



I CONGRESSO INTERNACIONAL 2019

# HUMANISMO, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA GLOBAL

Jacinto Serrão | Sónia Vladimira Correia (Eds.)



# **Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania Global**

I Congresso Internacional 2019

Jacinto Serrão | Sónia Vladimira Correia (Eds.)

Lisboa, 2019



**Edições Universitárias  
Lusófonas**

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

**Propriedade** Edições Universitárias Lusófonas

**Paginação** Marisa Oliveira

**Coordenação Editorial e Revisão** Sónia Vladimira Correia

**Design gráfico** Lucas Costa Pena

**ISBN** 978-989-757-113-8

**1ª edição** 2019

**Contactos** Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa  
Tel. 217 515 500  
[www.ulusofona.pt](http://www.ulusofona.pt)  
[www.ceied.ulusofona.pt](http://www.ceied.ulusofona.pt)

# Índice

---

<b>Nota Prévia</b>	12
<b>A cidade educadora, uma estratégia para a inclusão das pessoas com deficiência – o direito à cidade</b> Domingos Rasteiro	14
<b>O multiculturalismo na formação do povo brasileiro</b> Dalmo Dantas Gouveia	19
<b>Cultural diversity and global education popular education and citizen participation tools</b> Pedro Pereira Leite	27
<b>O direito ao acesso a água, a sustentabilidade ambiental e a igualdade de gênero</b> Alexsandra Matilde Resende Rosa   Vera Lúcia de Miranda	34
<b>Ser vereador num município.... uma experiência de educação para o desenvolvimento e cidadania global</b> Margarida Maria Reis Gomes	39
<b>Arte urbana em Lisboa: uma perspectiva da sociomuseologia</b> Claudia Sidnay Vicente Pereira Pola	49
<b>Análise sociológica de três práticas de combate dual em Portugal: o estudo de caso do Aikido, Judo e lutas amadoras</b> Vítor Rosa	56
<b>Educação, desenvolvimento, trabalho e cidadania global</b> Anabela Martins   Jane Cleide de Araújo de Sá Revet	65
<b>Educação Superior no Brasil e o curso de serviço social: desafios para a manutenção de uma formação crítica e voltada para a cidadania</b> Cilene Braga, Reinaldo Pontes   Francisco Neto   Silvana Silva David Paixão	70
<b>Educação, ética e serviço social</b> Cilene Sebastiana da Conceição Braga   Reinaldo Nobre Pontes   Olga Myrla Tabaranã Silva   Karina Camille Marques Cezar   Ediane Moura Jorge	76

<b>A cidadania da União Europeia: estatuto e implicações jurídico-políticas</b> Susana Sardinha Monteiro	84
<b>A saúde como bem essencial à vida – um bem social e humano</b> Camila Pinheiro   Joana Moura   Jacira Paulo   Bruno Sousa	99
<b>Discurso sobre o estatuto da criança e do adolescente no Brasil</b> Ariana da Rosa Silva	107
<b>O acesso ao direito e à justiça na área infantojuvenil: realidade do estado do Paraná, Brasil</b> Keila Pinna Valensuela   Andréa Pires Rocha	119
<b>Políticas de ação afirmativa no ensino superior: as dificuldades de permanência dos estudantes dos estudantes de cotas raciais formados na universidade estadual de Londrina/Paraná/Brasil entre os anos de 2010 a 2016</b> Margarida de Cássia Campos   Ângela Maria de Souza Lima Jéssica Justino Brandão	132
<b>Resultados escolares e desigualdades socioeconómicas</b> Jacinto Serrão   Maria João Freitas   Xavier Abreu	138
<b>Rede ECG - Espaço de reflexão e de ação de educadores para a cidadania global</b> Alda Matos Rosário   Paula Gomes da Lage	147
<b>Valores em competição nas escolas: resultados preliminares de uma investigação em escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico da região autónoma da Madeira</b> Alda Matos Rosário   Fernando Humberto Serra	154
<b>Segurança nacional, fechamento de fronteiras e direitos humanos: a crise dos migrantes venezuelanos no Brasil</b> Lara Delgado da Costa   Daniel Machado Gomes   Tiago da Silva Cicilio Robson César Durão	163
<b>A educação como edificadora de um homem novo na época pombalina: subsídios para a emergência da ideia de direitos humanos em Portugal</b> Susana Mourato Alves-Jesus	171
<b>Estudo de caso de um projeto com envolvência triangular: Escola, Empresas e Poder Local</b> Tânia Santos   Susana Sardinha Monteiro   Marlene Sousa	180

<b>Literacia financeira e endividamento: uma relação estreita</b> Tânia Santos   Marlene Sousa	188
<b>Diversidade religiosa em face do ensino público confessional: uma questão de direitos humanos</b> Lara Delgado da Costa   Daniel Machado Gomes Tiago da Silva Cicilio   Robson César Durão	199
<b>O “complexo de Constantino”, ou a tendência para a imposição duma ética religiosa particular</b> José Brissos-Lino	207
<b>Educação, cidadania e o direito à memória</b> Maria Cristina Oliveira Bruno	208
<b>Educación y ciudadanía. Aportaciones desde una lectura de Raymond Williams y Antonio Gramsci</b> Emilio Lucio-Villegas	209
<b>Supervisão docente e cidadania: cultura colaborativa em comunidade educativa</b> Cristina baptista   Nazaré Coimbra	211
<b>Direitos Humanos, diversidade e competência cultural</b> Hélia Bracons	212
<b>Direitos Humanos: Expressões de Cultura numa sociedade em mudança</b> Hélia Bracons	213
<b>Carnavalizando a escola: das práticas educativas às práticas patrimoniais</b> Geovana Tabachi Silva	214
<b>Diversidade religiosa em face do ensino público confessional: Uma questão de direitos humanos</b> Lara Delgado da Costa   Daniel Machado Gomes   Robson César Durão Tiago da Silva Cicilio	215
<b>Por que não eu? Trajetórias de sucesso académico nos meios populares</b> Geny Alexandre Santos   Isabel Rodrigues Sanches	217
<b>Os estudos de avaliação comparada sobre a educação cívica e a sua influência na decisão sobre políticas educativas</b> Teresa Teixeira Lopo	218

<b>Obstáculos estruturais para a consolidação da cidadania na América Latina: contribuições analíticas da Teoria Marxista da Dependência</b>	219
Carlos Serrano Ferreira	
<b>Renova museu: o exercício da cidadania por meio de ações museológicas</b>	220
Kátia Felipini   Marcelo Lajes Murta   Maristela Simão	
<b>Educação para a cidadania global - as evidências do Sistema International Baccalaurate</b>	222
Luís Goncalves   Elsa Estrela	
<b>Práticas pedagógicas com crianças hospitalizadas: notas sobre uma experiência de extensão universitária</b>	223
Rosilene Ferreira Gonçalves Silva	
<b>Relações interpessoais: conflitos e ambiente escolar</b>	224
Daniela de Lima Carvalho   Jacinto Serrão	
<b>Obstáculos à criatividade em docentes do ensino básico: barreiras à educação para a cidadania dos alunos</b>	226
Ana Almeida   Maria De Fátima Moraes   Fernanda Martins	
<b>A atitude ético-profissional como dimensão de avaliação na formação inicial de professores</b>	227
Catarina Amorim   Elsa Ribeiro-Silva	
<b>Ética y procesos de formación continua: “El deber ser” del profesorado de educación física”</b>	228
Jesús Arturo Guerrero Soto   Rossana Tamara Medina Valencia Adriana Isabel Andrade Sánchez	
<b>Educação para a cidadania – um caso de sucesso no combate à indisciplina</b>	230
Maria José Gonçalves   Ana Paula Silva	
<b>Educação, desenvolvimento e cidadania global – uma nova formação de professores</b>	231
Ana Silva   Roque Antunes	
<b>O mediterrâneo ocidental e as novas gerações: diversidade cultural e diálogo intercultural</b>	232
Albino Cunha   Mafalda Franco Leitão   Manuela Malheiro Ferreira	
<b>O jogo como ferramenta pedagógica para o educador social - um estudo exploratório</b>	233
Claudilene Perim   Maria Neves Gonçalves   Filipe Costa Luz	

<b>Ensino aprendizagem na educação de jovens e adultos: práxis pedagógica</b> Luciana Alves de Jesus Passos   Jacinto Serrã	234
<b>Morte e Vida Severina Auto de Natal Pernambucano de João Cabral de Melo Neto, e o olhar profético para as margens sociais na força do texto e na compleição dos dramas do mundo atual</b> Francisco Acioly de Lucena Neto   Natália Luiza Carneiro Lopes Acioly Anderson Luis Reis Augusto	235
<b>Impacto do assentimento informado numa população vulnerável: o olhar do menor e do tutor</b> Hortense Cotrim   Cristina Granja   Ana Sofia Carvalho   Carlos Cotrim Rui Martins	236
<b>Competência cultural na prestação de cuidados de saúde – escolas médicas como agentes de mudança</b> Ana Pinto de Oliveira   Sofia Nunes   Ana Marreiros   Isabel Palmeirim	238
<b>A Educação e a Formação de Adultos Cidadania e Empregabilidade</b> Maria Manuela Vieira Teixeira Pereira	239
<b>A educação de jovens institucionalizados</b> Paula Dias	240
<b>O impacto do voluntariado nos estudantes de medicina portugueses</b> Joana Páscoa Pinheiro   Miguel Barbosa	241
<b>A União Europeia: conquistas, desafios e cidadania</b> Susana Sardinha Monteiro	242
<b>Dependência e cidadania no Brasil: uma relação a ser discutida a partir das matrizes culturais religiosas brasileiras</b> Rodrigo Portella	243
<b>Função social da universidade na pós-modernidade: como reconfigurar as práticas pedagógicas contemporâneas?</b> Roberto Araújo da Silva	244
<b>Supervisão e cidadania: padrões éticos e qualidade nas relações interpessoais</b> Rita Cortez   Fernanda Almeida   Clarissa Angelici   Nazaré Coimbra	245
<b>Projetos de português no 1º CEB: transversalidade da educação para a cidadania</b> Lígia Vilarça   Nazaré Coimbra	246



<b>A humanização na intervenção social com profissionais do sexo: o caso do projeto “Tran-porta”</b>	247
Nélson Ramalho	
<b>Entre a educação, a cidade e o planeamento urbano: onde mora o direito dos adolescentes ao espaço público urbano?</b>	248
<b>Reflexões a partir de Oficinas de Urbanismo</b>	
Marluci Menezes   Carlos Smaniotto Costa   Joana Batista   Inês Almeida Filipa Lourenço	
<b>A educação para a cidadania e o desenvolvimento sustentável.</b>	250
<b>Três estudos em países africanos de língua portuguesa</b>	
Mafalda Franco Leitão   Albino Cunha   Manuela Malheiro Ferreira	
<b>Cidadania global e ser-se cidadão/ã global:</b>	252
<b>que significam para estudantes do ensino superior em Portugal?</b>	
Dalila P. Coelho   João Caramelo   Carla Malafaia   Norberto Ribeiro José   Pedro Amorim   Teresa Medina   Isabel Menezes	
<b>Engajamento em causas “globais”: gerações de militância pela cooperação solidária para o desenvolvimento em Portugal (1974-1998)</b>	254
Tânia Santos	
<b>Inteligência emocional e inteligência espiritual em serviço social:</b>	255
<b>que contributos para os direitos humanos?</b>	
Cristina Duarte	
<b>Right to housing, citizenship, and social (in)equalities in financial times</b>	256
Raquel Ribeiro	
<b>Perturbações da comunicação humana – direitos humanos e humanismo na intervenção</b>	257
Paula Vital   António Carvalhal	
<b>Joga Pedra na Geni, ela é feita pra apanhar, ela é boa de cuspir:</b>	258
<b>acesso e permanência de travestis e transexuais na escola</b>	
Luciano Pereira dos Santos	
<b>Expografia criativa no âmbito do projeto educação patrimonial</b>	259
Nathália Pamio Luiz	
<b>Mininu di kriason: caraterização dos direitos das “crianças confiadas” na Guiné-Bissau</b>	260
Sofia Moniz Alves   Graça S. Carvalho. Mininu di Kriason	

<b>Contribuição da educação para a formação de uma sociedade mais humana e justa</b>	261
Camila Silveira dos Santos	
<b>Diversidade e cidadania: o arquivo multimédia da poesia dos países da CPLP</b>	262
Moana Soto   Angelo Biléssimo   João Palmeiro	
<b>Perspectivas docentes acerca do direito à educação básica e sua interface com a educação para a cidadania</b>	263
Luciana Cordeiro Limeira   Célio da Cunha	
<b>Educação e patrimônio cultural na Universidade Federal do Ceará</b>	264
Maria Josiane Vieira	
<b>Milénios de pensamento: pensar, afirmar e codificar a dignidade humana em caminho longo</b>	265
José Eduardo Franco	
<b>Vencer o individualismo, promover a democracia como caminho para o bem-estar</b>	266
Tiago Vieira	
<b>“Um lugar dentro de nós: a solidariedade”</b>	267
Tânia Sofia Tavares de Carvalho Ribeiro Libório	
<b>A educação pré-escolar como promotora da cidadania</b>	268
Maria Armanda Miranda   Maria Odete Emygdio da Silva	
<b>Educação para a cidadania e temas transversais: um paralelo entre políticas educacionais de Portugal e do Brasil</b>	269
Brunna Sordi Stock	
<b>A educação decolonial como instrumento de cidadania em uma instituição de ensino no nordeste brasileiro</b>	270
Mariana da Silva de Lima	
<b>Segurança marítima no Golfo da Guiné: A criação de um gateway securitário na região através da cooperação luso-santomense</b>	271
Pedro Gonçalves	
<b>Projeto tornar-se homem</b>	273
Josilene Santos de Araujo	
<b>Projeto saúde da menina</b>	274
Josilene Santos de Araujo	

Educação para a cidadania e a base nacional curricular comum – BNCC do Brasil Ricardo Diógenes Dias Silveira   Sindoal Silva de Souza	275
Associativismo e educação: Potencialidades educativas das Organizações da Sociedade Civil – Um estudo de caso no Brasil Luana do Rocio Taborda	276
Análise da acessibilidade e segurança em escolas pública de ensino técnico no nordeste do brasil: compatibilidade com a nbr 9050 Patricia Campos   Rosa Duarte   Enneferreira Ferreira   Martha Ferreira	277
A (re)construção curricular como processo pedagógico na educação de jovens e adultos - convergindo saberes Jupter Martins de Abreu Júnior   Rony Pereira Leal	278
O gestor escolar e a coesão social Marisa Batista	279
Civil society and democratic participation in portuguese foreign policy: actors, movements, and practices Pedro Ponte e Sousa	280
Educação para a cidadania global - aprendizagens a partir de Timor-Leste Marisa Ramos Gonçalves   Rogério Savio Ma'Aver	282
Problemas psicológicos de los refugiados y los migrantes Edgar Galindo	283
O direito à alimentação Inês Olsen   Madalena Cunha   Marta Raposo   Tomás Rodrigues Bruno Sousa	284
O direito à identidade e o princípio da dignidade humana na procriação medicamentada assistida: análise do acórdão do tribunal constitucional nº 225/2018 Cândida Carvalho	285
Educação pré-escolar como promotora da cidadania Maria Armanda Miranda   Maria Odete Emygdio da Silva	286
Memorial da luta pela justiça: democracia, direitos humanos e cidadania Kátia Regina Felipini Neves   Maurice Politi Oswaldo de Oliveira Santos Júnior	287

## Nota Prévia

---

O I Congresso “**Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania Global**” teve como objetivo promover a discussão e a reflexão sobre a problemática da (re)construção de uma cidadania plena no contexto dos problemas da sociedade atual. A cidadania, assente na ética das relações humanas, é a garantia do respeito pela dignidade dos seres humanos, do desenvolvimento sustentado e sustentável, da justiça social, da paz e da felicidade. Na era das tecnologias e da sociedade de informação, o conceito de cidadania apresenta-se como uma problemática emergente que obriga a redesenhar as regras de cidadania nas relações humanas. A cidadania carece de uma nova e consistente apropriação por parte dos decisores, dos líderes políticos e religiosos, das comunidades, dos educadores, das nações e dos cidadãos do mundo, para a concretização bem-sucedida do processo irreversível da cidadania global.

A discussão e reflexão sobre esta problemática, através de estudos e trabalhos de investigação produzidos, é uma oportunidade para produzir, disseminar e transferir o conhecimento científico face aos novos desafios e ameaças que enfrentamos.

O Congresso destinou-se à comunidade global e, portanto, a toda sociedade civil, onde participaram pensadores, académicos, investigadores, educadores, professores e estudantes, gestores e diretores de escolas, abrangendo todos os níveis do sistema educacional formal, bem como contextos informais de ensino e aprendizagem. Como tal, foi um espaço aberto à participação de todos os interessados em contribuir com as suas reflexões, estudos e propostas para ajudar a repensar um mundo marcado por incertezas.

Neste Congresso as mesas redondas, as comunicações e os posters apresentados versaram sobre temas tão importantes como, Ciência Política, Segurança, Redes Sociais e Populismo; Cultura, Religião, Identidade e Cidadania; Desporto, Ética, Formação e Cidadania; Humanismo e Intervenção Sociocomunitária; Educação, Trabalho e Cidadania Global.

No Congresso foram apresentadas cerca de cem comunicações científicas. Este evento, além dos participantes, contou com a presença dos ilustres oradores convidados que animaram as mesas redondas, com intervenções temáticas. Os conteúdos das intervenções estão em suporte digital e podem ser acedidos através do site: <http://www.ceied.ulusofona.pt/pt/i-congresso-internacional-2019-humanismo/>

Através desta publicação apresentamos os artigos que foram submetidos pelos respetivos participantes e os resumos das comunicações e posters admitidos.

E, por fim, cumpre deixar as minhas palavras de agradecimento a todos os participantes no Congresso, aos elementos da Comissão Organizadora e da Comissão Científica.

O Coordenador do I Congresso,

JACINTO SERRÃO

# A cidade educadora, uma estratégia para a inclusão das pessoas com deficiência – o direito à cidade

---

Domingos Rasteiro<sup>1</sup>

## Resumo

Sabemos hoje as potencialidades que a educação tem nos processos de mudança das pessoas, das organizações e das sociedades, nesse pressuposto o principal objetivo deste artigo é explorar a temática da educação nas cidades, ligando esse domínio à problemática das pessoas com deficiência. Nesse quadro apresentam-se os resultados de um trabalho de investigação que se realizou tendo como foco as cidades portuguesas associadas à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) que decorreu entre 2015 e 2017. As cidades que participaram no estudo foram 31 de um universo de 57, sendo possível através do estudo das perceções dos dirigentes políticos e dos técnicos dos municípios, construir um “ranking” do potencial inclusivo das cidades. A realização de dois estudos de caso, nas cidades com melhor potencial inclusivo permitiu determinar que fatores influenciam as políticas de inclusão que desenvolvem, tendo como preocupação a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, servindo de indicação para boas práticas inclusivas.

**Palavras-chave:** cidades educadoras, cidades inclusivas, inclusão social, pessoas com deficiência

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Esta comunicação tem por objetivo divulgar um trabalho de investigação que se centrou no problema da inclusão social das pessoas com deficiência nas cidades e sobre a importância que a educação tem na vida das cidades que procuram ser mais equitativa e que fomentam a igualdade de oportunidades. Desde os anos noventa que a problemática da inclusão tem sido um tema fundamental nos processos de dignificação social deste grupo específico, cuja marginalização tem sido uma constante histórica, embora se verifique uma evolução que de uma perspetiva terapêutica do problema tem evoluído para uma perspetiva educativa e social. Mais determinante na mudança em curso é o entendimento de que a integração social não depende tanto das capacidades dos indivíduos, mas depende mais do envolvimento e do contexto social.

---

<sup>1</sup> Instituto Jean Piaget- Almada; drasteiro@sapo.pt

Nas últimas décadas emergiram um conjunto de fatores que contribuíram para um progresso na conquista dos direitos da cidadania e da inclusão social, nomeadamente, o avanço das ciências e da saúde, os movimentos de renovação e de inovação, como sejam a desinstitucionalização e a educação inclusiva, bem como os avanços sociais, no que se refere ao reconhecimento dos direitos e às novas oportunidades de participação na sociedade.

A abordagem da questão do enquadramento social das pessoas com deficiência tem evoluído dos modelos que culpabilizam os próprios sujeitos pelas suas diferenças funcionais, para modelos que enfocam nas transformações que se podem promover no contexto para aumentar a funcionalidade e os níveis de participação social. Foram décadas de luta pelos direitos sociais que estão hoje consagrados nas principais Cartas Constitucionais e na legislação e que reconhecem que, independente das características específicas das pessoas, que não devem ser escamoteadas, é às sociedades que cabe promover as mudanças, os ajustamentos e as adaptações que permitam a igualdade de oportunidades e a participação de todos na vida coletiva aos mais diversos níveis.

Os problemas que se colocam na atualidade não são, como em tempos anteriores, a carência de uma ação terapêutica, reabilitativa, assistencial centrada nos indivíduos. Vai muito para lá disso. O que está em causa é uma abordagem mais global que olhe para as pessoas no seu todo e no seu contexto social, familiar e económico. Sasaki (2003), chama a atenção, quando refere que a inclusão social implica um caminho de respeito pelos direitos humanos, de solidariedade, de melhoria da qualidade de vida, de equidade e de igualdade de oportunidades. É sabido que no continente europeu cerca de 80 milhões de pessoas são discriminadas pelas suas características específicas, sendo que dois terços não têm acesso a uma oportunidade laboral, a taxa de desemprego é três vezes superior à população em geral, estão afastados dos bens que a comunidade disponibiliza por questões económicas e de acessibilidade, o seu nível de participação social e de exercício da cidadania é muito restrito.

## 2. A EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NAS CIDADES

A educação nas cidades é, sem dúvida, uma forma de as tornar mais inclusivas, sendo uma forma de responder aos desafios da vida em comum, de que são lugar privilegiado, pois as cidades são laboratórios vivos de aprendizagem da vida coletiva, lugares de educação permanente, em que múltiplos agentes e entidades põem em prática os seus ideais de educação e de vida económica, cultural, artística e espiritual. Fazer de uma cidade, cidade educadora e cidade inclusiva é procurar um lugar melhor para o desenvolvimento humano, nas suas dimensões de vida material e imaterial.

Os processos educacionais que se geram nas cidades são determinantes para a construção de um espaço territorial propício à inclusão. Se tivermos em conta que os processos educacionais dependem sempre da interação dos indivíduos com o meio envolvente, então, compreenderemos, facilmente, que isso não

só é verdade na escola ou na família, mas que também se aplica à comunidade em que vivemos e ao espaço territorial e urbano.

Assim sendo, a cidade educadora enquadra-se no que poderia ser designado como educação não escolar, no dizer de Trilla (1999), no pressuposto de que as influências da educação estão para além da escola e da família, pois as influências que se recebem do meio são, tão ou mais marcantes, do que os que se recebem das instituições que mais tradicionalmente estão associadas aos processos educativos. O que se pretende é que na gestão das cidades se promova o melhor crescimento possível, se potencializem as capacidades das pessoas e dos grupos humanos, se fomentem as interações entre as pessoas e as organizações sociais, gerando, a partir desses processos, um valor educativo que favoreça o progresso individual e social. Esta é a definição que Del Pozo (2013), nos propõe de cidade educadora e que coloca em destaque a capacidade de interagir com os cidadãos, através de processos que gerem a mudança dos indivíduos e das comunidades.

Federico Mayor (ex-diretor-geral da UNESCO) salientava que a educação é a força do futuro na medida em que se constitui como um dos mais poderosos instrumentos para promover as mudanças e as modificações que se tornam necessárias, sendo que um dos desafios maiores será o de modificar o nosso pensamento acerca do modo como vamos enfrentar a complexidade, a rapidez das transformações e o imprevisível que caracteriza os tempos e os lugares onde vivemos. Uma das possíveis respostas a estas preocupações de Federico Mayor estará na Declaração de Incheon – Educação 2030 – “Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, ou seja, reafirmar a educação como um bem público, ao alcance de todos, como uma forma de consolidar os direitos humanos, através da promoção da equidade e a inclusão.

Se a educação inclusiva se caracteriza por procurar dar a todos as mesmas oportunidades, criando meios, estratégias, atividades que independentemente do ponto de partida de cada um, permitam um processo de aprendizagem e de desenvolvimento, transpondo isso para a educação nas cidades, em que os processos educativos são mais de natureza não formal ou informal, que são por natureza processos flexíveis, abertos a todas as pessoas, concebidos de modo a que a diversidade cultural, étnica, religiosa, desenvolvimental, etária e de género possa ser levada em conta para que todos

A cidade inclusiva é um lugar onde todos, independentemente dos seus meios económicos, de género, raça, etnia ou religião, está habilitado e capacitado para participar plenamente nas oportunidades sociais, económicas e políticas que as cidades têm para oferecer. O planeamento participativo da tomada de decisões é o centro da cidade inclusiva. Balbo, M., Jordán, R., e Simioni, D. (2003), para a definir, fundamentam-se na definição das Nações Unidas (2000) identifica cidade inclusiva como:

O lugar onde qualquer pessoa, independentemente de situação económica, sexo, idade, raça ou religião, tem possibilidades de participar de forma produtiva e positivamente nas oportunidades que a cidade tem para oferecer (p.310).



### 3. EM JEITO DE CONCLUSÃO NA PROCURA DE “BOAS PRÁTICAS”

A partir dos dois estudos de casos, de dimensão mais intensiva, que se desenvolveram, nas cidades X e B, foi possível elencar um conjunto de características que determinam a capacidade que as cidades têm de incluir melhor as pessoas com deficiência, a saber:

1. Cidades muito conscientes da necessidade de promover a inclusão dos grupos mais marginalizados desenvolvem políticas com uma matriz fortemente social que se refletem nos projetos, nas medidas e ações que são levadas a cabo e que estão em linha com as recomendações para as cidades inclusivas;
2. Apoiam-se muito nos recursos endógenos e promovem processos de liderança que mobilizam a comunidade, conseguindo transformar a realidade no sentido de criar melhores condições de vida para os cidadãos em geral e em particular para os que, têm deficiências;
3. As políticas locais para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência não estão desligadas de um quadro mais geral do projeto político para a cidade e na ênfase que é dada às questões educativas e sociais;
4. O motor da mudança, é uma forte e clara opção política de curto, médio e longo prazo, um forte empenho dos atores políticos e de uma forte articulação com os quadros técnicos, na constante procura de novos meios e de melhores soluções para os múltiplos problemas;
5. A construção das políticas inclusivas fundamenta-se e apoia-se nas relações com redes internacionais e no desenvolvimento dos projetos socioeducativos que funcionam como estratégia de mobilização para a transformação das realidades, promovendo a adaptabilidade das cidades.
6. Forte relação entre os desígnios políticos e as medidas que se implementam com a alocação de recursos técnicos e financeiros para a concretização dos projetos que se querem levar a cabo;
7. Entendimento muito amplo das competências dos municípios de modo a irem acompanhando o diagnóstico dos problemas e a implementação das soluções, favorecendo de forma gradual o acesso aos serviços e aos recursos da cidade;
8. Amplitude das medidas de política que gradualmente se vão estendendo às diferentes áreas que devem estar implicadas na vida independente e autónoma das pessoas com deficiência, ou seja, um entendimento amplo do conceito de inclusão social;
9. No que se refere às políticas empreendidas nas cidades no sentido de potencializar a inclusão poder-se-á concluir, pelos dados recolhidos que é necessário evoluir para políticas sociais mais integradas em que os processos de decisão sejam sustentados no conhecimento técnico da realidade e da participação, efetiva, dos próprios interessados, desenvolvendo-se modelos de governança mais abertos e partilhados em termos das decisões;

10. As dificuldades expressas implicam maior concertação dos vários níveis de decisão dos organismos públicos do Estado central e dos Municípios desse modo será possível encarar com abrangência os vários domínios que estão implicados nos processos inclusivos.

## REFERÊNCIAS

- Balbo, M, Jordán, R. & Simioni, D. (2003). *La Ciudad Inclusiva*. Santiago do Chile: Nações Unidas.
- Del Pozo, J. (2013). O Conceito de “Cidade Educadora” Hoje. In *Educação e Vida Urbana: 20 Anos de Cidades Educadoras* (pp. 22-30). Torres Novas: Rede Portuguesa das Cidades Educadoras.
- Sassaki, R. (2003). *Inclusão - construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Trilla, J. (1999). La Ciudad Educadora. *Cuadernos de Pedagogia*, 278, 44-50.

# O multiculturalismo na formação do povo brasileiro

---

Dalmo Dantas Gouveia<sup>2</sup>

## Resumo

Não existe nenhuma sociedade desprovida de cultura e tudo que está em volta do sujeito, ou aquilo que é construído por ele, constitui o patrimônio cultural da humanidade. No Brasil, elaborou-se grupos diversos com características próprias que os diferencia. Então não mais existe espaço para formação educacional focada em uma cultura superior. Os educadores terão que respeitar as diferenças existentes entre seus discentes, permitindo a percepção da aprendizagem ao manterem contato com o outro. A presença do multiculturalismo na escola torna-se, hoje, indispensável para promover a igualdade, pois a globalização contribuiu para divulgar a visão de uma cultura superior. Nessa perspectiva, o presente estudo analisou o significado do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro, além de verificar como a globalização interfere no processo de construção da identidade e da cultura dos indivíduos. Para tanto, fez-se uso da pesquisa bibliográfica.

**Palavras-chave:** Educação, multiculturalismo, identidade e globalização.

## INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira está envolvida no contexto da globalização que tem como pressuposto de ação a visão mercadológica como centro, esta também presente na educação sistematizada. Porém além da ideia de homogeneização realizada pelos profissionais da educação, emerge uma corrente emancipadora para cidadania. Hoje, tem-se o reconhecimento do multiculturalismo existente no Brasil, o que torna necessárias atitudes críticas e aprimoramento de conceitos e métodos a serem usados nas atividades pedagógicas, a fim de valorizar o diferente.

---

<sup>2</sup> Licenciado em História – UNEB. Licenciado em Pedagogia – Faculdade D. Pedro II. Psicopedagogo pela Universidade Castelo Branco – Rio de Janeiro-RJ. Especialista em História Afro-brasileira pela FBB – BA. Pós-graduado em Didática do Ensino Superior – Estácio de Sá – RJ. Especialista em Políticas Públicas Educacionais – FACIBA – BA. Mestre em Ciências da Educação – Lusófona – Portugal. Doutorando em Educação – Lusófona – Portugal. Professor da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia – Brasil, Coordenador de Cursos de Pós-graduação da FBB, Coordenador do FORDEC ministrada pela FACIBA. E-mail: dalmogouveia@gmail.com. Correspondência: Colégio Estadual Professora Áurea dos Humildes Oliveira, rua Professora Áurea, SN, Centro, Aporá-Ba, CEP 48350-000.

Não existe grupo social sem cultura, como também não existe humano sem identidade. A herança cultural constitui o patrimônio da humanidade, esta insere tudo em volta dos sujeitos: o idioma, a comunicação, a informática, os conhecimentos, as crenças, a arte, a moda, a política, a tecnologia... Dentro desse contexto, a globalização busca impor ao menos favorecido a cultura do dominante com estigma de superioridade, versão adotada, por muito tempo, pelo sistema educacional brasileiro.

No entanto, não mais se pode negar as diferenças entre os seres. Os educadores devem provocar as trocas sociais, levando os discentes a se renovarem constantemente, pois a globalização é presente. Assim, os professores não podem negar a individualidade de seus alunos, terão que desenvolver a criticidade ao respeitar a cultura dos mesmos, pois não se concebe vida social sem cultura, provocando, nessa perspectiva, o empoderamento<sup>1</sup> de todos.

O presente estudo objetivou analisar o significado do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro, além de verificar como o a globalização interfere no processo de construção da identidade e da cultura dos indivíduos. Para tanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica.

## **O AVANÇO DO MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO**

A cultura faz parte de tudo o que a sociedade desenvolve e historicamente transforma-se para melhor acomodar ao momento, ela é expressa através da linguagem oral ou por meio de imagens – hábitos, valores, pensamentos, formas de organizar e desenvolver os espaços sociais. A escola não se apresenta de forma diferente, tem que organizar seu espaço para dar conta da estrutura comum, transmissão do conhecimento sistematizado. Porém cada instituição formativa deverá ser autora de um jeito peculiar de apresentar seus valores, instituindo uma filosofia em respeito aos hábitos dos educandos, isto na construção do multiculturalismo no processo de elaboração do conhecimento. Assim, não se pode desassociar escola de sociedade, tendo em vista que o sistema escolar nasce no centro da própria sociedade.

A educação brasileira surge através da Igreja Católica, mas mantendo uma relação estreita com a coroa portuguesa, quando objetivava fazer a catequese dos índios para conversão ao cristianismo, por isto não ocorriam em locais próprios. Já a formação da prole dos colonos realizava-se em colégios preparados para transmissão de saberes profundos, a linha de preparar seus integrantes para dominarem. Realidade que passou por profundas alterações de caráter social, econômico, cultural e político, no final do século XIX e início do século XX, quando a evolução industrial requereu um trabalhador com menos força bruta e mais massa pensante, o que obrigou o deslocamento do ideário educacional para novas práticas pedagógicas.

A escola no Brasil, desde seu princípio, primou pela hegemonização da formação, mesmo porque a classe que a frequentava era originada na supremacia econômica, estigma persistente até a modernidade: ensinar a muitos como se

fosse a um só, (Barros, 1995), garantindo a uniformização da língua e da cultural, a produção da cidadania, bem como a confirmação de um estado-nação. (Teodoro, 2003). No entanto, Nóvoa afirma: “[...] falta um pensamento novo, uma filosofia que ajuda a imaginar outras lógicas, outros modelos e outras formas de organização dos espaços educativos.” (Nóvoa, 2002, p.9).

A escola tem sua cultura enraizada na filosofia adotada pela mesma, esta é responsável para centralizar o educando no processo educativo, projetando-lhe para vida em sociedade e para o meio intelectual. As leis elaboradas para sistematizar a educação, a constituição dos PPP – Projetos Políticos Pedagógicos, as metas pedagógicas e administrativas são fatores ligados a delimitação da formação da cultura que a unidade escolar tenciona construir.

Momento que se deve chamar atenção para o discutido por João Barros: “[...] nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca, como hoje foram tão grandes as dúvidas sobre o sentido da sua mudança.” (Barros, 2001, p.204). A composição das palavras, proferidas anteriormente, compõem uma narrativa contraditória, porém eloquente para deixar em evidência a importância da escola como provedora de saber, evidencia, também, a necessidade de transformações urgentes.

Assim, os profissionais da educação devem desenvolver uma postura crítica quanto ao respeito à cultura individual de seus alunos, pois é pela identidade que a cultura é definida e pelo conjunto de identidades – presentes no contexto das salas de aulas – a identificação do multiculturalismo. Pensando, então, a identidade dentro das diferenças, pois não existe vida social sem vida cultural, ou seja, o indivíduo não pode ser separado de suas características peculiares.

A cultura não se encontra restrita a um único centro, porém na diversificação do meio social, observada nas diferenças entre os povos, o que possibilita o empoderamento do todo, isto ao deixar o discurso do dominante sem preponderância, porém transitando, com patamar de respeito, com o do menos favorecido.

A escola, hoje, tornou-se um veículo fundamental para assimilação dos grupos sociais anteriormente excluídos, julgados inferiores. A unidade escolar tem a obrigatoriedade em preparar os indivíduos para lidarem com as diferenças, a aceitarem o caráter plural do outro, eliminando, nessa perspectiva, a ideia hegemônica de uma única cultura. Para tanto, deve-se estabelecer “[...] estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.” (Hall, 2006, p.68).

Existe uma crise de identidade, pois a visão preponderante da identidade perfeita sai de cena, os sujeitos são fragmentados dentro da própria existência, esta não mais pode ser ignorada, mesmo no contexto simbólico. A sociedade moderna traz para reflexão a questão da existência de uma cultura melhor, de uma identidade única, fixa e imutável. “[...] a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.” (Hall, 2006, p.9).

A identidade, atualmente, não é um fator estagnado, parado, encontra-se em constante transformação, compõe a delimitação da posição dos agentes nos

centros onde vivem. A sociedade moderna passa por cima dos indivíduos passivos. Por isto, a unidade escolar deve preparar o sujeito para se renovar constantemente nas trocas sociais, inclusive, porque a globalização é um contexto presente na identidade cultural. Entretanto, a interação não se dá de forma pacífica, natural e sim, num envolvimento conflituoso, muitas vezes, deixando o educando em crise existencial, visto que ele não se percebe parte daquela realidade.

Não há uma ligação dos países ao sistema de globalização na forma estratégica. Porém se realiza na integração social e econômica transnacional. Boa Ventura de Souza Santos define globalização “[...] como conjunto de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais.” (Santos, 2005, p.90).

A humanização dos indivíduos permite o surgimento da sociedade e consigo nasce a cultura. Nessa perspectiva, cultura e sociedade estão próximas, não são sinônimos. O termo cultura é definido em diversos conceitos, porém a constituição no passado não pode ser ignorada, entretanto, deverá ser observada no seu contexto atual sem representar reprodução. Deve-se, na verdade, incluir tudo ao redor dos seres humanos: língua, conhecimento, tecnologia, crenças, ideologia, moda, instrumentos, arte... A cultura na contemporaneidade vai além do subjetivo, compreende fatores interno e externo que envolve o homem. Na concepção de Malinowski a cultura: “[...] a cultura consiste no conjunto integral dos instrumentos e bens de consumo, nos códigos constitucionais dos vários grupos da sociedade, nas ideias e artes, nas crenças e costumes humanos. (Malinowski, 2009, p.45).

Não se pode negar que a sociedade, hoje, vive o multiculturalismo e, para lidar com este, são necessárias atitudes críticas das pessoas que estão à frente das práticas pedagógicas, aprimorando os conceitos e métodos usados, a fim de evitar contradições inseridas nas práticas. Os conteúdos sociais e culturais dos estudantes devem ser considerados nos currículos para tipificar o multiculturalismo – encontro de várias culturas no mesmo espaço e tempo.

Salienta-se que o multiculturalismo somente existirá quando os indivíduos tiverem consciência da própria identidade, pois cada sujeito diferencia-se um do outro na forma de agir, mesmo quando pertence à raça e a sexo iguais. Afirmar a presença do multiculturalismo é reconhecer a existência de diversas culturas no mesmo território.

A educação multicultural crítica preconiza um educando crítico, comprometido em criar novas zonas de possibilidade e de espaços na sala de aula onde possa lutar por relações sociais democráticas e onde os estudantes possam aprender a situar-se criticamente em suas próprias identidades, concebendo a vida em rede, na noção de solidariedade coletiva. (McLaren, 1977, p.8).

Ao voltar o olhar para o Brasil, constata-se que o país está imbuído na pluralidade de culturas, donde se destaca as diversas formas de comportamentos dos seus integrantes em ações similares. Portanto, a existência de várias ramifi-

cações na constituição da ética do povo brasileiro, em conjunto com a conexão do conceito de se ter uma cultura suprema entre os humanos, vínculos que possibilitam o aparecimento das desigualdades sociais, como também a indiferença para com o outrem – pobre, índio, negro. Perspectivas sustentadas pelo currículo escolar homogeneizador da cultura, o qual não cabe mais para formação na atualidade, pois as pessoas apresentam modo de ver e viver o mesmo mundo com diferenças extremas.

Nesse sentido, faz-se necessário a implantação urgente da educação multicultural, evidente que não será fácil, diversas barreiras terão de ser removidas. Conforme mencionado por Torres:

Ampliar o desenvolvimento de uma alfabetização étnica e cultural que implica no conhecimento das histórias das contribuições dos diferentes grupos étnicos à cultura “dominante”, embora esses grupos sejam normalmente excluídos e marginalizados. E, a partir dessa formação, desenvolver o sentido de ufanía e de orgulho pela própria etnia. (Torres, 2001, p.203).

Os docentes precisam conscientizar-se da necessidade de realizarem um olhar diferente para o contexto social, exterminando o preconceito cultural, racial, econômico. O discente deve ser preparado para viver uma sociedade mais justa, igualitária. Para tanto, o profissional da educação deverá organizar projetos multiculturais, levando os diferentes a conviverem entre si, a fim de perceberem que juntos podem construir um conhecimento mais vasto. A educação multicultural não pode somente ficar na teoria, ela deve ser vivenciada na prática, no contexto de sala de aula, no dia a dia das atividades pedagógicas.

[...] é uma das faces discursivas da formação, da pedagogia e da política cultural. É na teoria e em suas preocupações com as exclusões, com o policiamento da linguagem, ordenamento e disseminação do discurso, que o conhecimento se torna manifesto, as identidades são formadas e descontraídas os agentes coletivos aparecem e a prática crítica encontra as condições nas quais pode emergir. (Sacristán, 1999, p.97).

Para rompimento dos limites construídos pela educação tradicional, o educador deve elaborar o conhecimento a respeito da pedagogia crítica<sup>2</sup>, com a formação de novos conceitos, pois não se cabe mais a formação voltada para uma cultura dominante. Na sala de aula, deve-se dar mais valor à cultura popular, esta pouco considerada nos conteúdos e textos escolares, ou seja, excluída do currículo, quando deveria ter utilidade para uma formação crítica dos alunos e professores. Segundo Paulo Freire, “[...] é preciso ler tanto à palavra quanto o mundo”. Assim, “poderemos alcançar avanços pelo exercício crítico de nossa resistência ao poder manhoso da ideologia, mudando atitudes, modo de pensar e criando novas práticas.” (Freire, 1996, p.151).

A educação formal deve ficar atenta ao modo de ver e viver o mundo das pessoas que se encontram em volta da escola, perceber as peculiaridades contidas nas identidades dos educandos frequentadores da unidade escolar, para



evitar a forte influência mercadológica inspirada pela globalização, com o objetivo de manter as individualidades que demarcam a sociedade, principalmente a brasileira. O mundo presencia duas manifestações a serem instituídas: uma com efeitos de dominação, globalizado que sobrepõe o local e provoca mudanças expansivas; a segunda privilegia seu território, provoca transformações valorizando o local, as características dos seres que a compõem. (Santos, 2005, p.90).

Torna-se preciso chamar atenção que nem todo processo de globalização efetiva-se de forma natural, entretanto, por meio de choque cultural, ideológico, político responsáveis pela violência do global no local, deixando as transformações num trajeto mais tumultuado. Sistema que leva Santos a analisar o processo de globalização em dois segmentos: o chamado globalização acelerada – “para processos rápidos, intensos e relativamente monocausais de globalização; e a globalização de baixa intensidade, “para os processos mais lentos e difusos e mais ambíguos nas suas causalidades”. (Santos, 2005, p.91).

Na atualidade, Boaventura de Souza Santos chama atenção para o aparecimento de um novo processo de globalização identificado de globalização contra-hegemônica – deslocamento de recursos econômicos, políticos, educacionais em favor dos mais pobres, a fim de possibilitar o acesso daqueles nos diversos segmentos sociais, tornando-lhe a ser ativo nas transformações ocorridas. Porém, para tanto, o aumento da escolaridade deve ocorrer, visto que sem conhecimento sistematizado o indivíduo fica limitado na capacidade de cobrar seus direitos, permitindo a supremacia da ideologia do dominante.

A cultura do dominante não deve estar no centro da formação escolar. Agora, as diferenças existentes entre o povo brasileiro terão que ser consideradas no meio educacional, pois o pensar do dominante transitará no mesmo patamar do antes excluído. A escola deve preparar os seres para lidarem com o diferente, a se permitirem a conviverem com a cultura diversa, eliminando a supremacia de uma única cultura. Não se pode deixar mais a visão de mercado tomar o espaço pedagógico, este terá que ser preenchido com o multiculturalismo ao permitir que o global transite concomitantemente com o local, ou seja, o mundo particular daqueles que frequentam a escola não pode ser ignorado pelos profissionais da educação. Portanto, o foco do trabalho escolar centrar-se-á no diálogo entre as culturas para fomentar o respeito mútuo, permitindo ao educando perceber o quanto se aprende com o outro.

## CONCLUSÃO

O Brasil, culturalmente, trata-se de um país diverso, marcado pela pluralidade na forma de ver e viver o mundo. O dominante propagou a existência de uma cultura superior, a fim de estruturar a desigualdade social e a indiferença com o menos favorecido. A escola serviu de suporte para propagação da cultura unanime, com o uso de um currículo único para formação dos sujeitos. Entretanto, no mundo contemporâneo, os indivíduos percebem diferenças nas formas



de pensar e posicionar-se na sociedade, exigindo da educação sistematizada posição multicultural.

Não existe possibilidade de separar os indivíduos de suas características pessoais. A identidade institui a cultura e a escola tornou-se o lugar de fazer o conjunto de identidades presentes - multiculturalismo, preparando os educandos a conviverem com o diferente, a se permitirem a conhecerem o outrem. Não é uma missão fácil, necessita de se pensar estratégias para eliminação dos problemas contidos nas sociedades multiculturais. A identidade não está estagnada, ao contrário, transforma-se a todo o momento, sofre renovação com o contato social, mesmo porque a globalização, na atualidade, interfere no contexto cultural.

O homem passivo é atropelado pelas mudanças ocorridas na sociedade moderna, inclusive, porque o mercado influencia com produtos simbólicos o quadro de mudanças estruturais que envolvem a identidade, como também a cultura, particular. Por isto, a educação formal deve preparar seus educandos para lidarem com as mudanças que ocorrem de forma violenta no contexto local, deixando o ser em conflito existencial. Tem-se de colocar no centro da formação as questões do multiculturalismo, para tanto, os docentes terão que fazer uso da criticidade na elaboração de conceitos e métodos utilizados nas atividades, as quais focarão o contexto de vida de seus alunos, a fim de permitir que cada sujeito perceba o valor de sua cultura. Tendo em vista que somente quando o educando tem consciência de sua identidade e a mesma fizer parte da vida educacional é que se pratica o multiculturalismo na educação.

Por muito tempo, a cultura popular foi esquecida nos conteúdos. Não é justo esquecer, no contexto da sala de aula, a cultura popular, esta deve ser considerada e valorizada no desenvolvimento do conhecimento. O professor precisa eliminar o preconceito cultural, racial, econômico, fazendo com que a comunidade escolar viva uma sociedade mais justa, igualitária. Isto somente será possível com a organização de projetos multiculturais que permitirão os diferentes conhecerem-se e se respeitarem, possibilitando a construção do conhecimento mais amplo. Portanto, a educação multicultural não se instalará nos livros, tem de fazer parte na rotina de sala de aula.

Empoderamento – práticas políticas que ampliam o poder de intervenção da população nos rumos da coisa pública, impondo maior responsabilidade pública aos governos e à sociedade.

Pedagogia crítica – Moreira (2010, p.146).expõe que a pedagogia crítica deve “exercitar processo de emancipação individual e coletiva, estimulando e possibilitando a intervenção no mundo a partir de um sonho ético-político da superação da realidade injusta”.

## REFERÊNCIAS

- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Gulbenkian.
- Barroso, J. (2001). A escola como espaço público local. In A. Teodoro (orgs). *Educar, pro-*

- mover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória* (pp. 201- 222). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hall, S. (2006). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
- Malinowski, B. (2009). *Uma teoria científica de cultura*. Tradução. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Moreira, C. E. Criticidade. (2010). In Redin, E.; Streck, D.R.; Zitzoski, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nóvoa, A. (2006). *Entrevista: Pela Educação com António Nóvoa*. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11\\_Entrevista:Henriquepdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11_Entrevista:Henriquepdf?sequence=1) (acesso em 10 de janeiro de 2019).
- Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, B. de S. (2005). Os processos da globalização. In Boaventura de Sousa Santos (Org), *Globalização: fatalidade ou utopia?* (3ª. Ed. p. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, A. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes.

# Cultural diversity and global education popular education and citizen participation tools

---

Pedro Pereira Leite<sup>3</sup>

## Resumo

The relation between culture and economy has been established a fruitful field of academic and social discussions. Allow me to reflect upon three facts: The place of culture, Sustainable Development and Urban Opportunity. Starting from these three pillars, we will elaborate on the connection among Sustainable Development and cultural diversity, about the places that culture occupies in creative cities, aiming, in this case, to present some good practices about city heritage education.

Drawing on the question of the human rights, we will ponder about popular education. We will argue that the social function of museology when evoking the need for building up participative processes in communities and contribute to the development of territories; it produces a relevant alteration on heritage processes. A change in which the museum objects transform into heritage, the museums themselves turn into territories and visitors become a community. Within this relationship, a subjective social relevance is built, in which the different individuals create narratives about their own world views. We support that the social role of museology allows museological processes to adjust to the lives of communities and contribute to their well-being, through the sustainable use of the available resources and the establishment of innovative solutions to their problems' resolution.

The globalized era has placed sustainable development at public agendas. The United Nations 2030 Agenda, the so-called Sustainable Development Goals (SDG)<sup>4</sup> are anchored in three pillars: economy, society and environment. Despite the many cultural organizations' efforts in different forums, among which the Agenda 21 for Culture<sup>5</sup>, it was not possible to explicitly include the connection between culture and development at the 2030 Agenda.

This situation, if on the one hand, seems to exclude cultural organizations from the commitment that we all have to assume in this universal agenda, leads, on the other hand, that cultural organizations undertake the important challenge of asserting themselves as co-creators of well-being and common happiness, as well as assert themselves as producers of innovative solutions in local communities. We argue that cultural organizations are the laboratories of innovation and creativity that allow us to consolidate the concept of

---

<sup>3</sup> Pedro.leite@ulusofona.pt; MuseuAfroDigital Portugal - /Universidade Lusófona. Membro do MINOM

<sup>4</sup> Cities <http://en.unesco.org/creative-cities/home>

<sup>5</sup> <http://www.agenda21culture.net/>

human dignity as a key factor to achieve the goals of a humanity living in a world of justice and prosperity in a lasting and sustainable way. In the context of cultural organizations, popular heritage education is an instrument that is relevant to intervene in the territories through the participation of communities, creating new narratives from their own knowledge and traditions.

**Keywords:** Cultural Diversity, Creative Economy, Right to Culture, Heritage Education

## THE ISSUE OF CULTURAL DIVERSITY AND THE URBAN WORLD

The last UNESCO Convention, adopted in 2005, entitled “Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions”, establishes the need to “integrate culture into its sustainable development policies”. However, in 2015, the United Nations Assembly approves the new Sustainable Development Goals (SDGs) Agenda, supported by the three pillars of the economy, society and the environment. The place of culture, advocated by many as the fourth pillar of Sustainable Development, does not arise. Many claim that once again the culture has become diminished.

On the other hand, we all know that the future of humanity relies largely through the cities. Urban agglomerations have grown exponentially, in numbers and density, and especially as places of production and consumption. It is predicted that by 2030 cities will house about 70% of the world’s population and produce 80% of the world’s wealth. This is an opportunity and imperative to rethink urban actions and policies. The city is a place of culture and certainly there were no sustainable cities without a lively culture. It is in the cities that the creative activities linked to culture can contribute to the Sustainable Development Goals. We argue that cities are or should also be creative cities<sup>6</sup>.

To sustain cities from the point of view of creativity implies to work in two ways: In the framework of the affirmative actions of the cultural rights; and the consolidation of the creative economy. It will be from the correlation between the affirmation of culture and the creation of value that opportunities will arise for the establishment of an important part of the sustainable development that the educating cities should and can achieve.

## THE RELATION BETWEEN CULTURE AND DEVELOPMENT

In general, the concepts of culture and development are used in different disciplines. Culture is term widely used in human and social sciences, having sociology and anthropology showing a large theoretical tradition. The Humanities, with cultural studies and communication also present several significant contributions, when developing what is called “Area Studies”. The term culture

---

<sup>6</sup> This is an activity that UNESCO has been promoting through the Network of Creative Cities; <http://en.unesco.org/creative-cities/home>

is still commonly used as to what refers to human creations, “that which is not a work of nature”. It does not astonish that it’s a word with multiple meanings, with a variety of interpretations.

The concept of development that appears mainly in the domain of the economical sciences, as something that can be identified as creation of wealth and well-being by means of human activities of exchange of goods and services, is a polysemic word. It is many times, used in diverse contexts, such as development of people, of plants, of organizations.

It’s not our objective in this talk to attempt to clarify this plurality of interpretations. Nevertheless, I am bound to refer that many times one may speak of the “development of culture” or of the cultural systems, a matter that is connected to the problems of cultural public policies.

It is above all in the field of the formulation of cultural public policies that we pursue to approach the relationship of culture and development. We seek to understand in which way the cultural processes contribute to the formation of action program in different territories, with the main goal of creating or augmenting the production of economic relations of individuals and organizations, based on local resources and communities.

Frequently, when approaching large economic development projects, the envied “structuring projects”, culture does not emerge referenced as an element or as a basic resource. It is certain that many times culture appears as a local resource, destined to the so-called local development projects, but in general the concept of development arises always associated to the idea of creation of modernity, whereas culture remains much more related to the conservation of tradition or the “modernization of tradition”.

We only need to look, for example, to the Agenda 2030 as a universal challenge to create policies and active measures in rather distinct fields (the goals are seventeen<sup>7</sup>); we notice that it’s an Agenda rooted in three pillars: economy, society and environment. Culture will be absent of this ambitious project.

To the discussion of this Agenda, many cultural organizations mobilized so that it would be discussed a fourth pillar dedicated to culture. On the contrary of what was desirable, that did not occur. Nevertheless, it did not imply that culture is absent of these Goals. Culture is present, transversally, in many of them, such as education, sustainable cities and partnership establishment. In the text presented below we will try to answer this question.

For now, it matters to retain only that the absence of an explicit reference to Culture as a Goal for sustainable development leads to a lower attention to the

---

<sup>7</sup> More about the Sustainable Development Goals (in Portuguese). <http://www.unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>. During the month of May, the Portuguese civil society presented a range of recommendations to the Portuguese State to the inclusion of the Portuguese Agenda that is currently under negotiation by the Government. [https://www.researchgate.net/publication/316527329\\_Seminario\\_de\\_apresentacao\\_publica\\_das\\_recomendacoes\\_para\\_implementacao\\_dos\\_ODS\\_em\\_Portugal\\_Resultados\\_do\\_processo\\_de\\_Consulta\\_a\\_Sociedade\\_Civil\\_que\\_decorreu\\_em\\_2016](https://www.researchgate.net/publication/316527329_Seminario_de_apresentacao_publica_das_recomendacoes_para_implementacao_dos_ODS_em_Portugal_Resultados_do_processo_de_Consulta_a_Sociedade_Civil_que_decorreu_em_2016)

place of culture as a potential tool of projects to achieve such sustainability. Now in reply to this, it will remain to those who position themselves in the field of culture, the necessity and the imagination to find ways of resolution to intervene creatively and innovatively in regard to this agenda.

Innovation and creativity are the raw material of this creative economy that nowadays seems to take over our cities.

We are therefore facing a paradox. On one hand the recognition we have that culture and cultural activities are present in our daily lives, individual or collective, in our cities or neighborhoods: while on the other hand, we verify the absence of objectives and measures that allow to create tools to operate projects aiming to take action in a creative and innovative way as of our heritage and inheritances in the building of our future. Above all in the places of future that are our cities.

To solve this paradox what matters on one side is to observe what is happening around us, looking to understand how to add allegations and from them on create inventive and resourceful actions in society, which will promote such development starting from cultural actions.

One first element of this diagnosis is the international tools by UNESCO. The UNESCO has come to produce a set of documents, Conventions, Recommendations and Declarations where the question of the relation of culture with development is an existing topic. If we analyze its different moments, since the 1950s of the last century, we will find important documents that are at the origin of cultural policies of many European, Latin American and African countries.

Despite the diversity of views, in 2005 the UNESCO approved the Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage<sup>8</sup>, where apart from considering that culture and its diversity are structuring elements of the life of communities, it agrees that between culture and economy there are fundamental ties. Despite the fact of that the recognition of these bonds has not been possible to translate into the Goals of the Agenda 2030 of the United Nations, it is necessary to stress that its elaboration to the level of this Convention is a relevant aspect to use in the resolution of this paradox.

What interests us to highlight in this matter is that the relation between culture and development is a complex matter that depends on how the problem is placed and the theoretic matrix that we will use about concepts of culture and development. It depends above all on the approach in term of public policies that each country, in a national, state and local level is proposed. The problem is complex because we know that in between the theoretical production made in the academic and research centers, almost all of them situate in European and North American universities and the reality of local communities in different territories that are the target of development programs, there is an enormous gap,

---

<sup>8</sup> <http://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>

<https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/proteger-o-nosso-patrimonio-e-promover-a-criatividade/diversidade-das-expressoes-culturais>

with the different projects to be implemented from the top down, without taking into account the local specificities, nor including the participation of communities in the diagnosis.

In addition to the polysemy of the concept of development, there is also a profound divide regarding what are development-facilitating actions that we can consider as of having a cultural nature. For example, the idea that it is necessary to train local agents, which implies the recognition of cultural specificities (local cultures, alternative economic processes, trading systems, symbolic relations, social networks of mutual aid, etc.), often resorting to actors outside of the communities that present ideas and processes that have resulted in different cultural contexts, but which are not always adjusted to the concrete situation in which it is intended to intervene. Today it is clear that one cannot think of actions or projects outside the realm of local realities, just as its imperative to have the participation of the beneficiaries of these places in the production of projects to be implemented there.

Culture and innovation are the key to overcoming the traditional divide of the social theory of opposition between tradition and modernity, by which the first pair represents the blockage and the second term the way forward. It is now necessary to rethink the idea of development in order to include other dimensions of human beings and their cultural diversity.

## **CONCLUSION: PLACES OF POPULAR PATRIMONIAL EDUCATION IN THE CITY**

When looking at what Heritage Education is in our cities, we find that in most cases it is a very focused activity in museums and some offers for the occupying of leisure time, especially for students on school holidays. But as we have seen, from a perspective of social emancipation and the construction of cognitive justice in society, through involvement and participation, patrimonial education can be affirmed as a very relevant working tool for museological processes with a view to the affirmation of cultural rights.

The field of cultural rights involves the right to cultural creation, the right to the enjoyment of cultural creation, the right to cultural participation and participation in the formulation of public policies, copyright and the right to enjoy cultural heritage. There are five complex fields that we develop elsewhere<sup>9</sup>.

However, it should be pointed out that in most countries the different texts give legal and legislative coverage to cultural rights issues. The issue of heritage education is not a semiophore idea that cultural organizations have to fight. The patrimonial education needs above all affirmative actions that comply with the legal norms. It is necessary that Patrimonial Education go from objects of Law, to

---

<sup>9</sup> See Leite, Pedro Pereira (2017). *Sociomuseologia Social e Dignidade Humana*, Lisboa in <https://www.amazon.com/Sociomuseologia-Dignidade-Humana-Diversidade-Desenvolvimento-ebook/dp/B0748DBCK8>



subjects of the Law. Which is, that it is materialized through practices that achieve what the legislation foresees.

Affirmative actions allow us to concretize our desires and aspirations in the field. We must therefore dare to affirm the collective voice of communities. We can only have what we have achieved, and we can only keep what we use. If we do not dare to affirm our cultural rights, it will be of no purpose if they are inscribed in fine words, kept in great treatises that everyone praises. Cultural law also implies the duty to affirm this right.

The patrimonial education organizations have as example the organizations of environmental education, which since the eighties of the twentieth century have affirmed themselves as indispensable partners of public policies. In Portugal, in many cases the promoters of the patrimony associations were captured by the State, which led to a loss of vigor of the associative activity and a departure from the work with the communities. It is therefore necessary to affirm the right to culture through affirmative actions of popular education.

Popular Patrimonial Education presents a varied set of possibilities that allow us to advance in the field of affirmative actions to the Right to Culture. They can consist of actions of empowering people and communities, oriented towards actions of social transformation. They can be places of meeting in communities to build bridges and connect people. They can be creative laboratories. What is relevant to these actions is that they contribute to move from a contemplative way of patrimony to a creative mode of action based on the patrimony and inheritance of the communities.

Creating a critical awareness about the territory, the communities and their heritage is one way of endowing the museological processes with a relevant social function. But it is also necessary to keep in mind that these actions must create conditions for communities to act in the territory, to take ownership of it and gain control, in order to do with what is possible and dreamed, to be possible to achieve.

It is important to keep in mind that heritage education provides the tools to create and innovate. It is not a substitute for community action. In this sense, it is not an alternative to development, but an instrument for development. A tool that makes it possible to create alternatives and that only happens when communities appropriate this instrument.

The exercise of affirmative actions of heritage education develops the mechanisms of participation in local governance, brings decision processes closer to the needs of territories and communities, and increases the insertion of cultural actions in the field of economics, contributing to local sustainability and creation of creative jobs. It is in short, an opportunity for the creative economy and for cities to create social innovation. At the same time, it increases the responsibilities of local actors, increases the responsibility of public policies and contributes to creating a social responsibility in social organizations.



## REFERENCES

- Anderson, R. (1991). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso
- Appadurai, A. (2004). *Dimensões Culturais da Globalização*. Lisboa, Teorema
- Bhabha, H. (2007). *O Local da Cultura*, Belo Horizonte, Editora da UFMG
- Nestor G. (2008). *Culturas Híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Ed USP
- Castells, M. (2003). *O poder da identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Langfield, Michele, et al (2010). *Cultural Diversity, Heritage and Human Rights*, London / New York: Routledge
- Leite, P. (2015). Cultura e Desenvolvimento. *Informal Museology Studies*, 11
- Leite, P. (2015). A Nova Recomendação da UNESCO sobre Museus Coleções sua Diversidade e Função Social. *Informal Museology Studies*, 13
- Leite, P. (2017). Museologia Social e Educação Popular Patrimonial. *Informal Museology Studies*, 16.
- Leite, P. (2017). *Sociomuseologia e Dignidade Humana*, Lisboa, Marca d'Água
- Martinelli, A. (2010). *Cultura y Desarrollo. Un compromiso para la libertad y el bienestar*. Fundación Carolina. Madrid: Ed. S. XXI
- Rubim, M. (2010). Política Cultural um Fenómeno Ocidental. *Novos Trilhos Culturais: Práticas e Políticas*, Lisboa: ICS, 249-270
- UNESCO, (2003). *Políticas Culturais para o Desenvolvimento*, Brasil, UNESCO
- UNESCO (2004). *Cultural Indicators of Human Development: Towards an African Perspective Strategy Document from the International Seminar and Task Force Meeting* Maputo
- Yúdice, G. (2006). *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*, Belo Horizonte: Editora UFMG

# O direito ao acesso a água, a sustentabilidade ambiental e a igualdade de gênero

---

Alexsandra Matilde Resende Rosa  
Vera Lúcia de Miranda

## Resumo

O acesso a água é um direito humano fundamental, que deve ser garantido a todos. Além da escassez física, desigualdades sociais, econômicas e de gênero, também, interferem no acesso a água. As mulheres dedicam muito tempo com o uso doméstico da água, mas pouco participam dos processos decisórios sobre ela. Esse estudo tem como objetivo analisar porque as mulheres não estão participando dos processos decisórios sobre os recursos hídricos e identificar o que pode ser feito para aumentar sua participação. Para atingir esse objetivo foi realizada uma revisão de literatura, artigos nacionais publicados nos últimos 20 anos foram analisados. Conclui-se que as mulheres são o grupo mais afetado pela escassez hídrica. Uma boa gestão desse recurso melhoraria a condição de vida delas, principalmente as que vivem em zonas rurais ou regiões que apresentam escassez hídrica. O empoderamento feminino é uma forma de incentivar a participação delas, e um elemento fundamental para obter a igualdade de gênero. A inclusão de mulheres em posição de tomada de decisão sobre a água garante condições mais igualitárias na gestão e no acesso à água e o uso mais sustentável desse recurso.

**Palavras-chave:** Mulheres, Participação, Decisões, Água, Sustentabilidade.

## INTRODUÇÃO

O acesso a água é um direito humano fundamental. Assim, é um dever do Estado garantir a concretização desse direito a todas as pessoas. Não é apenas a escassez física da água que influencia no seu acesso pela população, questões sociais e econômicas, também, são relevantes.

Empinotti (2011) cita que o acesso a água é influenciado por arranjos institucionais, onde estruturais sociais de desigualdade são reproduzidas, como relações de gênero, etnia e até mesmo de localização espacial. Nogueira (2009), destaca que ao se discutir a questão da água deve se articular relações de poder; divisão sexual do trabalho; organização social e desenvolvimento.

As mulheres são consideradas as mais afetadas em locais que apresentam escassez hídrica, devido a divisão sexual do trabalho, que estabelece a elas o papel de realizar as atividades domésticas. Apenas nas últimas décadas do século XX, as mulheres conquistaram o direito de participar do mercado de trabalho, com menos preconceitos. A partir desse período, elas ocuparam muito rapidamente

esse espaço, mas os homens não assumiram com a mesma rapidez as tarefas domésticas.

Corte (2015), menciona que a pobreza e as divisões de classe são determinantes na falta de acesso a água potável. “Os ricos possuem acesso à toda água que o dinheiro puder comprar, enquanto os pobres – normalmente mulheres e crianças – caminham quilômetros para encontrar água que pode ou não estar limpa o suficiente para beber”. (Corte 2015, p.131).

Em locais que apresentam escassez hídrica, são as mulheres, crianças e idosos, que buscam a água, muitas vezes em locais distantes, para o abastecimento doméstico. Elas, também, são as responsáveis por armazenar e utilizar o recurso para limpar a casa, regar a horta, dar banho nas crianças, entre outras atividades. Porém, quando se trata de espaços participativos para definir o destino da água, as mulheres pouco participam e quando participam, assumem atividades secundárias, não fazendo parte dos processos decisórios.

O objetivo desse estudo é entender porque as mulheres não participam dos espaços decisórios sobre a água. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura. Inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico, nas bases de dados Scielo, PubMed e Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram: Gênero, água, participação das mulheres, processos decisórios. Os dados foram coletados e o referencial teórico encontrado foi discutido e analisado, dando origem ao presente estudo.

Desde 1970, os eventos internacionais em que o Brasil participa incentivam a criação de medidas que garantam o acesso a água as mulheres e que aumente sua participação nos processos decisórios sobre o assunto. Atualmente, existem medidas no Brasil que buscam garantir o acesso a água a todos e especificamente, às mulheres, mas muita coisa ainda precisa ser feita.

A mulher tem o direito e o dever de participar dos processos decisórios sobre a água. Essa participação é importante para garantir um uso mais sustentável do recurso e para que suas demandas e necessidades sejam ouvidas e valorizadas, garantindo um equilíbrio no poder e uma maior igualdade no acesso a água.

## **A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NOS PROCESSOS DECISÓRIOS SOBRE A ÁGUA**

As mulheres são consideradas as mais afetadas pela escassez hídrica, mas pouco participam dos processos decisórios sobre o assunto. Entender porque elas não estão participando é importante para diagnosticar melhor o problema e criar ações que incentivem a participação delas nesses espaços.

De acordo com Lisboa e Manfrini (2005), as mulheres apresentam limitações para participarem dos processos decisórios sobre seus direitos e interesses devido a fatores como: “a responsabilidade no cuidado com as crianças, idosos e doentes da família; a desvantagem no mundo do trabalho remunerado, assim como sua vulnerabilidade física em relação à violência masculina” (Lisboa e

Manfrini, 2005, p.2). Para esses autores, as mulheres ainda são consideradas pela sociedade como as responsáveis pelas atividades domésticas e pelo cuidado com a família, e os homens ainda continuam ausentes nessas áreas. Isso, faz com que as mulheres fiquem mais tempo ocupadas, em relação aos homens, o que diminui o tempo que possuem para investir na sua formação e na participação política.

Bennett et al. (2008), também, consideram que as mulheres ao se encarregarem dos afazeres domésticos e cuidados com os filhos, facilita ao homem participar das atividades econômicas e exercer representatividade social.

Cordeiro et al, 2012, apontam a sobrecarga das mulheres como um fator que diminui a participação delas nos processos decisórios. Segundo os autores, a divisão sexual do trabalho é desfavorável às mulheres. Em contextos rurais, em geral, as mulheres realizam o trabalho agropecuário, as atividades domésticas e ainda são incentivadas a participar das decisões da comunidade. A falta e a má qualidade de água sobrecarregam elas ainda mais e também, repercute na saúde, pois gera lesões por esforços repetidos e doenças devido ao consumo de água de má qualidade.

Os autores acima apontam, também, que muitos princípios e diretrizes estabelecidos em leis, não são seguidos na prática. Exemplificam, o caso da apropriação e privatização das águas, que ocorrem “com o consentimento do Estado, enquanto muitas pessoas estão submetidas à insegurança hídrica” (Cordeiro et al, 2012, p.172).

Nogueira (2009), ressalta que questões sociais e territoriais, também, interferem no acesso a água e na partição feminina nos processos decisórios. A autora destaca que no sertão o modo de vida e a forma de organização da família e de distribuição do poder aumenta o isolamento e a invisibilidade das mulheres. Nessas regiões as vidas das mulheres estão basicamente restritas ao trabalho doméstico, e a desigualdade de gênero assume traços mais marcantes já que a carga pesada para obtenção de água costuma recair sobre as mulheres, o que afeta o bem-estar delas e faz com que muitas meninas não frequentem as escolas.

### **MEDIDAS QUE PODEM SER ADOTADAS PARA INCENTIVAR A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NOS PROCESSOS DECISÓRIOS**

Lisboa e Manfrini (2005) afirmam que o empoderamento é o passo inicial para incentivar as mulheres a participar dos processos decisórios. O empoderamento deve ser facilitado por três eixos: 1- a sensibilização dos profissionais e técnicos que atuam junto às políticas públicas quanto à questão de gênero; 2- à transversalidade de gênero nas políticas públicas e 3- a criação de políticas específicas de gênero.

O primeiro eixo diz respeito ao aumento da sensibilização e capacitação dos funcionários sobre a questão de gênero, que pode ser realizado através do oferecimento de oficinas e cursos. O segundo eixo seria criar medidas para alcançar a distribuição de poder, através da valorização do trabalho das mulheres e favorecendo a participação da mulher nos órgãos colegiados. Além disso, para as

autoras é importante que as desigualdades de gênero adquiram “sentido nos objetivos das políticas agrária, econômica, fiscal, de educação, saúde, moradia, do trabalho e assistência social, áreas que precisam ser perpassadas com a preocupação de equidade e gênero” (Lisboa e Manfrini, 2005, p.9). Por fim, o terceiro eixo refere-se à incorporação da dimensão de gênero nas políticas públicas, através da implementação de projetos específicos voltados às mulheres.

Vários autores defendem a necessidade de empoderar as mulheres para que elas possam expandir a sua participação nos processos decisórios, garantindo decisões mais equânimes (Fisher, 2008; Reddy et al., 2011; Kevany et al., 2013; Gómez, 2015). Walby (2003), também, destaca a importância do empoderamento para a igualdade de gênero. O autor ressalta que a igualdade de gênero não se refere a semelhança, mas em aceitar as diferenças e os diferentes papéis que homens e mulheres desempenham na sociedade.

Chifamba (2014), argumenta que é necessário dar visibilidade as diferenças de gênero para que homens e mulheres se beneficiem de forma equânime das políticas de água. Branco (2001) defende a importância da conscientização de homens e mulheres sobre seus papéis e necessidades, que faz com que ambos possam defender suas necessidades estratégicas de acordo com o contexto em que vivem. Para Lisboa et al. (2010), a participação das mulheres possibilita que elas definam o que é justo e equitativo, o que pode contribuir para o atendimento de suas demandas e necessidades.

O empoderamento traz melhorias a vida das mulheres, ciente dos seus direitos, elas alcançam crescimentos significativos. Como líderes de movimentos elas podem se tornar agentes multiplicadores, incentivando outras mulheres a participarem. Sales (2007) e Heredia et al. (2006) consideram que a própria participação das mulheres remonta reflexões que são importantes ferramentas para o fortalecimento da sua representação política.

Empinotti (2011) afirma que os processos participativos refletem a heterogeneidade das estruturas sociais e as desigualdades existentes. Segundo a autora, no contexto dos comitês de bacia brasileiros grupos com conhecimento técnico e discurso sofisticado ganham mais espaço. Apenas a criação de espaços para a participação, muitas vezes, não é um estímulo suficiente para que ocorra o envolvimento da comunidade. Ela conclui informando que muitas pessoas consideram que os “benefícios de participar nos organismos de bacia muitas vezes não compensam os custos materiais desse envolvimento” (Empinotti, 2011, p.199).

Nesse sentido Hora et al., (2014) destacam que os problemas de acesso a água em zonas rurais não se resolvem apenas com o estímulo à participação, mas com a criação de políticas que incluem os mais pobres e os mais excluídos. É preciso lembrar que as mulheres não representam um grupo homogêneo, entre elas também há desigualdades sociais, principalmente de raça, etnia e geração.

De acordo com Corte (2015, p.32), “muitos políticos e elaboradores de políticas públicas não reconhecem a desigualdade existente entre homens e mulheres no setor da água”. Bennett et al. (2008), concordam, e afirmam que muitas

pessoas consideram que a população como um grupo homogêneo e que os benefícios alcançados atingem a todos da mesma forma, mas que políticas e programas possuem efeitos diferenciados sobre mulheres e homens. Assim, é necessário que no planejamento das políticas públicas sobre a água seja reconhecida as necessidades, usos e prioridades de cada grupo.

De acordo com Nogueira (2009), é importante a incorporação da perspectiva de gênero na gestão das águas nacionais, com o objetivo de valorizar a participação das mulheres. A autora destaca, a importância de políticas públicas como o Programa Um Milhão de Cisternas Rurais (P1MC), que traz benefícios as famílias melhorando a saúde, renda e tempo. Enfatiza a importância do programa, principalmente para as mulheres, já que o acesso a água por meio de cisterna reduz o seu tempo de trabalho.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação da sociedade nas decisões sobre a água, além de tornar mais democrático o processo decisório, garante a visibilidade das desigualdades existentes, que todos os grupos sociais tenham suas demandas e necessidades ouvidas e valorizadas, e um aumento na conscientização sobre o uso mais sustentável da água.

Conclui-se que as mulheres são o grupo mais afetado pela escassez hídrica. Uma boa gestão desse recurso melhoraria a condição de vida delas, principalmente as que vivem em zonas rurais ou regiões que apresentam escassez hídrica. O empoderamento feminino é uma forma de incentivar a participação delas, e um elemento fundamental para obter a igualdade de gênero. A inclusão de mulheres em posição de tomada de decisão sobre a água garante condições mais igualitárias na gestão e no acesso à água e o uso mais sustentável desse recurso.

### REFERÊNCIAS

- Lisboa, T.; Manfrini, D. (2005). Cidadania e equidade de gênero: políticas públicas para mulheres excluídas dos direitos mínimos. *Revista Katálisis*, 8(1), 67-77.
- Nogueira, D. (2009). Gênero e água – desenhos do Norte, alternativas do sul: análise da experiência do semi-árido brasileiro na construção do desenvolvimento democrático. 2009. 350 f, il. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília.
- Barlow, Maude. (2015). *Água futuro azul: Como proteger a água potável para o futuro das pessoas e do planeta para sempre*. São Paulo: M.books.

# Ser vereador num município... uma experiência de educação para o desenvolvimento e cidadania global

---

Margarida Maria Reis Gomes<sup>10</sup>

## Resumo

O Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória define de forma objetiva e clara várias competências-chave que os alunos devem desenvolver ao longo da sua escolaridade obrigatória, respondendo aos desafios da sociedade atual e futura. O Decreto-lei nº 55/ 2018 de 6 de julho introduz a flexibilidade e uma nova componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento que assenta na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) a partir da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED). A ENEC define 17 Domínios a trabalhar na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento sendo o Desenvolvimento Sustentável um desses domínios suportado pelo *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*. Na base dos documentos orientadores, encontra-se os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Enquadrar os ODS na Educação para o Desenvolvimento como uma dimensão da Educação para a Cidadania Global não é fácil dado as intrínsecas relações entre os normativos legais, os documentos orientadores, a cultura de escola e a especificidade de cada aluno, visando o sucesso educativo de todos e de cada um. Mas o desafio estava lançado e por isso, com o objetivo de levar os alunos a refletir sobre os ODS nos conteúdos do 10.º Ano da disciplina de Geografia A e na área transversal de Cidadania e Desenvolvimento, realizei a atividade *Ser Vereador num Município...* mais concretamente *da Comunidade Inter-municipal da Região de Coimbra (CIMRC)*.

O recurso aos cartoons pareceu-me uma opção interessante para o desenvolvimento da literacia crítica na qual assenta a Educação para a Cidadania Global. Porque toda a Educação para o Desenvolvimento Sustentável requer uma pedagogia transformadora orientada para a ação, solução de problemas, participação e colaboração, desafiei os meus alunos para uma abordagem holística dos ODS. A partir da leitura, análise, problematização e reflexão de cartoons e as ligações entre estes e os ODS, orientei-os com questões sequenciais e reflexivas.

A atividade implicou que os alunos se colocassem no papel de um vereador de um Município da CIMRC permitindo-os refletir sobre situações concretas, identificando diferentes problemas, procurando as causas e apontando soluções no sentido de se atingir os diferentes ODS. Recorrendo à dinâmica da Análise SWOT os alunos realizaram uma avaliação reflexiva da atividade.

---

<sup>10</sup> Escola Secundária Infanta D. Maria (direcao@esidm.pt) Rua Infanta D. Maria 3030-330Coimbra margomes@gmail.com



**Palavras-chave:** Perfil dos Alunos, Desenvolvimento e Cidadania Global, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), Referencial de Educação para o Desenvolvimento.

Há muito que as diferentes disciplinas são gavetas isoladas na mente da maioria dos meus alunos. Estes têm dificuldades em interligar (muito menos a capacidade de transferência) os diferentes conteúdos das diferentes gavetas, que se parecem abrir e fechar constantemente a cada 45/50 ou 90/100 minutos de aula em conformidade com o que se encontra no horário escolar de cada aluno e/ou turma. As gavetas que servem para armazenar a informação e conteúdos serão abertas, na maioria das vezes, para memorizar com o objetivo de obterem a melhor avaliação /classificação nos testes e mais tarde nos Exames Nacionais. Preferem receber a informação e armazená-la, sem muitas vezes compreender, do que transformá-la em conhecimento. Este ciclo não é culpa dos alunos, mas das práticas docentes. É preciso romper com um ensino disciplinar e ingressar nas questões da inter e transdisciplinaridade, incutir autonomia, capacidade reflexiva e crítica nos nossos alunos (e também em alguns colegas docentes), tornando a Escola num espaço de partilha, não só de saber, mas também de experiências diversificadas.

O sistema de gavetas é rígido e não permite a mobilização das aprendizagens entre as diferentes disciplinas. Contrariando esta situação o Decreto-lei nº 55/ 2018 de 6 de julho introduz a flexibilidade e uma nova componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Esta assenta na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) a partir da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED). A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017) refere os diferentes Domínios a trabalhar na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, salientado que todos os domínios “devem ser visto como intercomunicantes, tendo na base uma visão holística da pessoa”. Neste sentido considero que a Cidadania e Desenvolvimento contribui para uma visão holística da Escola que deve preparar os seus alunos para uma sociedade mais Justa, mais solidária e mais democrática, mas também Economicamente Viável e Ambientalmente Sustentável.

A maioria dos domínios da ENEC é suportada por Referenciais de Educação. O Desenvolvimento Sustentável é um dos dezassete domínios da ENEC e encontra-se suportado pelo *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário* (2016). Os autores deste Referencial referem que a Educação para o Desenvolvimento “visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização, com a finalidade de promover o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável” (2016, p.5). Trata-se de um documento de natureza flexível,



não prescritivo, devendo o Referencial ser utilizado em contextos diversos, no seu todo ou em parte, sequencialmente ou não (Figueiredo e Neves, 2019).

Na base de todos os documentos orientadores anteriormente referidos, encontra-se os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A ENED 2018-2022 [1] pretende, ao nível da prossecução dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), até 2030, “garantir que todos e todas as aprendentes adquiram conhecimentos e capacidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e de não- violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (ENED 2018-2022, 2018, p.3191).

Com a finalidade de introduzir e refletir sobre os ODS nos conteúdos do 10.<sup>o</sup> Ano da disciplina de Geografia A e na área transversal de Cidadania e Desenvolvimento, numa turma do Curso Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades (CH-LH) da Escola Secundária Infanta D. Maria, realizei a atividade *Ser Vereador num Município da Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra* (CIMRC). Para a consecução da planificação e respetiva implementação seleccionei o subtema “Visões de futuro, alternativas e transformação social” do tema “Desenvolvimento”, do Referencial.

O enquadramento da atividade ODS / *Ser Vereador num Município da CIMRC* na Educação para o Desenvolvimento como uma dimensão da Educação para a Cidadania Global, não foi particularmente fácil. De facto, foi um verdadeiro desafio, um quebra-cabeças, tal a especificidade dos diversos documentos orientadores e as suas intrínsecas relações. A verdade é que sempre que me deparo com situações análogas recordo que *o conhecimento só ocorre em situações problema*. Quando não há problemas, não pensamos, só usufruímos. Portanto a primeira tarefa é ver o problema com clareza. Enunciar com clareza o problema é indicar, antes de mais nada, de que partes ele se compõe (*análise*). Tal como sugere Rubem Alves (2003, pp.38-40), sempre que possível, devemos representar o problema de forma gráfica, *pois o desenho revela relações que permanecem escondidas na escrita e na fala*. Todavia não basta entender o problema é necessário desejarmos sua solução (Polva citado por Alves, 2003, p.39). Para isso deve-se começar do ponto ao qual se deseja chegar, pois como refere o matemático Polya, já citado, *“o sábio começa no fim; o tolo termina no começo”* (*id.*, *ibid.*, p.223). O facto de ter pensado o fim, permitiu-me procurar a peça em falta. Foi esta a abordagem que delinee para enquadrar a atividade ODS / *Ser vereador num Município da CIM Região de Coimbra* na Educação para o Desenvolvimento como uma dimensão da Educação para a Cidadania (Figura 1).



único como de diversificado, dependendo da informação, do conhecimento de quem os observa, analisa, interpreta, problematiza e passa à ação!

Conforme, ainda, Andreotti (2014) a literacia crítica procura capacitar os indivíduos para a **reflexão crítica** e para a responsabilização sobre as suas decisões e ações, para que o compromisso assumido seja informado, responsável e orientado para uma ação ética” (2014, p.57). Nesta fase, ainda ao nível da planificação, senti, mais uma vez, que não se tratava de uma tarefa simples, mas decidi arriscar e de facto, a estratégia resultou pois os meus alunos conseguiram visualizar a relação entre cartoons e ODS, relacionar o mesmo cartoon com diferentes ODS e combinar a articulação entre diferentes ODS (Figura 2), ou seja, conseguiram “ter uma *“visão do todo”* da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (Rieckmann, 2017, p.11).



Figura 2. Que ligação se pode realizar?

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Cidadania Global “requer uma pedagogia transformadora orientada para a ação, que apoie a autoaprendizagem, a participação e a colaboração; uma orientação para a solução de problemas; inter e transdisciplinaridade; e a conexão entre aprendizagem formal e informal” (Rieckmann, 2017, p.7). Foi este o compromisso com os meus alunos quando os desafiei para uma abordagem holística dos ODS a partir da leitura, análise, problematização e reflexão de cartoons e as ligações entre estes e os ODS, mas orientando-os com questões sequenciais e reflexivas em analogia com os pontos cardeais de uma rosa-dos-ventos, Figura 3, a saber: N - O que veem? / O que sentem?; E -Porque está assim?; S -Que áreas desenvolver?; O - Como modificar/agir?

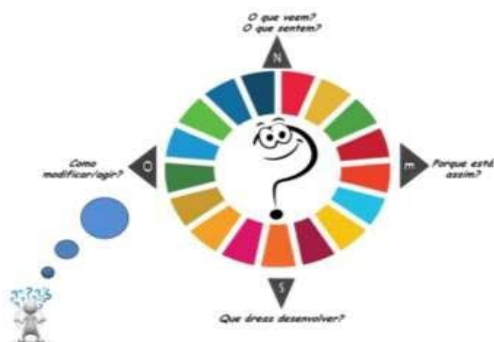


Figura 3. Principais questões

É chegado o momento em que é importante realçar o documento “**Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**” que define várias competências-chave que os alunos devem desenvolver ao longo da sua escolaridade obrigatória, respondendo aos desafios da sociedade atual e futura. Tal assunção pressupõe “alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (Martins, 2017, p.31). Logo exige-se um papel ativo do aluno, construtor do seu conhecimento, implicado no processo de construção do seu saber, cabendo ao professor o papel de facilitador e dinamizador das tarefas postas em ação e estimulador à participação e envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Solicitar que os alunos se colocassem no papel de um Vereador de um Município da CIMRC, Tabela 1, permitiu que os alunos refletissem sobre situações concretas. Identificar diferentes problemas, procurar as causas e apontar soluções no sentido de se atingir os diferentes ODS foi uma excelente oportunidade para os meus alunos **transformarem a informação em conhecimento** e aplicarem-no em novas situações.

**Tabela 1.**  
**Distribuição dos Pelouros por ODS**

ODS	Pelouros
1-Eradicação da Pobreza	Integração e Sustentabilidade social; Grupos de Risco.
2-Eradicar a Fome e Agricultura sustentável	Desenvolvimento rural, Agricultura e Florestas
3-Saúde e Bem estar	Desenvolvimento social e Saúde
4-Educação de Qualidade	Educação e Formação; Espaços Culturais Municipais
5-Igualdade de género	Ação social e Espaço Municipal para a Igualdade
6-Água potável e Saneamento	Ambiente e Gestão de águas;
7-Energia limpa e acessível	Ambiente, Energia e Inovação;
8-Trabalho digno e crescimento económico	Setor Empresarial Local; Emprego e Empreendedorismo
9-Indústria, inovação e infraestruturas	Desenvolvimento Económico, Tecnologia e Inovação
10-Redução das desigualdades	Desenvolvimento e Coesão social
11-Cidades e comunidades sustentáveis	Mobilidade e segurança; Urbanismo e Reabilitação Urbana; SmartCities
12-Consumo e produção responsáveis	Atividades económicas e Economia circular
13-Ação contra a mudança global do clima	Atividades económicas e Ambiente; Alterações climáticas
14- Proteger a vida marinha	Gestão do ecossistema marinho; Economia Azul
15-Vida terrestre	Planeamento e Ordenamento do Território; Ambiente e Espaços Verdes;
16-Paz, justiça e instituições eficazes	Políticas participativas; Julgados de Paz; Coordenação de associativismo
17-Parcerias e meios de implementação	Comunicação, Relações Internacionais e Cooperação

Foi interessante observar que os “Vereadores” posicionaram-se em diferentes municípios em função dos ODS atribuídos (ex. Objetivo 14/Figueira da Foz). Preocuparam-se em relacionar algumas especificidades dos municípios a problemas concretos (ex. Objetivo 15 / Oliveira do Hospital e a problemática dos incêndios) e apontar uma medida no sentido de se atingir esse ODS. Foi o momento da aula em que considero que consegui promover nos meus alunos, a capacidade de transformar o **Saber em Ação**. Efetivamente só experienciando aprendizagens significativas, os alunos poderão desenvolver **competências transferíveis para a sua vivência quotidiana**.

Metodologias ativas, dinâmicas e participativas não se dissociam de momentos de reflexão de todos os intervenientes (alunos e docente). Todos somos diferentes e por isso incentivei à **avaliação reflexiva** (auto e heteroavaliações dos alunos) recorrendo à dinâmica da **Análise SWOT** (S-*Strengths* (F-Forças); W-*Weaknesses* (F-Fraquezas); O- *Oportunities* (O-Oportunidades); T-*Threats* (A-Ameaças)). É uma abordagem que permite a autoavaliação, o autoconhecimento, pois os alunos aprendem que as fraquezas podem ser ultrapassadas, descobrem alguns dos seus pontos fortes (outros terão certamente), e

que as ameaças se podem transformar em oportunidades. Os alunos refletiram e registaram as suas conclusões e com elas elaborei a síntese que apresento na Figura 4.



Figura 4. Conclusões dos alunos

A atividade *Ser Vereador num Município...* permitiu-me (re)interiorizar a ideia de que a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global é uma educação holística e transformadora. Sinto-me determinada e desafio-me a ser uma mais-valia na promoção de trabalhos de natureza multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, de modo a criar contextos flexíveis, aprendizagens inovadoras e desafiantes.

Uma vez que a experiência processa-se no *insight* do indivíduo, cabe a cada um ser um agente ativo na mudança promovendo a (re)construção de uma Cidadania Global.

## REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (coord.). (1996). *Ser Professor Reflexivo in Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. (pp.171-189). Porto: Porto Editora



- Alves, J.; Machado, J.; (Coordenadores) (2016). *Professores e Escola. Conhecimento, Formação e Ação*. Universidade Católica Editora. Porto Universidade Católica Editora. Porto. <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Professores%20e%20Escolas.pdf> [acesso em junho 2018].
- Alves, Rubem (2003). *Filosofia da Ciência. O Jogo e as Suas Regras*. Edições ASA
- Andreotti, V. (2014). Educação para a Cidadania Global–Softversus Critical “<http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/53-vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical>” [acesso em fevereiro 2019].
- Cabral, I. (2016). “Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação” in Alves, José Matias; Machado, Joaquim; (Coordenadores) (2016), *Professores e Escola. Conhecimento, Formação e Ação*. Universidade Católica Editora. Porto. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22451/1/Ensinar%2C%20avaliar.pdf> [acesso em 16 junho 2018].
- Cardoso, J.; Figueiredo, I.; Neves, M.; Pereira, L.T.; Silva, R.; Torres, A. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento -Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. [http://www.dge.mec.pt/referencial-de-educacao-para-o-pre-escolar-ensino-basico-e-ensino\\_de\\_educacao\\_para\\_o\\_desenvolvimento.pdf](http://www.dge.mec.pt/referencial-de-educacao-para-o-pre-escolar-ensino-basico-e-ensino_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf) [acesso em janeiro 2019].
- CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral. *Educação para o Desenvolvimento*. <https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/educacao-para-o-desenvolvimento-ed/> [acesso em janeiro 2019].
- CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral et al. (1999) *Educação Para o Desenvolvimento – Uma experiência europeia de formação e de pesquisa-ação em ED dirigida aos animadores (as) de jovens*. Lisboa.
- CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral; FGS – Fundação Gonçalo da Silveira (2018) *Iniciativas de Educação para a Cidadania Global em meio escolar- resumo*. <https://fgs.org.pt/wp-content/uploads/2019/01/desafios-globais-resumos-22jan.pdf> [acesso em fevereiro 2019].
- Coelho, La S. (2016) – “Educação para o Desenvolvimento: derrubando muros – a estratégia nacional de educação para o desenvolvimento in Conferência integrada no Encontro Educação e Desenvolvimento Global: do Compromisso Local à Cidadania Global, Escola Superior de Educação de Santarém no dia 5 de dezembro de 2016. Disponível desde 12 de dezembro de 2017 em <https://www.youtube.com/watch?v=sa0u4NUCLc0>. [acesso em janeiro 2019].
- Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 (ENED 2018-2022)*. Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, de 16 de julho. *Diário da República, Série I – N.º 135*.
- Figueiredo, I.; Neves, M. (2019) “A Educação para a Cidadania no currículo da escolaridade obrigatória in *Ação de Formação A Educação para o Desenvolvimento como dimensão da Educação para a Cidadania*. Coimbra, 04 de janeiro de 2019. Documento gentilmente cedido pelas Professoras Formadoras.
- IPAD- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2009) *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Aprovado pelo Despacho conjunto do Ministério dos Negócios Estrangeiros e do Ministério da Educação n.º 25931/2009, de 26 de novembro. *Diário da República, Série II* [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/estrategia\\_nacional\\_educacao\\_desenvolvimento.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/estrategia_nacional_educacao_desenvolvimento.pdf) [acesso em fevereiro 2019].
- Martins, Guilherme d’Oliveira (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República*,

- Série II – N.º 128.) Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE) in [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf) [acesso em janeiro 2019].
- Ministério da Educação. Direção-Geral de Educação. *Autonomia e flexibilidade curricular* in <http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular> [acesso em janeiro 2019].
- Ministério da Educação. Direção-Geral de Educação. *Cidadania e Desenvolvimento. Documento de trabalho*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/cidadania_e_desenvolvimento.pdf) [acesso em janeiro 2019].
- Monteiro, R. (coord.) (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf) [acesso em janeiro 2019].
- OECD (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal – an OECD Review*. OECD Education 2030 project. Paris, France. <http://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf> [acesso em julho 2018].
- Pereira, L. (2003). Educação para o Desenvolvimento: a evolução histórica do conceito. *Revista Fórum DC – Desenvolvimento e Cooperação*, 2, Jul. - Out. 2001. Atualizado em maio de 2003.
- Rieckmann, M. (2017) *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Objetivos de Aprendizagem*. Brasília, UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197> [acesso em janeiro 2019].
- Rodríguez O. (2018). Educar es Dirigir Menos y Cuestionar Más” in *El Blog de Salvaroj. Reflexiones sobre la Educación en Tiempos de Crisis* <http://www.salvarojeducacion.com/2018/02/educar-es-dirigir-menos-y-cuestionar-mas.html> [acesso em fevereiro 2019].
- Roldão, M.; Peralta, H.; Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos. Documento de trabalho*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_documento\\_e\\_nquadrador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_e_nquadrador.pdf) [acesso em abril 2018]
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- União Europeia (2017). Declaração comum do Conselho e dos representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho, do Parlamento Europeu e da Comissão Europeia. O novo consenso europeu sobre o desenvolvimento «o nosso mundo, a nossa dignidade, o nosso futuro». *Jornal Oficial da União Europeia* (2017/C 210/01) de 7 de junho de 2017. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42017Y0630\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42017Y0630(01)&from=PT) [acesso em janeiro 2019].
- Xavier, Lola Gerales (2015). “Para além da didática: desafios da escola e do professor do século XXI”. *Exedra: Didática do Português: Investigação e Práticas*, pp. 26-36: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/03-25-36-LOLA-xavier.pdf> [acesso em fevereiro 2019].



# Arte urbana em Lisboa: uma perspectiva da sociomuseologia

---

Claudia Sidney Vicente Pereira Pola<sup>11</sup>

## Resumo

O presente artigo pretende apresentar um breve contexto da Arte Urbana em Lisboa a partir da perspectiva da Sociomuseologia. O corpus da análise foi desenvolvido na Quinta do Mocho, bairro localizado em Santarém, Lisboa. Nossas investigações tomam como objetivo geral analisar o bairro da Quinta do Mocho em Lisboa a partir da perspectiva da arte urbana em Lisboa, sua evolução, desafios, seu poder comunicativo, político e social. Interpretando sua potencialidade a partir dos princípios da Sociomuseologia. Como percurso de análise desenvolveu-se uma revisão de bibliografia sobre Sociomuseologia, levantamento e análise da caracterização do local, vida da comunidade e arte e representação da arte pela comunidade com a realização de entrevistas semiestruturadas com a Comunidade da Quinta do Mocho. Por fim, concluímos afirmando que a pesquisa a campo está sendo programada e será revelado os dados em diferentes pontos de Lisboa para obter um resultado final dentro dos estudos que estão em andamento.

**Palavras-chave:** Sociomuseologia, Arte urbana, Grafitti, Quinta do Mocho

## 1. INTRODUÇÃO

A Quinta do Mocho é um bairro social localizado em Santarém Lisboa, constituído basicamente de imigrantes africanos, onde a violência tornou o lugar um local difícil de habitar. Entretanto, nos últimos anos observou-se que os grafiteiros da comunidade transformaram o espaço físico e social do bairro, com a realização de mais de 50 murais que atraíram olhares de portugueses e de estrangeiros de forma a realizar uma transformação, tanto de sua imagem quanto do seu dia a dia.

A partir das mudanças introduzidas pela arte urbana do grafiti, os moradores criaram grupo de guias turísticos para atrair público para ver os murais e, consequentemente, difundir a cultura africana, os murais reforçam a identidade local. A atividade estendeu-se a momentos de confraternização, com organização de almoço típico da culinária africana, o que contribui ainda mais para o diálogo, empoderando e empreendedorismo local.

Esta pesquisa pretende partir dos preceitos da Sociomuseologia ao analisar o

---

<sup>11</sup> ULHT Museologia

material levantado sobre a Quinta do Mocho: documentos organizacionais, registos expositivos, registos fotográficos, matérias jornalísticas, entre outros documentos factuais a fim de diagnosticar os pontos da arte urbana no bairro e analisar o fortalecimento da comunidade a partir da realização da arte do graffiti. O foco de observação será o resgate e a comunicação da memória e da identidade local.

## 2. NOS CAMINHOS DA QUINTA DO MOCHO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Quando mensuramos arte urbana projetamos logo que imediatamente para as pinturas nas cavernas da pré-história. Existiram pinturas mais democrática que das cavernas, onde surgiram os primeiros desenhos, os artistas da pré-história retratavam os animais que seriam caçados para sua sobrevivência. E hoje em dia vemos grandes pinturas murais, onde muitos sobrevivem dessa arte onde os graffitis estão por todo o mundo e nos revelam iconografias, críticas, alguns são marginalizados, outros tornaram-se referência nas artes. Os primeiros desenhos é a primeira forma de comunicação e nada mais original do que dar a conhecer a importância do desenho na arte urbana. Revelar a arte urbana em Lisboa, é a proposta desta pesquisa, com foco na Quinta do Mocho.

A arte urbana com seus graffitis estão dialogando com a sociedade, em vários bairros de diversas cidades, e em Lisboa não é diferente. Basta andar pela cidade e vemos o valor da arte urbana que comunica e expande os olhares. O contexto social é revelado pelos graffitteiros que dialogam através de seus desenhos, com passado, presente e futuro, suas pinturas murais provocam o pensamento e olhar crítico.

O graffiti é um pensamento, ideia sendo o ato de desenhar uma forma de comunicação verdadeira do saber, enfatizando a imagem e o seu poder comunicativo, presente em todas as formas artísticas, uma expressão de arte que tem o poder de iluminar os olhos.

Sendo uma forma libertária, informal e autônoma de contar a própria história. Neste ponto acredita-se que a sociomuseologia dialoga com a arte urbana, uma vez que produz a história a partir dos indivíduos. A pintura que existe nas ruas, tem atraído a população e está comunicando e, de certa forma, realizando um trabalho social. Esta linguagem direta dos grafiteiros, indivíduos da comunidade, entendemos como o ponto de partida para a conscientização. Os graffitteiros estão construindo uma perspectiva autorreflexiva nos domínios do conhecimento básico.

A liberdade que os graffitteiros expõe com sua criatividade é um ato libertário e fascinante, desmistifica o desenho e desenvolve capacidades de aperfeiçoarem sua técnica informalmente. Edgar Morin (1994, p.7) “O desenho é um pensamento que vai se dissipando entre brumas e obscuridades e aos poucos clareando e se organizando”, dependemos da maneira que apreciamos arte urbana e nos apropriamos desta arte que desenvolvem tudo ao seu redor, passa a ser um pertencimento social.

### ***Objetivos e Metodologia da Pesquisa***

Como objetivo geral, esta pesquisa pretende analisar o bairro da Quinta do Mocho em Lisboa a partir da perspectiva da arte urbana em Lisboa, sua evolução, desafios, seu poder comunicativo, político e social. Interpretando sua potencialidade a partir dos princípios da Sociomuseologia.

Já no que tange aos objetivos específicos, buscamos realizar diagnóstico da Comunidade da Quinta do Mocho, tendo como foco a observação do grafitti e seu poder de potencializar o empoderamento da comunidade e sua sustentabilidade através do resgate da memória e do reforço da identidade local, princípios inerentes à Sociomuseologia

Além disso, pretende-se aprofundar na história da arte urbana e da sua trajetória em início dos anos 70 nos EUA, abordar o movimento Street Art que tem sido diretriz do Graffiti em Lisboa e analisar em que medida o Graffiti tem ampliado o diálogo da periferia com a sociedade.

No processo metodológico, utilizamos de revisão de bibliografia sobre Sociomuseologia além de construirmos um levantamento e análise da caracterização do local, vida da comunidade e arte e representação da arte pela comunidade com a realização de entrevistas semiestruturadas com a Comunidade da Quinta do Mocho.

Para o plano da investigação da pesquisa, construímos os seguintes percursos:

- i. Análise de trabalhos realizados sobre o tema de arte urbana e da Quinta do Mocho, análise de documentações, teses, artigos de jornais e etc;
- ii. Análise dos documentos levantados;
- iii. Entrevistas em campo com os protagonistas da comunidade e com os grupos de graffiteiros (Onde habitam? Como fazem? Qual seu ideal? O que pretendem para o futuro? Qual o maior sonho? Contrapontos de quem discrimina e defende? Busca-se responder a pergunta de qual a relação desta pesquisa com a sociomuseologia?)

### **3. ARTE URBANA, GRAFFITI, SOCIOMUSEOLOGIA E INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS: UM BREVE ESTADO DA ARTE**

Entende-se como necessário compreender o contexto da arte urbana em Lisboa e posteriormente como se deu o desenvolvimento do graffiti na Quinta do Mocho. A real valorização da arte urbana em Lisboa surgiu a partir da criação da GAU Galeria de Arte Urbana de Lisboa em sua operação limpeza para apagar as Tags. Apesar dos graffiteiros serem reconhecidos com uma visão marginalizada pelos habitantes dos centros de Lisboa, a GAU oportunizou o trabalho dos graffiteiros, que iniciou um processo de valorizar os artistas e facilitar o trabalho dos graffiteiros, sendo considerada por alguns como atos de vandalismo, para outros arte como liberdade de expressão, com informalidade e aos poucos vai transformando esse paradigma do graffiti ser uma subcultura.

Pedro Soares Neves foi pioneiro nos estudos de graffiti em Portugal, fez um doutoramento com esse tema e alargou o conhecimento na Faculdade de Belas Artes, a pesquisa de Inês Queiroz “Brincadeiras de rua” também foi outro contributo ao perceber que é possível desenvolver políticas públicas que possam desenvolver participação coletiva através de projetos com artistas urbanos.

Os diálogos entre a comunidade e os artistas graffiteiros contribuem para difusão da cultura da periferia o que pode valorizar a arte urbana. A produção de graffiti é amadora e livre, mas já existem grandes profissionais nesta área que se tornaram grandes empreendedores como os graffiteiros Kobra e Os Gêmeos (brasileiros) que tem grande notoriedade com obras no Museu Berardo em Lisboa e várias pinturas em murais na cidade, ambos são reconhecidos no mundo.

O Graffiti dialoga com a sociomuseologia nos aspectos em que é capaz de promover transformações, segundo Varive-Bohan (1979, p.17) a Sociomuseologia são práticas ativas que atuam de forma transformadoras na comunidade. Para Mário Moutinho “O Museu é uma experiência orgânica”, a museologia social lida com a sensibilidade artística, social, reflexiva e prática. Além de possibilitar novas aprendizagens que interferem no meio social e transformam a museologia dos conceitos arcaicos.

A Sociomuseologia tem caráter social e promovem ações que as comunidades participam e posteriormente devolvem com valores humanos em prol da sociedade, sendo considerada um instrumento de cidadania. Para a sociomuseologia os acervos deveriam sempre estar expostos para o público, assim como a arte urbana. Além de vários suportes tecnológicos que interagem e propiciam uma experiência das novas tecnologias. criações de Museus que fazem a diferença na sociedade.

A Sociomuseologia, portanto, integra toda forma de ações museais, com ações diferenciadas. É possível citar como exemplo de museu social em Portugal, o Museu do casal de Monte redondo onde o professor Dr Mário Moutinho e a professora Dra. Judite nos receberam numa aula prática de restaurar o museu, junto ao grupo dos alunos do Mestrado e Doutorado de Museologia.

O Museu do Casal de Monte Redondo, se localiza em Monte Redondo, aconchegante e acolhedor, repleto de história, pois quem não conhece sua história não reconhece seu mundo. O Museu tem um grande acervo de peças e objetos os quais foram limpos, catalogados, organizados e guardados na atividade realizada com a turma. Foram dias de trabalho árduo, mas com um significado relevante para abrir um novo olhar, não somente dos objetos, mas de histórias, do entorno, do lugar, onde foram revelados sentimentos, que passam o tempo mas permanecem na memória, de quem vivenciou e ainda tem muito aprender. O grupo de alunos da Museologia fez um trabalho colaborativo e solidário, vivenciamos momentos únicos enriquecedores de aprendizagem e conhecimento.

Os estudos da Sociomuseologia tem uma direção em especial, dialogar e alinhar relações que visam conhecer comunidades que possibilitam criações de museus comunitários, revelando o passado, o presente e o futuro, recolhendo história, reconhecendo profissões esquecidas e promovendo o protagonismo dos habitantes com inclusão e sustentabilidade. Como diz o professor Mário Mouti-

nho lutar contra o empobrecimento de valores no trabalho, humano, político, é uma das preocupações de luta da Museologia.

Como diz o professor Mário Chagas: “Uma Museologia que não serve para a vida não serve para nada”. Quando a Sociomuseologia proporciona ações que fazem com que as pessoas saiam do seu estado anestésico e entre na estesia, pode proporcionar o homem compreender a realidade de forma mais sensível e contemplativa. Isso é o que nos afirma Martins (2014, p. 23): mas essa contemplação não é o foco somente nos objetos, e sim nas pessoas, sendo os objetos e as suas memórias importantes, pois, jamais vamos desconsiderar o seu valor histórico e memorável. Mas focar a humanidade e as suas principais urgências.

A Estesia “apresenta-se hoje em aliança com a palavra estética, tendo origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo. Para além das questões ligadas à experiência estética, a estesia diz mais da nossa sensibilidade geral, da nossa prontidão para aprender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos.

O seu contrário, a “anestesia”, é a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir”. As ideias de experiências estéticas proporcionam crescimento humano, promove diálogos entre comunidades, artistas e poder público, com perguntas que provoquem categorias de pensamento, não somente perguntas de um inquérito, mas instigar o pensar com abordagens com o público.

Alinhando conceitos teóricos com ações mediadoras, que possibilitem o processo de criação de inúmeras reflexões, pois, com diferentes temas podemos contribuir para obter um maior senso crítico e ter um olhar realista e libertador sendo atuante na sociedade e que produza uma transformação social no seu ambiente, nos museus, nas escolas, associações, em ambientes diversos. Dessa forma, a arte urbana revela o empoderamento nas comunidades para que possam intervir em todo o meio social.

De acordo com Demarchi (2014, p. 82): “O lançar-se na vida é uma postura despojada e corajosa, antídoto contra a anestesia, o preconceito, o engessamento e a mecanização”. A Sociomuseologia tem uma força propulsora e transformador que atinge o contexto social e político, favorecendo uma comunicação e interação com a sociedade, observar o trabalho social que os graffiterios fazem e a partir das suas experiências diversificadas, significativas de necessária abordagem transdisciplinar, constituem um precioso contributo para a promoção de entendimento significativo sobre a sociedade.

#### 4. A QUINTA DO MOCHO

A Quinta do Mocho é um bairro situado em Sacavém, Lisboa, tornou-se um bairro que a comunidade dialoga e transforma, onde estão expostos nas fachadas dos prédios, grandiosos grafites que emolduram, mas também contribuem para o fortalecimento da cultura e subsistência da comunidade, onde ocorrem

visitas guiadas, almoços com a culinária típica africana regados a Cachupa e Mambo, onde o conceito de união e partilha está presente e tem evoluído.

Efêmero por natureza, vai da crítica social, como foi a fase de super-heróis, em que vários personagens de histórias em quadrinhos foram graffitados pela cidade, questionando a falta de sérias lideranças políticas no país, até complexos seres lembrando extraterrestres (ETs). Sempre com muito humor e descontração, contrapõe-se aos outdoors, não procurando levar o espectador à posição passiva de mero consumidor. É, antes, um convite ao encontro e ao diálogo. (Gitahy, 1999, p.16).

São mais de 100 murais dentro do bairro, que segundo os guias turísticos abre um novo olhar, uma galeria a céu aberto o mais democrático possível, que atinge e abrange a todos. e participação da comunidade. Envolve em todas as fachadas dos prédios, os grafittis, arte urbana de qualidade, acolhe a todos e informa principalmente em cada pintura uma luta contra o preconceito e o quanto a cultura africana é resistente, relevante na história, a pesquisa em andamento vamos descobrindo e revelando novos olhares que possam ser contributos significativos para sociedade. O graffiti marca a identidade da comunidade da Quinta do Mocho. Para Erica Lewis em entrevista a Brasília (2019) “O graffiti é uma representação da vida urbana, em que artistas interagem com a cidade, dão colorido ao concreto e trazem em si uma forma de comunicação”.

Essa forma de comunicação popular é o foco do desenvolvimento desta pesquisa que apresenta o Graffiti como atividade capaz de realizar a transformação social através de uma comunicação a fim com a Sociomuseologia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um modelo de rede de políticas públicas que potenciam e não seguidores do governo, grupos que interagem e trocam experiências e conquistam verbas públicas desenvolvendo ações conjuntas, as ações políticas tem força e obriga o estado a reconhecer a sua política pública estatal, as políticas publicas comunitárias devem potenciar suas ações com solidariedade, estruturada para criar instrumentos de cidadania, além de reconhecer sua matriz cultural e alinhar com outros, tem respeito a diversidade, sendo criativa e libertadora., um protagonismo da comunidade. As associações culturais criam museus comunitários no Brasil desde 1980 no final 1990 se efetiva.

Os movimentos de insurgência surgem e reivindicam, os grupos se empoderam e tem o poder de intervir em sua cultura, mesmo com a falta de recursos econômicos, enfatiza o poder político independente do seu poder. Um espaço para a voz e integração, pois fala no contexto que se pode ser ouvido, valorizando o ser humano, sua diversidade ética e cultural e diferentes expressões culturais. Portanto as ações comunitárias está na base cultural de ações políticas, promovendo e criando livremente, pois reconhecemos o que somos.

O museu da comunidade pontua com ações de divulgação de difusão, troca

de experiências, combate só colonizadores e opressores, criam núcleos que fortalecem troca e acontece uma cooperação, trocas e intercâmbios, promovendo uma criticidade e reflexão crítica social. É de suma importância fomentar legislações que reconheçam as expressões culturais, repensando ações culturais políticas que criem programas e respondam a criatividade. Somos o que fazemos e potencializamos habilidades e múltiplas inteligências, implicando uma discussão do que é Política e Cultura e que ambas estão amarradas, sistematizar a política cultural pois não são ações isoladas, procura se basear nos modelos vigentes para atuar de forma necessária e perceber sem ingenuidade como funciona a ações comunitárias, não perceber somente o lado econômico mas outra perspectiva.

### REFERÊNCIAS

- Chagas, M; Gouveia. (2014). Museologia social: reflexões e práticas. *Cadernos do CEOM*, Chapecó (SC), 27, 41, Museologia Social
- Demarchi, R. (2014). Estranhamente Bonito In Martins, M. C. *Pensar Juntos Mediação Cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota Editora
- Gitahy, C. (1999). *O que é Graffiti*. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).
- Lewis, E. (2019) Entrevista. In *Brasília. Grafite que Marca Identidade de Brasília ganha Exposição no Museu da Memória Candonga*. Brasília (DF): SECULT. Disponível em: <encurtador.com.br/JLOV2>. Acesso: mar-2019.
- Martins, M. (2014). *Pensar Juntos Mediação Cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota Editora.
- Morin, E. (1004) *Introdução ao Pensamento Complexo*. São Paulo: Piaget.
- Varine-Bohan, H. (1979). Entrevista com Hugues de Varine-Bohan. In *Os Museus no Mundo*. Rio de Janeiro: SALVAT Editora do Brasil.



# Análise sociológica de três práticas de combate dual em Portugal: o estudo de caso do Aikido, Judo e lutas amadoras

---

Vítor Rosa <sup>12</sup>

## Resumo

O desporto tornou-se uma atividade social de primeira importância. Nascido na segunda metade do século XIX, conquistou o mundo num tempo relativamente curto e impôs-se como uma prática massificada. O presente artigo pretende apresentar alguns resultados de uma investigação de pós-doutoramento no âmbito da sociologia do desporto. Está centrado num estudo comparativo sobre três práticas desportivas/desportos de combate (aikido, judo e lutas amadoras), em Portugal. Pretendemos saber se as características socioculturais dos indivíduos determinam as afinidades que se geram na prática dos desportos de combate dual de apreensão, em particular do aikido, judo e lutas amadoras. Foram definidas três hipóteses de estudo e um modelo de análise. Para aprofundarmos o nosso objeto de estudo, encontra-se um curso a realização de um inquérito e de entrevistas aos praticantes avançados (treinadores), na época desportiva 2018/2019. Atualmente, temos 31 questionários validados e 5 entrevistas. Os dados a apresentar são ainda provisórios, mas já nos permitem traçar alguns aspetos gerais relativamente à nossa pergunta de partida.

**Palavras-chave:** Sociologia do Desporto, Desporto, Artes Marciais, Desportos de Combate

## INTRODUÇÃO

O desporto constitui um meio de integração social. Reúne pessoas de idades, de sexos e de classes sociais diferentes, assim como pessoas desfavorecidas (deficientes, migrantes, delinquentes, etc.), permitindo viver uma experiência comum. O desporto é um meio de educação, pois favorece os comportamentos responsáveis, pacíficos e democráticos e contribui para um desenvolvimento positivo da personalidade. É também um instrumento de paz, na medida em que favorece os laços sociais, a democracia, a aprendizagem da solidariedade e da cidadania, a compreensão dos povos, a luta contra o racismo e a xenofobia.

O objetivo da presente comunicação, que se insere no âmbito de um pós-doutoramento em Sociologia do Desporto, no CIES-ISCTE-IUL, está centrado

---

<sup>12</sup> CeIED (Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento), ULHT



no desenvolvimento de um estudo comparativo sobre três desportos de combate dual de preensão (aikido, judo e lutas amadoras) em Portugal. Em território nacional, não existe nenhum estudo comparativo sobre estas práticas desportivas. Existem alguns trabalhos de doutoramento, mas com enfoque no karaté (Figueiredo, 2006; Rosa, 2017; Tomás, 2018). Em França, a única tese de doutoramento que se conhece, que compara as três práticas desportivas em apreço, é a de Clément (1995).

Na nossa pergunta de partida interrogamo-nos se **as características socio-culturais dos indivíduos determinam as afinidades que se geram na prática dos desportos de combate dual de preensão, em particular do aikido, judo e lutas amadoras?**

Relativamente ao nosso objeto de estudo, partimos do pressuposto de que as características socioculturais dos praticantes de três desportos de combate dual – aikido, judo e lutas amadoras –, em Portugal, determinam as relações e afinidades na prática das modalidades em apreço, ainda que a tradição familiar, as oportunidades de carreira, a visibilidade e o reconhecimento social demarcam a escolha entre elas e o tipo de envolvimento na prática desportiva.

Delimitámos o objeto empírico aos treinadores de aikido, judo e lutas amadoras em Portugal Continental e Regiões Autónomas (Madeira e Açores), na época desportiva 2018/2019. Para o efeito, encontra-se em curso a aplicação de um inquérito por questionário aos treinadores e a realização de algumas entrevistas semi-diretivas aos praticantes, que são treinadores, das modalidades em apreço. As entrevistas aos interlocutores privilegiados ajudam na discussão das hipóteses.

Foram definidas três hipóteses teóricas que são objeto de análise e discussão de modo a averiguar da sua veracidade. Partimos do pressuposto de que existe uma homogeneidade entre os perfis sociais dos praticantes dos três desportos de combate e que relativamente ao nível dos hábitos e valores se encontram diferenças (H1). Considerámos também que existe uma diferenciação ao nível das disposições sociais, na visibilidade, oportunidades de carreira e na reprodução social (H2). Colocámos ainda como hipótese a investigar, que se verifica a uma diferenciação ao nível dos envolvimento, no tipo de prática/conceção, nas condições de acesso, na influência familiar, na intensidade da prática e na participação associativa (H3).

Na operacionalização das hipóteses definimos o nosso *Modelo de Análise Desagregado* (MAD), alicerçado na relação de um conjunto alargado de variáveis e indicadores capazes de as tornar observáveis.

Atualmente, temos 31 questionários validados e 5 entrevistas. Os resultados a apresentar são, assim, provisórios.

Com esta pesquisa, e na sequência dos nossos trabalhos anteriores, esperamos aprofundar um tema pouco abordado em Portugal.

## 1. DESPORTOS DE COMBATE E ARTES MARCIAIS

O objetivo dos desportos de combate, sejam eles da tradição ocidental (e.g. boxe, as lutas amadoras) ou oriental (e.g. judo, aikido, karaté, taekwondo), é de colocar o Homem face a face com o seu semelhante. Assemelha à experiência ancestral da luta dos homens entre si mesmos. Bouet (1968, p.94) lembra que o “homem é um lobo para o homem”. As regras definidas eliminam ou limitam as lesões corporais e estabelecem uma fórmula de “regulação de contas” de forma leal. Para Mennesson e Clément (2010), os desportos de combate são considerados como um espaço suscetível de confortar e de preservar a identidade masculina, controlando e reprimindo a expressão da violência física.

Aquilo que nós agrupamos com o termo “artes marciais” (desportos de combate orientais) faz referência a um conjunto complexo de práticas conhecidas depois do período *Kamakura* (fim do século XII) no Japão, que se repartem entre *Budô* (pacíficas, sem armas) e os *bugei* (utilizando armas), fundadas sobre o respeito do *Bushidô* (código de princípios morais) ou a “via dos guerreiros”. No século XX, com a ocupação americana do Japão (1945-1952), estas práticas foram proibidas. As artes marciais tinham sido transformadas no final do século XIX em práticas desportivas, isto é, codificadas, regulamentadas de forma a que fossem inofensivas para os praticantes, e algumas inscritas num quadro competitivo. Esta codificação teve a ver com a globalização/mundialização das práticas da tradição oriental para o Ocidente, ou por outras palavras, receberam influências do modelo de desporto moderno criado no Ocidente.

Depois da sua introdução no Ocidente, as práticas de combate asiáticas, popularizadas e depois mediatizadas, não pararam de suscitar interrogações quanto às razões do sucesso da sua implantação e difusão (Braunstein, 1999, 2001). Na sua origem são, antes de tudo, um fenómeno urbano, ainda que durante muito tempo sofrendo de má reputação, pois foram conotadas com movimentos políticos extremistas.

Este fato levanta então a questão de como se poderá explicar o seu sucesso a partir dos anos 1970 na Europa? Uma parte da resposta encontramos-la em Braunstein (1999, p.70) quando afirma que: “a criação de clubes deve-se à desestruturização familiar, sobretudo com as separações e divórcios, dando origem a um individualismo”. Os clubes criam um quadro familiar, isto é, encontram-se os amigos, os praticantes familiares (e.g. irmãos, tios, sobrinhos, etc.). Baquet (1942, p.266) realça que “o clube é o prolongamento da família, é lá que se conhecem as puras alegrias, a franca camaradagem e a amizade. O clube é o intermédio entre a família e a pátria. Ama as tuas cores, luta pelas suas glórias”. É pelo clube que se opera a continuidade da família e, em colaboração com ela, a socialização dos indivíduos. É pelo clube que se inculcará na criança os valores nacionais, mas também, “o sentido social e o gosto da coesão graças à educação moral pelo desporto” (Baquet, 1942, p.50). De fato, o desporto foi concebido como um meio de integração e de adaptação do indivíduo. O clube é a “célula base” da organização desportiva. É a grande família. E ele se imbrica com outras

instituições que estruturam o tecido social, nomeadamente a escola. Os clubes são também um campo de concorrência entre organizações “rivais”.

Também a mediatização das artes marciais através da difusão de filmes, colocando em cena personagens históricas terá contribuído (e.g. Bruce Lee, Chuck Norris, Steven Seagal, Jean-Claude Van Damme, etc.). Podemos assim concluir, que os meios de comunicação social contribuíram amplamente para muitos praticantes fazerem uma viagem real entre os dois imaginários do Oriente e Ocidente. A influência das técnicas de combate asiáticas é tão grande que basta constatar que elas substituíram os métodos de combate nacionais da polícia, militar ou mesmo no desporto.

Não estamos de acordo com Ordioni (2002, p.33) quando afirma que as artes marciais não tiveram sucesso no início do século devido ao “código da força ser dominante”. O que nos parece é que elas não tiveram sucesso no início do século pela simples razão de serem praticamente desconhecidas da maioria dos ocidentais. Também o fato das artes marciais terem sido proibidas pelos americanos durante a ocupação do Japão, de 1945-1952, terá criado obstáculos à sua difusão. A Segunda Guerra Mundial (1939-1945), na Europa, com a maioria dos homens na frente de combate, também não poderia proporcionar uma divulgação e aprendizagem das artes marciais.

No caso de Portugal, algumas das artes marciais foram, igualmente, proibidas e altamente controladas pelo Estado, através da Comissão Diretiva de Artes Marciais (CDAM) (1972-1980), pertencente ao Ministério da Defesa. Só a partir de 1950 é que os primeiros praticantes ocidentais dão a conhecer as modalidades, assistindo-se à criação dos primeiros clubes, e à chegada dos primeiros mestres japoneses para a Europa para ensinar e divulgar as suas disciplinas de combate, e também, à divulgação dos primeiros filmes com os combates coreografados (Bruce Lee, por exemplo), assim como foram divulgados os primeiros livros sobre o assunto.

A essência do desporto de combate e artes marciais é ambígua, na perspectiva de Bouet (1968). Os desportos de combate e as artes marciais exigem muita disciplina pessoal, um respeito autêntico e contínuo pelo outro (adversário), mas onde os antigos (veteranos) têm estratégias de conservação, tendo por objetivo tirar proveito de um capital progressivo acumulado. Os mais novos (os novos aderentes) assumem estratégias de submissão orientadas para a acumulação de um capital específico. Bourdieu (2002, p.200) resume bem a questão na sua teoria de campo quando afirma que: “a luta permanente no interior do campo é o motor do campo”. E “aqueles que lutam pela dominação fazem com que o campo se transforme, que ele se reestruture constantemente” (Bourdieu, 2000, p.200).

A ligação forte aos desportos de combate e artes marciais mergulha as suas raízes no passado da humanidade e de desporto radical, levando a uma situação vital. Enquanto os outros desportos exigem espaços, material ou mobilizam uma equipa numerosa, os desportos de combate contentam-se com a proximidade imediata dos dois adversários. Os dois reunidos e unidos na sua oposição constituem uma situação total, não interferindo outros elementos de forma determi-

nante. O espaço é definido como um local de interação, com os limites dados pelos tapetes (*tatamis*) ou o ringue.

Os desportos de combate são desportos de contacto. Não é apenas verdade para o boxe ou para a luta, pois o toque na esgrima é, de fato, um contato; e sabe-se que os golpes do sabre podem ser rudes. Bouet (1968, pp.96-97) refere a este propósito que “a troca de golpes, a mútua aceitação provoca uma espécie de fraternidade viril e anula as suscetibilidades”, e que a “proximidade-promiscuidade dos corpos levam a um alerta das faculdades de atenção e de inteligência”. Os combatentes observam-se, procuram os pontos fracos, julgam-se, antecipam as suas ações e reações respetivas, organizam uma tática, e em certos momentos inventam, segundo uma verdadeira inspiração com paradas e ripostas com a prontidão do espírito. Como sublinha este autor, nos desportos de combate a personalidade é predominante e, na grande maioria, ao abrigo dos recordes, da velocidade, e da distância, o que o leva a afirmar que são resguardados da “robotização”, pois restituem ao desporto a dimensão humana.

Caraterizadas por elementos tradicionais e modernos, repetitivos e inovadores, a adaptação das artes orientais e dos desportos de combate tem-se vindo a fazer aos poucos, ainda que seja visível uma reviravolta desportiva nas últimas décadas, marcada pelo predomínio da competição.

## 2. DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

Na perspetiva de Clément (1985), a origem social e o estatuto socioprofissional dos “agentes sociais”, para utilizarmos uma expressão de Bourdieu (1979), determinam a escolha de uma modalidade desportiva particular. Porém, como adverte Andreff, (1981, 2002, 2012), o custo das atividades (a variável económica) não pode ser considerado como a única variável discriminatória para a prática desportiva. O investimento destas práticas pelos grupos sociais não parece, assim, ser obra do acaso. Como referem Faure & Suaud (2015, p.17), “codificados coletivamente e presos nos dispositivos institucionais, os desportos são recolhidos e apropriados pelos indivíduos socialmente situados”. Desta forma, é importante saber como e porquê esta seleção se opera em Portugal. Esta questão é tanto ou mais importante na medida em que “existe uma pluriatividade e o ‘zapping desportivo’, que não cessa de ganhar terreno com o objetivo de colmar o aborrecimento, variar os horizontes e os prazeres” (Lipovetsky, 2006, p.252).

Enquanto “técnicas do corpo” na aceção de Mauss (1936), as lutas amadoras, o aikido e o judo podem ser definidas(os) pelo combate de mãos vazias, o que os(as) distingue dos desportos de percussão, nos quais os golpes são feitos, controlados ou simulados (boxe, karaté, taekwondo, etc.). O contato corporal, se bem que revestindo formas diferentes, é direto e o domínio e o controle do adversário passam necessariamente pela apreensão e a manipulação deste, o que permite comparações pertinentes sobre o plano técnico. No entanto, estes des-

portos diferenciam-se, claramente, ao nível da estrutura socioprofissional e do recrutamento dos seus praticantes.

Na nossa pergunta de partida, eixo central desta investigação, interrogamo-nos se **as características socioculturais dos indivíduos determinam as afinidades que se geram na prática dos desportos de combate dual de apreensão, em particular do aikido, judo e lutas amadoras?**

Com base na problematização, no nosso objeto de estudo, partimos do pressuposto de que as características socioculturais dos praticantes de três desportos de combate dual – aikido, judo e lutas amadoras –, em Portugal, determinam as relações e afinidades na prática das modalidades em apreço, ainda que a tradição familiar, as oportunidades de carreira, a visibilidade e o reconhecimento social demarcam a escolha entre elas e o tipo de envolvimento na prática desportiva.

### 3. PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO E MODELO DE ANÁLISE

No aprofundamento do nosso objeto de estudo, delimitámos o objeto empírico aos treinadores de aikido, judo e lutas amadoras em Portugal Continental e Regiões Autónomas (Madeira e Açores), na época desportiva 2018/2019. Foram definidas três hipóteses teóricas a serem objeto de análise e discussão de modo a averiguar da sua veracidade (cf. Tabela 1).

**Tabela 1.**  
**Hipóteses, variáveis independentes e dependentes**

<u>Hipóteses</u>	<u>Variáveis independentes</u>	<u>Variáveis dependentes</u>
1) Partimos do pressuposto de que existe uma homogeneidade entre os perfis sociais dos praticantes dos três desportos de combate, embora se encontrem diferenças de hábitos e valores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Modalidade desportiva (I1.1.1)</li> <li>✓ Perfil dos praticantes (V4.1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Valores, aspetos culturais e gostos (V3.1)</li> </ul>
2) Consideramos também que existe uma diferenciação ao nível das disposições sociais, na visibilidade, oportunidades de carreira, segundo o perfil social e os desportos em estudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Modalidade desportiva (I1.1.1)</li> <li>✓ Perfil dos praticantes (V4.1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prática das AM&amp;DC (V1.1)</li> <li>✓ Tipo de envolvimento (V2.3)</li> </ul>
3) Colocamos ainda como hipótese de estudo, que há uma diferenciação ao nível dos envoltimentos, nomeadamente do tipo de prática/conceção, nas condições de acesso, na influência familiar, na intensidade da prática e na participação associativa segundo o perfil social e os desportos em análise.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Modalidade desportiva (I1.1.1)</li> <li>✓ Perfil dos praticantes (V4.1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tipo de envolvimento (V2.1, V2.2)</li> </ul>

Na operacionalização das hipóteses definimos o nosso *Modelo de Análise Desagregado* (MAD), alicerçado na relação de um conjunto alargado de variáveis e indicadores capazes de as tornar observáveis. Como elucida a Quivy & Campenhoudt (2008), o modelo de análise, que operacionaliza as hipóteses, nada mais é do que a constituição de uma charneira entre a problemática fixada por nós e o trabalho de elucidação sobre o campo de análise preciso.

Foram definidas quatro dimensões no MAD: D1. Disposições Sociais para com as AM&DC; D2. Envolvimentos nas AM&DC; D3. Valores, Hábitos e Gostos; D4. Características Sociodemográficas dos Praticantes (cf. Tabela 2).

**Tabela 24. Modelo de Análise Desagregado**

Dimensões	Variáveis	Indicadores
D1. Disposições Sociais para com as AM&DC	1.1 Modalidades e afinidades	1.1.1 <u>Aikido, judo e lutas amadoras</u> (P1)
		1.1.2 Razões para o início da prática (P9; E3)
		1.1.3 Razões para a manutenção da prática (P10)
	1.2 Prática das AM&DC	1.2.1 Idade de início na prática (P4; E1)
		1.2.2 Regularidade nas AM&DC (P5; E6)
		1.2.3 Interrupção da prática (P8; E7)
D2. Envolvimentos nas AM&DC	2.1 Prática e perceção associativa	2.1.1 Adesão a um clube e associação (P2; P3; E2; E5)
		2.1.2 Cargos de direção/órgãos sociais (P13; E5)
		2.1.3 Relações entre associações (P14)
	2.2 Âmbito da prática (P12; E4)	
	2.3 Adesão desportiva e profissional relacionada com as AM&DC	2.3.1 Atividade remunerada nas AM&DC (P11)
		2.3.2 Conhecimento das AM&DC (P15.1; P15.2; P15.3)
		2.3.3 Cédula de Treinador (P18)
	2.4 Reprodução social	2.4.1 Familiares diretos (P6)
		2.4.2 Familiares e desporto (P7)
	2.5 Apoio do Estado	2.5.1 Visibilidade (P19.1; E8; E9; E10)
		2.5.2 Reconhecimento (P19.2; E8; E9; E10)
		2.5.3 Carreira (P19.3; E8; E9; E10)
D3. Valores, Hábitos e Gostos	3.1 Valores e aspetos culturais	3.1.1 Alimentação, saúde e bem-estar (P16; P17)
		3.1.2 Posição face à despenalização do uso de drogas leves (P23)
		3.1.3 Crenças religiosas, filosóficas ou espirituais (P35)
		3.1.4 Prática religiosa/espiritual (P36)
		3.1.5 Espectro político-ideológico (P37)
	3.2 Hábitos e gostos	3.1.1 Preferências desportivas (P22)
D4. Características Sociodemográficas dos Praticantes	4.1 Perfil dos praticantes	3.2.2 Gostos de leitura (P20; P21)
		3.2.3 Recurso a produtos dopantes (P24; P15.4)
		4.1.1 Idade (P25)
		4.1.2 Sexo (P26)
		4.1.3 Habilitações escolares (P27)
		4.1.4 Estado civil (P28)
		4.1.5 Região/Distrito de residência (P29)
		4.1.6 Situação/condição perante o trabalho (P30)
		4.1.7 Profissão dos familiares (P31; P32)
		4.1.8 Profissão (P33)
		4.1.9 Rendimento mensal (P34)

Como técnicas de recolha de informação, está em curso a realização de entrevistas semi-diretivas e a aplicação de um inquérito por questionário, recorrendo à amostragem não probabilística “bola de neve”.

#### 4. ALGUNS RESULTADOS

Temos atualmente 31 questionários validados e 5 entrevistas. Em termos de distribuição dos questionários, são 15 praticantes de judo, 14 de aikido e 2 de lutas amadoras, representando mais de uma dezena de clubes e associações das respetivas modalidades. No que respeita à repartição dos inquiridos por sexos, verifica-se que os homens são mais numerosos (30) do que as mulheres (1). A média de idades é de 40 anos, a mediana de 35 anos e a moda de 29 anos. As habilitações literárias são elevadas, centrando-se ao nível da licenciatura. Quanto à condição perante o trabalho, a distribuição de frequências revela que são maioritariamente trabalhadores por conta de outrem. São também modalidades desportivas praticadas por jovens e menos jovens, assim as condições de saúde o permitam. Os inquiridos da nossa amostra praticam com bastante regularidade a sua prática desportiva preferida (2 a 3 vezes por semana). O bem-estar físico e psicológico são as preferências para a prática desportiva, indo ao encontro de resultados de outros estudos (Rosa, 2017).

Os resultados apresentados, ainda que bastante sumários, permitem constatar que as características socioculturais dos indivíduos determinam as afinidades que se geram na prática dos desportos de combate dual de apreensão, em particular do aikido, judo e lutas amadoras.

#### REFERÊNCIAS

- Andreff, W. (1981). Les inégalités entre disciplines sportives: une approche économique. In Christian Pociello (1981). *Sports et société: approche socio- culturelle des pratiques*. (pp. 139-152) Paris: Vigot,
- Andreff, W. (2002). *Économie du sport*. Paris: PUF.
- Andreff, W. (2012). *Mondialisation économique du sport*. Belgique : De Boeck. Baquet, M. (1942). *Éducation sportive*. Paris: Les Editions Godin.
- Boltanski, L. (1979). Taxinomies sociales et luttes de classes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 29, 1, 75-106.
- Bouet, M. (1968). *Signification du sport*. Paris: PUF.
- Bourdieu, P. (1977). « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 14, avril, pp.51-54.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2002). *Questions de sociologie*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Braunstein, F. (1999). *Penser les arts martiaux*. Paris: PUF.
- Braunstein, F. (2001). *Les arts martiaux aujourd'hui: états des lieux*. Paris: L'Harmattan.
- Brohm, J.-M. (1976). *Sociologie politique du sport*. Paris: Jean-Pierre Delarge Editions Universitaires.
- Brousse, M. (2002). *Le judo: son histoire, ses succès*. Paris: Minerva.



- Chignol, P. (2007). *Influence de la pratique de l'aïkido sur le développement du sujet*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Lyon: Université Lumière Lyon 2.
- Clément, J.-P. (1981). La force, la souplesse et l'harmonie: étude comparée de trois sports de combat: lutte, judo, aikido. in Christian Pociello (1981). *Sports et société: approche socio-culturelle des pratiques*. Paris: Vigot, pp. 285-301.
- Clément, J.-P. (1995). *Étude comparative de trois disciplines de combat (lutte, judo, aikido) et de leurs usages sociaux*, Thèse de doctorat en Sociologie, Paris: Université Paris 7: UFR Sciences Sociales.
- Clément, J.-P. (2001). «Les arts martiaux et la société française: sociologie historique de l'implantation du judo et de l'aïkido». *Daruma*, 8-9, pp. 175-199.
- Comission de la Doctrine du Sport (1965). *Essai de la doctrine du sport*. Paris: HCC.
- Faure, J.-M. & Suaud, C. (2015). *La Raison des sports. Sociologie d'une pratique universelle et singulière*. Paris: Raisons d'agir.
- Figueiredo, A. (2006). *A Institucionalização do Karaté - Os Modelos Organizacionais do Karaté em Portugal*. Tese de doutoramento (não publicada) em Ciências do Desporto. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Gaudin, B. (2009). « La codification des pratiques martiales. Une approche sociohistorique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4 (n° 179), pp. 4-31.
- Lipovetsky, G. (2006). *Le bonheur paradoxal: essai sur la société d'hyperconsommation*. Paris: Gallimard.
- Mauss, M. (1936). « Les techniques du corps », in Claude Lévi-Strauss (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF.
- Mennesson, C. & Clément, J.P. (2010). Boxer comme un homme, être une femme. In *Actes de la recherche de sciences sociales*, 179, pp. 76-91.
- Nitobé, I. (1927). *Bushido, l'âme du Japon*. Paris: Payot (trad. Charles Jacob).
- Ordioni, N. (2002). *Sport et société*. Paris: Ellipses.
- Parlebas, P. (1976). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris: Éditions de la Revue E.P.S.
- Parlebas, P. (1986). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris: Dossiers EPS. Parlebas, P. (1991). *Didactique et logique interne des APS*. Revue EPS, 228, pp. 9-14. Pociello, C. (dir.) (1981). *Sport et société*. Paris: Éditions Vigot.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. ([1992] 2008). *Manuel de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rosa, V. (2017). *A prática desportiva do karaté em Portugal. Análise sociológica sobre as identidades, ideologias, comunidades e culturas dos karatecas (cintos castanho e negro) portugueses*. Tese de doutoramento (não publicada) em Educação Física e Desporto, Didática. Lisboa: ULHT.
- Tomás, J. (2018). *Socialização, desporto e qualidade de vida: exemplo dos praticantes de karaté-do*. Tese de doutoramento (não publicada) em Sociologia. Évora: Universidade de Évora.



# Educação, desenvolvimento, trabalho e cidadania global

---

Anabela Martins  
Jane Cleide de Araújo de Sá Revet

## Resumo

O presente trabalho, propõe uma reflexão sobre as contribuições da educação e sua relação com o trabalho, o desenvolvimento e a cidadania global, fazendo considerações sobre a função da educação como instrumento de interlocução entre a sociedade inserido na sua realidade em que vive. Neste sentido o presente trabalho tem por objetivo tecer algumas reflexões acerca do sistema educacional brasileiro no atual contexto social, político e econômico da sociedade mediante à globalização das relações de trabalho, ficando explícita a necessidade de uma reconfiguração do papel da educação perante às demandas atuais de inserção e preservação da dignidade do indivíduo no mundo globalizado. No desenvolvimento do texto serão levantados argumentos no intuito de contradizer os dados apresentados pelo poder público que na maioria das vezes apresenta resultados totalmente divergentes da realidade pelo fato de ter que atender às exigências dos órgãos internacionais que são os reguladores das políticas públicas dos países emergentes que é o caso do Brasil. Serão feitas indagações acerca da mediação firmada entre educação, trabalho e desenvolvimento humano, explicitando que tal mediação não objetiva a estruturação social e sim atender às exigências do mercado de trabalho, descaracterizando dessa forma, o papel principal da educação que é promover o bem estar social através do desenvolvimento ético do ser humano. Portanto, vale salientar que o referido artigo, discutirá sobre as contradições que envolvem o verdadeiro sentido da educação, evidenciando a sua importância como meio de minimizar as desigualdades sociais, que propicia a criação de mecanismos que envolvem as políticas públicas com ações centradas no direito ao exercício pleno da cidadania e no desenvolvimento humano. Sendo assim, a educação deve estar centrada na habilidade humana e no desenvolvimento de suas competências, deixando de servir aos anseios do mercado de trabalho, que tem em suas demandas o processo de ensino aprendizagem voltado para o tecnicismo e o automatismo do ser humano.

**Palavras-chave:** Educação, cidadania, trabalho, globalização, sociedade.

## INTRODUÇÃO

Em decorrência das grandes transformações ocasionadas pela globalização das relações comerciais e de trabalho nas sociedades capitalistas, as exigências de uma reconfiguração na organização social, fizeram com que o ser humano

enfrentasse vários desafios nos diversos setores sociais, demandando dessa forma um modo de vida voltado para o superfaturamento dos meios de produção, que exigem do sistema educacional processos de ensino aprendizagem voltados para o tecnicismo, o imediatismo e a automatização da educação, encerrando o exercício da cidadania com irrelevância.

Nesse sentido, a educação que deveria ser entendida como instrumento de mediação da convivência em sociedade, passa a servir aos propósitos de expropriação e sucateamento da força de trabalho humana, que deve ser treinado para atender à demanda do sistema socioeconômico capitalista de forma eficaz e sistematizada.

Segundo Harvey (1992), o sistema de capital é orientado para a expansão e a acumulação. Dessa forma, o autor salienta sobre a necessidade de as empresas capitalistas estarem sempre em busca de novos mercados, redefinindo os espaços e formas de relação com a natureza, visando ao objetivo primeiro de melhor e mais eficiente controle do capital sobre a produção do valor. O resultado é o que ele chama de “compressão do tempo-espaço”, isto é, um mundo onde o capital se move com maior rapidez, sendo as distâncias e as distâncias são compactadas.

Portanto, pode ser constatado que a existência humana foi sempre marcada pelas relações socioeconômicas, sendo que tais relações transportam os indivíduos além das fronteiras de suas comunidades para dimensões que remetem o ser humano à busca pela sobrevivência e pela manutenção de suas necessidades essenciais.

Todavia, a relação do indivíduo em meio aos processos sociais não devem estar fundamentadas somente nas relações socioeconômicas, estas devem ser permeadas e subsidiadas por um sistema educacional que desenvolva nos seus sujeitos habilidades e competências que lhe propicie uma autonomia, dando-lhe condições de escrever a sua própria história e de traçar o seu próprio destino na sociedade em que vive.

## **DESENVOLVIMENTO SOCIAL E A GLOBALIZAÇÃO**

Mediante a globalização e à crescente competitividade dos mercados financeiros e dos meios de produção, percebe-se uma certa contradição no processo de desenvolvimento social e nas políticas públicas que passam de ao invés de regulamentarem o conjunto de normas que garantam os direitos sociais, passa a desregulamentar tais direitos em função do ideário capitalista neoliberal, que exige mais ainda a criação de grandes monopólios e a fusão dos mesmos, a privatização do setor público, fragilizando a força de trabalho e impondo normas inflexíveis nas relações trabalhistas.

Nesse contexto, são disseminadas massivamente novas tecnologias caracterizadas pela automação e a informatização dos meios de produção, sendo que tem sido disseminado o uso dessas tecnologias para otimizar o processo de pro-

dução, suprimindo assim, a mão de obra humana, ocasionando consequentemente no aumento do índice das taxas de desemprego.

Nesse sentido, a educação que antes formava para a cidadania e o pleno exercício da mesma, passou a adotar um caráter de formação técnica e profissionalizantes, atendendo assim às demandas do mercado capitalista neoliberal e à competitividade socioeconômica que acaba envolvendo a classe trabalhadora num processo de busca por cursos rápidos e objetivos, que oferecem conhecimento técnico, mas que nem sempre forma opiniões despertando os indivíduos para o exercício da cidadania e para uma visão mais crítica da realidade em que vive. Sendo assim, fica evidente que tais tendências ligadas à globalização de todos os setores da sociedade, apresentam-se em contextos nacionais diversos e heterogêneos, sendo que no Brasil, essas tendências confluem-se com transtornos sociais, como os contrastes sociais acentuados voltados para a má distribuição de renda, as altas taxas de analfabetismo, os índices elevados de evasão escolar, que atingem a maior parte da sociedade, o aumento das taxas de mortalidade infantil, da crise na saúde pública, sendo todos esses fatores consequência dos acordos mundiais baseados nas relações econômicas e na inflexibilidade por parte das grandes empresas em relação às relações de trabalho e valorização da mão de obra humana.

Segundo Castel (1998), percebe-se que, em quase três décadas de mudanças nas formas de racionalização do capitalismo, que o desenvolvimento econômico, deixou de significar desenvolvimento social, como ocorreu em países hoje considerados desenvolvidos por um longo período.

Sendo assim, conclui-se que o aumento nas taxas de desemprego não tem nenhuma relação com o baixo desenvolvimento econômico de determinados países. Sendo que no Brasil, os contrastes sociais tem se agravado em detrimento do avanço do sistema capitalista que exige cada vez mais a ausência do Estado nas relações de trabalho, priorizando dessa forma o investimento em meio de produção de alta tecnologia, diminuindo a presença humana como principal força de trabalho.

Segundo Dobson (2006), a globalização do comércio cria laços baseados numa “cadeia de causa-efeito que provoca obrigações imediatas da justiça, ao invés de criar simpatia, piedade ou beneficência.

Observa-se várias contradições no que diz respeito à interdependência entre trabalho e educação, sendo que um deveria completar o outro em se tratando da criação de valores humanos, desenvolvendo e formando cidadãos capazes de atuar na construção de uma sociedade mais digna, consciente de seus direitos e deveres, tendo plenas condições de atuar de forma autônoma e digna em meios aos contrastes sociais, tendo competências suficientes para minimizar tais desigualdades.

Com isso, surgem muitas inquietações acerca da afirmação que a educação deve se impor como mediadora da prática da cidadania e da preservação dos direitos humanos, diante das grandes transformações ocorridas ao longo dos anos, sendo que ocorreu uma certa mudança no papel social da mesma em consonância com a trajetória histórica da humanidade. Diante do que se percebe, é

de suma importância fazer reflexões sobre o dever da educação mediante à formação crítica do cidadão, entendendo que esta é vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento das relações interpessoais de respeito mútuo e de troca de saberes e aprendizado, que levam o indivíduo a criar e a aprofundar seus próprios valores.

Segundo Taille e Cortela (2009), a escola deve ser um espaço de reflexão dialógica, com questões voltadas para o modo de vida que deve ser vivido, considerando a educação não somente como um aspecto formal, e ao mesmo tempo levando em conta os aspectos morais.

Considerando que a educação sempre foi vista como fator de criação de valores humanos, esta não pode estar a serviço do capital, das exigências ditas pelo mercado e pela economia neoliberal, que se apoiam meramente em obter lucros abusivos e controle total da vida humana que é vista como simples ferramenta de expropriação numa restrita relação de trabalho.

### EDUCAÇÃO, DIGNIDADE E CIDADANIA

Em confluência com Padilha (2001) o autor americano Lipman (1990) conclui que o indivíduo se constitui pelas normas e valores que adquire no convívio social, por isso, imprescindível cultivar atitudes democráticas e dialógicas no âmbito escolar. Dessa forma, conclui-se que a educação quando centrada no desenvolvimento das habilidades e das competências humana, é comprovadamente o meio mais eficaz à construção da dignidade, da autonomia e da transformação das desigualdades sociais em bem comum que favorece a criação de valores humanos na sociedade em que os indivíduos estão inseridos.

Em se tratando da regulamentação através de leis que garantem o direito à cidadania e formalizam a educação como veículo de condução a tal direito, a partir da década de 1980 com a redemocratização do sistema educacional e político do Brasil, inúmeras leis foram aprovadas e organismos internacionais sistematizaram documentos que norteiam as políticas públicas até o momento, grupos sociais organizaram-se e cresceram no cenário político e tiveram suas reivindicações senão atendidas ao menos ouvidas.

Não podemos descartar a conclusão de que tivemos avanços significativos, no que diz respeito à criação dessas leis, no entanto não podemos nos acomodar com a ideia de que é algo acabado e eficiente o bastante para a efetivação de uma educação cidadã. Nesse sentido, torna-se imprescindível que tanto as instituições de ensino quanto a sociedade, tomem consciência de que deve haver um envolvimento maior de todos os setores sociais para essas leis não se transformem em um mecanismo a serviço das grandes organizações financeiras que visam acima de tudo se apropriarem da educação como um instrumento de formação técnica e imediatistas, que não considera a formação humana como ponto primordial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando da relação da educação com o desenvolvimento da cidadania, costuma-se ater à premissa de que ao conscientizar o educando sobre seus direitos e deveres no âmbito social, estão estes tendo contado com uma educação voltada ao exercício da cidadania e ao direito humano de viver com plenitude. No entanto, não basta somente explicar teorias sem estimular a prática coerente que deve estar atrelada à veracidade dos contrastes causados pela realidade capitalista, em que o direito à liberdade de expressão, o combate às injustiças e à discriminação de gênero e de raça devem ser objetos de debate, de conscientização e práticas mais concretas para a assimilação e conscientização do papel dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

As reflexões aqui colocadas, objetivam caracterizar a cidadania em confluência com o sistema educacional formal e informal, chamando a atenção para a importância da educação que deve estar centrada no desenvolvimento do ser humano, respeitando a sua individualidade e a capacidade de criação e de transformações inerentes em sua essência de ser detentor de inteligência que deve gerenciar suas próprias ações.

Sendo as contraposições aqui pontuadas, sobre a relação entre a atuação da educação e os meios de inserção no mercado de trabalho, reafirmam de forma explícita, que a formação técnica e a qualificação profissional, pode definida como uma relação social, que vai além do âmbito escolar ou da profissionalização por meio de formação técnica, a qual é estabelecida pelos meios de produção, em uma sociedade administrada pelo materialismo, lucro exorbitante e pela concorrência acirrada dos grandes monopólios, ocasionando assim a formação de conceitos e julgamentos preestabelecidos por uma sociedade preconceituosa, exclusivista e excludente.

Neste contexto, a educação deve ser vista como meio imprescindível e de fundamental importância, com a finalidade exclusiva de fortalecer as relações humanas, minimizando as diferenças e desigualdades consequentes das demandas do mercado capitalista neoliberal e da globalização das relações de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- Lipman, M. (1990). *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus.
- Castel, R., Fitoussi, J. P., Freyssinet, J., & Guaino, H. (1997). *Chômage: le cas français. La Documentation française*, Paris.
- Castel, R., & Social, A. (1998). *As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário*. São Paulo, Vozes.
- Cortelle, M. & Taille Y. (2009). *Nos labirintos da moral*. São Paulo
- De La Taille, Y., & Cortelle, M. (2005). *Nos labirintos da moral*. Papirus Editora.
- Dobson, A. (2006). Thick cosmopolitanism. *Political studies*, 54(1), 165-184.
- Harvey, D. (1992). *A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre a origem da Mudança Cultural*. São Paulo. Edições Loyola
- Padilha, R. (2001). *Planejamento dialógico: Como Planejamento de Ensino como ferramenta Básica do Processo Ensino-Aprendizagem Construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola*.

# Educação superior no Brasil e o curso de serviço social: desafios para a manutenção de uma formação crítica e voltada para a cidadania

---

Cilene Sebastiana da Conceição Braga<sup>13</sup>

Reinaldo Nobre Pontes<sup>14</sup>

Francisco da Silva Neto<sup>15</sup>

Silvana Alves da Silva<sup>16</sup>

David William Queiroz Paixão<sup>17</sup>

## Resumo

O presente trabalho faz parte da pesquisa realizada em Belém/PA- Brasil durante os anos de 2014 a 2017 acerca da “Formação Profissional em Serviço Social e as diretrizes curriculares de 2002”. O objetivo desse artigo é problematizar algumas questões presentes na Educação Superior brasileira com o fortalecimento do neoliberalismo e seus impactos no Curso de Serviço Social. Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica. Os resultados mostram que as universidades enfrentam vários desafios para garantir uma formação de qualidade e comprometida com uma sociedade justa e no caso do Serviço Social, as entidades da profissão atuam na defesa de uma formação profissional crítica e voltada para a garantia da cidadania.

**Palavras-chave:** Formação Profissional, Educação Superior e neoliberalismo.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas reflexões acerca da formação em Serviço Social no Brasil. E parte do resultado de pesquisa do projeto intitulado “Formação Profissional em Serviço Social na Região Metropolitana de Belém-Pará: estudo da implantação das diretrizes curriculares de 2002 e seus impactos na qua-

---

<sup>13</sup> Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE/ Universidade Federal do Pará – UFPA, cilene@ufpa.br

<sup>14</sup> Universidade Federal do Pará – UFPA, rpontes@ufpa.br

<sup>15</sup> Universidade Federal do Pará – UFPA francisco.neto2013@hotmail.com

<sup>16</sup> Universidade Federal do Pará – alvessilvana33@gmail.com

<sup>17</sup> Universidade Federal do Pará – dav.dequeiroz@gmail.com

lidade da formação profissional do Assistente Social”, implementado na Universidade Federal do Pará.

Os dados foram levantados no momento de construção do Estado da arte e apresentam desafios e preocupações com a formação dos Assistentes Sociais no Brasil nos últimos anos.

O Trabalho é organizado da seguinte maneira: no primeiro momento apresentamos na introdução a organização do trabalho, no segundo momento apresentaremos o contexto da Educação Superior no Brasil frente aos processos de precarização, no terceiro momento apresentaremos problematizações acerca da formação profissional em Serviço Social diante dos avanços da precarização do ensino superior e conservadorismos, e por último, as considerações finais e referências bibliográficas.

## 2. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A formação profissional em Serviço social no Brasil sofreu avanços e retrocessos nos últimos anos. Os avanços se deram nas ações de construção de novos projetos pedagógicos em todas as escolas comprometido com uma sociedade mais justa, enfrentando tensões e debates com os interesses que mercantilizam a educação; e no campo da educação pública enfrentando as forças que precarizam e limitam o alcance e a qualidade da formação pública (Caputi, 2014).

A partir dos anos 1990, influenciado pelo neoliberalismo, o Estado brasileiro atuou de forma focalista na execução das políticas sociais abrindo espaço, assim, para a iniciativa privada instalar-se em áreas como saúde e educação. No tocante a educação a iniciativa privada estende sua rede de influência ao ensino superior, expandindo sua mercantilização e junto com isso sua precarização.

Para Dahmer (2008) o longo processo de mercantilização somente alcança eficácia quando expande o elemento ideológico que os legitima, passando a ideia de que os direitos sociais se transmutam em ‘serviços’ oferecidos por empresas privadas.

A educação mostra-se então um mercado lucrativo para o capital além de um espaço promissor para propagar sua ideia de sociedade intelectualizada e colaborativa. Os responsáveis por implantarem essa nova modalidade de ensino mercantilizado no Brasil nos anos 90 foram Collor (1990-1992) e Itamar (1992-1994), mas o auge do alcance neoliberal no país veio no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Lula da Silva (2003-2010). O Estado, ainda sofrendo a influência da crise de acumulação, passa a ser definido como ineficiente e burocratizado fazendo com que seja necessário reformá-lo.

Um movimento que ocorreu nos governos FHC e Lula que devemos levar em consideração foi a naturalização da relação público-privada. Relação essa que vem dar abertura para a iniciativa privada investir na política de educação, tirando do Estado a responsabilidade única sobre sua execução, cabendo a está apenas o repasse de recursos para a educação. Outro exemplo da relação público-privada é a criação em 1999 do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)



criado no governo FHC e ampliado no governo Lula que tem como objetivo financiar a graduação no ensino superior de estudantes em instituições não gratuitas.

Para Dahmer (2008) o discurso para a efetivação da expansão e democratização do acesso ao ensino superior se utiliza de meios como a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), massivo investimento no ensino à distância (EaD), reestruturação do ensino público com a inserção do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), entre outros.

Aprova-se em 1996 a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que dentro do cenário daquela época provoca grandes mudanças na política do ensino superior. Destacamos aqui nesse contexto a expansão das unidades de ensino superior à distância que começaram com a proposta de profissionalização e que em 2003, em meio a contrarreforma da educação, foram estimuladas por decretos e medidas provisórias a expandir seus objetivos e ingressarem no mercado da educação superior. Esta modalidade chega ao Serviço Social apenas em 2006 gerando grandes debates dentro da categoria profissional.

A política nacional da Educação no Brasil é legitimada pelo Consenso de Washington de 1989 que determina condições para um reajuste macroeconômico e políticos, servindo como um reajuste da reforma educacional. Essas determinações retratam o movimento de resposta do capital a sua própria crise estrutural. “[...] É sabido que a ofensiva neoliberal foi aprimorada pelo Dissenso de Washington, em 2000, e que viabiliza a abertura e expansão da exploração do capital privado e a minimização do Estado” (CAPUTI, 2014, p.56).

Como estratégia para alcançar as metas estabelecidas pelo Banco Mundial, o governo brasileiro criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Na contramão desse movimento o Serviço Social, através de suas entidades representativas, resistiu aos influxos liberalizantes e mercadológicos, buscando implantar as Novas Diretrizes Curriculares que avançavam em todos os sentidos em comparação ao Currículo de 1982, conforme se aborda a seguir.

Para Barroco (2001), as condições sociais, econômicas, ideológicas e políticas da década de 90 afetam diretamente a população trabalhadora, atingindo duas vezes o Serviço Social, haja vista que os (as) assistentes sociais sofrem os impactos como cidadãos(ãs) e trabalhadores (as) assalariados (as) e como profissionais viabilizadores de direitos sociais.

É imprescindível enfatizar que as respostas profissionais dos (das) assistentes sociais frente a todas essas mudanças que vêm ocorrendo em diferentes aspectos e com variadas facetas, devem implicar em “conhecimento teórico-metodológico, nas habilidades e competência técnico-operativa e na direção ético-política construída pela categoria. A prática política crítica é substancial para a direção crítica do projeto ético-político da profissão frente à realidade social” (Nascimento & Oliveira, 2016, p.134).

Os desafios presentes entre os profissionais é buscar sempre garantir a defesa



do projeto ético político por meio de constantes debates e discussões, almejando, cada dia mais, romper o conservadorismo e todas as práticas que caracterizam um Serviço Social que não se refere ao perfil profissional que defendemos.

Cabe destacar que nos últimos anos os Conselhos Regionais de Serviço Social em todo o Brasil receberam inúmeras denúncias envolvendo principalmente questões relativas a irregularidades ocorridas nos campos de estágios, em especial, nos cursos oferecidos na modalidade a distância.

### 3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

Para compreendermos o Projeto de Formação Profissional do Serviço Social atual, é necessário fazermos referência ao debate instaurado na profissão durante os anos 1980, pois nesse período se consolidaram os princípios teóricos, políticos e éticos basilares desse projeto que atualmente é representado pelo Código de Ética Profissional do Assistente Social de 1993, na Lei de Regulamentação da Profissão de Serviço Social e na Proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social de 1996.

Neste sentido, Iamamoto (1998) afirma que esse projeto de formação é historicamente datado, pois se configura como resultado de um amplo processo político caracterizado por um contexto de ascensão dos movimentos sociais. De acordo com Koike (2009), é nesse período que a categoria profissional, as unidades acadêmicas, docentes e discentes da graduação e pós-graduação, por meio de suas entidades representativas passam a repensar coletivamente o direcionamento da profissão diante da nova conjuntura da sociedade brasileira, a qual se fez necessário articular o projeto profissional com o projeto ético-político diante das alterações no âmbito do trabalho, nas expressões da questão social, na relação entre estado e classes sociais.

Na visão de Koike (2009), as Diretrizes Curriculares são portadoras de um direcionamento intelectual e ideopolítico e devem servir como base para construção dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Serviço Social. Além disso, a autora enfatiza que elas possuem princípios que fundamentam uma formação profissional “desenvolvida com flexibilidade; rigor teórico, histórico e metodológico no trato da realidade e do Serviço Social” (Koike, 2009, p.15).

Desta forma, de acordo com Abess (1996), a construção das Diretrizes leva em consideração quatro pressupostos básicos: o Serviço Social é uma profissão interventiva que atua no âmbito da questão social a partir do desenvolvimento do capitalismo monopolista; pauta-se no atendimento da questão social e seus processos constitutivos em face das particularidades da reestruturação produtiva no Brasil, também na reorganização do estado e das classes trabalhadoras. Por fim, consideram que o processo de trabalho em Serviço Social é determinado por condições estruturais e conjunturais históricas, sociais e políticas.

As Diretrizes Curriculares estão estruturadas a partir de núcleos temáticos estruturados entre si: o núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, o núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio histórica

da sociedade brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional (Iamamoto, 1998). Cada um desses núcleos diz respeito a um conjunto de fundamentos que se desdobram em matérias, e estas, em disciplinas e demais componentes curriculares.

O primeiro núcleo se propõe a apresentar ao graduando um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos que permitem conhecer e decifrar o ser social e a vida em sociedade. Devem trazer elementos que possibilitem a compreensão do movimento da sociedade burguesa, da centralidade do trabalho no desenvolvimento da sociabilidade humana, do estado, da política, das classes e grupos sociais, das formas de consciência e representação da vida social, das ideologias, entre outros (Iamamoto, 1998).

Segundo núcleo diz respeito à compreensão das particularidades da formação histórica, econômica, política e cultural da sociedade brasileira, bem como o movimento de desenvolvimento do capitalismo no país, suas contradições e impastos (Abess, 1996). O terceiro núcleo abarca todos os elementos pertencentes ao universo do Serviço

Social como especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, assim como os componentes éticos que norteiam o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento, o estágio supervisionado e a gestão em Serviço Social (Iamamoto, 1998).

Esses núcleos não devem ser enxergados de forma isolada. Pelo contrário, eles precisam ser compreendidos de forma dialética, pois a sua junção vai permitir uma formação generalista, que deve fornecer todos os elementos para que o assistente social consiga enxergar a complexidade da realidade social de forma crítica e totalizante bem como a inserção de sua prática profissional nesse contexto.

Outra questão diz respeito à longa tramitação desta proposta dentro do Conselho Nacional de Educação (de 1997 a 2001), que depois de longo período foram homologadas, mas perderam grande parte de sua essência e conteúdo. Ou seja, a proposta vigente hoje em dia está muito simplificada e vazia de fundamentos, pois muitos conteúdos e princípios foram retirados.

Esse processo é discutido por Boschetti (2004), que afirma que as Diretrizes Curriculares foram desconfiguradas de sua concepção original no momento em que passaram pela aprovação do CNE, no ano de 2001.

Dentre esses desmontes na proposta, ela cita: a não aprovação da carga horária mínima estabelecida, a supressão dos conteúdos das matérias e disciplinas, apresentando apenas indicações a respeito dos núcleos estruturantes. Outras alterações se referem aos princípios norteadores da proposta que foram simplificados, ou em alguns casos retirados das propostas.

Sendo assim, de acordo com Boschetti (2004), a consolidação das diretrizes formuladas pela ABEPSS necessita de socialização e debate a respeito dos significados de seus princípios, da compreensão e leitura aprofundada de seus fundamentos, principalmente os que dizem respeito à questão social, ao trabalho e aos processos de trabalho.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se inúmeros desafios presentes para a defesa de um projeto de formação profissional em Serviço Social comprometido com uma postura crítica diante de injustiças e desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Na atualidade esses desafios se materializam na construção de meios de ampliação e defesa de direitos, na garantia de uma visão de mundo que respeite a diversidade de religiões, de arranjos familiares e busque principalmente, superar perspectivas tão fortes e presentes na sociedade brasileira como o preconceito, a xenofobia e qualquer outra forma de opressão.

#### REFERÊNCIAS

- ABESS. (1996). *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social*. Rio de Janeiro.
- ABESS/CEDEPSS (1996). Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional. *Revista Serviço Social & Sociedade*. São Paulo. Cortez, 50
- Barroco, M. (2001). *Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos*. São Paulo. Cortez.
- Barroco, M & Terra, S. (2012). Código de Ética do/a Assistente Social comentado. Conselho Federal de Serviço Social. In CFESS (Org.). São Paulo: Cortez.
- Boschetii, Ivanete (2004). Seguridade social e projeto ético-político do Serviço Social: que direitos para qual cidadania? *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, 79, 25,108-132.
- Brasil. (1993). *Código de Ética dos assistentes sociais*. Brasília: CFESS.
- Brasil. Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília-DF, 8 jun. 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm). Acesso em: 01 de fevereiro de 2018;
- Brasil. (2002). *Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social*.
- Caputi, L. (2014). Supervisão de estágio em Serviço Social em tempos de mundialização do capital – desafios cotidianos e (re)significados! Tese de doutorado- França
- Dahmer, L. (2008). Mercantilização do ensino superior, educação à distância e serviço social. In: Abepss Temporalis, Brasília/DF, 8, 15, p. 35-52.
- Iamamoto, M. (2014). A formação acadêmico-profissional no Serviço Social Brasileiro. *Serviço Social*, 120, 609-639
- Iamamoto, M. (1998). O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo. Cortez.
- Iamamoto, M. (2004). O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 7. ed. São Paulo: Cortez
- Iamamoto, M. (2011). *Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. 5. ed. São Paulo: Cortez
- Koike, M. (2009). Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. Texto aplicado à 2ª disciplina do Curso de pós-graduação: Serviço Social - Direitos sociais e competências profissionais. CEAD UNB.1-25.
- Nascimento, C. & Oliveira, C. (2016). Educação permanente e Serviço Social: apontamentos sobre a formação profissional. *Temporalis*, Brasília (DF), 16, 31
- Pontes, R. N. (2018). *Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social*. Cortez Editora.

# Educação, ética e serviço social

---

Cilene Sebastiana da Conceição Braga<sup>18</sup>

Reinaldo Nobre Pontes

Olga Myrla Tabaranã Silva

Karina Camille Marques Cezar

Ediane Moura Jorge

## Resumo

O presente artigo apresenta reflexões acerca da Ética e da formação profissional em Serviço Social no Brasil. Essas análises fazem parte do resumo do resultado final da pesquisa *Serviço Social e Seguridade social: perfil teórico-metodológico dos assistentes sociais em Belém*, que buscou identificar os impactos das diretrizes curriculares de Serviço Social na formação das(os) assistentes sociais pela Universidade Federal do Pará e Universidade da Amazônia, em Belém. Verifica-se a necessidade de maior aprofundamento da ética na formação profissional diante da moralização das expressões da questão social no neoliberalismo.

**Palavras-chave:** Ética; Formação profissional; neoliberalismo

## INTRODUÇÃO

Este artigo se baseia nos resultados finais da pesquisa *Serviço Social e Seguridade social: perfil teórico-metodológico dos assistentes sociais em Belém*, que compõe as atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social, Política Social e Formação Profissional (GEPSS) articulado ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social – Doutorado e Mestrado em Serviço Social da Universidade Federal do Pará.

O campo da seguridade social, que abrange a área da saúde, previdência e assistência social, foi escolhido por abrigar a maioria dos profissionais de Serviço Social, e por se constituírem nas áreas cujos avanços e contradições se mostram mais proeminentes. Os resultados da pesquisa proposta interessam tanto a área acadêmica, já que dará respostas às indagações da área de ensino (graduação e pós-graduação), quanto às instituições a área da Seguridade Social, já se poderá aferir da qualidade de percepção teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política dos profissionais.

---

<sup>18</sup> cilenelins@yahoo.com.br

O período pesquisado (2002-2012) ocorreu num importante movimento de mudança/aprimoramento da orientação curricular na área. A partir dessa nova regulamentação os cursos de Serviço Social se reorientaram em seus Projetos Pedagógicos e suas respectivas grades curriculares. Assim nesse período entre 2002-2012 coincide com o período de vigência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Serviço Social.

A importância de trazer questões referentes a Ética ocorreu em virtude de vivermos em um contexto delineado por um Estado capitalista que reproduz no cotidiano das políticas sociais a culpabilização dos indivíduos pela sua condição de pobreza e “fracasso”. Essa realidade apresenta elementos importantes e desafiadores para a profissão na medida em que optamos por um projeto profissional em defesa da classe trabalhadora.

Importa registrar que a aproximação do Serviço Social ao pensamento crítico obedeceu (e até hoje considera-se em construção) os influxos da influência dos processos macroscópicos da sociedade brasileira e mundial. A aproximação ao pensamento marxista se deu de forma bastante diversa no Serviço Social acadêmico e de suas respectivas organizações, passando desde a apreensão dogmática e mecanicista até uma processual apreensão autocrítica, recuperando-se o pensamento marxiano, buscando-se superar as deformações sofridas ao longo do século XX: messianismo, voluntarismo, determinismo, economicismo, etc. (Quiruga, 1991).

A necessidade dessas reflexões no campo do Serviço Social e da Seguridade Social no atual momento, ocorre em função de um confronto de projetos societários, que coloca de um lado a constituição de políticas sociais fragmentada, focalizadas e baseadas numa lógica de condicionalidade e punição a classe trabalhadora e de outro os princípios do Código de Ética que vão na contramão da perspectivas neoliberal e defendem princípios baseados na defesa de direitos sociais e socialização da riqueza socialmente produzida.

Esse artigo é dividido em três momentos: no primeiro realizaremos uma análise da Formação Profissional no contexto neoliberal trazendo elementos fundados no conservadorismo e a constituição da Educação como mercadoria, no segundo momento apresentaremos os desafios do projeto ético-político diante dessa realidade e por último, reflexões sobre os dados apresentados durante a pesquisa e as considerações finais.

### **ANÁLISE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE PERSPECTIVAS NEOLIBERAIS**

Organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial apresentam agendas de reformas que devem ser implementadas em casa país. O Brasil, como país emergente, há uma necessidade de investimentos públicos em instituições de ensino superior privadas com a intenção de alcançar objetivos de formar mão de obra a serviço do mercado, para o desenvolvimento científico, a cultura e o consequente crescimento econômico. As universidades

privadas, financiadas pelo dinheiro público, tem a missão de formar profissionais capacitados para o mercado de trabalho, que sejam capazes de responder aos problemas imediatos.

Segundo Pochmann (2004) os objetivos estabelecidos estão sendo alcançados já que cerca de 13,3% dos jovens no período de 2004 no ensino superior e de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) no ano de 2009 o alcance de jovens na faixa etária de 18 a 24 no ensino superior foi de 19%.

Restam, portanto, menos de dez anos para o alcance de mais de 11% de jovens que ingressão na educação superior. Agora com a disseminação crescente das EADs certamente

a meta estabelecida para ingresso de jovens no ensino superior será alcançada rapidamente, mas se considerarmos o campo do intelecto o acesso à educação de qualidade sabe-se que será inferior.

Dessa forma, como garantir uma formação profissional calcada numa perspectiva de direitos diante da reprodução de uma ideologia neoliberal focalizada na individualização e que ela mesmo passou a adquirir uma relação de troca mercantil e garantidora da reprodução do grande capital. Educação adquire a feição de mercadoria e com isso passa também a sofrer os impactos do processo de precarização do ensino superior.

Os desafios colocados aos Assistentes Sociais diante dessa realidade e a defesa de princípios universais e de direitos no conjunto dessas contradições é significativo. É no bojo dessa sociabilidade que os desafios vividos pelo conjunto da classe trabalhadora no seu cotidiano passa a ser vislumbrado como problemas de caráter moral e político.

### **DESAFIOS DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DIANTE DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL: DESAFIOS POSTOS A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Podemos considerar como condição necessária para o desenvolvimento e aprofundamento do projeto ético-político do Serviço Social a luta pela democracia, a legitimação na academia que permite garantir a interlocução com as outras ciências sociais, debates sobre a formação profissional colocando as novas estruturas sociais e a questão social em evidência para dessa maneira formar um novo perfil de profissional, inserir no interior da categoria de profissionais novas práticas interventivas e preparar profissionais para as novas áreas de atuações, além de outras coisas, a conquistas de direitos cívicos e sociais que foram adquiridas durante a reestruturação democrática da sociedade brasileira.

Segundo Netto (1999), um projeto de sociedade é o resultado de construções coletivas e em uma sociedade como a nossa os projetos societários acabam refletindo projetos de classe é por esse motivo que os projetos societários precisam ter uma dimensão política. Dentro dessa dimensão encontram-se os projetos profissionais já acima citado.

Podemos denominar como núcleo do projeto ético-político a liberdade

como valor central e ainda o compromisso com a autonomia, emancipação e plena expansão do indivíduo além do vínculo com o projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social. A dimensão política se posiciona a favor da igualdade e da justiça social, aliando-se a perspectiva da universalidade juntamente com a ampliação e consolidação da cidadania.

O projeto ético-político determina o compromisso e a competência dos profissionais e seu constante aprimoramento. Com relação aos usuários estabelece uma nova forma de relação sistemática com os usuários dos serviços, isso implica o compromisso com a qualidade dos serviços prestados a população.

O conteúdo da formação profissional está sempre ligado à realidade social e suas mediações as quais exigem não somente uma postura investigativa, mas, além disso, um vínculo com o modo de agir e pensar dos profissionais.

Com base na análise do Serviço Social, historicamente construída e teoricamente fundada, é que se poderá discutir as estratégias e técnicas de intervenção a partir de quatro questões fundamentais: *o que fazer, porque fazer, como fazer e para que fazer*. Não se trata apenas da construção operacional do fazer (organização técnica do trabalho), mas, sobretudo, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seu campo de intervenção. (ABESS, 1996, p. 14, grifos do autor).

A dimensão ético-política presente na direção política da profissão no Brasil se desenvolve conforme os posicionamentos que circundam os princípios da profissão conforme seus direcionamentos políticos. No caso do Serviço Social a defesa da liberdade, da democracia, da equidade e da universalidade tomam frente nos posicionamentos éticos da profissão e devem ser principais no desenvolvimento da prática profissional.

A dimensão técnico-operativa abrange o desenvolvimento da prática nas instituições de forma em que o atendimento diário não configure como início, meio e fim na perspectiva da imediatividade. No qual o cotidiano interventivo não seja a única execução profissional, que a utilização dos métodos e técnicas de intervenção seja fundamentada pela opção teórica e política que a profissão construiu em sua história.

Guerra (2000) afirma que a profissão, em seu desenvolvimento prático compreender determinações fundantes provenientes da relação social capital X trabalho. Essa relação que ultrapassa a relação imediata fenomênica, não nascem e nem devem se resumir a esta e que, por isso, a formação deve não apenas desenvolver o saber-fazer, mas o porquê fazer. Reitera que a formação deve estimular o reconhecimento dos valores sociohistóricos da profissão, habilitar os profissionais para atuar enquanto formadores de opinião e de outros profissionais na mesma medida, reafirmando o seu compromisso com o desenvolvimento da profissão e os rumos que ela pode tomar na história.



## RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa iniciada em 2012 compreendeu a apreensão da realidade da execução das diretrizes curriculares através dos Projetos Pedagógicos da UFPA e da UNAMA, buscando na realidade da compreensão e prática de assistentes sociais formados por essa escola. Para tanto, realizou-se um seminário com sujeitos significantes das áreas: acadêmicas, organizações da categoria e assistentes sociais que atua na área da seguridade social em Belém, cujo debate gravado e transcrito permitiu a transformação de falas em dados

Realizaram-se entrevistas com assistentes sociais formados nas novas diretrizes (a partir de 2009) e que atuam em organizações da seguridade social sediadas em Belém, por meio de entrevistas realizadas por intermédio de formulários com questões objetivas e subjetivas; transcritas e sistematizadas para tornarem-se dados qualitativos. Os dados subjetivos ilustram esse trabalho com análises e os objetivos manifestam o perfil desses profissionais e de suas condições de trabalho. Para efeito do presente artigo serão considerados apenas os dados das entrevistas com os assistentes sociais e das questões subjetivas, optando-se por considerar as outras dimensões em outras produções. As entrevistas foram realizadas com dez Assistentes Sociais do município de Belém do Pará, que atuam na área da Assistência Social, Saúde e Previdência.

Contudo, correlacionando o exposto acima com a pesquisa de campo percebemos discrepâncias entre o que é estabelecido e o que os dados qualitativos nos mostraram. Nenhuma das entrevistadas soube explicar, com clareza, o que é o projeto ético-político. Porém algumas das entrevistas colocaram em sua fala elementos que fazem referência ao projeto ético-político, mas ainda assim, com pobreza de elementos críticos, e sem clareza ou coerência com o que é o projeto em sua fala. A exemplo das AS 9 e 1

“(...) Talvez a gente não tenha a compreensão do que seja esse projeto ético-político, mas a proposta dele é brilhante” (AS 1, Assistência Social).

“Ele é passível de ser alcançado no sentido assim de ser um projeto que [insegurança] tenha como objetivo o respeito às outras profissões a interdisciplinaridade, a liberdade do indivíduo, possibilidade que o indivíduo tem se emancipar no sentido assim dele entender as contradições da sociedade, entender quem ele é, em que mundo ele está, ser um sujeito crítico que nem, pensar a respeito e agir também com respeito” (AS 9, Assistência Social).

Destaca-se ainda, entrevistadas que não souberam responder ou falaram que o projeto é algo abstrato:

“[...] muito abstrato, ele não existe assim como o código de ética (...) talvez ele ainda esteja muito no plano abstrato” (AS 1, Saúde).

“[...] olha eu sempre li, mas nunca entendi muito bem” (AS 2, Saúde)

“Não sei te falar isso [pausa longa] eu não sei como é que eu poderia ti dizer isso” (AS 5, Saúde)

As entrevistadas para a pesquisa não conseguem enxergar o projeto ético-político adotado na profissão na sua ação profissional. Destaca-se nesse sentido a fala da AS 10 que:

“[...] na faculdade eu era mais sonhadora (risos) hoje em dia não sou muito ligada no projeto ético-político. Eu não sei, acho que é o dia a dia, já tive mais um filho, não tenho muito essa visão assim do projeto ético-político do Serviço Social” (AS 10, Previdência Social).

No que tange o eixo de ética profissional, reconhece-se que na profissão essa é uma questão importantíssima e deve ser cuidadosamente aprofundada no debate com os acadêmicos e recorrente nos debates profissionais. As respostas ao questionamento sobre o que a disciplina contribuiu para a prática das profissionais destacam-se:

“Eu atribuo a disciplina ética profissional do serviço social realmente importante [...] eu não pude ver nem o código de ética só pra você ter uma ideia eu só sei o código de ética porque eu sentei pra estudar mas não sentamos pra discutir o código de ética” (AS 1, Saúde).

“[...] Na época assim, graduação a gente ainda não tem um amadurecimento, depois que a gente se forma que a gente vai lidar com a prática que a gente percebe o quanto é importante né?. Olha eu ainda não identifiquei, não. [...] É, foi muita teoria. Não teve muita relação com a prática” (AS 2, Saúde).

“[...] Olha na verdade assim dizer que eu fiz uma disciplina de ética ela foi muito mais assim mesmo assim a parte da Ontologia da ética, a questão da história do que assim [...] Eu senti falta de bora pegar o código de ética, bora discutir ele, acho que não teve isso na disciplina foi mais a parte teórica dos códigos, histórica, ontológica” (AS 2, Saúde).

“[...] então a ética ela é importantíssima. A gente precisa ter muito cuidado no lidar, no falar é... de como a gente vai escrever porque qualquer coisa pode tá prejudicando aquela pessoa e também a gente pode tá passando uma informação que a gente não deveria repassar né?” (AS 5, Saúde).

“[...] Sim com certeza né? Com certeza eu acredito que as noções que foram passadas foram as melhores possíveis, a gente vai vendo ética no dia a dia por que também a ética ta na cabeça da gente ela ta nas atitudes ela ta no dia a dia né? Nas ações que você pratica tanto no trabalho como na vida pessoal né?” (AS 6, Saúde).

“[...] Isso a gente teve que correr atrás. A gente teve que fazer pesquisa. A gente teve que ler os códigos, o código de ética. Ela chegou a passar toda a trajetória dos códigos de ética, tudinho, mas não... sabe a forma que ela passava não era muito didática. [...]” (AS 7, Saúde).

“De ética profissional? Ele até hoje com certeza, tem que ter sigilo profissional, tem que ter o respeito né?. Não vou te dizer que conheço o código de ética decorado, na ponta da língua, porque também não sei, mas com certeza com a ética profissional eu tento zelar. [...] a forma como era passada, eu estudava, lia os textos para fazer a prova, mas assim é conforme agente vai perceber, agente tem a nossa ética, tem a

nossa moral e conforme também como agente vai se comportar. E eu me lembro do professor não ir muito as aulas (risos)” (AS 10, Previdência Social).

As profissionais reconhecem a importância, porém dão destaques aos fragmentos que se lembram do código, é importante frisar que muitas reclamam de não ter estudado código de ética na formação e, por isso, terem que estudar posteriormente por conta própria e, mais complexo ainda é que eu uma das falas a profissional ressalta que a ética se aprende no dia-a-dia, no cotidiano, contrariando os princípios teóricos da totalidade na compreensão da categoria central da profissão.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tempos de capital fetiche, financeiro, globalização e seguindo uma lógica neoliberal, a profissão do Serviço Social encontra-se frente a dilemas que requerem do assistente social “competência, habilidades, olhar crítico e positivo, aprofundamento teórico-metodológico e ético-político para decifrar a realidade e propor ações emancipatórias” (Caputti, 2014, p.21), sem cair nas armadilhas dos tecnicismos apresentados nas diretrizes das Políticas Sociais.

Acreditamos que a educação deve ser uma construção de conhecimento crítico e que tenha seu compromisso pautado nos valores universais, no trabalho criativo e emancipatório, e ainda, que a educação é um instrumento de transformação da vida social, uma forma de resistência ao capital.

### REFERÊNCIAS

- ABESS/CEDEPSS. (1996). Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional. *Revista Serviço Social & Sociedade*. São Paulo: Cortez, 50
- Boschetti, I. (2009). *Seguridade Social no Brasil: Conquistas e limites à sua efetivação*. In: *Serviço Social, direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: UNB
- Costa, F. (2008). Instrumentalidade do Serviço Social: dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa e exercício profissional. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Natal. UFRN
- Ely, F. (2003). Serviço Social e interdisciplinaridade. *Katálisis*. 6, jan/dez. Florianópolis. UFSC.
- Guerra, Y. (2000). A instrumentalidade no trabalho do assistente social. In: *Capacitação em Serviço Social e Política Social*. Brasília: CEFESS/ABEPSS/UNB.
- Guerra, Y. (2005). O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate. *Katálisis*. 8, 2. Florianópolis. UFSC
- Iamamoto, M. (1998). *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez.
- Netto, J. (1999). *A construção do Projeto ético-político do Serviço Social*. CFESS/ABEPSS/CEAD. Brasília: UNB, 1999.
- Netto, J. (1999). *Ditadura e Serviço Social*. São Paulo: Cortez,

- Pontes, R. (2011). *Mediação e Serviço Social*. São Paulo: Cortez
- Santos, C. (2012). *Na prática a teoria é outra?* 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris
- GEPSS. (2013). *Impactos da formação profissional na Seguridade Social em Belém do Pará*. Belém. UFPA.
- Wanderley, M. (1998). Formação profissional no contexto da reforma do sistema educacional. *Caderno ABESS*. 8. São Paulo: Cortez.
- Yasbeck, C. (2000). Os fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade. In: *Capacitação em Serviço Social e Política Social*. In: *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB

# A cidadania da União Europeia: estatuto e implicações jurídico-políticas

---

Susana Sardinha Monteiro<sup>19</sup>

## Resumo

Quando em 1992 foi instituída a Cidadania da União, os nacionais dos Estados membros passaram a ser beneficiários de um conjunto de direitos previstos no Tratado da Comunidade Europeia (TCE). A consagração do estatuto da cidadania da União mudou o paradigma dos direitos das pessoas, da então CEE (Comunidade Económica Europeia), de direitos de conteúdo economicista para direitos de cidadania, com expressão no domínio central de qualquer cidadania, o político.

Este é o tema central do presente trabalho: analisar o conceito da cidadania da União, o seu passado e as perspetivas de futuro. Para tal iniciamos com um breve enquadramento histórico dos antecedentes para a constitucionalização da cidadania da União, fazendo uma evolução da Europa económica para a Europa social e política, bem como do conceito Europa dos cidadãos e das iniciativas levadas a cabo para a implementar. De seguida, procedemos à análise do conceito de cidadania da União Europeia que depende da nacionalidade dos Estados, bem como do respetivo conteúdo material – ou seja, dos seus direitos e deveres – numa perspetiva evolutiva, desde a sua criação até à atualidade. Apresentamos, também, uma visão alargada e abrangente deste estatuto, pelo que não nos limitamos a analisar os direitos que, formal e estruturalmente estão incluídos na Parte II do Tratado de Funcionamento da União Europeia (TFUE), mas todos os de que são beneficiários.

Concluímos com uma referência às implicações e consequências jurídico-políticas da consagração da cidadania da União, assim como da necessidade de desenvolver um novo conceito de cidadania: informada, participativa e ativa.

**Palavras-chave:** Cidadania da União Europeia; Europa dos cidadãos; Implicações jurídico-políticas; Cidadania ativa.

## 1. OS ANTECEDENTES DA “CONSTITUCIONALIZAÇÃO” DA CIDADANIA DA UNIÃO

Fiel à inspiração pragmática de um dos país fundadores das Comunidades Europeias, Jean Monnet, para quem a Europa não deveria ser “feita de uma vez

---

<sup>19</sup> susana.monteiro@ipleiria.pt; ESECS|IPLEIRIA; IJP-IPLeiria – Instituto Jurídico Portucalense; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria; Campus 1 – Rua Dr. João Soares Apartado 4045 2411-901 Leiria – Portugal

nem por via de uma construção de conjunto: [mas antes por via] de realizações concretas que criam em primeiro lugar, uma solidariedade de facto”, (1986, p.265) o Tratado de Roma fez das quatro liberdades fundamentais – bens, pessoas, serviços e capitais - indispensáveis à criação de uma união aduaneira e de um mercado comum, os fundamentos da Comunidade. Tratava-se de liberdades económicas, e as políticas que as secundavam eram também políticas económicas. Mas cedo se colocou o problema de considerar as implicações jurídicas da construção europeia, mesmo no que diz respeito à salvaguarda dos direitos fundamentais dos indivíduos.

Ainda que dominada pelo económico, a instituição das Comunidades Europeias, teve como consequência natural o reforço da posição jurídica dos cidadãos que até então eram titulares de direitos face às ordens jurídicas nacionais. Tal decorre do facto de a esses direitos se terem acrescentado outros, embora de natureza económica e social, tal como a entidade que os atribuía.

A primeira das liberdades fundamentais a ser regulada no texto do Tratado era, aliás, a da livre circulação de mercadorias, o que fazia, antes de mais, da Comunidade um importante bloco comercial em formação, baseado nas regras das uniões aduaneiras. Mesmo a livre circulação de pessoas era entendida como uma liberdade económica, traduzida essencialmente como mobilidade de um elemento de produção, ainda que do fator humano de produção. Era ao *Homo Economicus* que eram atribuídos os direitos previstos nos Tratados. A livre circulação de pessoas, ou melhor, de trabalhadores, era entendida como um meio para atingir um fim, o da expansão económica e do desenvolvimento da capacidade produtiva dos Estados e das Comunidades.

Não podemos, no entanto, escamotear que o político sempre foi um *prius*, facilmente perceptível pelos objetivos que presidiram a construção do projeto europeu. Logo no preâmbulo do Tratado de Roma se previa como desígnio desta nova entidade o estabelecimento de uma “união cada vez mais estreita entre os povos da Europa”. O vetor económico foi – apenas – um meio para atingir o político. O económico e o político eram, e são, “duas faces de uma mesma moeda”, sendo inegável que a criação e o desenvolvimento da integração económica tinham uma forte dimensão política.

Mas ainda que a integração europeia tenha sido inicialmente marcadamente económica, foi evoluindo no sentido do progressivo reforço da dimensão social e política. A ideia dos pais fundadores era clara: começar pela economia para chegar mais longe, sobretudo para chegar às pessoas. Basta para tal atentarmos nas palavras proferidas, em abril de 1952, em Washington, por Jean Monnet “nous ne coalisons pas des États, nous unissons des hommes” (1986, p.9).

Por outras palavras, a Europa dos cidadãos estava presente em gérmen aquando da criação das Comunidades. Faltava apenas executá-la dando-lhe a necessária forma política.

Ainda que seja difícil situar no tempo a cristalização deste projeto, temos que destacar o impulso dado na Cimeira de Paris de 1974<sup>20</sup> tendo o Relatório

---

<sup>20</sup> *Sommet de Paris des 9 et 10 décembre*, in Bull. CE, 12/74.

Tindemans de 1976<sup>21</sup> recomendado um reforço dos direitos do cidadão europeu. Mas se a eleição do Parlamento Europeu por sufrágio universal direto, realizada a 7 e 10 de Junho de 1979, constitui um verdadeiro ponto de viragem, foi apenas no Conselho Europeu de Fointainebleau<sup>22</sup> que foi criado um Comité ad hoc presidido por M. Adonnino para se dedicar ao estudo da questão da identidade e da cidadania da União. Este último conceito aparece profundamente ligado à de uma Europa criadora de direitos para os cidadãos, que se acrescentam àqueles que decorrem da sua condição de nacionais de um determinado Estado membro.

Tudo se desenvolveu bastante depressa no sentido da execução do projeto da Europa dos cidadãos, constituindo o mercado interno instituído pelo Ato Único Europeu (AUE) de 1987 e calendarizado para 1992, um forte elemento dinamizador. O estabelecimento do mercado interno, que compreendia a eliminação das fronteiras internas, no qual a livre circulação de mercadorias, pessoas, serviços e capitais é assegurada (art.º. 8.º – A do Tratado da CEE), obrigou a repensar em novos termos – não exclusivamente económicos – os problemas da livre circulação de pessoas ou o direito de residência dos nacionais comunitários.

Os objetivos políticos e de criação de uma Europa dos cidadãos, estavam desde logo previstos no Tratado, só que faltava a definição precisa do objetivo e dos meios institucionais para, de forma progressiva, os concretizar. O juiz comunitário, por um lado, e o legislador de direito derivado, por outro, desempenharam um importante papel no sentido de trazer a pessoa para o centro da construção europeia e assim impulsionar o processo designado de personalização ou humanização das Comunidades, aproximando os direitos consagrados no Tratado do paradigma dos direitos típicos da cidadania nacional. As próprias liberdades de circulação de trabalhadores e de prestação de serviços consagradas logo no início pelo Tratado de Roma, assumiram em embrião, o carácter de verdadeiros direitos fundamentais de liberdade de comércio e de indústria e de livre escolha da profissão e do tipo de trabalho.

## **2. O TRATADO DE MAASTRICHT: A MUDANÇA DE PARADIGMA DO CIDADÃO EUROPEU**

Mas é em, e com Maastricht, que se verifica uma mudança do paradigma da Comunidade Económica Europeia (CEE), que perdeu o qualificativo de Económica, passando a ser simplesmente europeia e com a introdução expressa de objetivos políticos, ainda que, a então recém-criada União Europeia (UE), mantivesse um cunho predominantemente económico. Assim, ao mesmo tempo e pela mesma porta, a Comunidade reforçava a sua vertente económica e fazia expressamente a sua entrada no domínio da política. Relembramos a este propósito, as

---

<sup>21</sup> *Relatório Tindemans*, in Bull. CEE, Suppl. 1/76.

<sup>22</sup> Conclusões do Conselho Europeu de Fointainebleau in Bull. CEE, Suppl. 6-1984.



sempre sábias palavras do saudoso Professor Lucas Pires de acordo com as quais “[a] revisão feita em Maastricht vem confirmar e ampliar o peso do poder político próprio e até originário da Comunidade. (...) O tabu da Comunidade “política” ficou para trás, e isto pode criar *um novo espírito e um novo horizonte*, embora ainda embrionários. É que as competências políticas, dado o seu carácter mais geral e mais estruturante, não são como as outras. Em princípio eram aliás apanágio e privilégio do Estado. (...) Agora adquire competências políticas, sem perder as restantes”. (1994, pp.152-155)

Temos então uma nova entidade, designada de União, com objetivos e dimensão política e de entre esses objetivos destacamos “o reforço da defesa dos direitos e dos interesses dos nacionais dos seus Estados membros, mediante a instituição da cidadania da União”.

Foi assim, com Maastricht, que a problemática da cidadania foi colocada numa perspetiva diferente: o cidadão deixou de ser apenas visto como o beneficiário indireto da integração económica, tornando-se um elemento essencial da construção europeia.

A “constitucionalização” da cidadania da União representa uma mudança no centro de gravidade de certos direitos de carácter público do homem europeu, e não já do *homo economicus*, do operador económico, elevando-o, assim, ao *status* de um verdadeiro cidadão europeu.

### 3. A “CONSTITUCIONALIZAÇÃO” DA CIDADANIA DA UNIÃO EUROPEIA

Não obstante a cidadania da União figurar entre os objetivos da União, aparecia desenvolvida na Parte II do Título I das disposições do Tratado da Comunidade Europeia (TCE), em seis disposições, numeradas do art.º 8.º ao art.º 8.º e). No primeiro instituía-se a cidadania da União e nos restantes consagrava-se o conteúdo do estatuto instituído, com a previsão dos respetivos direitos, a saber: livre circulação e residência; participação política nas eleições municipais e para o Parlamento Europeu; petição ao Parlamento Europeu (PE) e recuso ao Provedor de Justiça; proteção diplomática e consular. A última das referidas disposições atestava a natureza dinâmica da cidadania da União.

Hoje e após as alterações introduzidas pelos sucessivos atos de revisão dos Tratados, sendo o último o Tratado de Lisboa, a Cidadania da União consta da Parte II do Tratado de Funcionamento da União Europeia (TFUE), relativo à “[n]ão discriminação e Cidadania da União”. Dos oito artigos aí incluídos, dois referem-se ao princípio da não discriminação (um, em razão da nacionalidade e outro, de alcance mais alargado) e os outros seis à cidadania da União. Nestes podemos distinguir três núcleos: o primeiro formado pelo art.º 20 do TFUE, que se destina a instituir a cidadania da União, definindo quem são os seus titulares e que, após as alterações do Tratado de Lisboa, enumera em lista os direitos que lhe assistem; o segundo, que inclui as regras constantes dos arts. 21.º a 24.º, fornece o conteúdo e alcance da categoria instituída, ao desenvolver o enunciado

dos direitos ligados à condição de cidadão; e, finalmente, o art.º 25.º que estabelece o mecanismo de evolução, da progressiva aquisição de direitos.

Na primeira disposição relativa a este estatuto (atual art.º 20.º do TFUE) enuncia-se “[é] instituída a cidadania da União”.

Foi nestes termos que, em Maastricht se introduziu o conceito. De seguida fez-se depender a cidadania da nacionalidade ao estabelecer que [é] cidadão da União qualquer pessoa que tenha a nacionalidade de um Estado membro”. Daqui deriva o princípio base, de acordo com o qual, qualquer nacional de um Estado membro é cidadão da União.

### ***3.1. A cidadania da União Europeia e a dependência da nacionalidade estadual: implicações***

O termo cidadania e em particular o da cidadania da União (Europeia) passou, a partir de Maastricht, a fazer parte do léxico europeu. Contudo, esta cidadania é bem diversa daquela que nos habituámos a reconhecer - a cidadania das entidades estaduais. Começa por ser limitada na sua definição, uma vez que os redatores dos Tratados fizeram depender o benefício deste estatuto da nacionalidade estadual. É por uma soma e não uma subtração às cidadanias nacionais que se caracteriza o estatuto dos cidadãos da União. Os direitos previstos nos Tratados somam-se, naturalmente, aos das constituições nacionais. Este estatuto de sobreposição face à cidadania nacional foi formalmente reconhecido com o Tratado de Amesterdão que aditou o caráter “complementar” e não substitutivo da cidadania nacional<sup>23</sup>. Entendemos que esta precisão ainda que desnecessária e redundante, teve um significado político claro de compromisso semântico para satisfazer as críticas e objeções dos adversários da criação de uma União federal, que se opunham com mais veemência à cidadania europeia, dadas as suas implicações políticas e ideológicas. O Tratado de Lisboa alterou ligeiramente a redação da referida disposição, especificando que “[a] cidadania da União acresce à cidadania nacional e não a substitui”<sup>24</sup> (art.º 20.º do TFUE).

Trata-se, desde logo, de um estatuto limitado ou, como defende Moura Ramos “(...) um estatuto muito frágil e que não pretende substituí-lo, [à cidadania nacional] antes se lhe vindo a sobrepor. Tal fragilidade traduz-se logo na sua falta de autonomia em relação à nacionalidade dos Estados membros, uma vez que aquela é definida por referência a estas, não intervindo deste modo a União, na determinação do círculo dos beneficiários do estatuto que cria, o que não pode deixar de se repercutir na natureza jurídica que lhe venha a ser reconhecida” (1994, p.357). Esta falta de autonomia face à nacionalidade estadual é também demonstrada pela consagração da regra do tratamento nacional. Trata-se, portanto, de uma cidadania reflexa e não de um verdadeiro vínculo jurídico político entre o indivíduo e a União.

<sup>23</sup> Art. 17.º, n.º 1 do TCE, atual art. 20.º TFUE.

<sup>24</sup> Na redação atual constante do art. 20.º TFUE refere-se que a cidadania da União acresce à cidadania nacional, substituindo a anterior referência a que a cidadania da União é complementar da cidadania nacional.

Na verdade, enquanto a cidadania nacional implica a existência de uma relação exclusiva com o Estado que a atribui e relativamente ao qual são exercidos os respetivos direitos, o mesmo não sucede com a cidadania da União, onde não se verifica essa relação direta e imediata, mas antes indireta e mediata, na medida em que o seu estatuto legal, enquanto cidadãos da União, depende da nacionalidade de um Estado. A nacionalidade é o elemento central para atribuição da cidadania da União, continuando a competir a cada Estado membro regular as condições de aquisição e de perda da nacionalidade. Ainda que o Tratado consagre certos direitos da cidadania, não define ele próprio diretamente os pressupostos para aquisição ou perda da nacionalidade e consequentemente de tais direitos.

Esta dependência face à nacionalidade estadual sublinha e atesta o relevo dos Estados na Construção da União e é fonte de importantes consequências pois, se por um lado é um importante fator de união, coesão, integração numa única entidade, de todos aqueles que por serem nacionais passam automaticamente a ser cidadãos da União e assim a beneficiar de um conjunto de direitos que acresce aos de que já são beneficiários, enquanto nacionais do seu Estado e por esta razão um importante fator de implementação dum sentimento de identidade comum – ainda que este sentimento não se decrete por imposição legal, mas resulte antes da sua interiorização por parte dos cidadãos! Constitui, também, um importante fator de exclusão, deixando de fora deste estatuto e de (alguns) dos seus direitos todos aqueles que não têm esse vínculo com um dos – ainda – 28 Estados membros que compõem a União.

Mas com Maastricht, o termo cidadania não só foi integrado no léxico europeu, como assumiu novos contornos, na medida em que alterou, para sempre, o significado da palavra “estrangeiro”, quando entendida no contexto da União. A palavra estrangeiro passou a referir-se, apenas, aos cidadãos nacionais de Estados terceiros, com todas as implicações jurídico políticas que daí decorrem, nomeadamente em termos de política de imigração e de asilo. Contudo, a União, enquanto organização de Direito que desde cedo assumiu a preocupação do respeito pelos direitos fundamentais no seu próprio espaço, assim como além-fronteiras, não pode ser uma entidade “cega” e deixar de assumir, reconhecer e valorizar a importância e o contributo desses estrangeiros para a vida e desenvolvimento social, económico e cultural da União. Daí a consagração de um regime de proteção e integração desses estrangeiros, nacionais de Estados terceiros e residentes de longa duração, no espaço geográfico da União<sup>25</sup>.

### *3.2. O estatuto da cidadania da União: os direitos e a (ausência) de deveres*

O atual art.º 20.º do TFUE após a definição de cidadão da União acrescenta no n.º 2 do mesmo artigo que “[o]s cidadãos da União gozam dos direitos e estão

---

<sup>25</sup> De entre os atos adotados relativos à integração dos estrangeiros, destacamos a Diretiva 2003/109/CE do Conselho de 25 de novembro de 2003 que consagra um estatuto próprio e específico para os residentes de longa duração na UE (in JO – L, de 23 de janeiro de 2004)

sujeitos aos deveres previstos nos Tratados”. Importa, então, analisar quais os direitos e deveres – como qualquer cidadania, esta também implica uns e outros – garantidos pelos Tratados e que integram o referido estatuto.

A primeira disposição (atual art. 21.º do TFUE) reconhece a qualquer cidadão da União “o direito de circular e permanecer livremente no território dos Estados membros, sem prejuízo das limitações e condições previstas nos Tratados e nas disposições adoptadas em sua aplicação”. Tem este artigo por função essencial (re)afirmar o direito de livre circulação e permanência no território dos Estados membros dos cidadãos da União. Na verdade, este pouco acrescenta ao até então consagrado, sendo antes de mais a consagração do *acquis communautaire*. A livre circulação de pessoas não aparecia como um fim em si mesma, mas antes como ligação ao exercício de uma atividade económica. Contudo, o seu exercício foi sendo progressivamente generalizado, de forma a aplicar-se ao cidadão *qua tale* e não apenas aos agentes económicos. Na verdade, o TUE consagrou constitucionalmente a evolução levada a cabo pelo legislador e pelo juiz comunitário. Ou seja, efetuou a elevação do plano do direito derivado para o originário, situação que não pode deixar de ser realçada e de efeitos não negligenciáveis. Assim, o direito de livre circulação e residência deixou de estar dependente do preenchimento de determinados pressupostos de natureza económica, para adquirir a plena autonomia de um direito fundamental da cidadania.

A proteção diplomática e consular prevista no atual art. 23.º do TFUE, enuncia o direito dos cidadãos da União beneficiarem, “no território de países terceiros em que o Estado membro de que é nacional não se encontre representado, de proteção por parte das autoridades diplomáticas e consulares de qualquer Estado membro, nas mesmas condições que os nacionais desse Estado”. Esta disposição consagra a vertente internacional da cidadania da União. Projeta para o exterior uma nova imagem da integração europeia em torno da cidadania da União e, para o interior, expressa uma preocupação pelos direitos dos cidadãos da União, reforçando o sentimento de identificação da e para com a União. Este não é, contudo, verdadeiramente um direito a exercer face à União, ou sequer no interior da União, embora resulte do estatuto desta. O que se trata, efetivamente, é de prover à proteção de um cidadão da União no território de um país terceiro, quando aquele de que é nacional não se encontre aí representado. Trata-se de uma proteção diplomática substitutiva ou delegada: o Tratado prevê, apenas, a possibilidade de o cidadão da União ser protegido não por esta – a União – ou pelos Estados membros em conjunto, mas sim por um qualquer Estado membro.

Como a noção de cidadania implica a possibilidade de se fazer ouvir na defesa dos respetivos direitos e interesses legítimos, foi expressamente consagrado, em Maastricht, o direito de petição ao PE e de recurso ao Provedor de Justiça. Atualmente consagrados no art. 24.º do TFUE, estes mecanismos de participação política não eleitoral ou de proteção não jurisdicional dos direitos dos cidadãos, vieram reforçar as competências do órgão parlamentar europeu e procuraram dar resposta às reivindicações de maior legitimidade democrática, maior eficácia e maior transparência institucional das Comunidades e da União. Reforçaram a participação política e cívica dos cidadãos no sistema institucional

da União, no funcionamento e aperfeiçoamento das instituições e órgãos da União. Constituem um importante reforço da ligação dos cidadãos da União, cujo *abstractum* pessoal constituem e um corolário do princípio do respeito, por parte da União, das identidades nacionais dos Estados membros.

Destes dois mecanismos apenas o recurso ao Provedor de Justiça pode ser considerado uma novidade na ordem jurídica da União, uma vez que o direito de petição há muito que estava previsto no Regimento Interno da instituição parlamentar, apoiando-se numa prática bem estabelecida e substancial (à semelhança de outra forma de petição, ainda que não inserida estruturalmente nas disposições da Cidadania da União, a saber, o direito de queixa à Comissão, dotado de um claro objetivo de proteção dos direitos dos cidadãos).

A principal novidade do estatuto da cidadania da União traduziu-se na consagração dos direitos de participação política, direitos esses que lhes são reconhecidos em função dessa qualidade (art. 22.º do TFUE). Trata-se do direito de qualquer cidadão, residente num Estado membro que não o da sua nacionalidade, de eleger e ser eleito, quer nas eleições municipais quer nas eleições para o Parlamento Europeu, nas mesmas condições que os respetivos nacionais. Assim, se o alcance inovador do direito de livre circulação e residência é bastante questionável, o mesmo não se pode dizer dos direitos de participação política *strictu sensu*.

Ainda que objeto de muitas críticas pelo carácter limitado – eleições municipais e europeias e restritivo – com a admissibilidade de exceções - a sua consagração traduziu o grau de participação política que é reconhecido aos cidadãos em função dessa mesma qualidade<sup>26</sup>. Estes direitos, cada um de sua forma, reforçam o sentimento de integração do cidadão da União na comunidade estadual em que se inserem pela residência (quanto às eleições municipais), e facilitam a sua intervenção na vida própria da União (de forma mediata por via de ação do Parlamento Europeu, no caso das eleições para essa instituição).

Quanto à participação nas eleições municipais assiste-se à refração direta da cidadania da União sobre a organização política interna dos Estados, que os obriga a reconhecer aos nacionais dos Estados membros, o direito de participação política que se traduz na possibilidade de votar e ser eleito nas eleições municipais e desta forma participar na respetiva política nacional, ainda que apenas no plano municipal, quando aí são residentes. Apesar da consagração deste direito representar uma novidade, refere-se apenas às eleições municipais, ou seja, ao nível inferior das coletividades locais, continuando os Estados a ser com-

---

<sup>26</sup> Estes direitos de participação política não são semelhantes aos que este conceito engloba no plano estadual. Não se inclui neste estatuto o direito de eleger e ser eleito para os órgãos de soberania de um Estado membro de que se não é nacional. Não se inclui neste estatuto a participação nas eleições que mais diretamente afetam a vida política nacional e consequentemente a sua participação no processo de integração. A atribuição destes direitos aos cidadãos da União seria um forte componente dessa cidadania, contudo não é de esperar que os Estados o façam, dada a sua intrínseca relação com a soberania nacional. Sendo a soberania apanágio do Estado nacional, o seu exercício pela via eleitoral continua e continuará certamente por muito tempo, a ser considerado uma prerrogativa ligada à qualidade de nacional de um Estado membro.

petentes na definição das regras para os restantes atos eleitorais, regionais e nacionais.

No tocante às eleições europeias, a inovação surge como a supressão de uma “anomalia”. Dificilmente se concebe como é que o direito de voto e de elegibilidade para o PE, instituição europeia que representa “os povos dos Estados reunidos na Comunidade”, ou com a redação atual “os cidadãos da União”, podia ser reservada por um Estado aos seus próprios nacionais. Assim, a própria natureza do PE, impunha o reconhecimento deste direito.

Um dos elementos caracterizadores do estatuto da cidadania da União é precisamente o do seu carácter evolutivo. Ou seja, o TUE forneceu a base constitucional de um estatuto embrionário, dinâmico, cujo critério jurídico de definição ainda não se identifica com o vínculo entre o indivíduo e um poder institucionalizado e soberano. Mas apesar deste elemento identificador, a verdade é que desde a sua consagração em 1993, poucas foram as alterações, os aprofundamentos introduzidos neste estatuto.

Não obstante, com o Tratado de Amesterdão, incluiu-se um novo direito de petição, a saber, o dos cidadãos se dirigirem a uma instituição, órgão ou organismo da União e obterem uma resposta redigida na mesma língua (atualmente previsto no art. 24.º do TFUE). Com a consagração deste direito visou-se aumentar a transparência da União, ou melhor, do funcionamento das suas instituições, que aparecem ainda como uma realidade distante e incompreensível aos olhos dos cidadãos. Traduz a vontade de tornar a União uma realidade mais próxima dos cidadãos, estabelecendo-se uma relação direta entre administração e administrados, claramente reforçada pelo uso da respetiva língua nacional - elemento essencial da identidade nacional e europeia.

Para além deste, e ainda em Amesterdão, (embora já não integrado sistematicamente nas disposições relativas à cidadania) foi consagrado e atribuído aos cidadãos da União, o direito de acesso aos documentos das instituições, num claro reforço de transparência, abertura e aproximação dos cidadãos à entidade a que pertencem (atualmente previsto no art. 15.º do TFUE, anterior art. 255.º do TCE).

Mais tarde, com o Tratado de Lisboa, foi consagrado no art. 24.º do TFUE, o direito de iniciativa de cidadania, visando atribuir um papel mais ativo aos cidadãos na vida e no desenvolvimento da União<sup>27</sup> Trata-se de um direito de proposta e não de um instrumento jurídico de contestação, visando conferir uma nova dimensão à democracia europeia. Mais do que um instrumento de participação democrática, a iniciativa europeia concede aos cidadãos a possibilidade de participarem ativamente no exercício do poder soberano (supranacional) da União, através do seu envolvimento direto na apresentação de propostas legislativas, ou pelo menos fazendo saber à Comissão quais os temas que lhe despertam mais interesse.

---

<sup>27</sup> Regulamento (UE) n.º 211/2011 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 16 de fevereiro de 2011, sobre a iniciativa de cidadania (in JOUE-L 65/1 de 11 de março de 2011).



Esta inovação acompanha os esforços que conduziram à clarificação da repartição de competências e à simplificação dos instrumentos jurídicos e que visam, desde logo, tornar a cidadania da União mais ativa, no quadro de uma democracia europeia mais participativa, conseguindo assim uma aproximação democrática entre a União e os seus cidadãos.

Apesar de se exigir que a iniciativa seja subscrita por um milhão de cidadãos, o difícil não é conseguir esse número, mas antes dar execução a uma iniciativa de cidadania, tendo em conta a indiferença e passividade com que os cidadãos estão acostumados a ver, viver e analisar tudo quanto diz respeito à UE.

Quanto a estes direitos e ainda que todos constituam formas de petição, nem todos são estranhos à prática institucional europeia, tal como o direito de acesso aos documentos das instituições; nem todos foram inseridos estruturalmente nas disposições relativas à cidadania da União, tal como o direito de acesso aos documentos das instituições; e à exceção do direito de iniciativa de cidadania, todos têm um alcance e objetivo limitado.

Por fim e se uma cidadania implica direitos e deveres, também a da União, no art.º 20.º do TFUE, refere expressamente a existência de deveres. Acaba, contudo, por não enunciar expressamente, nem impor quaisquer deveres, o que parece traduzir o reconhecimento de que a União não é uma entidade soberana, que possa impor aos seus cidadãos deveres de soberania

### *3.3. A cidadania da União: inovação ou simples consolidação?*

Retomamos a análise anterior a propósito do carácter frágil e simbólico da cidadania da União que resulta, também, do seu conteúdo, ou seja, dos direitos que lhe estão associados, assim como dos seus beneficiários. Assim, para além da inclusão de alguns (poucos) direitos políticos, que já eram, aliás, reconhecidos por alguns Estados membros, antes da entrada em vigor do TUE; outros que resultavam do acervo comunitário; e outros, que figuravam de algumas legislações nacionais ou resultavam de práticas nacionais (ou internacionais) – estando a sua aplicação, em muitos deles, dependente da aplicação do princípio do tratamento nacional – as suas disposições não acrescentaram muito ao adquirido comunitário pré-Maastricht.

Mais ainda, esta cidadania dá à primeira vista, a impressão de um simples aglomerado de atributos e direitos de natureza e conteúdo diferente: o direito de livre circulação e residência (direito de conteúdo essencialmente económico), o direito de voto e de elegibilidade dos cidadãos da União, nas eleições municipais e para o Parlamento Europeu no Estado membro da residência (direitos de conteúdo político eleitoral), o direito de proteção diplomática e consular, o direito de petição ao Parlamento Europeu e o direito de se dirigir ao Provedor de Justiça (direitos de conteúdo político não eleitoral).

Tendo em conta o elenco de direitos deste estatuto da cidadania da União é legítimo afirmar que Maastricht se situa no meio-termo entre a inovação e a (simples) consolidação. Maastricht surgiu, assim, como um texto de codificação. Com a consagração de alguns direitos limitou-se a afirmar, confirmar, constatar



ou reproduzir o direito já existente, o que sucede particularmente com a livre circulação de pessoas e com o direito de petição ao PE. Noutros domínios impunha e comportava um efeito criador e inovador com o estabelecimento de regras novas, nomeadamente a propósito dos direitos próprios de uma cidadania, os direitos de participação política. O mesmo carácter inovador estava presente no direito de recurso ao Provedor de Justiça e naquilo que podemos considerar como um esboço de proteção diplomática e consular comum. E, não obstante a natureza dinâmica do estatuto da cidadania da União e a possibilidade da extensão de direitos prevista no Tratado, as alterações introduzidas são limitadas, em termos de conteúdo e de alcance.

Mas a verdade é que mesmo quando se limitava a confirmar um direito pré-existente, ao fazê-lo no domínio do direito originário, assumiu uma importância e significado não negligenciáveis. Maastricht valeu acima de tudo por ter levado a cabo uma mudança no paradigma do cidadão europeu que deixou de ser, apenas, aquele dotado de amplos direitos económicos e sociais, ligados originariamente ao exercício de uma atividade económica, presente, passada ou futura, para passar também a ser aquele que dispõe de direitos de conotação política, de direitos de cidadania, agora reconhecidos no plano europeu. Mas, acima de tudo, valeu pela generalização do princípio da igualdade e da não discriminação em razão da nacionalidade. Assentando nos princípios da igualdade de tratamento e da não discriminação, as quatro liberdades fundamentais do Tratado constituíram, na prática, o primeiro fator poderoso de criação de um sentimento de pertença a uma mesma comunidade política, que caracteriza a ideia de cidadania: o sentimento de que qualquer europeu, onde quer que se encontre na União, tem direito (salvo algumas exceções) a ser tratado da mesma forma que os nacionais desse Estado, isto é, como se fosse um deles e não um estrangeiro.

A mesma fragilidade e simbolismo do estatuto da cidadania decorre do círculo dos beneficiários dos direitos, na medida em que alguns deles não são – sequer – exclusivos dos cidadãos da União, uma vez que radicam igualmente na esfera jurídica de “qualquer outra pessoa singular ou coletiva com residência ou sede estatutária num Estado membro”. É o caso do direito de petição ao Parlamento Europeu e de recurso ao Provedor de Justiça. Assim, o facto de serem concedidos igualmente a pessoas coletivas afasta-os do paradigma clássico que é o dos direitos da cidadania: a participação do *cives* na vida da *Pólis*.

Mais ainda, os nacionais de Estados terceiros podem, também, exercer alguns desses direitos (direito de petição nas suas três modalidades, bem como o direito a uma boa administração) ou poderão vir a exercê-los (no caso da livre circulação de pessoas). Na verdade, dos direitos consagrados, só dois traduzem a especial relação entre os cidadãos da União e a União, ou seja, só dois são exclusivos dos cidadãos da União, a saber: os direitos de participação política e o direito de proteção diplomática e consular. Ainda assim, o direito de participação política nas eleições municipais não estabelece uma relação direta entre o cidadão e a União, mas antes ajuda a definir a relação entre o cidadão e o Estado da residência. Resta o direito de participação política nas eleições para o Parlamento Europeu em que se verifica claramente uma relação entre os cidadãos e a

União, sendo aquele o órgão que reúne os representantes dos cidadãos da União.

O direito de proteção diplomática e consular tem um alcance limitado para os cidadãos da União, tendo relevância e aplicação eventual para uma pequena minoria, que pode e quer viajar para um país terceiro, onde o seu não se encontra representado.

A propósito da ausência de um enunciado de deveres do texto dos Tratados, Moura Ramos sustenta que tal não pode “deixar de ser vista como traduzindo uma menor densificação deste estatuto quando comparado com o conferido pelas entidades estaduais, por exemplo, que sempre impõem aos respectivos titulares o cumprimento de particulares deveres, como o da prestação de serviço militar, como correlato dos direitos que lhes reconhecem.” (Ramos, 1994, p.341)

Não obstante as várias revisões dos Tratados, até hoje, esta ausência não foi colmatada. Sustentamos que, quer numa perspetiva estritamente jurídica, quer pedagógico ou mesmo cívica, seria benéfico que, à semelhança do que acontece no quadro da cidadania nacional, também na europeia, os cidadãos beneficiassem para além de um conjunto de direitos, da enunciação de um catálogo de deveres.

Ainda que esta ausência tenha um alcance limitado, na medida em que os deveres decorrem e emergem, na prática, enquanto correlativos dos direitos, a sua justificação está diretamente relacionada com o próprio conceito de cidadania da União, que não tem uma dimensão autónoma, remetendo para os nacionais dos Estados membros, ou seja, as pessoas que o ordenamento jurídico interno considere como seus nacionais.

A atestar, também, o carácter frágil deste estatuto destacamos o facto de estes direitos do cidadão da União, não serem direta e imediatamente exequíveis. Só se tornaram efetivos depois da adoção pelo Conselho das medidas necessárias, e em última instância, da adoção das medidas por parte de cada Estado membro, nos termos das respetivas normas constitucionais<sup>28</sup>.

Mais ainda, todas estas normas admitiam e admitem derrogações, sendo que em alguns casos os motivos invocáveis são bastante genéricos “sempre que problemas específicos de um Estado o justifiquem”, o que permitirá aos Estados uma grande margem de manobra e alguma discricionariedade.

---

<sup>28</sup> Precisamente a propósito da regulamentação dos direitos dos cidadãos da União inicialmente efetuada pelo Conselho, por unanimidade, ou pelos Estados membros, atestando o carácter melindroso da matéria e a dificuldade de os Estados cederem poderes soberanos nesta área, assim como no processo de aprofundamento dos direitos, destacámos a subalternização do PE, tendo em conta que a sua participação se esgotava na emissão de um parecer, que só para o direito de livre circulação era de carácter vinculativo. Esta situação foi alterada com as sucessivas revisões dos Tratados, em que a consulta foi substituída por aprovação por parte do PE e do Conselho, independentemente da designação atribuída a este procedimento – co-decisão ou processo legislativo especial. Dificilmente se compreendia como é que a instituição mais democrática e representativa dos cidadãos interviesse de forma tão pouco expressiva na constitucionalização e no processo de definição progressiva do estatuto de cidadania da União.

#### 4. A UNIÃO EUROPEIA: UNIÃO DE ESTADOS OU UNIÃO DE CIDADÃOS

Efetuada a análise do conteúdo do estatuto da cidadania da União é legítimo questionar se estes direitos serão o bastante para definir uma cidadania, ou se os nacionais dos Estados membros se sentem a partir de Maastricht portadores de uma nova identidade comum, se se sentem sujeitos da vida e da ação da União Europeia. Os cidadãos vêm a União como algo de distante, entendem o poder político da União como algo que não está ao seu alcance e que é dominado por eurocratas e *lobbies* instalados. A grande maioria considera-se mal ou pouco informada sobre importantes questões da vida e do funcionamento da União. Obviamente não basta fazer desses cidadãos eleitores para um Parlamento e esperar que assim se crie um laço, uma ligação, com a União.

Na realidade, os cidadãos europeus continuam a ter como referência para a cidadania e como quadro normal da democracia, o Estado. A cidadania da União não tem existência autónoma, pelo que a UE não pode considerar-se como um verdadeiro espaço de cidadania. A União não é, ainda, uma verdadeira comunidade de cidadãos, uma Europa de cidadãos, mas sim, ainda, uma união de Estados! Uma união de Estados que se vê hoje, passados quase 70 anos de integração europeia, confrontada com novos e redobrados desafios, pelo que para lhes fazer face necessita criar mecanismos, implementar medidas e ações capazes de tornar a União Europeia uma realidade mais viva e mais próxima dos cidadãos – pois eles que são os destinatários das conquistas da integração europeia!

##### 4.1. A União Europeia: desafios, vulnerabilidades e cidadania

Garante da paz, da estabilidade e da prosperidade da Europa pós II Guerra Mundial a União Europeia vê-se, hoje, confrontada com novos e redobrados desafios. Desafios de uma União cada vez mais heterogénea, a braços com problemas e vulnerabilidades várias que implicam uma certa indefinição quanto ao seu futuro e com implicações claras na e para a vida dos cidadãos. Vulnerabilidades políticas decorrentes: de um ceticismo generalizado quanto ao seu futuro; de um processo inédito e de consequências imprevisíveis que determinará – ou não – a saída de um Estado da União; da disseminação de discursos nacionalistas, extremistas e xenófobos um pouco por toda a Europa e pelo mundo; da (in)segurança global e da constante ameaça terrorista. Vulnerabilidades económicas, acentuadas pela crise económico-financeira mundial e a excessiva preocupação com a contenção orçamental e o *deficit* público com consequências diretas e profundas na vida dos cidadãos. Destas, resultam as vulnerabilidades sociais, realçando o carácter ainda embrionário e secundário da dimensão solidária da política europeia. face a outros domínios como os das políticas monetárias e financeira.

Mas todas estas vulnerabilidades não podem conduzir ao desmembramento da unificação europeia, antes devem aumentar a nossa determinação e convicção neste processo sem paralelo na história da humanidade!

Para enfrentar estes desafios a União tem de ser mais forte e mais unida e para tal necessita reforçar a sua dimensão política e personalista, centrando-se nas pessoas, nos cidadãos – nas suas preocupações, necessidades e aspirações. Impõe-se aproximar e reconciliar a União com os seus cidadãos, construindo uma verdadeira União dos cidadãos, com os cidadãos e para os cidadãos! Cidadãos que, embora parte integrante e beneficiários diretos deste processo, têm permanecido indiferentes e alheados das grandes questões da construção europeia. E neste campo, importa perceber os perigos que essa indiferença aliada à (des)informação, representam, no presente e no futuro da União. (Des)Informação dominada por discursos populistas que têm ganho cada vez mais seguidores.

Torna-se assim imperioso envolver ativa e eficazmente os cidadãos no *devir* da União, desenvolvendo um novo conceito de cidadania – ativa e participativa. E como cidadania pressupõe participação e não há, nem pode ou deve haver, participação sem conhecimento, tal como não há conhecimento sem informação (correta e credível) defendemos a necessidade de desenvolver uma verdadeira política de informação e de comunicação, com o envolvimento de todos – Estados, Instituições, cidadãos, *media*. Impõe-se sensibilizar os cidadãos para a construção europeia e a importância que esta assume para a Europa e para o mundo pois só com cidadãos informados pode haver cidadãos ativos e participativos. E sendo a UE uma organização de Direito, essa participação é condição e garantia essencial ao seu bom funcionamento.

## 5. REFLEXÃO FINAL

O estatuto da cidadania da União está íntima e indissociavelmente ligado à criação de uma União de Direito, ao respeito da legalidade, aos direitos fundamentais, à legitimidade democrática, prendendo-se com a ligação que um indivíduo tem perante uma realidade que o transcende.

Mas, e apesar de todas as fragilidades enunciadas, cabe realçar o importante carácter simbólico que o estatuto da cidadania da União encerra. Ainda que não se afirme um povo europeu, a integração no povo de cada Estado membro, dos cidadãos da União aí residentes e que não possuam a respetiva nacionalidade, reforça o sentimento de pertença, de identificação com a União, contribuindo para a referida identidade europeia. Reforça-se o sentimento de pertença a uma comunidade mais vasta, a um todo integrado de nacionais, de todos e de cada um dos Estados que o compõem. A cidadania da União é um instrumento de coesão, desde logo entre os cidadãos e as instituições e, de seguida, entre os próprios Estados. Tal como está definida no Tratado surge como a tradução concreta de uma vontade de estabelecer uma nova etapa na criação de uma “união mais estreita entre os povos da Europa”.

Neste sentido foi encarada como um paliativo para o *deficit* democrático que afeta o sistema comunitário (Boudant, 1995, p.44). Tem como objetivo favorecer a participação do indivíduo na vida da União e conceder-lhe um lugar próprio

nessa entidade que se pretende mais “Europeia”, mais política e cada vez menos “Económica”.

Embora não isento de críticas, cumpre realçar que o desafio constituído pela criação e instituição deste estatuto designado de Cidadania da União parece ter sido conseguido. Efetivamente, a cidadania da União consagra hoje um conjunto de direitos, passível de desenvolvimento, extensão e aprofundamento, possibilidade reconhecida expressamente pelos redatores do Tratado, não obstante as alterações efetuadas até hoje, passados mais de 25 anos desde a sua constituição, terem um alcance muito limitado.

### REFERÊNCIAS

- Boudant, J. (1995). La Citoyenneté Européenne in Koubi, G. (Direction) *De la Citoyenneté*. Paris: Litec. p. 39-58.
- Monnet, J. (1986). *Memórias – A construção da Unidade Europeia*, Tradução de Ana Maria Falcão. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Monnet, J. (1976). *Mémoires*. Paris: Fayard.
- Monteiro, S.S (2015). *La configuración jurídico-política de la ciudadanía de la Unión Europea: Europa de los ciudadanos y identidad europea*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidad de Extremadura, Espanha.
- Pires, F. L. (1994). União Europeia: um poder próprio ou delegado? in *A União Europeia*. (pp. 149-156). Coimbra: Faculdade de Direito de Coimbra.
- Ramos, R. (1994). Maastricht e os direitos do cidadão europeu, in *Das Comunidades à União Europeia, Estudos de direito comunitário*. (pp. 328-329). Coimbra: Coimbra Editora

# A saúde como bem essencial à vida – um bem social e humano

---

Camila Pinheiro<sup>29</sup>

Joana Moura<sup>30</sup>

Jacira Paulo<sup>31</sup>

Bruno Sousa<sup>32</sup>

## Resumo

A saúde é um direito humano fundamental indispensável para o exercício dos outros direitos humanos. O objetivo do presente trabalho é analisar a relevância da saúde como bem social e humano. Para este trabalho foram consultados vários instrumentos internacionais vinculativos, com imposições jurídicas aos Estados, assim como outros documentos não vinculativos, essenciais para esta análise sobre este direito humano que é a saúde. Todo ser humano tem o direito de usufruir o mais alto padrão de saúde para viver uma vida digna. O direito à saúde, abarca vários fatores socioeconómicos que promovem condições, as quais possibilitam os indivíduos levarem uma vida saudável, reforçando os determinantes da saúde, tais como alimentação e nutrição adequadas, moradia, acesso a água potável e saneamento adequado, assim como a um ambiente saudável. A saúde, diante do conceito moderno, deriva de duas disciplinas relacionadas, embora bastante diferentes: medicina e saúde pública. Enquanto a medicina geralmente se concentra na saúde de um indivíduo, a saúde pública enfatiza a saúde das populações. Avaliar a equidade em saúde requer a comparação da saúde e seus determinantes sociais entre grupos sociais mais e menos favorecidos. Essas comparações são essenciais para avaliar se as políticas nacionais e internacionais nos encaminham ou não, a uma maior justiça social na saúde. A observação ambiental é também extremamente necessária para o cumprimento da eficácia da saúde do homem. A escassez de recursos naturais básicos e a ausência de reciclabilidade e redefinição de paradigmas na construção de uma nova economia ecológica que abarca a implementação de legislação e medidas sustentáveis, pode trazer-nos grandes problemas e maiores desafios para alcançar a saúde no contexto global. Desta forma, verificamos que, para que a saúde seja um bem e direito humano, o Estado deve agir garantindo a base de saúde pública, individual e psicológica. No entanto, é

---

<sup>29</sup> Escola de Ciências e Tecnologias da Saúde da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

<sup>30</sup> Escola de Ciências e Tecnologias da Saúde da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

<sup>31</sup> Escola de Ciências e Tecnologias da Saúde da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

<sup>32</sup> Escola de Ciências e Tecnologias da Saúde da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; CBIOS – Centro de Investigação em Biociências e Tecnologias da Saúde

ainda necessária a contribuição dos órgãos públicos e privados, do indivíduo e da sociedade como um todo, para que o bem-estar social e o requisito do ambiente, promovam a saúde e esta seja alcançada.

**Palavras-chave:** saúde, direito humano, saúde como bem social e humano

## INTRODUÇÃO

O tema da saúde como bem essencial à vida possui enorme relevância em diversos ramos científicos, tais quais os princípios fundamentais do Direito, que devem ser observados e respeitados para uma sociedade desenvolvida e equilibrada; o meio ambiente que se sabe possuir uma relação direta com a saúde da população e ainda que todos possuem papel intrínseco para seu desenvolvimento e segurança.

Podemos citar ainda a relevância para compreensão da análise o estudo da saúde diante dos deveres do Estado e cumprimento das leis que asseguram a saúde em todos seus âmbitos, como a alimentação, políticas públicas, atendimento médico público entre outros.

Desta forma, claro se faz notar o quanto a saúde deve ser observada por ângulos diversos e concluir que é um bem essencial a vida – um bem social e humano que precisa de estudos de formas mais abrangentes para alcançar sua eficácia, muito além da ausência de doença e sim de uma busca a liberdade e qualidade de vida como um todo.

## OBJETIVO

O objetivo do presente trabalho é analisar a relevância da saúde como bem social e humano, sob a óptica do Direito, Meio Ambiente, Estado e Saúde da população.

## METODOLOGIA

Para este artigo foram consultados vários instrumentos internacionais vinculativos, com imposições jurídicas aos Estados, assim como documentos não vinculativos essenciais para esta análise sobre Direitos Humanos, alimentação, dados do Sistema Nacional de saúde e demais artigos científicos que desenvolveram o tema do direito fundamental e essencial que é a saúde.

## DIREITOS HUMANOS E A SAÚDE

Os direitos humanos têm na sua base o respeito à dignidade humana e no valor de cada pessoa. A primeira menção de saúde, no plano internacional,



enquanto direito humano fundamental, ocorreu na instituição da Organização Mundial da Saúde (OMS), onde se consagra o usufruto do mais alto padrão de saúde física e mental, sem discriminação.

A ideia do direito à saúde aparece na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 25º.

Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar, a si e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.

A saúde é um direito humano fundamental indispensável para o exercício dos outros direitos humanos. Todo ser humano tem o direito de usufruir o mais alto padrão de saúde para viver uma vida digna. O direito à saúde está estritamente relacionado e depende da realização dos outros direitos humanos, como consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos, incluindo os direitos à alimentação, à moradia, ao trabalho, à educação, à dignidade humana, à vida, à não-discriminação, à igualdade, à proibição contra a tortura, entre outros.

O direito à saúde, abarca vários fatores socioeconômicos que promovem condições, as quais possibilitam os indivíduos levarem uma vida saudável, reforçando os determinantes da saúde, tais como alimentação e nutrição, moradia, acesso a água potável e saneamento adequado e ambiente saudável.

Este bem engloba liberdades e prerrogativas. As liberdades incluem o direito de controlar sua própria saúde e corpo, incluindo liberdade sexual e reprodutiva, e o direito de estar livre de interferências, tais como o direito de estar livre de tortura, tratamento médico não consentido e de experimentação. Ao contrário, as prerrogativas incluem o direito a um sistema de proteção à saúde que ofereça igualdade de oportunidades, para as pessoas usufruírem o mais alto nível de saúde sustentável.

A saúde, diante do conceito moderno, deriva de duas disciplinas relacionadas, embora bastante diferentes: medicina e saúde pública. Enquanto a medicina geralmente se concentra na saúde de um indivíduo, a saúde pública enfatiza a saúde das populações.

Simplificando, a saúde individual tem estado a cargo dos médicos e de outros serviços de saúde, geralmente no contexto físico/mental, doença e incapacidade. Em contraste, a saúde pública foi definida como a forma de "... assegurar as condições em que as pessoas podem ser saudáveis".

Assim, a saúde pública tem um objetivo além da promoção da saúde e enfatiza a prevenção de doenças, incapacidades e morte prematura, por exemplo. Portanto, do ponto de vista da saúde pública, enquanto disponibilidade de cuidados médicos e outros cuidados de saúde, constitui, mas não é sinônimo de "saúde". Apenas uma pequena fração do estado de saúde, pode ser atribuída aos cuidados de saúde, sendo necessários, mas claramente não o suficiente para que haja saúde, de acordo com a disposição da OMS supracitada.

Através desta definição, a OMS ajudou a levar o pensamento da saúde para além da limitada biomédica e baseada na patologia para o domínio positivo de “bem-estar”. A definição da OMS também destaca a importância de promoção da saúde, definida como “o processo de capacitar as pessoas a aumentar o controle e melhorar sua saúde”. Para fazer isso, “um indivíduo ou grupo deve ser capaz de identificar e realizar aspirações, satisfazer necessidades e mudar ou lidar com o ambiente”. As dimensões sociais desse esforço foram enfatizadas.

Na Declaração de Alma-Ata (1978), que descreveu como um “... objetivo social cuja realização requer a ação de muitos outros sectores sociais e económicos, para além do sector da saúde”, o conceito moderno de saúde inclui, além dos cuidados de saúde, as dimensões sociais mais amplas e o contexto de bem-estar individual e populacional. Talvez a declaração mais abrangente sobre o sentido expandido da saúde, está contida no preâmbulo da Constituição da OMS, que declarou que “o mais alto padrão atingível de saúde é um dos direitos fundamentais de todo ser humano”.

A definição de saúde da OMS parece funcionar contra o seu funcionamento eficaz. Quando a OMS foi fundada há quase meio século, o texto de sua constituição definia saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas ausência de doença ou enfermidade”. Essa definição até então clássica de saúde, concebida no rescaldo da Segunda Guerra Mundial, quando a paz e a saúde eram vistas como inseparáveis, tiveram um mérito que durou muito além das circunstâncias de origem: tornou explícito que doença e enfermidade, quando isoladas da experiência subjetiva, são inadequadas para qualificar a saúde.

Ampliar a saúde para a dimensão psicológica e social foi um grande avanço, mas, embora fosse conceitualmente importante, não tinha valor operacional direto. Esta definição é um conceito bom e inspirador e sua busca garante aos profissionais de saúde oportunidades ilimitadas para o trabalho no futuro.

Para fins de mensuração e operacionalização, a equidade em saúde é a ausência de disparidades sistemáticas na saúde (ou nos principais determinantes sociais da saúde) entre grupos com diferentes níveis de vantagem/desvantagem social subjacente, isto é, riqueza, poder ou prestígio. As desigualdades na saúde sistematicamente colocam grupos de pessoas que já são socialmente desfavorecidas (por exemplo, por serem pobres, mulheres e ou membros de um grupo racial, étnico ou religioso privado de direitos) em maior desvantagem em relação à sua saúde; a saúde é essencial para o bem-estar e para superar outros efeitos da desvantagem social.

A equidade é um princípio ético; também é consonante e estreitamente relacionado aos princípios dos direitos humanos. A definição proposta de equidade apoia a operacionalização do direito ao mais alto padrão alcançável de saúde, conforme indicado pelo status de saúde do grupo socialmente mais favorecido. Avaliar a equidade em saúde requer a comparação da saúde e seus determinantes sociais entre grupos sociais mais e menos favorecidos. Estas comparações são essenciais para avaliar se as políticas nacionais e internacionais estão a ter ou não, uma maior justiça social na saúde.

Tendo feito a análise do que seria saúde nos tempos modernos, a posição da

OMS e a proteção da Constituição da República Portuguesa, vemo-nos diante de outras situações que, dificultam a eficácia das normas que garantem a saúde a todos e ainda na sua forma complexa de saúde física, mental e social.

Como exemplo, analisamos um estudo do sistema de saúde português, tal como os seus congéneres europeus, e tem-se defrontado com problemas de eventual insustentabilidade financeira. Ou seja, com a possibilidade de, a prazo, não ser financeiramente suportável, a menos que sejam introduzidas medidas no seu funcionamento que conduzam ao abrandamento do ritmo de crescimento da despesa pública com a saúde. Garantir a sustentabilidade financeira do sistema de saúde é uma condição indispensável para a defesa do modelo social, solidário e universal, que se pretende.

A questão da eficiência e eficácia do Sistema Nacional de Saúde (SNS), mais do que uma questão meramente orçamental, ou até apenas económica, é uma questão ética. Ou seja, se o SNS não for eficiente, jamais poderá ser justo e flexível. Um dos pontos centrais na reforma da saúde pública em Portugal registrou-se em 1990, onde foi definido o sistema de saúde como uma estrutura que visa a efectivação do direito de protecção da saúde, passando a saúde a não ser apenas competência do Estado, mas também de cada indivíduo e das iniciativas privadas e sociais.

O sistema de saúde português, como o de outros países, tem-se desenvolvido na lógica da organização e financiamento da oferta de serviços de saúde à população do país. Este sistema constitui uma abordagem com uma forte base social, de apoio no sistema político e nas profissões da saúde. De salientar que o SNS é definido, pelo menos no plano normativo, como sendo universal, geral e tendencialmente gratuito. No entanto, é cada vez mais evidente que esta aproximação não permite fazer face adequadamente aos importantes desafios de acesso, qualidade, efetividade e eficiência que os sistemas de saúde têm que enfrentar de uma forma cada vez mais crítica.

O SNS apresentou o livro chamado “Livro da saúde – 2018”, o qual descreve dados relevantes e que contribuíram para a observação da necessidade do presente artigo. Entre eles estão que a maior incidência de doenças mentais na Europa estão concentradas em Portugal e os problemas do envelhecimento populacional que estão gerando a necessidade de adequação dos hospitais devido o aumento da demanda de doenças crónicas.

De qualquer das formas, independentemente do tipo de evolução do sistema de saúde, não temos dúvidas que o serviço público irá desempenhar sempre um papel fundamental, devendo por isso efetivar o acesso do cidadão aos cuidados da saúde, não apenas física, mas no âmbito psicológico e social, ter compromissos com resultados eficazes, garantindo a ética, equidade e justiça social no âmbito da saúde.

## AS CONSTITUIÇÕES E O DIREITO À SAÚDE

Para tanto, e solidificando a importância da saúde e sua posição de bem essencial humano, a Constituição da República Portuguesa vem em seu art.º 64º,

determinar que todos têm direito à proteção da saúde e o dever de a defender e promover, garantindo o acesso a todos os cidadãos de forma igualitária.

Observado o Direito comparado, a Itália no artigo 32º da sua Constituição, determina que a República tutela a saúde como direito fundamental a todos e garante de forma gratuita a assistência médica aos indigentes, salvo contra a vontade do indivíduo.

Como em Portugal, o Brasil, a partir do texto do art.º. 196º da Constituição Federal de 88<sup>[9]</sup>, destaca que o direito à saúde tem duas faces: a primeira, a da preservação da saúde; a segunda, a da proteção e recuperação da saúde. O direito à preservação da saúde tem como contrapartida as políticas que visam à redução do risco de doença, situando-se nesta o próprio direito a um ambiente sadio.

A prevenção genérica da doença não se pode individualizar, pois diz respeito a ações voltadas para o coletivo. O direito à proteção e recuperação da saúde é o direito individual à prevenção da doença, e seu tratamento traduz-se no acesso aos serviços e ações destinados à recuperação do doente. Portanto, é o dever do Estado prestar uma saúde digna e eficaz à população, uma prestação que, acima de tudo atinja o seu objetivo de atender, respeitando os preceitos de não discriminação e dignidade da pessoa humana, fazendo com que tal direito esteja dentre aqueles constitucionalmente consagrados, e que, portanto, gozam da mais alta esfera jurídica.

## **A SAÚDE E O MEIO AMBIENTE**

Diante desta abordagem, temos ainda a observação ambiental, que é extremamente necessária para o cumprimento da eficácia da saúde do homem. A crescente degradação ambiental em várias regiões do planeta e o reconhecimento científico dos chamados riscos ecológicos globais, tais como, o efeito estufa, a redução da camada de ozono e a destruição de florestas, poluição atmosférica e marítima transfronteiriça que afeta ecossistemas planetários, vêm ameaçar a vida das futuras gerações. Os problemas ambientais são críticos e presentes em aglomerados urbano-industriais.

A escassez de recursos naturais básicos e a ausência de reciclabilidade e redefinição de paradigmas na construção de uma nova economia ecológica que abarca a implementação de legislação e medidas sustentáveis, pode nos trazer grandes problemas e maiores desafios para alcançar a saúde no contexto global.

Como a iniquidade, constitui elemento essencial do atual sistema econômico mundial, a degradação ambiental e os problemas de saúde só podem ser compreendidos sob o aspecto de partes inerentes da sua dinâmica, caracterizando um modelo insustentável de desenvolvimento. Este dilema pôde ser constatado na Conferência de Estocolmo, em 1972, o primeiro evento internacional concernente aos problemas ambientais, organizado pela ONU. Ao passo que os países ricos discutiam a possibilidade de controle da poluição, os países pobres argumentam que, no caso de adotarem tal controle, ocorreria quebra no desen-

volvimento económico e, por consequência, não haveria acesso efetivo ao mercado mundial.

Após vinte anos, na Conferência do Rio, enquanto os países ricos tratavam dos problemas ambientais, os países pobres ainda tinham como prioridades a redução de pobreza e o acesso a tecnologia como pré-condição para o controle de problemas ambientais.

A discussão em torno das tensões existentes entre necessidades sociais, ambientais e de saúde em diferentes fóruns vem gerando, na compreensão e enfrentamento dos problemas, diversidade de enfoques e de conceitos, embora não sejam necessariamente excludentes. Todas estas abordagens buscam enfrentar desafios fundamentais da questão ambiental, como, por exemplo, a integração entre níveis globais e locais das diferentes áreas do conhecimento e entre os diversos setores governamentais, económicos e sociais na conformação de políticas e de ações que também correspondam às necessidades de cada realidade nacional e local.

## CONCLUSÃO

Para que a saúde seja um bem e Direito Humano, o Estado deve agir garantindo a base de saúde pública, individual e psicológica. Tal abordagem nos permite levantar discussões a níveis jurídicos, ambientais, políticos e individuais, como a sustentabilidade alimentar que está diretamente relacionada com a disponibilidade futura de recursos e a saúde da população. Conclui-se, assim a necessidade da contribuição de órgãos públicos e privados, do indivíduo e sociedade como um todo, para que se promova a saúde e esta seja alcançada de forma eficaz a toda população.

## REFERÊNCIAS

- Declaração Universal de Direitos Humanos (1948). Recuperada de [www.amnistia.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/](http://www.amnistia.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/)
- World Health Organization. Constitution of the World Health Organization. Recuperado de [www.who.int](http://www.who.int)
- Declaration of Alma-Ata (1978). Health and human rights: Health for All. Series No. 1, Geneva: World 22 Vol. 1. Health Organization.
- World Health Organization (1986). Constitution, in Basic Documents, 36th ed., Geneva.
- Constituição da República Portuguesa (1976). Recuperada de [www.parlamento.pt](http://www.parlamento.pt)
- Sousa, P. (2009). O Sistema de saúde em Portugal: realizações e desafios. Acta Paulista de Enfermagem.
- Ministério da Saúde (2018), Retrato da Saúde, Portugal. Recuperada de [https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2018/04/retrato-da-saude\\_2018\\_compressed.pdf](https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2018/04/retrato-da-saude_2018_compressed.pdf)
- Constituição da República Italiana. Recuperada de <https://www.senato.it/application/>

- xmanager/projects/leg18/file/repository/relazioni/libreria/novita/XVII/COST\_POR-TOGHESE.pdf
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Recuperada de <http://www.pcdlegal.com.br>
- Ministério da Saúde. VII Conferência Nacional de Saúde, Brasília: Ministério da Saúde, Brasil.
- Porto, M. F. (1998). Saúde, ambiente e desenvolvimento: reflexões sobre a experiência da COPASAD – Conferência Pan-Americana de Saúde e Ambiente no Contexto do Desenvolvimento Sustentável. Brasil, Rio de Janeiro.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1966). Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Nova Iorque, EUA.
- Braveman, P & Gruskin, S. (2003). Defining equity in health, *Journal of Epidemiology & Community Health.*, 57:254-258.
- Centro de Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (2013) Direito à saúde. Recuperada de [http://www.igc.fd.uc.pt/manual/pdfs/05\\_manual\\_saude.pdf](http://www.igc.fd.uc.pt/manual/pdfs/05_manual_saude.pdf)
- Institute of Medicine (1988). Future of Public Health, National Academy Press, Washington DC.
- Saracci, R. (1997). The world health organisation needs to reconsider its definition of health. *BMJ*.

# Discurso sobre o estatuto da criança e do adolescente no Brasil

---

Ariana da Rosa Silva<sup>33</sup>

*“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”*

(Paulo Freire, 2003)

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre os processos de produção de sentidos do discurso sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil. O Estatuto, sancionado em 1990, foi criado para garantir proteção integral à criança e ao adolescente. De acordo com o artigo 4º do ECA, a família, a comunidade, a sociedade, em geral, e o poder público têm o dever de “assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (ECA, 1990). Entretanto, em 2018, durante as Eleições Presidenciais no Brasil, o candidato e atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, em uma entrevista coletiva, afirmou que o ECA deveria ser rasgado pois, em seu entendimento, estimula a “vagabundagem e a malandragem infantil”. Além disso, Bolsonaro ainda defende a redução da maioridade penal no país (que hoje é de 18 anos) e também o uso de armas de fogo por crianças. Sendo assim, consideramos importante analisar os dizeres do atual Presidente do Brasil sobre o Estatuto, uma vez que seu cumprimento é uma forma de garantir os direitos básicos de desenvolvimento da criança e do adolescente, inclusive, no que se refere à educação e à cidadania. Para o desenvolvimento deste trabalho, filiamo-nos à teoria da Análise do Discurso, com base em estudos de Pêcheux (2014a [1969]), na França, e Orlandi (2015 [1990]) e outros pesquisadores no Brasil. Nessa perspectiva, buscamos compreender o funcionamento da linguagem em nosso material de análise. Nosso corpus é composto de enunciados do Presidente Jair Bolsonaro, enquanto candidato, durante o período de eleições em 2018. Esses dizeres foram amplamente divulgados na mídia jornalística e nas redes sociais causando muita polêmica. A Análise do Discurso é uma teoria de interpretação e leitura que considera que a linguagem não é transparente e que os sentidos não são colados às palavras. Assim, o analista

---

<sup>33</sup> Universidade Federal Fluminense; arianarosa86@gmail.com; Instituto de Letras da UFF - Campus do Gragoatá - Sala 410, Bloco B.; R. Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/nº - São Domingos, Niterói, RJ - CEP 24210-201



do discurso, a partir de uma mobilização teórico-metodológica, trabalha em um batimento entre descrição e interpretação, relacionando a língua à sua exterioridade, buscando desconstruir as evidências de sentidos naturalizadas pela ideologia.

**Palavras-chave:** Discurso, efeitos de sentidos, direitos humanos, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Brasil.

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Durante as eleições presidenciais de 2018, o Brasil vivia uma grande polarização entre a população. De um lado, havia aqueles que não queriam o Partido dos Trabalhadores de volta à Presidência. O PT esteve por mais de 13 anos no poder, período finalizado com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016. Por outro lado, havia aqueles que temiam que Jair Bolsonaro do Partido Social Liberal (PSL) assumisse o lugar de Presidente devido ao seu discurso de ódio contra minorias. Assim, a polarização foi se acentuando ao longo de toda a campanha eleitoral e, ainda hoje, é possível percebê-la. Em meio a isso, os discursos se produziam de todos os lados em uma luta constante pela estabilização de sentidos. Circulavam dizeres que retomavam uma memória sobre os direitos humanos, de um lado, chamando a atenção para sua valorização; e de outro, um discurso que apontava os direitos humanos, uma vez mais, como defesa de bandidos, assumindo-se, assim, uma posição contrária à manutenção desses direitos.

Dentre esses discursos contrários aos direitos humanos, destacamos, para a análise que aqui propomos, o discurso do candidato à Presidência Jair Bolsonaro em dois momentos da campanha eleitoral de 2018 no Brasil: o primeiro deles ocorreu em 19 de julho de 2018 em Goiânia, no Estado de Goiás, enquanto seguava uma criança no colo e a ensinava a fazer uma arma com a mão e o segundo corresponde a uma entrevista concedida a uma coletiva de imprensa no dia 23 de agosto de 2018 em Araçatuba, no interior do Estado de São Paulo, em que Bolsonaro afirma que o Estatuto da Criança e do Adolescente deveria “ser rasgado e jogado na latrina”.

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é desenvolver um gesto de leitura sobre os processos de produção de sentidos do discurso sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil nesses enunciados do Presidente Jair Bolsonaro, enquanto candidato, durante o período de eleições em 2018, que circularam na mídia jornalística e nas redes sociais naquele momento. Partimos, então, do seguinte questionamento: que sentidos estão em jogo ao se falar (implícita ou explicitamente) sobre o ECA nesses dizeres? Não é nossa intenção desenvolver um exaustivo estudo sobre o caso, mas permitir uma observação do funcionamento da linguagem em nosso corpus de modo a desnaturalizar as evidências dos sentidos. Para o desenvolvimento deste trabalho, filiamos-nos ao aporte teórico e aos procedimentos de análise da Análise do Discurso de linha francesa, com base em estudos de Pêcheux (2014a [1969], 2014b [1975]) na França e reterritorializada no Brasil com os trabalhos de Orlandi (2015 [1990]) e outros pesquisadores.

Sendo assim, como analistas do discurso, não podemos tomar esses enunciados como evidentes. É preciso considerar que a teoria da Análise do Discurso tem como objetivo “descrever o funcionamento do texto, em que o trabalho do analista é mostrar os mecanismos dos processos de significação que presidem a textualização da discursividade” (Orlandi, 2008, p.23). Essa teoria funda um novo olhar sobre a linguagem propondo como objeto teórico o *discurso*, que é definido por Pêcheux (2014a [1969]) como efeito de sentidos entre locutores. Desse modo, devemos considerar a linguagem em relação à constituição dos sujeitos e dos sentidos, sempre levando em conta sua historicidade.

O sujeito de que trata a teoria não é um indivíduo bio-psico-fisiológico, mas uma posição sócio-histórica, entre outras, assumida no momento da enunciação. Este sujeito é afetado pelo efeito da interpelação ideológica que traz a ilusão de transparência da linguagem, como se o sujeito fosse origem do seu dizer e o sentido só pudesse ser um. Além disso, devemos considerar que este sujeito é também atravessado pelo inconsciente que o constitui, sobre o qual não tem controle ou acesso, a não ser pelas marcas, falhas, deslizamentos, que irrompem no discurso. Trata-se, portanto, de um duplo movimento na constituição da subjetividade.

Deve-se levar em conta ainda a opacidade da linguagem, para que seja possível uma desnaturalização da evidência dos sentidos estabilizados pelo efeito ideológico, sempre considerando as condições sócio-históricas em que o discurso se produz. Isto porque, o sentido “não existe ‘em si mesmo’”, ele é “determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (Pêcheux, 2014b [1975], p.146). É deste lugar de analista do discurso, também afetado duplamente pelo efeito ideológico e inconsciente, que propomos o presente trabalho.

### **A VULNERABILIDADE INFANTO-JUVENIL E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

Inspirado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009 [1948]), o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei federal nº 8.069/1990) foi elaborado e sancionado no momento de redemocratização do Brasil para garantir proteção integral à criança e ao adolescente, sendo, portanto, a regulamentação basilar de referência no que diz respeito aos direitos de pessoas menores de 18 anos no país (Iandoli & Pimentel, 2018).

O Estatuto é uma garantia de que crianças e adolescentes tenham um lugar de proteção. Ou seja, são considerados cidadãos, sendo tratados como sujeitos dotados de direitos, como prevê o artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (Artigo 1º, declaração universal dos direitos humanos, 2009 [1948], p.4).

Silva e Leite (2019) em estudo sobre a disputa de sentidos para Direitos

Humanos no Brasil, apontam que este funcionamento apresentado por pronomes indefinidos como em “todos” no artigo 1º da DUDH, tem por objetivo incluir uma totalidade de pessoas, indicando que não deve haver exclusão de nenhum ser humano, em quaisquer circunstâncias. Todavia, esse funcionamento permite um apagamento das diferenças constitutivas de uma sociedade capitalista. Ou seja, nas palavras das autoras, “em uma sociedade capitalista, a igualdade de dignidade e de direitos não é dada a todos, pelo nascimento; ao contrário, as condições materiais de existência separam sujeitos, instaurando uma desigualdade de oportunidades, o que inclui a dignidade e os direitos” (Silva & Leite, 2019, p.463). Assim, as autoras defendem que, ao mesmo tempo em que se pode afirmar que a DUDH coloca todos os seres humanos como iguais em direitos, mantendo o princípio da igualdade em quaisquer situações, por outro lado, pode-se ver também um entrave para a efetivação da garantia dos direitos, uma vez que na sociedade capitalista em que vivemos, marcada pela história da luta de classes, a divisão é constitutiva. No entanto, deve-se ressaltar, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos se configura como um marco histórico pela garantia dos direitos.

Em sua formulação, os direitos humanos se desenvolvem a partir de uma necessidade de “elevação da pessoa humana e de um ideal de liberdade que se vai constituindo através de sucessivas gerações, mas que tem forte expressividade no século XVIII”. Assim, as Revoluções Americana (1776) e Francesa (1789) são base para essas manifestações, marcando “a formação discursiva que constitui o discurso dos direitos humanos” (Orlandi, 2012, p.158).

Orlandi (2012) destaca em relação à Revolução Francesa, que os direitos do homem e do cidadão correspondiam à própria experiência vivida na revolução. Estavam, portanto, “incorporados no povo que a conduziu”, fazia parte de uma “memória revolucionária do povo francês” (Orlandi, 2012, p.166). Isso significa que, nesse caso, os direitos humanos possuem uma memória histórica que se torna universal e “funciona no registro de princípios gerais válidos para todos, como parte de rede de memória a que se filiam os cidadãos franceses” (Orlandi, 2012, p.167).

No caso do Brasil, bem como em outras sociedades que vivenciaram a colonização e “não tiveram um gesto de ruptura em que a experiência da cidadania se colocava como objetivo de luta, de conquista, de reconhecimento e de identificação, o texto da Declaração é um texto ‘importado’, ‘traduzido’ e afixado como ‘modelar’. Um padrão a seguir”, ou seja, diferentemente do caso francês, no Brasil, não se trata de “sentidos conquistados e incorporados em nossa memória social e política”, isso produz efeitos de sentidos outros para nossa relação com os direitos humanos (Orlandi, 2012, p.167).

Nessa perspectiva, Orlandi (2012) defende que, na sociedade brasileira, a palavra “igualdade” não faz nenhum sentido para alguns sujeitos, ou seja, é uma palavra que a autora define como *sem-sentido*. Nas palavras da autora:

Em sua memória discursiva, esse sujeito não foi afetado por esse processo de significação. Como dissemos, os sentidos resultam da experiência de uma memória.

Há sujeitos, produzidos pelas relações de segregação do capitalismo, que têm na pele justamente a experiência da desigualdade, da diferença, e isto tão profundamente que, para estes sujeitos, a palavra igualdade é sem-sentido. Por outro lado, há sujeitos, tão identificados com suas posições de poder e onipotência, para os quais a palavra “igualdade” também é sem-sentido. (Orlandi, 2012, p.167).

Desse modo, por um lado, há aqueles que devido a sua condição sócio-histórica de segregação capitalista nunca experimentaram os sentidos de igualdade, por sua condição desigual. Por outro lado, há sujeitos para os quais a igualdade não faz sentido, uma vez que estão identificados com o lugar do poder, do outro lado da moeda.

Nestas condições, seguindo esses preceitos de igualdade da Declaração, o Estatuto da Criança e do Adolescente, composto por 267 artigos, juntamente com a Constituição Federal, regulamenta direitos fundamentais de crianças e adolescentes como o direito à vida, à proteção, à saúde, à liberdade, à dignidade, ao respeito, à convivência familiar e comunitária, à cultura, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à proteção no trabalho, entre outros.

Além disso, também dispõe de regulamentação sobre a prática de atos infracionais e suas devidas medidas socioeducativas, como prestação de serviços à comunidade e reparação do dano causado, uma vez que os menores de 18 anos são considerados inimputáveis pelo Código Penal. Essas medidas se diferenciam considerando a idade da pessoa que cometeu a infração. Quando as infrações são cometidas por crianças (até 12 anos), estas estão sujeitas às medidas previstas no art. 101 que compreende, entre outras ações: “orientação, apoio e acompanhamento temporários”; “matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental”; “inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente”; “requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial” (ECA, 2017 [1990]). Quando maiores de 12 anos, esses jovens estão suscetíveis a medidas que levam em conta as circunstâncias, a gravidade da infração e a capacidade de cumprimento pelo jovem. Podendo ser submetidos à “obrigação de reparar o dano”; “prestação de serviços à comunidade”; “liberdade assistida”; “inserção em regime de semi-liberdade”; “internação em estabelecimento educacional”, etc. (ECA, 2017 [1990]). No entanto, essas medidas são, muitas vezes, questionadas principalmente por aqueles que defendem a redução da maioria penal.

Importa dizer, em concordância ao trabalho de Silva & Leite (2019) que, muitas vezes, as medidas apontadas no ECA não são colocadas em prática, deixando ver uma desigualdade na forma de tratamento de crianças e adolescentes, em diferentes condições sócio-históricas no Brasil. Isto pode ser observado no fato de que muitas crianças e adolescentes ainda vivem em situações de grande vulnerabilidade social.

Segundo relatório divulgado pela Fundação Abrinq (2018), produzido a partir de dados de 2016, estima-se que no Brasil haja mais de 68 milhões de crianças e adolescentes (até 19 anos). Dentre elas, existe uma população de 17,3

milhões de jovens até 14 anos que vive em situação domiciliar de pobreza e 5,8 milhões em extrema pobreza. O relatório ainda destaca um alto nível de desnutrição entre crianças de 0 a 5 anos e uma taxa de mortalidade infantil que atinge 12,7 crianças até 1 ano de idade e 14,9 menores de 5 anos para cada mil nascidos vivos. Há 387.510 crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos e 1.593.143 adolescentes entre 15 e 17 anos fora da escola. Existe no Brasil, mais de 3,2 milhões de moradias situadas em favelas, com cerca de 11,4 milhões de pessoas vivendo nessa condição.

Em 2016, o Disque Denúncia recebeu mais de 144 mil denúncias de violações dos direitos contra crianças e adolescentes. No mesmo ano, houve notificação de mais de 57,9 mil mortes por homicídio, dentre elas, 10.676 eram crianças e adolescentes de 0 a 19 anos. Cerca de 80% dos homicídios da população de até 19 anos foram cometidos por arma de fogo em 2016.

Retomando nossa epígrafe, fazemos coro ao que postula Paulo Freire que diz que “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (Freire, 2003, p. 30). Desse modo, todos esses dados levantados pela Fundação Abrinq (2018), entre outros que constam no relatório, permitem-nos afirmar que mesmo havendo um Estatuto que regulamenta os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, há ainda um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, haja proteção integral a essa população, ou seja, é preciso observar a realidade e, a partir de análises e hipóteses, formular possíveis soluções. É fato que sem o Estatuto, certamente, a condição de vulnerabilidade infantil seria ainda maior.

## UM GESTO DE ANÁLISE: DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS

Compreendemos, na perspectiva discursiva, que a prática das análises deve ser feita sempre no batimento entre os gestos de interpretação e de descrição (Orlandi, 2007), uma vez que “o gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio” (Orlandi, 2007, p.18). A Análise do Discurso trabalha sempre no confronto de sentidos, no dito e no não-dito, no político e no simbólico. Desse modo, para que seja possível uma análise, é preciso levar em conta que é o funcionamento da ideologia que naturaliza os sentidos, trazendo o efeito de evidência. De acordo com Pêcheux (2014b [1975]), é por meio da naturalização dessas evidências, mascaradas por uma aparência de transparência da linguagem, que “‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve” (Pêcheux, 2014b [1975], p.146). Para o autor (2014b [1975]), o caráter material do sentido, que se mascara para o sujeito pela sua evidência de transparência, corresponde a uma dependência constitutiva de um “todo complexo das formações ideológicas” (Pêcheux, 2014b [1975], p.146).

Considerando a opacidade da linguagem, pode-se dizer, consoante

Pêcheux, (2014b [1975]), que o sentido não existe em si mesmo, colado às palavras. Ele é determinado pelas posições ideológicas que funcionam no processo sócio-histórico de (re)produção de dizeres. Isto porque, “as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (Pêcheux, 2014b [1975], pp.146-147).

É necessário, portanto, trazermos a noção de formação discursiva, definida como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (Pêcheux, 2014b [1975], p.147). Nesse sentido, é a inscrição dos dizeres em determinada formação discursiva que permite as diferentes significações das palavras, de modo igualmente evidentes.

Podemos dizer, por exemplo, que o ECA pode ser significado de formas distintas quando inscrito em uma formação discursiva que defende os direitos humanos e diferentemente em uma formação discursiva que é contra a existência desses direitos.

Importa dizer ainda que o funcionamento discursivo se dá na tensão e imbricação dos processos parafrásticos e polissêmicos. Os processos parafrásticos consistem no que se mantém em todo dizer, o que é dizível, isto é, a memória. Enquanto os processos polissêmicos funcionam a partir da ruptura que faz deslocar os sentidos, permitindo uma movimentação nos processos de significação, jogando com o equívoco num mesmo objeto simbólico (Orlandi, 2010). Isto pode ser observado nas sequências discursivas destacadas para nosso gesto de análise.

A seguir, apresentamos a primeira sequência discursiva que corresponde ao momento em que o candidato Jair Bolsonaro discursava em cima de um carro de som na cidade de Goiânia no dia 19 de julho de 2018 em função de sua campanha à corrida presidencial. É possível observar que o sujeito, na posição de candidato, segura uma criança no colo e, enquanto sorri, com suas próprias mãos ensina a criança a imitar uma arma.

### *Sequência Discursiva 1:*



**Imagem 1. Sequência Discursiva 1**

**Fonte: Jornal O Globo, 20/07/2018**<sup>34</sup>

<sup>34</sup> <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-ensina-crianca-imitar-arma-com-mao-22905093>



Para nosso gesto de análise, destacamos o objeto “arma”, que aparece simbolizada na mão de uma criança, sendo ensinado por um adulto, na posição de candidato à Presidência da República. De acordo com o dicionário Michaelis (s./d.) arma é um “instrumento, mecanismo ou substância de ataque ou de defesa em uma luta ou batalha”. É de conhecimento de todos que, de modo geral, as armas são símbolos que estão sempre presentes nas mãos de militares, agentes de segurança e de bandidos.

Desse modo, compreendemos que este gesto simbólico traz, em um jogo entre a paráfrase e a polissemia, uma movimentação de sentidos. Isto porque, retoma-se o gesto de uma arma, em uma repetição de um sentido já estabilizado na memória, através de um imaginário social. Todavia, há um deslizamento do objeto simbólico “arma”, de seu lugar habitual, para a mão de uma criança. Isso possibilita um efeito de sentido que coloca nas mãos de uma criança a responsabilidade pela luta, ou de ataque ou de sua defesa. Isso nos permite afirmar que, somado a isso, apaga-se a responsabilidade do Estado na garantia pelos direitos de crianças e adolescentes. Ou seja, há um silenciamento do discurso de defesa dos direitos básicos garantidos pelo ECA. Compreendemos silenciamento conforme teoriza Orlandi (2015 [1990]), como prática de pôr em silêncio.

Trazemos a seguir, na continuidade da análise, um enunciado de Jair Bolsonaro durante sua campanha eleitoral. Esta sequência, foi retirada de uma entrevista concedida pelo então candidato a uma coletiva de imprensa em Araçatuba, no estado de São Paulo, em 23 de agosto de 2018.

Bolsonaro, naquele momento, era réu em dois processos e mais um processo estava em julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF). Nessa entrevista, então, foi questionado por uma jornalista do *Valor Econômico* sobre qual defesa pretendia apresentar em relação ao caso. Bolsonaro responde:

### *Sequência Discursiva 2:*

Você é da Folha de São Paulo, por acaso? O que que é réu? Acho que alguém aqui já foi réu na vida, né? Fui absolvido. Querem me tirar no tapetão, no ativismo judicial. Sou réu por apologia ao estupro. Olha só... eu estimulando estupro no Brasil. Olha que inversão de valores. Aquela deputada estava defendendo o estuprador Champinha. Estuprador e homicida, em 2003. E quando em um dado momento ela me chama de estuprador, eu falo que não vou estuprá-la porque ela não merece. Pronto. Se eu tivesse falado que vou estuprar porque merece, seria herói nacional. Não recomendo essa questão aí (risos). Mas, olha só, pessoal, eu defendo a mulher. Há dois anos e pouco votamos uma proposta de emenda na Constituição, para que menores de idade respondessem como adultos, caso cometessem crime de estupro. Como votou essa deputada que me acusa? Votou contra. Pra ela, o menor de 16, 17 anos pode estuprar e matar que ele vai responder à luz do ECA. Como disse o colega agora há pouco, né... Ó, no ECA tá dizendo que não pode, que não sei o que... Esse ECA tem que ser rasgado e jogado na latrina, tá? Não se pune o menor, nós devemos reduzir a maioria penal se possível pra 14 anos de idade, se não der, pra 17, 16, não tem problema. Esse ECA é um estímulo à vagabundagem e à malandragem infantil no nosso Brasil. Tem que mudar isso daí. Um animal, um



cachorro que tem seis meses de idade não morde a gente. Pega um outro animal com 16, 17 anos dá um tiro na gente, estupra, mata, faz e acontece e tem gente achando que eles não estão devidamente formados ainda intelectualmente, né, e que tem que ter outra chance. Se matar um parente meu, se matar um parente meu pode ter certeza que esse cara não vai ter outra chance não. (Jair Bolsonaro, 2018).

Nesta sequência, o sujeito, na posição de candidato, afirma que a deputada Maria do Rosário do Partido dos Trabalhadores, “estava defendendo o estupra-dor Champinha. Estuprador e homicida, em 2003”.

É preciso dizer que Maria do Rosário, a quem Bolsonaro acusa de ‘defender’ Champinha é Deputada Federal desde 2003 até o presente momento (2019-2023). Defensora dos Direitos Humanos, entre 2007 e 2015, assumiu o cargo de Ministra Chefe da Secretaria dos Direitos Humanos (Câmara dos Deputados, s./d.).

Champinha, Roberto Aparecido Alves Cardoso, cometeu estupro e assassinato em Embu-Guaçu (SP), caso que ficou conhecido no Brasil pela sua brutalidade. Em 2003, aos 16 anos, Champinha e seu amigo Pernambuco (Paulo César da Silva Alves) sequestraram a jovem Liana e seu namorado Felipe que acampavam na região, tendo ajuda de outros companheiros. Felipe foi morto com um tiro na nuca, por ter sido considerado sem importância para o resgate. Enquanto a jovem foi torturada e abusada sexualmente; primeiro, individualmente, por Pernambuco, depois por Champinha e, por fim, estupro coletivamente por Champinha e mais dois companheiros. Posteriormente, o adolescente “tentou degolá-la e, ao falhar, desferiu golpes de faca nas costas e no tórax”. No entanto, sua morte se deu por traumatismo craniano, devido aos golpes na cabeça com o lado cego da faca. (Baranyi, 2017). Os companheiros de Champinha, maiores de 18 anos, foram condenados a penas previstas pelo Código Penal, entre 47 e 124 anos de prisão, e Champinha foi condenado a 3 anos de internação na Fundação Casa, antiga Febem, como medida socioeducativa, de acordo com o que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente (G1, 2015).

De acordo com o Jornal Gazeta do Povo (2018), em 2006, “o Ministério Público requereu sua interdição civil com base na Lei 10.216/2001, também conhecida como Lei da Reforma Psiquiátrica”, tornando-se responsabilidade do Estado de São Paulo, uma vez que foi diagnosticado com transtornos mentais e perigoso para o convívio social. Contudo, esta é uma decisão que divide opiniões.

Mestre e doutor em direito pela USP, Sérgio Salomão Shecaira aponta total ilegalidade no caso. Ele cita a lei de 2001, que não prevê internações de longo período, mas apenas em casos específicos, como crises e surtos. O especialista também destaca que, pelo Código Penal brasileiro, ninguém pode ficar preso por mais de 30 anos. Ainda com a possibilidade de regressão de regime, dificilmente alguém fica todo esse período detido. (Gazeta do Povo, 2018, s./p.).

Desse modo, Champinha provavelmente ficará mais tempo preso do que seus companheiros que foram punidos pelo Código Penal. É preciso destacar ainda que de acordo com análise feita pelo STF em 2015, Champinha deve con-

tinuar internado até que não haja perigo à sociedade. Todavia, não se discutiu a legalidade da Unidade Experimental de Saúde, que é considerada pelo advogado criminalista João Paulo Martinelli como uma “gambiarra jurídica” (Gazeta do Povo, 2018).

Como se faz visível, este é um duelo no campo da justiça, mas também no campo discursivo, uma vez que há uma disputa na busca da estabilização dos sentidos.

Sendo assim, podemos dizer, em um gesto de leitura, que ao afirmar que Maria do Rosário “defende” Champinha, retoma-se discursivamente o lema já conhecido que diz que direitos humanos defendem bandidos, colocando em questão justamente a disputa discursiva pelos sentidos. De acordo com o que apresenta Bolsonaro, Champinha e os demais jovens infratores devem ser tratados pelo Código Penal, como afirma: “há dois anos e pouco votamos uma proposta de emenda na Constituição, para que menores de idade respondessem como adultos, caso cometessem crime de estupro”. Por outro lado, por ter cometido o ato infracional aos 16 anos, de acordo com o ECA, deve responder como toda criança e adolescente, com base em seus 267 artigos.

O candidato acrescenta: “como votou essa deputada que me acusa?”<sup>35</sup> Votou contra. Pra ela, o menor de 16, 17 anos pode estuprar e matar que ele vai responder à luz do ECA”. Chamamos atenção para o verbo “pode” no presente do indicativo. Ao dizer que para a deputada, “o menor de 16, 17 anos pode estuprar e matar”, cria-se um efeito de sentido que indica que a deputada estaria a favor de tais atos, dando permissão aos adolescentes para cometerem estes crimes, reforçando, mais uma vez o sentido de que os direitos humanos defendem bandidos. Destacamos também que, nesse enunciado, “responder à luz do ECA” corresponde a não punição, como se nada fosse feito, desconsiderando as medidas socioeducativas tomadas de acordo com o Estatuto: “não se pune o menor, nós devemos reduzir a maioria penal se possível pra 14 anos de idade, se não der, pra 17, 16”.

Em seguida, o sujeito, na posição de candidato à Presidência da República do Brasil afirma que “esse ECA tem que ser rasgado e jogado na latrina” e que ele “é um estímulo à vagabundagem e à malandragem infantil no nosso Brasil”. Como vimos afirmando, há um processo parafrástico que retoma a memória do dizer que apresenta os direitos humanos como defesa de bandidos. Junto a isso, há um movimento de sentidos que desloca o ECA do lugar de garantia de proteção e direitos de crianças e adolescentes para o lugar da “vagabundagem”, da “malandragem infantil”. Nesse jogo entre o mesmo e o diferente, o ECA surge nesse discurso como o lugar do mal, e por seguir os preceitos da Declaração Uni-

---

<sup>35</sup> “A Justiça determinou que o presidente Bolsonaro pague indenização de R\$10 mil por danos morais a deputada federal Maria do Rosário (PT-RS) em até 15 dias. A juíza Tatiana Dias da Silva Medina, da 18ª Vara Cível de Brasília, determinou ainda que Bolsonaro publique uma retratação por ter dito, em 2014, que a deputada “não merecia ser estuprada por ser muito feia”. <https://oglobo.globo.com/brasil/justica-determina-que-bolsonaro-pague-indenizacao-maria-do-rosario-em-ate-15-dias-23689618>

versal dos Direitos Humanos, também é apresentado discursivamente como defesa de bandidos. Sendo assim, retoma-se a memória do caso de Champinha, como exemplo do mal, para, a partir disso, generalizar todos os jovens infratores. Logo, todos os adolescentes infratores são vistos como maus e, por isso, o ECA deve ser “rasgado e jogado na latrina”, ou seja, não deveria existir. Bolsonaro ainda compara, em seu discurso, esses jovens a um “animal com 16, 17 anos” que “dá um tiro na gente, estupra, mata, faz e acontece e tem gente achando que eles não estão devidamente formados ainda intelectualmente” e que esse jovem não merece outra chance.

### PARA EFEITO DE CONCLUSÃO

Podemos concluir que o ECA significa diferentemente ao que ele se propõe, quando enunciado nas condições de produção da campanha eleitoral de 2018 por Jair Bolsonaro, na posição-sujeito candidato à Presidência.

Primeiramente, na imagem analisada, sequência discursiva 1, foi possível observar que o deslocamento de sentido do objeto simbólico ‘arma’ para a mão de uma criança faz silenciar o Estatuto da Criança e do Adolescente e, somado a isso, toda a defesa dos direitos fundamentais e de proteção que o ECA garante a essa população.

Em segundo lugar, na segunda sequência discursiva, verificamos que se por um lado, filiado a uma formação discursiva que defende os direitos humanos, o ECA é significado como garantia dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil, por outro lado, no discurso analisado, identificado a uma formação discursiva contrária a existência dos direitos humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente possui um efeito de sentido que o apresenta como “estímulo à vagabundagem e à malandragem infantil” e devido a isso, deve ser jogado na latrina.

Consideramos que jogar o Estatuto da Criança e do Adolescente na latrina significa jogar fora também seus 267 artigos que garantem o mínimo de proteção a esses sujeitos de direitos. Joga-se na latrina a garantia de direito “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (ECA, 1990)”, permitindo, assim, o crescimento da vulnerabilidade social dessas crianças.

Para encerrar, podemos afirmar que a extinção do ECA só favoreceria para uma maior desigualdade social no Brasil. Muitas crianças e adolescentes, como vimos, ainda vivem na pobreza ou extrema pobreza, não estão na escola, não possuem alimentação adequada, não têm condições básicas de saúde e de segurança. O Estatuto ser jogado na latrina implica jogar fora a mínima esperança que essas crianças podem ter de dignidade de uma vida.

## REFERÊNCIAS

- Baranyi, L. (2017). O matador adolescente Champinha e o crime que chocou o Brasil. *Super Interessante*. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-matador-adolescente-champinha-e-o-crime-que-chocou-o-brasil/>
- Bolsonaro, J. (2018). *Entrevista concedida à coletiva de imprensa*. Araçatuba, SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zsruHLOK-Zw>
- Câmara dos Deputados. *Maria do Rosário*: Biografia, s./d. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/74398/biografia>
- Declaração Universal dos Direitos Humanos [1948]. (2009). Rio de Janeiro: UNIC, Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>
- Estatuto da Criança e do Adolescente. (2017). Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. [1990]. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf)
- Freire, P. (2003) *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- Fundação Abrinq. (2018) *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil*. Disponível em: <https://fadc.org.br/cenario-da-infancia-e-da-adolescencia-no-brasil-2018>
- Gazeta do Povo, *15 anos após crimes, prisão de Champinha ainda divide especialistas*, (2018). Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/justica/15-anos-apos-crimes-prisao-de-champinha-ainda-divide-especialistas-4cm1y4bw7tqb2i9d31sv29lk4/>
- G1, Portal de Notícias. (2015). *Internado há 12 anos, Champinha é esperado em Fórum de Embu-Guaçu*, Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/05/internado-ha-12-anos-champinha-e-esperado-em-forum-de-embu-guacu.html>
- Iandoli, R & Pimentel, M. (2018). Estatuto da Criança e do Adolescente: um avanço legal a ser descoberto, *Nexo Jornal*. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/explicado/2018/04/02/Estatuto-da-Crian%C3%A7a-e-do-Adolescente-um-avan%C3%A7o-legal-a-ser-descoberto>
- Michaelis, Dicionário. *Arma*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=arma>
- Orlandi, E. (2010). *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*, 9ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Orlandi, E. (2015). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4ª reimpressão da 6ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp
- Orlandi, E. (2007). *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes. 5ª edição
- Orlandi, E. (2008). *Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos*. Campinas, SP: 3ª Edição, Pontes
- Orlandi, E. (2012). *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores
- Pêcheux, M. (2014a). Análise automática do discurso (AAD-69). [1969] In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.
- Pêcheux, M. (2014b). *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. [1975]. Tradução: Eni P. Orlandi. 5ª edição. Campinas, SP: Unicamp
- Silva, A. & Leite, Milene, M. (2019). Democracia, ditadura, direitos humanos e a disputa de sentidos: há o que comemorar? In: Da Silva, A.; Da Silveira, C.; Cavalcanti, M.; Salles, S. (Orgs). *Teoria e Empíria dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro, Editora Multifoco, (p.458-474).

# O acesso ao direito e à justiça na área infantojuvenil: realidade do estado do Paraná, Brasil

---

Keila Pinna Valensuela<sup>36</sup>

Andréa Pires Roch<sup>37</sup>

## Resumo

Objetiva-se com este paper tecer reflexões acerca do acesso ao direito e à justiça na área infantojuvenil, considerando a atuação do sistema de justiça do estado do Paraná, Brasil. De 2014 a 2018, a pesquisadora em questão ocupou a função de coordenadora do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ) da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR Campus Paranavaí, que se caracteriza como projeto de extensão universitária intervindo de forma interdisciplinar e intersetorial na defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal, social e vulnerabilidade econômica pertencentes à Comarca de Paranavaí. Existem hoje 10 projetos desta natureza que se originaram no Paraná em 2006 vinculados ao Programa Universidade Sem Fronteiras (USF) e financiados pelo Fundo do Paraná a partir de convênios celebrados pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as Instituições de Ensino Superior (IES) do Governo Estadual. O referido objeto de tese de doutoramento surgiu, portanto, desta experiência no campo sociojurídico, sobretudo com ações voltadas aos direitos humanos de crianças e adolescentes enquanto direitos reclamáveis via judicial e/ou extrajudicial por meio do acesso gratuito aos espaços institucionais, como o NEDDIJ, respaldados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). É a partir deste universo que passamos a questionar como o estado do Paraná tem garantido institucionalmente o acesso ao direito e à justiça ao público infantojuvenil. Partindo da metodologia qualitativa, realizou-se até o momento através de um roteiro semiestruturado, quatro entrevistas com figuras importantes que ocupam cargos/funções públicas e que foram mentores e profissionais ativos no processo de consolidação de órgãos públicos de defesa dos direitos da infância e da juventude no estado do Paraná. O escopo destas entrevistas foi promover o resgate da memória e a preserva-

---

<sup>36</sup> Doutoranda de Programa de Pós-Graduação de Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pesquisadora visitante no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC), bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), docente do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus de Paranavaí, Paraná, Brasil, keila-pinna@hotmail.com

<sup>37</sup> Orientadora, docente do Programa de Pós-Graduação de Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL), drea\_rocha@yahoo.com.br

ção da história institucional, bem como viabilizar uma discussão teórica sobre a temática do acesso ao direito e à justiça e suas implicações práticas. Para análise dos dados, através da abordagem explicativa, elencamos as categorias: concepção do acesso ao direito e à justiça; limites e possibilidades do acesso ao direito e à justiça no segmento infantojuvenil no Brasil e, por fim, no estado do Paraná.

**Palavras-chave:** Acesso ao Direito e à Justiça, Criança e Adolescente, Direitos Humanos, Estado.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho científico constitui-se parte do processo de doutoramento desenvolvido por meio do Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR/Brasil) e da condição de pesquisadora visitante no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC/Portugal) promovido pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Teve como objetivo tecer reflexões acerca do acesso ao direito e à justiça na área infantojuvenil, considerando a atuação do sistema de justiça do estado do Paraná, Brasil. A aproximação com o objeto de pesquisa em questão provém da vivência em projeto de extensão universitária com o segmento social de crianças e adolescentes.

O recorte adotado para este trabalho refere-se a apresentação genérica dos dados empíricos colhidos até o momento. Por meio de uma pesquisa qualitativa e abordagem explicativa, *a priori* foi feito uma breve revisão bibliográfica e documental para, posteriormente, expor uma prévia síntese das categorias analíticas.

## SISTEMA DE JUSTIÇA NO BRASIL

É a partir da sociedade moderna, sobretudo pós disseminação do ideário liberal, que se atribui certo protagonismo social às corporações do sistema de justiça. No caso do Brasil, este processo se iniciou mais tardiamente. O sistema de justiça no país, com o processo de redemocratização, torna-se constitucionalmente basilar no Estado brasileiro.

O sistema de justiça é formado por diversos órgãos com vistas a operacionalizar o direito na nossa sociedade, objetivando proporcionar um sistema pluralístico de possibilidades.

Esse sistema, no geral, é composto por instituições como o Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Sistema das Medidas de Proteção, Sistema de Execução das Medidas Socioeducativas, Sistema de Segurança Pública, Sistema Prisional e as redes de defesa, promoção do Sistema de Garantias de Direitos (Barros, 2018, p.11).



Embora tenhamos, em tese, um sistema plural, composto por diversas organizações implantadas e implementadas na recente história da institucionalização do direito brasileiro, o Poder Judiciário, na prática, ainda persiste como a principal porta de entrada para o “mundo do direito”, Todavia, as prerrogativas constitucionais e as reformas estruturais que ocorreram nas últimas décadas foram abrindo caminho para a perda da exclusividade dos tribunais na resolução dos conflitos. O sistema judiciário passa a ser substituído pela ideia do sistema de justiça e a tônica extrajudicial vai tomando forma e assumindo seu espaço.

O sistema de justiça do país é consagrado a partir da Constituição da República Federativa Brasileira de 1988 que incorporou inúmeros tratados internacionais de direitos humanos, além da legislação infraconstitucional, atribuindo-lhe, dentre outros aspectos, conforme estabelece o artigo 5º que: “o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos”. Nesta perspectiva, problematiza-se a concepção de assistência jurídica integral e gratuita e a delimitação desta população hipossuficiente.

As Defensorias Públicas passam a assumir papel fundamental na efetivação do acesso ao direito e à justiça, sobretudo para grupos sociais vulneráveis economicamente. Contudo, é preciso entender o contexto da Defensoria Pública no Brasil e o modo como se deu o alcance desta população em cada estado. “A Defensoria Pública é um órgão que presta atendimento jurídico integral e gratuito voltado à população denominada hipossuficiente, mas essa parcela da sociedade pouco acessa a justiça” (Barros, 2018, p.21).

É importante pontuar que o recorte de renda que gira em torno de três salários mínimos por família tornou-se primordial para restringir o acesso ao direito e à justiça pela prestação jurisdicional do Estado. Embora seja um preceito constitucional, os segmentos da população que se utilizam da assistência jurídica não aparecem como sujeitos de direitos, mas sim como hipossuficientes, o que compromete a ampliação do acesso e o atendimento integral e gratuito, resultando em um sistema de justiça sobretudo meritocrático.

Com base em estudos comparativos internacionais, constata-se que “a desigualdade compromete a inclusão social e a universalidade do acesso à justiça. Consequentemente, afasta da sua porta de entrada um número significativo de indivíduos”. Ou seja, “[...] sociedades marcadas por elevados índices de desigualdade econômica e social apresentam alta probabilidade de que amplas camadas de sua população desconhecem seus direitos e as possibilidades de reclamá-las” (Open Society, 2016, p.10 apud Barros, 2018, pp.21-22).

A história brasileira demonstra uma profunda desigualdade econômica e social. Essa realidade resulta no distanciamento do sistema de justiça das reais demandas da massa populacional, o que se agrava com a própria implantação das Defensorias Públicas no Brasil que também se deu de forma desigual, como demonstraremos com os dados que serão apresentados mais adiante.



## A APRESENTAÇÃO E UMA PRÉVIA ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se a metodologia qualitativa, com abordagem explicativa. Através de um roteiro semiestruturado, foram feitas quatro entrevistas com protagonistas importantes que ocupam cargos/funções públicas e que foram mentores e profissionais ativos no processo de consolidação de órgãos públicos de defesa dos direitos da infância e da juventude no estado do Paraná, Brasil. Objetivam-se com estas entrevistas: promover o resgate da memória e a preservação da história institucional, viabilizar uma discussão teórica sobre a temática do acesso ao direito e à justiça e suas implicações práticas. Para tanto, elencamos as seguintes categorias de análise: concepção do acesso ao direito e à justiça; limites e possibilidades do acesso ao direito e à justiça no segmento infantojuvenil no Brasil e, por fim, no estado do Paraná.

### *Categoria 1. A concepção do acesso ao direito e à justiça*

Embora seja de difícil definição, Cappelletti e Garth (1988) compreendiam o acesso à justiça a partir de dois aspectos fundamentais: primeiro, de maneira mais tradicional, através do acesso igualitário ao sistema judicial e/ou a representação por advogado em um litígio; segundo, de uma forma mais ampla, por meio da garantia efetiva dos direitos individuais e coletivos, na perspectiva dos direitos humanos. A história demonstra que pouco avançamos na direção da dignidade humana.

A narrativa predominante equipara o direito às normas estatais, as leis e a um determinado padrão jurídico. Por conseguinte, à resolução de litígios, sobretudo no âmbito judiciário, é o que persiste no cotidiano do sistema de justiça contemporâneo.

No cotidiano, observa-se que o acesso ao direito e à justiça ainda é algo muito abstrato, em especial, quando nos referimos a perspectiva dos direitos humanos. O acesso ao direito e à justiça, a partir de uma concepção mais ampla, objetiva promover a garantia efetiva dos direitos individuais e coletivos, sendo que estes últimos são caracterizados por Cappelletti e Garth (1988) como os direitos constitucionais ou a proteção de interesses difusos ou de classe.

Portanto, a pedra angular da justiça é a compreensão de classe social. A análise de classe social torna-se a principal categoria para se explicar, dentre outras concepções, a de justiça e, consequentemente, do próprio acesso à justiça, a partir da sociedade capitalista.

Nesta estrutura social, defendemos a tese que o acesso ao direito e à justiça constitui-se como uma das múltiplas expressões da questão social, ocupando assim uma posição para além de ações individuais que se encontram voltadas a resolução de litígios. Hoje a relação entre justiça e direito que se dá de uma maneira particular, principalmente *no* e *para* o direito cível é bastante criticável por ser sustentada em uma noção de direito que é, em síntese, excludente e ambígua.

A visão individualista do devido processo judicial passa a ceder lugar para uma concepção mais social, coletiva uma vez que “as instituições governamen-

tais que, em virtude de sua tradição, deveriam proteger o interesse público, são por sua própria natureza incapazes de fazê-los” (Cappelletti; Garth, 1988, p.51). Esta perspectiva nos remete ao esvaziamento das respostas do Estado às questões sociais e o aumento das demandas por ajuizamento de ações.

A *priori*, espera-se do Estado, promover administrativamente serviços públicos universais, disponibilizando uma rede de atendimento adequada, equipes e equipamentos qualificados, com vistas a efetivação da cidadania e da justiça social. Não é esta realidade que diariamente experimentamos, sobretudo em um contexto neoliberal.

O acesso ao direito e à justiça nunca foi prioridade direta na agenda política, assim como não é resultado de deliberações, mas se (re)configura a partir da tensão entre Estado, sociedade e mercado. Neste campo de tensão, o sistema de justiça constitui-se em um espaço de disputa política e interesses econômicos.

A confluência entre os sistemas jurídico e produtivo permite invalidar quaisquer possibilidades do acesso ao direito e à justiça enquanto um canal para o enfrentamento das desigualdades sociais na sociedade contemporânea.

Na área infantojuvenil, parafraseando Rizzini e Pilotti (2011), a violação de direitos atribui um caráter periférico à questão social da infância e da adolescência, e perpetua a invisibilidade e a marginalização deste segmento social, ainda sustentada pela cultura menorista que vem da ideia do menor promulgada no Código de Menores de 1979 que propunha práticas prioritariamente higienistas, disciplinadoras e de confinamento.

Para Cappelletti e Garth (1988), outro elemento fundamental no contexto do acesso ao direito e à justiça, além do acesso propriamente dito, é a efetividade deste acesso. Elemento também apontado pelos entrevistados. Há um arcabouço de leis, procedimentos e instituições, porém, o grande desafio ainda é a efetividade do acesso ao direito e à justiça.

### ***Categoria 2. Os limites e possibilidades do acesso ao direito e à justiça no segmento infantojuvenil no Brasil***

Os entrevistados elencaram limites e possibilidades quanto ao acesso ao direito e à justiça, sobretudo na área da infância e da adolescência, a partir da realidade brasileira e da experiência profissional em cargos públicos no âmbito estadual. Problematicaremos, em linhas gerais, o que foi discutido durante as entrevistas:

- **Massificação dos atendimentos:** esse é um ponto de divergência entre os entrevistados. O Defensor Público defende instrumentos que permitam a judicialização em massa, propõe como estratégia, ajuizar ações que possam afetar um número maior de pessoas, ao mesmo tempo, com ações coletivas e ações repetitivas. Isso porque o acúmulo de demandas a serem atendidas é muito aquém da quantidade de defensores disponíveis por habitantes. Já um dos Promotores Públicos entrevistado reconhece a massificação dos atendimentos, todavia ressalta, por um lado, a importância

de uma atuação mais personalizada e, por outro, defende a qualificação dos equipamentos públicos e de equipes de apoio no atendimento da comunidade.

- **Atuação dos entes federativos no mesmo processo:** a sobreposição de atuações no sistema de justiça contribui para que o processo seja mais moroso e burocrático, o que prejudica a efetividade das ações. Um dos entrevistados aponta a presença concomitante de vários órgãos em uma mesma ação – Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública – contestando o fato do Estado estar litigando contra o próprio Estado constantemente. Em contrapartida, outro entrevistado defende essa pluralidade de atuações, pois acredita que contribui para a legitimidade do processo.
- **Métodos alternativos de solução de conflitos:** falar em extrajudicial envolve a prática de métodos alternativos de solução de conflitos, previstos legalmente, tais como: justiça restaurativa, mediação, conciliação, dentre outros. Mas não somente. O Poder Público tem como dever, por meio de políticas públicas, proporcionar a efetivação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, espontânea e prioritariamente, sem precisar de judicialização, na forma administrativa, sendo o meio judicial o último recurso. Embora o uso dessas metodologias tenha apresentado algumas ressalvas por parte dos entrevistados, o extrajudicial é reconhecida por eles como a melhor saída para resolução de litígios.
- **Atendimento de vulneráveis economicamente:** os quatro entrevistados concordam em estipular um teto máximo para o atendimento, priorizando os vulneráveis economicamente. No entanto apontam a necessidade de ir além da renda. Observamos que os critérios de elegibilidade ficam cada vez mais restritivos neste contexto de políticas de austeridade e contingenciamento adotadas pelos últimos governos neoliberais. No campo sociojurídico, nesta conjuntura, mais que “necessitados econômicos”, admite-se determinados grupos sociais como “necessitados jurídicos”, pensando em uma concepção mais ampla de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica. Em tese, é possível reconhecer que o critério de renda mensal (*per capita* ou familiar) não é suficiente para demonstrar a situação de vulnerabilidade socioeconômica das famílias que procuram os serviços públicos, mas traduzir em ações práticas que amplie esta cobertura, torna-se difícil diante do formato das políticas sociais. Vivemos uma regressão da cidadania o que implica em retirada dos direitos sociais da pauta pública, consequentemente, o acesso ao direito e à justiça também se retrai.
- **Trabalho interdisciplinar e intersetorial:** o sistema foi organizado *pela e para* profissão do direito, o que estabelece a justiça e suas instituições como um espaço privilegiado do exercício profissional para aqueles que tradicionalmente são responsáveis por pensar e operacionalizar o direito, tais como: advogados, juízes, promotores e defensores. Porém, com a inserção de outras profissões no universo jurídico, é possível constatar

determinadas mudanças neste contexto. Sendo assim, situamos o acesso ao direito e à justiça como uma das múltiplas expressões da questão social, o que exige uma atuação interdisciplinar e, também, intersetorial. Para o controle e a efetivação dos direitos para este segmento social pressupõe políticas públicas articuladas intersetorialmente, gestão compartilhada e sistemas integrais de serviços direcionadas à população geograficamente referenciada. Pela via da ação interdisciplinar e intersetorial, acredita-se que seja possível avançar na consolidação do sistema de garantia de direitos diante do contexto múltiplo e complexo de situações de risco e vulnerabilidade que ameaçam a vida cotidiana de um expressivo contingente de crianças e adolescentes.

- **Acesso ao direito e à justiça via Defensoria Pública:** é unânime entre os entrevistados que a Defensoria Pública é a principal porta de entrada para o sistema, porém reconhecem a implantação tardia e a necessidade de ampliação dos investimentos humanos, físicos e orçamentários.
- **Acesso ao direito e à justiça para além do Judiciário:** como Chuairi (2001), os entrevistados definem o acesso ao direito e à justiça no sentido contrário da concepção tradicional que é centrada na figura do Juiz. Apresentam uma compreensão mais ampla, que não se limita ao acesso aos tribunais e às instâncias, rituais e procedimentos judiciais.
- **Desjudicialização das demandas:** no contexto neoliberal, o Estado tem desenvolvido ações cada vez mais seletivas, paliativas e perdulárias, o que demanda uma atuação mais ativa do sistema de justiça na defesa dos direitos, sobretudo sociais, diante desta omissão e negligência estatal. Presenciamos, neste contexto, o fenômeno da judicialização da questão social no qual Aguinsky e Alencastro (2006) atribuem à transferência da responsabilidade do enfrentamento da questão social para o Poder Judiciário. Pela lógica do ECA – da criança e adolescente como sujeitos de direitos, da condição peculiar de desenvolvimento, da doutrina de proteção integral e do atendimento absolutamente prioritário – a intervenção judicial deveria ser em último caso, o recurso final a ser utilizado. O que vivenciamos é o inverso desta prática, o que é problematizado durante as entrevistas. Em síntese, a desjudicialização de demandas se dá no sentido de solucionar problemas sociais, sem que seja necessária a intervenção impositiva do Estado para isso.
- **Legitimidade do sistema de justiça:** estamos nos referindo a um sistema que não é neutro, embora ideologicamente queira ser definido de tal forma. O direito que sustenta este sistema de justiça pode ser manipulado e politizado, resultar em injustiças e inconsistência jurídica. Para enfrentar essa realidade, seria necessário ultrapassar, dentre outros aspectos, os labirintos processuais que dificultam o acesso da população leiga, alargar os limites de sua jurisdição, modernizar suas estruturas organizacionais e rever padrões funcionais. Somado a isso, também é preciso repensar o direito para além das normas estatais, superar a ideia de um direito aprisio-

nado em leis permeadas de conteúdo de classe e de uma justiça aparelhada pelo Estado e grupo social e economicamente dominante.

- **Advocacia dativa:** dos quatro entrevistados, dois deles defendem o uso do advogado dativo como mais uma alternativa para ajuizar ações, considerando a capacidade limitada do sistema de justiça. Porém, um deles ressalta que não é o modelo adotado constitucionalmente, aponta a necessidade de uma regulamentação legal e reconhece que é algo difícil de funcionar. Este é um ponto que necessita de mais reflexão no campo sociojurídico.

### ***Categoria 3. O acesso ao direito e à justiça: particularidades do estado do Paraná***

Na ótica dos entrevistados, a Defensoria Pública ocupa um lugar privilegiado no sistema, constituindo-se a principal porta de entrada. Todavia, a exemplo do que aconteceu no país como um todo, a Defensoria Pública foi implantada em um contexto de disputa entre outros órgãos que compõe o sistema, em especial com o Ministério Público, sobretudo em aspectos orçamentários e de atribuições.

Acredita-se que hoje já existe um consenso sobre a importância da Defensoria Pública para o acesso ao direito e à justiça, porém, no Paraná temos um hiato na história da institucionalização deste órgão que embora tenha sido implantada em 1991, teve seu processo de consolidação iniciado somente em 2011 e podemos afirmar que permanece inconcluso, de acordo com os dados que se seguem.

No período anterior a esta data, existiam atuações pontuais e fragmentadas, porém à medida que havia mudança de governo, de forma geral, algumas foram mantidas, outras suprimidas. Todavia, naquela ocasião, as ações permaneciam concentradas na capital do estado.

De 2006 até a inauguração das primeiras sedes das Defensorias Públicas, observamos uma ativa atuação dos núcleos especializados de diversas naturezas, dentre elas, no segmento infantojuvenil. Nesta pesquisa, destaca-se o Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude, conhecido como projeto de extensão universitária NEDDIJ, gerido pelo governo do Paraná.

Ressalta-se que na realidade brasileira, como uma tendência latino americana, o processo de consolidação dos serviços jurídicos apresentou contornos distintos dos países centrais, como aponta Santos (2007). Além das estruturas tradicionais, temos a presença marcante dos núcleos jurídicos desenvolvidos por universidades, denominadas pelo autor, como assessorias jurídicas universitárias, a *la americana*, que apresentam uma prática sociojurídica desenvolvida interdisciplinarmente por docentes, profissionais e estudantes das IES, direcionado sobretudo para a população que se encontra a margem do contrato social, em especial, crianças, adolescentes e suas respectivas famílias.

No caso do Paraná, embora existam particularidades por universidade<sup>38</sup>,

---

<sup>38</sup> Até o momento existem 10 projetos desta natureza distribuídos pelo estado: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), nos Campuses de Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu e Ma-

considerando a conjuntura econômica, política, social e cultural de cada região do estado que acolheu o NEDDIJ, em geral, o projeto oferece gratuitamente ações em diversas áreas (cível, família, saúde, educação e/ou ato infracional) regulamentadas a partir da promulgação do ECA.

Segundo dados fornecidos pela SETI (2019), o governo paranaense manteve, em 2018, o total de 106 bolsistas entre docentes, profissionais e estagiários das universidades estaduais, com o investimento orçamentário de R\$ 1.661.140,00, o que proporcionou, direta e indiretamente, o total de 38.490 ações e 25.348 usuários atendidos no último convênio.

O NEDDIJ é, sem dúvida, para o estado, uma alternativa mais barata. Cabe pontuar que o posicionamento aqui não é de negação da relevância do Núcleo enquanto política pública, mas analisar o contexto ao qual se encontra inserido. O governo do estado historicamente propõe intervir em demandas complexas, como as medidas socioeducativas, através de uma gestão mais enxuta em vários aspectos, atendendo a lógica do capital. Por um tempo considerável, o projeto assume a responsabilidade que deveria ser prioritariamente desenvolvida por Defensorias Públicas com defensores concursados, equipe permanente e qualificada, estrutura adequada, com cobertura universal e uma abrangência de atuação significativa no contexto do Sistema de Garantia de Direitos. Entretanto, pontua Gonçalves, Brito e Filgueira (2015), o Paraná foi um dos últimos estados a implantar a Defensoria Pública no Brasil e garantir este preceito constitucional.

Quanto a história da Defensoria Pública do Estado do Paraná (2019), foram colhidas algumas informações no site oficial. Antes mesmo da promulgação da Constituição Federal, nos anos de 1970, o poder público estadual, buscando atender às pessoas necessitadas de assistência jurídica gratuita, iniciou os serviços de Assistência Judiciária através da então Procuradoria de Assistência Judiciária (PAJ), unidade da Procuradoria Geral do Estado. Já naquela época, o trabalho era realizado através de procuradores e estudantes de direito e apenas em Curitiba. Essa situação pendurou até meados da década de 1980.

Em 20 de novembro de 1984 ocorreu a promulgação da Emenda Constitucional 23 e a Assistência Judiciária deixou de ser unidade da PAJ. A partir de então, a Assistência Judiciária passou a pertencer a Secretaria de Estado da Justiça com a denominação de Divisão de Assistência Judiciária. A chefia da unidade era escolhida pelo Secretário de Justiça e exercida em comissão. O atendimento ainda era realizado somente na capital do estado. Na ocasião, a equipe passou a contar com mais psicólogos e assistentes sociais para auxiliar no atendimento à população hipossuficiente da cidade.

No final da década de 1980, a Assistência Judiciária passou a ser a ser chamada de Defensoria Pública. Em outubro de 1988 havia sido promulgada a atual

---

rechal Cândido Rondon; Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), nos Campus de Guarapuava e Irati; Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) em Jacarezinho; Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e na Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR) no campus Paranavaí.



Constituição Federal, que determinava, em seu artigo 134, que “a Defensoria Pública é instituição essencial à função jurisdicional do Estado, incumbendo-lhe a orientação jurídica e a defesa, em todos os graus, dos necessitados”.

Somente em fevereiro de 1991, através da Lei Complementar 55, é que o Estado do Paraná instituiu a sua Defensoria Pública<sup>39</sup>. O artigo 6º da Lei determinava que o Poder Executivo teria 180 dias para enviar à Assembleia mensagem dispondo sobre a criação e estruturação da carreira de defensor público, o que só foi cumprido duas décadas mais tarde.

Em 19 de maio de 2011, Dia Nacional da Defensoria Pública, após longa espera e muita luta da sociedade civil organizada, é sancionada a Lei Estadual 136/11, que regulamentou a atividade da Defensoria Pública no Paraná. Essa é considerada a data de nascimento da instituição.

Em outubro de 2011, foram empossados os 10 primeiros defensores públicos estaduais. Com o auxílio da Secretaria de Justiça, a Defensoria começou a se estruturar como instituição autônoma. Em abril de 2013, chegaram os primeiros servidores. No mês seguinte, foi realizada a primeira eleição para o cargo de defensor público-geral. Em outubro de 2013, foram empossados os 87 defensores públicos aprovados no primeiro concurso para a carreira de defensor público estadual. Em 2014 a Defensoria do Paraná criou a Lei Orgânica e expandiu sua atuação para cidades do interior do estado. Nos anos seguintes, novos servidores e defensores chegaram para compor o quadro de profissionais da instituição. Até 2018, a Defensoria estava presente em 47 cidades do estado, contando com 93 defensores públicos, 192 servidores e 227 estagiários.

Em 2015 foi publicado o IV Diagnóstico da Defensoria Pública no Brasil, uma iniciativa do Ministério da Justiça, pesquisa coordenada pelo Centro de Estudos sobre o Sistema de Justiça (CEJUS) e com o apoio de Associação Nacional dos Defensores Públicos (ANADEP), do Colégio Nacional de Defensores Públicos-Gerais (CONDEGE) e da Defensoria Pública da União. “Ao todo, 3.051 Defensores Públicos dos Estados e Federais participaram da pesquisa” (p.14). O Diagnóstico teve o intuito de dar continuidade à série histórica de pesquisas sobre a Defensoria Pública no Brasil iniciada em 2004, quando foi divulgado sua primeira versão. Em síntese,

O IV Diagnóstico foi elaborado no âmbito do projeto Fortalecimento do Acesso à Justiça no Brasil, parceria entre a Secretaria de Reforma do Judiciário, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Agência Brasileira de Coo-

---

<sup>39</sup> A história da criação das Defensorias Públicas Estaduais sinaliza uma profunda diferença entre os estados, na medida em que algumas Defensorias já haviam sido criadas antes mesmo da Constituição de 1988 – a mais antiga delas é a do Rio de Janeiro, que data de 1954 – enquanto outras conquistaram sua institucionalização muito mais recentemente, já nas décadas de 2000 em diante – como foi o caso do Paraná. Porém, a mais recente é de Santa Catarina, institucionalizada em 2012. No período da pesquisa, o estado do Amapá era o único a não ter uma Defensoria Pública considerada completamente institucionalizada, por prescindir de concurso público para nomeação de seus defensores (Gonçalves; Brito; Filgueira, 2015, pp.18-19).



peração do Ministério das Relações Exteriores (ABC/MRE). O seu resultado apresenta, por um lado, progressos relacionados ao aumento dos atendimentos realizados pela Defensoria, além de trazer informações relevantes sobre planejamento estratégico da carreira, infraestrutura e pessoal, universalização do acesso à justiça e questões sobre a percepção dos Defensores Públicos, sobre a Defensoria e a população. O estudo aponta, por outro lado, alguns aspectos da instituição que ainda precisam ser fortalecidos, como o fato de a Defensoria não possuir, ainda, abrangência em todas as comarcas e cidades brasileiras (Gonçalves; Brito; Filgueira, 2015, p.5).

Neste Diagnóstico, encontramos dados da Defensoria Pública do Estado do Paraná. Dentre os cenários mais desafiadores em termos da proporção de comarcas ainda sem atendimento, temos o Paraná, com 85,4%". No Brasil, em 2014, as Defensorias Públicas Estaduais estiveram presentes em, aproximadamente, 13% das unidades jurisdicionais (p. 61). As unidades federativas brasileiras ainda precisam avançar sistematicamente em seus esforços de atendimento completo à Emenda Constitucional nº 80/2014<sup>40</sup>. Constatou-se, nesta pesquisa, que de 541 unidades jurisdicionais existentes no estado, apenas 21 são atendidas. Portanto, o Paraná atende 4% da demanda.

Outro dado a ser ressaltado, referem-se as unidades da Federação que possuem as maiores proporções de Defensores Públicos por tamanho da população-alvo, sendo estes: Rio Grande do Norte e o Distrito Federal. Inversamente, as situações mais dramáticas podem ser encontradas no estado do Paraná e em Santa Catarina, nos quais cada defensor público corresponde a 65 e 31 mil habitantes, respectivamente. Nestes estados, há uma disparidade da proporcionalidade entre população-alvo e defensor existente, o que também resulta em um volume excessivo de trabalho.

Quanto ao investimento financeiro, no Paraná, em 2014, a Defensoria Pública gastou o equivalente a R\$ 7,44 por indivíduo componente da população-alvo. Este investimento foi extremamente baixo se compararmos, por exemplo, com o Distrito Federal que no mesmo ano gastou R\$ 150,87.

No que se refere aos aspectos de planejamento, democracia e participação, destacamos a participação das unidades da Defensoria Pública do Estado em conselhos de políticas públicas, conferências, comissões, audiências públicas ou outras instituições ou instâncias participativas que correspondem a 66,7% no estado paranaense.

Diferentemente dos demais estados, Mato Grosso, Paraíba, Paraná e o Rio Grande do Sul têm Planejamento Estratégico declarado pelo Defensores Público-Geral Estaduais (DPGE), porém apresentaram uma percepção muito baixa por parte dos Defensores a respeito deste planejamento estratégico. No caso do Paraná, 14,2% tem esta percepção e apenas 11,8% tiveram participação no processo de elaboração do mesmo.

---

<sup>40</sup> A Emenda Constitucional nº 80/2014 prevê que a capilarização das Defensorias Públicas Estaduais deva ser realizada em um prazo de oito anos a partir de 2015 (Gonçalves; Brito; Filgueira, 2015, p.61).

No estado do Paraná, existe a instância de monitoramento e gestão de acordo com os Defensores Públicos-Gerais Estaduais, porém 17,7% tem conhecimento da existência deste espaço, conforme demonstra a pesquisa.

Ainda sobre a gestão, ao lado de estados como Goiás, Santa Catarina, Paraíba e Piauí, Paraná compõe o quadro de unidades da Federação nas quais os Defensores Públicos do Estado afirmam que suas instituições são menos autônomas em relação aos Executivos estaduais. No Paraná, a forma de escolha do Defensor Público-geral do Estado, por exemplo, é preenchido por livre nomeação do Governador do Estado sem, contudo, haver a participação dos demais Defensores no processo de seleção para o cargo. Essa realidade coloca em xeque o formato de gestão democrática.

## CONCLUSÕES

O Estado do Paraná apresenta particularidades quanto ao acesso ao direito e à justiça. Neste texto, iniciamos uma discussão que evidentemente não se esgota aqui. Refletir o acesso ao direito e à justiça no Paraná, especificamente na área da infância e da adolescência, exige resgatar a história do NEDDIJ e da Defensoria Pública e como estes dois órgãos estatais que compõem o sistema de justiça foram se estruturando no estado e seu impacto social. Por este motivo, concentramos nossos esforços na apresentação de dados destas duas instituições, embora o sistema de justiça envolva um contexto mais amplo.

Destacamos ainda o alcance da população hipossuficiente. A finalidade não foi fazer uma apologia a uma justiça “mais pobre”, mas fazer uma discussão da necessidade de torná-la acessível a todos, inclusive a população vulnerável economicamente. A assistência jurídica é um dos pontos contemplados no debate sobre o acesso ao direito e à justiça. Diante da judicialização de demandas sociais, é preciso fomentar discussões mais frutíferas quanto a definição de estratégias de enfrentamento a realidade desigual que nossa população vivencia e ressignificar as demandas infantojuvenis mesmo diante de prerrogativas conservadoras, de motivação economicista e de fundo político.

## REFERÊNCIAS

- Aginsky, B. & Alencastro, E. (2006). Judicialização da questão social: rebatimento no processo de trabalho dos assistentes sociais no Poder Judiciário. In: *Revista Katalysys*. 9, 1. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 19-26.
- Barros, L. (2018). Aparecida de. Serviço social na defensoria pública: potências e resistências. *Coleção Temas Sociojurídicos*. São Paulo: Cortez.
- Cappelletti, M. & Garth, B. (2015). Acesso à Justiça. Porto Alegre: Fabris.
- Chuai, S. (2001). Assistência Jurídica e Serviço Social: reflexões e interdisciplinaridade. In *Revista Serviço Social & Sociedade*. Temas Sociojurídicos. 67, 22. São Paulo: Cortez, 124-143.
- Defensoria Pública Do Estado Do Parana (2018). Disponível em: <<http://www.defensoria->

- publica.pr.def.br/2018/05/1020/Defensoria-Publica-do-Parana-7-anos-de-muita-historia-e-orgulho.html>. Acesso: 31 de jul. 2019.
- Gonçalves, G.; Brito, L. & Filgueira, Y.(2015). IV Diagnóstico da Defensoria Pública no Brasil. Diálogos da Justiça. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Reforma do Judiciário.
- Rizzini, I. & Pilotti, F. (2011). A arte de governar crianças: a história de políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. (2007). Para uma revolução democrática da justiça. 3. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez.

# **Políticas de ação afirmativa no ensino superior: as dificuldades de permanência dos estudantes das cotas raciais formados na Universidade Estadual de Londrina/Paraná/Brasil entre os anos de 2010 a 2016**

---

**Margarida de Cássia Campos**<sup>41</sup>

**Ângela Maria de Souza Lima**<sup>42</sup>

**Jéssica Justino Brandão**<sup>43</sup>

## **Resumo**

As políticas de ações afirmativas para o ensino superior no Brasil direcionada a população negra são recentes, data do início dos anos 2000. Na Universidade Estadual de Londrina a reserva de vagas para negros ocorreu no vestibular do ano de 2005. Sabe-se que apenas a garantia do ingresso das populações historicamente marginalizadas no ensino superior não permitem a democratização do mesmo é preciso promover políticas de permanência adequadas para dar suporte financeiro e psicossocial aos que conseguiram o acesso. Neste sentido o presente texto objetiva contextualizar a importância destas políticas na Universidade em questão. Como procedimento metodológicos utilizou-se um levantamento bibliográfico sobre as ações afirmativas e políticas de permanência estudantil no Brasil, seguido da aplicação de um questionário online aos egressos dos cursos entre os anos de 2010 e 2016, organização dos dados recolhidos e sistematização dos mesmos. Espera-se com este texto apontar algumas questões sobre a emergência de ampliação e adequação de políticas de permanência para os estudantes cotistas da Universidade Estadual de Londrina.

**Palavras-chave:** política de ação afirmativa, cotas, permanência, inclusão

---

<sup>41</sup> Professora do departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina, mcassiacampos@hotmail.com

<sup>42</sup> Professora do departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, angellamaria@uel.br

<sup>43</sup> Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina, jessicajustino65@gmail.com

## INTRODUÇÃO

As políticas de ação afirmativa direcionada para o ingresso de estudantes de grupos sociais historicamente marginalizado no ensino superior é muito recente, no Brasil as primeiras universidades que passaram a adotar cotas data do ano de 2002, na Universidade Estadual de Londrina a reserva de vagas para estudante de escola pública e negros foi em 2005. Tais políticas objetivam combater a discriminação existente em certos espaços na sociedade e reduzir as desigualdades que atingem grupos sociais, denominados como “minorias” estigmatizados por sua raça, etnia ou gênero. O objetivo fundamental seria a atribuição de identidade positiva aos indivíduos desses grupos sociais, pois espera-se que ao ingressarem na universidade a partir das ações afirmativa sejam capazes de acessar espaços de produção e reprodução de saberes, dantes negados aos seus antepassados.

O referido estudo apresenta algumas contribuições sobre as dificuldades de permanência dos estudantes cotistas raciais formados na Universidade Estadual de Londrina entre os anos de 2010 a 2016. Como procedimentos metodológicos utilizou-se um questionário online com cinco questões sobre as dificuldades da permanência estudantil durante a graduação, respondido por um grupo de 220 estudantes; o presente texto apresentará os resultados de dois questionamentos. Essa pesquisa foi submetida e aprovada pela Plataforma Brasil, que é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos.

A pesquisa é de cunho qualitativa, onde as pesquisadoras podem formular uma reflexão acerca dos dados, descrever as ações e representações dos grupos sociais e/ou dos indivíduos, além de desvelar as contradições que estão ocultas nas políticas de permanência estudantil na referida universidade, bem como, apontar caminho para a ampliação e melhoria das mesmas.

Os dados apurados revelam que as políticas de permanência implantadas pela Universidade Estadual de Londrina de forma parcial atendem os estudantes cotistas raciais, mas que precisam ser ampliadas e melhoradas no sentido de garantir a verdadeira democratização da universidade pública.

### **POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL**

Geralmente as políticas de ações afirmativas são vistas como uma forma de compensação, reparação das injustiças ou redistribuição das oportunidades. Devido entendimento de que é preciso corrigir as injustiças históricas a certos grupos populacionais tais ações estão presentes em diversos países, com nomenclaturas diferentes, mas com objetivos semelhantes.

Política de ação afirmativa é uma tentativa do Estado em promover políticas a favor dos grupos sociais historicamente marginalizados seja por discriminação racial, gênero, social entre outros. Tais ações “cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social” (Piovesan, 2007, p.40). Mancon (2012) aponta que ações afirma-

tivas são conquistas dos movimentos e organizações sociais que pressionaram historicamente o Estado para sua implementação, é no tensionamento entre o Estado e organizações e/ou movimentos populares que ocorrem as mudanças, com objetivo de igualar o acesso de grupos sociais discriminados a certas oportunidades sociais.

O Brasil desde da década de 1990 tem criado diversas políticas de ação afirmativa direcionada a mulheres, deficientes e, mais específico nos anos 2000 para as populações negras e indígenas tanto para o ingresso a universidade e em serviços públicos, quanto leis educacionais que obriguem as instituições de ensino inserirem em seus currículos conteúdos sobre a história e cultura dos povos indígenas e negros, e documentos que apresentam regras e princípios jurídicos com finalidade de coibir a discriminação racial como é o caso do Estatuto da Igualdade Racial promulgado em 2010. Importante destacar que parte desses ganhos são proveniente das lutas organizadas pelo movimento negro brasileiro que desde a década de 1930 reivindica políticas públicas de cunho reparatória pós-abolição.

Historicamente a sociedade brasileira manteve mecanismos estruturais que fomentaram a exclusão de alguns grupos sociais, em especial da população negra que herdou o estigma da escravidão, neste sentido o Estado brasileiro precisa via política pública de ação afirmativa enfrentar a persistência da reprodução do racismo. Assim o Brasil aparece hoje como referência mundial na criação de políticas de ações afirmativas para as populações historicamente alijadas dos direitos fundamentais.

A adoção de ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros e estudantes oriundos de escola pública nas universidades trouxe junto a necessidade da criação de políticas de garantia da permanência desses estudantes. Gomes (2009) ressalta que a discriminação e a falta de capital cultural e financeiro podem prejudicar a permanência dos jovens negros e pobres nas universidades.

A permanência estudantil deve circunscrever ações que envolvam apoio financeiro relacionadas à ordem da convivência na vida acadêmica e, assim, tornar-se capaz de integrar os estudantes na vida universitária e, por consequência, aos processos pedagógicos (Cunha, 2017).

Em escala federal é importante destacar algumas leis e decretos que foram fundamentais para garantir a permanência estudantil nas Universidades e Institutos Federais tais como: Decreto Presidencial n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Este programa tinha como objetivo principal “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007), Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), para subsidiar a permanência de estudantes em cursos de graduação, por meio da portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, destinado as ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, aos estudantes que estejam matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições

Federais de Ensino Superior (IFES), Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, aprovado com a inserção de metas para a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil dirigidas às instituições públicas e a portaria nº 389, instituiu ainda o Programa de Bolsa Permanência que se destina à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior.

### **POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

Diferente das Universidades Federais, as Universidades Estaduais brasileiras possuem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, garantida pela Constituição Federal. Desta forma, cada instituição determina se terá políticas de ação afirmativa e como estas se darão. Estudos sobre a implantação e os resultados dessas políticas em universidades estaduais estão ganhando cada vez mais espaço nas discussões científicas.

A Universidade Estadual de Londrina começou o debate sobre as ações afirmativas devido à demanda reivindicada pelo Movimento Negro de Londrina, que estava em sintonia com os demais movimentos negros nacionais e com o avanço do debate após a Conferência de Durban, de 2001. A implantação do sistema de cotas na UEL deu-se a partir de um processo iniciado em 2002 e que envolveu as comunidades interna e externa, resultando em uma proposta ao Conselho Universitário, em julho de 2004, medida que, posteriormente, foi aprovada, sendo 20% das vagas destinadas a estudantes que cursaram o ensino fundamental II e o ensino médio em escolas públicas e 20% para estudantes negros também com o mesmo percurso em escola pública. Esse sistema passou por alguns ajustes nos 12 anos subsequentes, e em 2017 foi aprovado pelo conselho universitário mais 5% de reserva de vagas para estudantes negros independente do percurso escolar, norma aplicada ao vestibular de 2018. Atualmente a porcentagem de reserva de vagas para negros na UEL é de 25%.

Em relação as ações destinadas a permanência estudantil na Universidade Estadual de Londrina é importante destacar: a parceria com o Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros-Brasil Afroatititude em 2005, as ações desenvolvidas pelo SEBEC (Serviço de Bem Estar Social a Comunidade) que coordena uma seleção unificada para acesso a moradia estudantil, a Bolsa Permanência (total de 100 unidades), subsídio ao Restaurante Universitário e o empréstimo de instrumentos odontológicos. A UEL conta também com o Programa Institucional de Apoio a Ações Afirmativas para Inclusão Social – Pesquisa e Extensão Universitária – Bolsa de Inclusão Social / Fundação Araucária, existente desde o ano de 2005, que distribui bolsas a estudantes cotistas. Nos anos de 2017 e 2018, o total destas bolsas na UEL foi 136 e 131, respectivamente.

Em 2013 foi criado o Programa de Apoio ao Acesso e Permanência para a Formação de Estudantes da UEL (PROPE), com o objetivo de atuar em três fren-



tes: no acesso, no apoio pedagógico e na assistência estudantil com parceria do SEBEC,

Ainda que tais políticas de permanência não consigam abranger todos os estudantes que necessitam dessas ações na UEL, estas medidas constituem-se como um avanço no processo de democratização desta instituição.

### **PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS QUANTO AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

A referida pesquisa foi realizada por meio de questionário online, com estudantes cotistas raciais formados entre os anos de 2010 e 2016, período escolhido porque abrange cursos com cinco anos de duração pós-2005. Dos 808 e-mails enviados com o link para o questionário, apenas 39 retornaram por erro ou falha na entrega ao destinatário. No total, foram obtidas 200 respostas, ou seja, 24,7% dos cotistas raciais que se formaram entre os anos de 2010 a 2016 responderam ao questionário.

Em relação às políticas de permanência e às dificuldades encontradas por estes estudantes durante o período de graduação, foram realizados cinco questionamentos, porém neste texto apenas serão contextualizados dois questionamentos. A primeira pergunta foi “Durante a graduação, precisou de alguma bolsa para permanecer na Universidade? Qual?”. Após sistematizar os dados observou-se que mais da metade (61,5%) dos egressos que responderam ao questionário não foram contemplados ou não precisaram de bolsas para permanecer na graduação. No entanto, por meio dos relatos nas respostas, foi possível constatar que uma parte significativa dos entrevistados não teve acesso a essas políticas, pois muitas bolsas, como as de pesquisa e extensão, tinham como requisito dedicação de 20 horas extracurriculares, e boa parte deles mantinha vínculos empregatícios, o que impossibilitava a participação em tais projetos e pesquisas.

Mesmo assim, deve-se ressaltar que as Bolsas de Inclusão Social foram citadas por 10% dos entrevistados, demonstrando a importância de programas dessa natureza para a permanência estudantil. Outras bolsas, como as do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, as Bolsas de Iniciação Científica, os estágios remunerados, entre outras políticas, também foram citadas pelos egressos como um apoio financeiro fundamental em alguns casos, o que sustentou a permanência durante a graduação.

Posteriormente, foi perguntado aos egressos quais as dificuldades encontradas para se manter no curso durante a graduação. Quase metade dos discentes afirmaram ter encontrado algum tipo de dificuldade, a mais recorrente foi a financeira citada por 32% dos entrevistados. As dificuldades relatadas envolviam desde alimentação, moradia e transporte, até fotocópias, impressões, aquisição de livros e materiais necessários à prática acadêmica de alguns cursos, como odontologia e jornalismo. Destacam-se também como principais problemas, a falta de tempo devido ao trabalho e a necessidade de apoio pedagógico.

Esse cenário confirma o que Gomes (2009) ressalta em relação à necessidade de políticas que garantam a efetiva permanência de estudantes negros que perpassem não apenas o aspecto financeiro e o psicológico, mas, também, o pedagógico.

À vista dessas desigualdades resultantes do sistema capitalista, compreende-se a importância do apoio pedagógico aos diferentes discentes que ingressam no ensino superior, uma vez que cada um possui bagagens culturais distintas, devido às diferentes realidades vivenciadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da presente pesquisa ter sido realizada com os egressos cotistas raciais e de já se ter provas de que a permanência entre eles é mais alta do que entre os estudantes que ingressaram pelo sistema universal e pelo sistema de cota social, não se deve esquecer dos estudantes que por diversas dificuldades, a exemplo das que aqui foram mencionadas, não puderam permanecer na graduação.

Frisa-se que o auxílio financeiro ainda é o maior obstáculo enfrentado por esses estudantes, mas que outros desafios também foram citados por uma significativa parte deles, como a necessidade de apoio pedagógico e psicológico, a necessidade de ampliação da divulgação das Bolsas Permanência, de Iniciação Científica, e de projetos de ensino e extensão.

## REFERÊNCIAS

- Brasil. (2007) Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Ministério da Educação. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Cunha, E. (2017) Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- Gomes, N. (2009). Para além das bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos(as) jovens negros(as) na universidade pública. In Silvério, V.; Moehelecke, S. (Orgs.). *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. (pp. 197-211). São Carlos: EDUFSCar.
- Marcon. T. (2012) Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Pedagogia*, 93, 233,11-33
- Piovesan, F. (2007) Ações afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In Santos. *S. Ações Afirmativas e Combate do Racismo na América*. pp. 35-46. Brasília: UNESCO

# Resultados escolares e as desigualdades socioeconómicas

---

Jacinto Serrão <sup>44</sup>  
Maria João Freitas <sup>45</sup>  
Xavier Abreu <sup>46</sup>

## Resumo

As medidas públicas de combate às desigualdades sociais e económicas complementam as políticas do sistema educativo, promovendo a justiça social e o sucesso escolar. Uma das medidas de promoção da equidade social é o apoio da Ação Social Escolar (ASE), destinado a promover o princípio da igualdade de oportunidades na educação. Neste contexto, o presente artigo baseia-se em estudos desenvolvidos pelo Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM 2017, 2018), onde apresentamos os principais resultados da relação entre o desempenho dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico regular público e o meio socioeconómico dos seus agregados familiares. O objetivo geral é conhecer os impactes das condições socioeconómicas das famílias no sucesso escolar dos alunos. A metodologia de trabalho baseou-se na seleção das variáveis relacionadas com a questão de investigação, as quais foram tratadas e analisadas através das técnicas de análise estatística descritiva e inferencial. Assim, fez-se a triangulação dos dados relacionados com as variáveis socioeconómicas e familiares e o desempenho dos alunos que obtiveram um ‘percurso direto de sucesso’ no 3.º Ciclo.

Registam-se progressos nos resultados dos alunos oriundos de meios economicamente mais desfavorecidos. Nos anos letivos 2015/16 e 2016/17, a percentagem dos alunos com ‘percurso direto de sucesso’, em geral, subiu cerca de 4 pontos percentuais e nos alunos com escalão ASE aumentou de 15,4% para 20,4% e de 25,4% para 27,7%, respetivamente. No entanto, há, ainda, diferenças estatísticas assinaláveis nos resultados entre os alunos com e sem ASE, bem como entre os alunos de mães com habilitações inferiores e superiores ao Secundário, sendo certo que estas variáveis não são as únicas responsáveis pelo problema do insucesso e que o sistema de ensino no País ainda não conseguiu resolver.

**Palavras-chave:** Ação social educativa; Comunidade escolar; Desigualdades socioeconómicas; Sucesso escolar.

---

<sup>44</sup> Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, Funchal; Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento do Instituto de Educação da Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal.

<sup>45</sup> Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, Funchal.

<sup>46</sup> Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, Funchal.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As desigualdades no acesso aos direitos fundamentais, aos serviços e bens comuns são ameaças à dignidade das pessoas. São desafios às políticas sociais e humanistas, cuja “dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1948).

A realização da cidadania para todos só é possível através de educação de qualidade, justiça social e equidade na distribuição da riqueza. Apesar dos enormes avanços nos domínios da educação e da sua institucionalização, os novos paradigmas do desenvolvimento podem colocar em risco as conquistas alcançadas sobre o carácter institucional da escola e a sua função socializadora. Há necessidade de políticas consistentes para prevenir os efeitos da desinstitucionalização das escolas (Bungenstab, 2018 & Bauman, 2005). A sociedade contemporânea está a enfrentar desafios identitários que, na base do pensamento de Dubet (2006), pode estar a caminhar para o declínio das instituições e da sua função socializadora.

À escala universal, os sistemas educativos estão confrontados com desafios complexos que devem equacionar as especificidades da comunidade educativa de cada país, região e até de cada escola, sem escamotear a realidade transnacional. As tecnologias de informação e o processo irreversível da globalização exigem reformas curriculares no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, adequadas aos novos paradigmas do trabalho, da sociedade de informação e da cidadania global.

Com a globalização os sistemas educativos nacionais são impulsionados por uma ‘cultura educacional mundial comum’ e por padrões competitivos que exercem pressão nas escolas e universidades com estruturas curriculares baseadas em modelos universais de educação (Dale, 2004; Mok, 2005). Modelos que tendem para a “individualização, o economicismo e ainda a acentuação das desigualdades sociais”, segundo Alves (2010, p.20), numa abordagem ao conceito amplo das aprendizagens ao longo da vida.

O fenómeno da globalização é um desafio aliciante à cidadania global e aos valores do humanismo que convoca os sistemas educativos e as escolas a refletirem sobre o princípio da igualdade de oportunidades e a formação holística dos alunos para o exercício de uma cidadania responsável e ativa. Uma reflexão sobre os problemas globais que podem dificultar o acesso aos direitos fundamentais, como o direito à educação e, consequentemente, geradores de mais desigualdades. Estas questões são, obviamente, mais notórias nos países menos desenvolvidos, onde as desigualdades vitais e existenciais são evidentes.

Conscientes destes problemas e necessidades, os estados membros da ONU reforçam os inatingidos 8 Objetivos de desenvolvimento do milénio (ODM), para 2015, com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para 2030, realçando-se, neste caso, o objetivo 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2000, 2015).

Relacionados com o foco deste estudo, refira-se que existem outros trabalhos de investigação que têm comparado as condições socioeconómicas das famílias com os resultados académicos dos alunos, onde de uma maneira geral comparam as condições socioeconómicas com as taxas de progressos escolares (Reardon et al., 2013; Doerschuk et al., 2016; Houle, 2014; Pribesh, Gavigan, & Dickinson, 2011; Morgan, Farkas, Hillemeier, & Maczuga, 2009).

A função social da escola é fundamental para atenuar os efeitos negativos das desigualdades e as suas consequências nos resultados escolares dos alunos, bem como na sua realização cidadã. As medidas de combate às desigualdades sociais e económicas complementam as políticas do sistema educativo, cuja intencionalidade é promover a justiça social e o sucesso escolar.

As políticas públicas, através dos mecanismos de ação social escolar, são expedientes de combate às desigualdades e geradores de maior igualdade de oportunidades dos alunos à educação. Neste sentido, uma das medidas de promoção da equidade é o apoio social destinado a esbater dificuldades, previsto no sistema da Ação Social Escolar (ASE). Trata-se de uma medida de apoio às famílias para compartilhar em algumas despesas escolares dos alunos do pré-escolar, ensinos básico e secundário que frequentam as escolas públicas e particulares.

A condição socioeconómica dos alunos e respetivas famílias, como se pode verificar nas conclusões do estudo que apresentamos neste artigo, são variáveis que estão associadas aos resultados escolares. Contudo, existem outras variáveis independentes que podem, também, ajudar a explicar as diferenças estatísticas e as respetivas intensidades das associações com a variável dependente (sucesso escolar). Refira-se, por exemplo, a administração do currículo e a gestão da escola, o ambiente escolar e a cultura do meio. Associada ao fator socioeconómico dos alunos, as experiências culturais dos alunos, segundo Brown et al. (2016), influenciam os resultados académicos, como as viagens de férias e outras experiências culturais.

Apesar dos investimentos nas políticas sociais e educativas, importa continuar a alertar as consciências para as necessidades e problematizar as situações das desigualdades socioeconómicas que afetam o percurso escolar dos alunos. Segundo Saviani (1996), o problema implica a consciencialização de uma situação de necessidade. Estamos perante uma necessidade que atravessa, com mais ou menos intensidade, todas as nações.

No caso da Região Autónoma da Madeira, onde se realizou o estudo, o Governo Regional definiu como desígnio da política educativa o sucesso do sistema educativo, para uma formação global dos alunos, onde a cidadania é realçada nas suas diversas dimensões, enquanto princípio de construção identitária e geradora de um conjunto de valores estruturantes para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos e solidários (SRE, 2015). Diante desta necessidade, o desafio deste artigo é refletir sobre as causas do (in)sucesso escolar, entre as quais as desigualdades económicas e sociais. Esta problemática é uma questão que diz respeito às políticas sociais e económicas, mas deve convocar a consciência da comunidade em geral e, particularmente, a da comunidade educativa, atendendo à função social da escola e à necessidade de acesso aos direitos dos alunos.

O artigo baseia-se em dados de um trabalho focado nos resultados escolares em função de algumas dimensões das desigualdades socioeconómicas. O objetivo geral é conhecer os impactes das condições socioeconómicas das famílias no sucesso escolar dos alunos.

O estudo apresenta os principais resultados de um estudo estatístico, realizado pelo Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM, 2017, 2018), o qual assenta numa análise do percurso escolar dos alunos no final do 3.º Ciclo de ensino nos anos letivos de 2015/16 e 2016/2017.

## METODOLOGIA

Abordagem metodológica baseia-se no paradigma positivista, onde se pretende verificar as hipóteses levantadas no estudo. Os dados são registados anualmente, pelas escolas, numa plataforma e armazenados em ficheiros. Os dados foram tratados e analisados, através de uma análise descritiva e inferencial, com o recurso à estatística não-paramétrica, através de testes *chi-square*, atendendo à natureza das variáveis. Recorre-se a este teste não-paramétrico e à medida de associação *Cramér's V* para testar se há relação entre as variáveis (Field, 2013; Laureano, 2013; Marôco e Bispo, 2005). A análise centra-se no percurso dos alunos que ingressaram pela primeira vez no 3.º Ciclo e que, após três anos, realizaram as provas nacionais de Português e de Matemática do 9.º Ano, em estabelecimentos de ensino do subsistema público localizados na Região Autónoma da Madeira (RAM).

O principal motivo para limitar a análise ao ensino público é contribuir para uma avaliação do real desempenho do ensino público numa das funções para que foi concebido, na igualdade de oportunidades entre crianças oriundas de diversos meios socioeconómicos e da promoção da mobilidade social.

Os apoios previstos, no sistema ASE, são atribuídos aos alunos, em função dos escalões do abono de famílias oriundas de diversos meios socioeconómicos. Foram selecionadas as variáveis ASE, habilitações das mães, sexo e concelhos que foram relacionadas com a variável dos percursos diretos de sucesso (PDS). Considera-se que um aluno teve um “percurso direto de sucesso” no 3.º ciclo do ensino básico geral quando não teve retenções nos 7.º e 8.º Anos de escolaridade e, cumulativamente, obteve classificação positiva nas duas provas nacionais do 9.º Ano, três anos após o ingresso no 3.º Ciclo (DGEEC, 2006; OERAM, 2017, 2018).

## RESULTADOS

### *Percurso direto de sucesso no 3.º Ciclo por concelho*

No cômputo geral, os resultados evidenciam progressos nos resultados de um ano para outro, de 31,4% para 35,3%, cerca de 4 pontos percentuais, de alunos com “percurso direto de sucesso” (ver Figura 1).

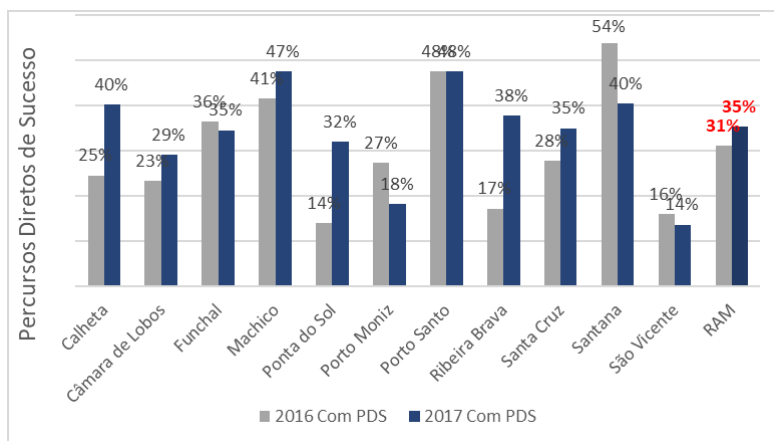


Figura 1. Percursos Diretos de Sucesso, por concelho

### *Percurso direto de sucesso no 3.º Ciclo por nível de habilitação da mãe*

Tendo como objetivo verificar se as habilitações literárias das mães dos alunos influenciam o seu PDS, realizou-se o teste de independência que revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ( $\chi^2(2016) = 278,818$ ;  $p\text{-value} = 0,001$ ;  $\chi^2(2017) = 296,121$ ;  $p\text{-value} = 0,001$ ).

A figura 2. evidencia que não há uma distribuição equitativa entre os alunos com PDS e os níveis de habilitações das mães. Os alunos, filhos de mães com níveis de habilitações mais baixos, têm menos oportunidades de ter um PDS.

Existem evidências estatísticas para afirmar que as habilitações das mães e os PDS dos alunos estão relacionadas. A associação entre as duas variáveis é considerada estatisticamente forte ( $\text{Cramér's } V(2016, df=2) = 0,357$ ;  $p\text{-value} < 0,001$ ;  $\text{Cramér's } V(2017, df=2) = 0,368$ ;  $p\text{-value} < 0,001$ ).

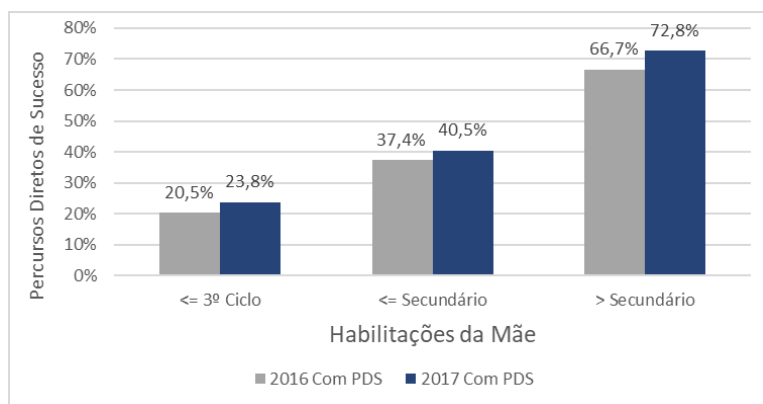


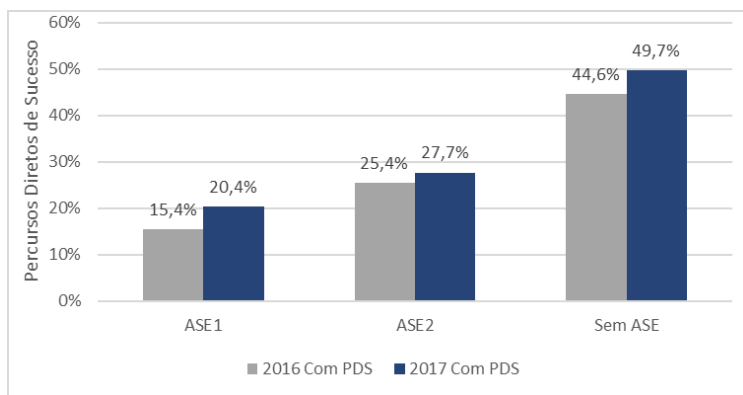
Figura 2. Percursos Diretos de Sucesso, por nível de habilitação da mãe



### *Percurso direto de sucesso no 3.º Ciclo por nível de apoio ASE*

Tendo como objetivo verificar se o escalão ASE dos alunos influencia o seu PDS, realizou-se o teste de independência que revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ( $\chi^2(2016) = 177,053$ ;  $p\text{-value} < 0,001$ ;  $\chi^2(2017) = 179,628$ ;  $p\text{-value} < 0,001$ ), onde os alunos com mais carências económicas têm menos probabilidade de ter um PDS (ver Figura 3).

Existem evidências estatísticas para afirmar que o escalão ASE e os PDS dos alunos estão relacionados. A associação entre as duas variáveis é considerada estatisticamente moderada ( $\text{Cramér's } V(2016, df=2) = 0,274$ ;  $p\text{-value} = 0,001$ ;  $\text{Cramér's } V(2017, df=2) = 0,274$ ;  $p\text{-value} = 0,001$ ).

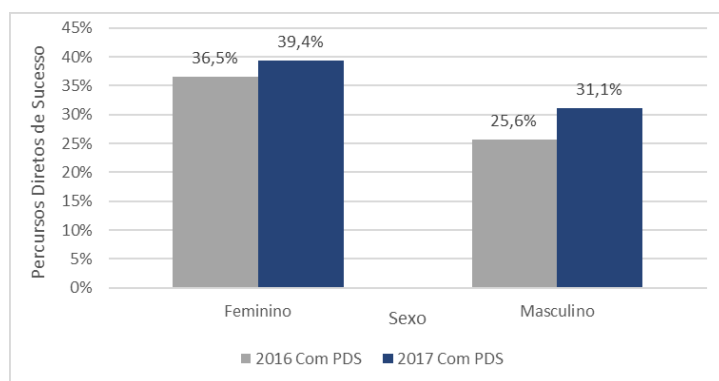


**Figura 3. Percursos Diretos de Sucesso, por nível de apoio ASE**

### *Percurso direto de sucesso no 3.º Ciclo por sexo*

Tendo como objetivo verificar se o sexo influencia o PDS dos alunos, realizou-se o teste de independência que revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ( $\chi^2(2016) = 19,914$ ;  $p\text{-value} < 0,001$ ;  $\chi^2(2017) = 17,831$ ;  $p\text{-value} < 0,001$ ) (ver Figura 4).

Refira-se que a associação entre as duas variáveis é considerada estatisticamente fraca ( $\text{Cramér's } V(2016, df=1) = 0,092$ ;  $p\text{-value} = 0,001$ ;  $\text{Cramér's } V(2017, df=1) = 0,086$ ;  $p\text{-value} = 0,001$ ). Em relação à estimativa de risco, em média, constata-se que as alunas têm 1.5 vezes mais possibilidades de terem um percurso direto de sucesso do que os alunos, para um intervalo de confiança de 95%.



**Figura 4. Percursos Diretos de Sucesso, por sexo**

## CONCLUSÕES

Ação Social Escolar é uma das medidas de promoção da equidade social. É o apoio social destinado a promover o princípio constitucional, onde todos têm direito ao ensino, com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (art.º 74 da CRP) (AR, 2009). Os apoios previstos no sistema ASE são atribuídos aos alunos, em função dos escalões do abono de famílias oriundas de diversos meios socioeconómicos. Neste contexto, os escalões de ASE e o nível de habilitação das mães dos alunos são variáveis socioeconómicas que têm influência nos resultados escolares. Os resultados mostram que a condição socioeconómica das famílias dos alunos está associada aos seus percursos de sucesso escolar, onde alunos com ASE e mães com habilitações académicas baixas têm menos sucesso escolar.

Registam-se alguns progressos, entre 2016 e 2017, nos resultados dos alunos oriundos de meios economicamente mais desfavorecidos. Existem diferenças entre alunas e alunos, onde as alunas têm, em média, 1.5 vezes mais possibilidades de terem um percurso direto de sucesso do que os alunos, para um intervalo de confiança de 95%. Os resultados, de um modo geral, evidenciam um aumento de 31,4% para 35,3% de alunos com ‘percursos diretos de sucesso’ na Região Autónoma da Madeira.

Assim, ASE é uma medida pública de combate às desigualdades sociais e económicas que complementa as políticas do sistema educativo, com objetivo de promover a justiça social e o sucesso escolar, contudo as diferenças nos resultados entre os alunos com e sem ASE são ainda assinaláveis, ou seja, a iniciativa não tem sido suficiente para resolver o problema. Refira-se, ainda, que existem outras variáveis, além das utilizadas neste estudo, que podem influenciar o problema do insucesso, como referido no enquadramento teórico.

## REFERÊNCIAS

- Alves, G. M. (2010). A educação no contexto das sociedades e das políticas centradas na aprendizagem ao longo da vida. In M. G. Alves (Ed.), *Aprendizagem ao longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: Tensões e Ambiguidades nos Discursos e nas Práticas dos Estados, Instituições e Indivíduos* (pp. 5-24). Caparica, UIED, Coleção Educação e Desenvolvimento.
- Assembleia da República (2009). *Constituição da república portuguesa: Sétima revisão*. In A. Vargas, & S. Oliveira (Eds.). (3ª ed.). Lisboa: Assembleia da República.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brown, M., Wohn, D., & Ellison, N. (2016). Without a map: College access and the online practices of youth from low-income communities. *Computers & Education*, XCII, 104-116.
- Bungenstab, G. (2018). A desinstitucionalização da escola contemporânea: apontamentos teóricos e consequências perigosas. *Contemporânea de Educação*, XIII (28), 789-802.
- Dale, R. (2001). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, XVI, 133-169.
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC, 2016). *Transição entre o secundário e o superior*.
- Doerschuk, P., Bahrim, C., Daniel, J., Kruger, J., Mann, J., & Martin, C. (2016). Closing the gaps and filling the STEM pipeline: A multidisciplinary approach. *Journal of Science Education and Technology*, XXV, 682-695.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE.
- Houle, J. N. (2014). Disparities in debt: Parents' socioeconomic resources and young adult student loan debt. *Sociology of Education*, LXXXI (1), 53-69.
- Laureano, R. M. S. (2013). *Testes de hipóteses com o spss: O meu manual de consulta rápida* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marôco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas* (2ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Mok, K. (2005). Localisation and governance: educational policy instruments and regulatory arrangements. *Review of Education*, LI, 289-311.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2009). Risk factors for learning-related behaviour problems at 24 months of age: Population-based estimates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, XXXVII, 401-413.
- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM, 2018). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares – 3.º Ciclo do Ensino Básico – Ensino Público - 2016/2017*.
- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM, 2017). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares – 3.º Ciclo do Ensino Básico – Ensino Público - 2015/2016*.
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). *Carta Internacional dos Direitos Humanos*. Recuperado em junho 10, 2019, em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>
- Organização das Nações Unidas (ONU) (2000). *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio*. Recuperado em julho 1, 2014, em <http://www.unric.org/pt/objectivos-de-desenvolvimento-do-milenio-actualidade>

- Organização das Nações Unidas (ONU) (2015). *Sustainable Development and the 17 Sustainable Development Goals (SDGs)*. Recuperado em junho 30, 2019, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Pribesh, S., Gavigan, K., & Dickinson, G. (2011). The access gap: Poverty and characteristics of school library media centers. *The Library Quarterly*, LXXXI (2), 143-160.
- Reardon, S. F., Valentino, R. A., & Shores, K. A. (2013). Patterns of literacy among U.S. students. *The Future of Children*, XXIII (2), 17-37.
- Saviane, D. (1996). *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica; Coleção Educação Contemporânea*. (11ª Ed.). Ed. Autores Associados.
- Secretaria Regional de Educação (SRE). (2015). Despacho n.º 332/2015, de 9 de julho. JORAM

# Rede ECG – Espaço de reflexão e de ação de educadores para a cidadania global

---

Alda Matos Rosário<sup>47</sup>  
Paula Gomes da Lage<sup>48</sup>

## Resumo

O exercício de uma cidadania plena e autêntica pressupõe uma intervenção ativa, voluntária e consciente por parte do cidadão, quando este compreende a importância do seu contributo para a realização dos fins coletivos. Este artigo dá a conhecer os objetivos, a missão e os valores da Rede ECG, uma comunidade informal de práticas e de aprendizagem sobre a Educação para a Cidadania Global, formalizada em Portugal em outubro de 2013. A constituição da Rede ECG, as organizações que lhe dão suporte, o estilo de liderança, as atividades que dinamiza e a inspiração que acolhe de certos autores são também outros dos pontos apresentados em discussão. Por fim, o artigo aborda as quatro dimensões consideradas pela Rede ECG como fundamentais no processo da aprendizagem e que, por isso, devem integrar as práticas ECG em qualquer contexto educativo: Pedagógica, Política, Ética e Colaborativa. Apela-se a que o cuidado das pessoas e do planeta nos comprometa a todos, numa cidadania que se vê e quer plena e Global.

**Palavras-Chave:** Cidadania Global, Educação, Rede ECG.

## 1. ENQUADRAMENTO

O conceito de cidadania adotado na Grécia antiga enquanto “Estatuto dos que participavam na gestão da sociedade politicamente organizada” já não é mais o mesmo (Carmo, 2014a, p.15). Hoje, segundo o mesmo autor, o conceito “cidadania” complexificou-se de forma significativa e o seu processo de densificação, afetado pelo processo da globalização do mundo contemporâneo, suscitou outras designações nomeadamente, cidadania cosmopolita (Moreira, 2001), cidadania mundial (Strenger, 2012). Dahrendorf (1994) atribui à cidadania um duplo sentido. Por um lado, o facto dos cidadãos terem direitos de participação e por outro, a existência de relacionamentos entre os cidadãos e as instituições políticas e sociais. Desta forma, “a cidadania não se reporta meramente à condição de igualdade do cidadão como sujeito da ação do poder mas antes à ideia de

---

<sup>47</sup> aldamatosrosario@gmail.com

<sup>48</sup> paulalage18@gmail.com

um cidadão que também participa no seu exercício” Dahrendorf (1994, p.295). Numa visão confluyente com a de Dahrendorf (1994), Barbalet (1988) salienta a importância do exercício da cidadania na democracia, e enaltece-a enquanto instrumento de participação numa comunidade, capacitando cada indivíduo para o exercício do poder político. A verdadeira cidadania pressupõe então, uma intervenção ativa, voluntária e consciente, por parte do cidadão, na vida política onde estejam subjacentes preocupações orientadas para a resolução de conflitos comuns (Barber, 1984). Por outras palavras, a verdadeira cidadania só acontece quando o cidadão toma plena consciência da importância do seu contributo para a realização dos fins coletivos (Meirinho, 2010, p.66). A aliança entre as políticas educativas e a investigação desenvolvida no domínio do currículo e da participação cívica e política atribuiu à Educação para a Cidadania, nas últimas décadas, tanto a nível europeu como a nível do contexto educativo português, um lugar de destaque. Apesar de assumir designações diferentes, consoante a sua origem – Educação para o Desenvolvimento (ED)/União Europeia (UE) ou Educação para a Cidadania Global (ECG)/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Educação para a Cidadania (EC) encontra na escola e no contexto educativo um espaço privilegiado. Fenómenos decorrentes da globalização, como o aumento da imigração e emigração, questões ambientais e sustentabilidade do planeta, fatores que estão na origem da desigualdade e exclusão social, são algumas das temáticas de questionamento e debate que integram as agendas políticas e que estão também presentes na escola.

Tendo por base as várias iniciativas internacionais promovidas pela UNESCO e pelo Centro Regional de Informação das Nações Unidas (UNRIC) - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e nacionais, elaboradas pelo Ministério de Educação - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) e Referencial da Educação para o Desenvolvimento (RED), os professores(as) e educadores(as) são convidados a serem os(as) grandes protagonistas e facilitadores da aprendizagem. Por um lado, apostando em novas e diversificadas práticas educativas e, por outro, gerindo as tensões que advêm dos dilemas e dos desafios que surgem de uma educação transformadora. Desta forma, e segundo a expressão de Óscar Jara (2016), Educador popular e sociólogo Peruano, os(as) professores(as) e educadores(as) ao recorrerem a práticas formais e não formais (através da reflexão, do questionamento e, consequente ação sobre a realidade que lhes é próxima), estão igualmente a influenciar as políticas e as orientações educacionais, da qual fazem parte.

## **2. A REDE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL (ECG): OBJETIVOS, MISSÃO, VALORES, CONSTITUIÇÃO E AÇÃO**

Com o grande propósito de trabalhar a Educação para a Cidadania Global (ECG) em meio educativo surge em Portugal, em outubro de 2013, a Rede de Educação para a Cidadania Global (Rede ECG). Esta preconiza os seguintes objetivos: facilitar o acesso e o intercâmbio, entre educadores(as), de materiais e

de informação, em contexto escolar; proporcionar oportunidades de partilha, de reflexão e de formação entre pares; apoiar os (as) educadores(as) e as escolas na compreensão e construção de respostas aos desafios da sociedade atual. Como Missão, a Rede ECG advoga interligar e motivar diferentes atores em contexto escolar para as práticas e a disseminação de conhecimentos da Educação para a Cidadania Global. Como principais Valores, adota a cidadania responsável, a solidariedade, a equidade e a justiça social; a corresponsabilidade; o espírito crítico, o autoquestionamento; a visão global e integrada do mundo; a consciência da interdependência global. Constituída atualmente por 86 membros (agentes educativos e representantes da sociedade civil) - 68 do Território Continental e 18 membros na Região Autónoma da Madeira, a Rede ECG possui uma equipa de dinamização com caráter rotativo a nível dos membros que a constituem, portanto ao nível da liderança.

Na sua ação, a Rede ECG assegura três encontros de trabalho anuais e presenciais, distribuídos de forma equitativa pelo país bem como, o maior e mais participado evento – Encontro Nacional de ECG. A Rede, que conta com o suporte das organizações – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC) e a Fundação Gonçalo da Silveira (FGS) – esforça-se para ser uma comunidade informal de práticas e de aprendizagem onde a partilha, a reflexão e o debate encontram um lugar de destaque em prol da construção de novas propostas e de conhecimento. Apoando-se nos contributos de Óscar Jara, Presidente do CEAAL – Conselho da Educação Popular da América Latina e Caribe, a Rede ECG tem mantido o seu foco de estudo ao nível de:

“procesos de aprendizaje y de enseñanza; de procesos de construcción y recreación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores; de procesos de socialización, encuentro, sensibilización, descubrimiento; de procesos de cuestionamiento, búsquedas y afirmaciones; de procesos de identificación y de reconocimiento de identidades. (...) Procesos educativos, en fin, siempre vinculados con la vida y sus avatares.” Jara (2016, p.20)

O mesmo autor admite a possibilidade da Educação ser identificada e analisada através de dois discursos distintos: por um lado, a Educação numa perspetiva de “competitividade, eficiência, sucesso individual e que procura respostas imediatas para o mercado global numa vertente de mercado capitalista” e por outro, a Educação enquanto instrumento “de democratização, de equidade e respeito pela diversidade das relações humanas, pela cidadania planetária, pela globalização e pela solidariedade e bem comum” (Jara, 2016, p.21). À semelhança de Jara, a Rede ECG acredita que são os processos educacionais, anteriormente referidos, que respondem a estes dois paradigmas na vertente ética, política e pedagógica da Educação. Defendendo uma educação emancipadora, a Rede ECG apela a cada um dos seus membros a serem protagonistas, nos diferentes contextos e vivências dos seus percursos, contribuindo com reflexões e soluções para os desafios locais e/ou globais. A Rede ECG motiva, ainda, cada membro, à semelhança do que acontece nas reuniões presenciais, a criar condi-



ções nas suas organizações para que os seus educandos explorem competências no âmbito da comunicação, da escuta, do trabalho em equipa, do antecipar e prever situações, de planear e decidir, de sentir indignação perante a injustiça, de investigar e mobilizar conhecimento. Na mesma linha de pensamento que o de Jara, Pepe Menéndez, outro autor inspirador das práticas da Rede ECG, especialista em processos de transformação profunda da Educação, destaca a importância das experiências para os alunos, estando estes, e não o professor, no centro da aprendizagem. Menéndez defende que é de extrema importância que o aluno perceba a razão ou o sentido da sua ação, cabendo ao professor explicar, com clareza e objetividade, a razão da ação que solicita, da temática ou da metodologia que aplica, de modo a que o aluno aprenda a ter critérios e a construir os seus próprios valores. Nesse sentido, Pepe Menéndez recomenda aos educadores que adotem o “questionar” como a primeira técnica a utilizar no alcance dos objetivos das aprendizagens. Apresenta numa entrevista cedida à revista Sinergias, nº8 – Questionamentos, reflexões e intervenções, alguns exemplos de questões: “Por qué existe el trabajo de explotación infantil?; Por qué es importante dar sangre? Cómo funciona un campo de refugiados? Terminada a fase de questionamento, Menéndez acredita que a tarefa do professor está facilitada, uma vez que este já vinculou o aluno à realidade, despertando o interesse deste para o conteúdo que irá aprender. Assim, e só nesta fase do seu percurso, o aluno, através do currículo, poderá encontrar todas as respostas que necessita para a sua aprendizagem.

A posição de Pepe Menéndez e Óscar Jara, convergem relativamente à importância da prática do trabalho de equipa e do trabalho colaborativo entre professores e entre alunos. Se por um lado Menéndez considera fulcral que a escola partilhe conhecimento em rede, ou seja, enquanto instituição deve encontrar formas de coesão interna entre os seus profissionais e entre esta e outros atores externos (universidades, empresas, igreja ou organizações de âmbito cultural), Óscar Jara (2009, p.2) apresenta o trabalho em rede como uma *forma de fazer as coisas, que supõe ir “tecendo” relações, aprendizagens, cumplicidades, ir avançando “de nó em nó” até termos construído um espaço comum, aberto e diversificado, onde se podem ir acrescentando novas iniciativas, propostas e empenhamentos.*

Relativamente à construção de conhecimento e aprendizagens significativas, Jara (2012, p.17) adota a sistematização de experiências, enquanto proposta metodológica específica, e explica-a da seguinte forma:

“é uma interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir da sua ordenação e construção, descobre ou explicita a lógica do processo vivido: os fatores que intervieram, como se relacionam entre si e porque é que sucederam dessa forma”.

No entender de Jara, qualquer sistematização de experiências envolve 5 etapas: a) viver a experiência (ter participado da experiência e possuir registos sobre a mesma); b) ordenar os aspetos mais centrais da(s) experiência(s) tendo por base os seus objetivos e os propósitos da sistematização; c) reconstruir a história ou o processo vivido; d) realizar uma interpretação crítica do processo;

e) extrair as conclusões ou aprendizagens e partilha-las com as pessoas envolvidas e demais interessados.

Na mesma linha de reflexão de Paulo Freire, Jara, numa entrevista que cedeu à pro-Reitoria de Extensão (Prorext), defende a educação como o elemento de transformação social. Contudo salienta que, antes de um processo de educação tem de haver um processo de consciencialização por parte do indivíduo. Oscar afiança que é muito difícil que aconteça um processo de educação sem que haja primeiro um processo de consciencialização uma vez que este implica, por parte do indivíduo, pensar e adotar uma reflexão crítica sobre a realidade e, consequentemente, aprendê-la.

Tendo por base os pressupostos de alguns autores (Alejandra Boni, Oscar Jara, Pepe Menéndez, Vanessa Andreotti), alguns já presentes nos Encontros Nacionais de ECG, a Rede ECG perspetiva a Educação para a Cidadania Global como “um processo educativo que contribui para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e comprometidos, com vista à construção de sociedades mais justas, equitativas e solidárias num planeta sustentável”. Salienta a importância da “coerência entre os valores e as propostas, os objetivos e as estratégias, o discurso e a prática e o conteúdo e a forma”. No entender da Rede ECG o processo de aprendizagem, focado nos pilares “o aprender a ser”, “o aprender a conhecer”, “o aprender a conviver” e “o aprender a fazer” (Delors, 1998), contempla necessariamente quatro dimensões: 1- Dimensão Pedagógica (que, partindo da realidade quotidiana dos(as) aprendentes, sensibiliza e promove o questionamento crítico); 2- Dimensão Política (que consciencializa, forma e mobiliza para a reflexão-ação e para a transformação social a um nível coletivo e institucional, e não apenas individual 3- Dimensão Ética (ajustada em princípios e valores de solidariedade, equidade, justiça, inclusão e sustentabilidade); 4- Dimensão Colaborativa (que apela ao contributo de todos).

### 3. CONCLUSÃO

A Educação para a Cidadania Global em Portugal assume, no presente, um carácter obrigatório nos vários contextos educativos e, nesse sentido, tem suscitado nos professores e educadores um crescente interesse e procura de conhecimento quer através da aposta na formação inicial e contínua dos mesmos, quer através de outras práticas alternativas formais ou não formais onde impera a reflexão, o questionamento e possível ação dos agentes educativos sobre a realidade que lhe é próxima. A Rede ECG constitui-se como proposta para trabalhar e aprofundar a temática ECG. Nos encontros de trabalhos presenciais, os professores e educadores que a integram, partilham, refletem e debatem práticas, no âmbito da ECG, que outrora foram desenvolvidas com os seus alunos, nas escolas onde trabalham. Abarcando as dimensões local e global da ECG, os professores e educadores da Rede ECG tendem a valorizar e potenciar o trabalho colaborativo e a colocarem o aluno no centro da aprendizagem. Estes agentes educativos não acreditam que possa haver aspirações coletivas sem mudanças

individuais, nem resultados globais, sem ações locais. Partilhando da filosofia que move a Rede ECG, os seus membros admitem que a humanidade caminha para uma Cidadania Global quando, apesar de pertenças múltiplas, identificam uma só família e uma só identidade universal, a habitar uma casa comum, e quando esta é respeitada por todos. A Rede ECG, que foi e está sendo contruída de forma democrática, enaltece a importância de cada membro elevar-se para ver melhor, concebendo a cada olhar abertura e amplitude. Considera igualmente importante que cada um imerja à raiz das questões que assolam a existência humana para entender, atuar e solucionar com talhos profundos e duradouros. Para esta comunidade de práticas e aprendizagem todos contam pois, todos são problema e solução. Atenta às diferentes dimensões de intervenção, priorizando a Educação, num currículo cheio de sentidos e significados, a rede ECG reconhece-se enquanto comunidade construtora de soluções para os desafios da sociedade atual.

Que o sentido de “Cuidar das pessoas e do Planeta” nos comprometa a todos(as) e que a Educação o reafirme a cada instante, sendo efetiva e transformadora, desinstalando todos para uma jornada de mudança que se impõe, a cada ápice, de luz e sombra que compõe o mundo.

## REFERÊNCIAS

- Barbalet, J. (1988). *Citizenship – Rights, Struggle and Class Inequality*, Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Barber, B. (1984). *Strong Democracy – Participatory Politics for a new Age*. Berkeley, University of California Press.
- Carmo, H. (2014). *Educação para a Cidadania no Século XXI: Trilhos de Intervenção*. Lisboa: Escolar Editora.
- Dahrendorf, R. (1994). Citizenship and Beyond: The Social Dynamics of na Ideia. In Bryan Turner & Peter Hamilton (Eds), *Citizenship – Critical Concepts* (pp.279-291). Londres: Routledge.
- Delord, J. (Coord). (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO.
- Jara, O. (2012). Guia para a sistematização de experiências. In Jara, Sistematização de experiências: aprender a dialogar com os processos (pp.15-35). Lisboa: CIDAC.
- Jara, O. (2016). Dilemas y desafíos de una Educación para la Transformación - Algunas aproximaciones freirianas. In Sinergias – diálogos educativos para a transformação social. 4, 19-26
- Martins, T. & Santos, L. (2016). A Rede de Educação para a Cidadania Global: desenvolvimento profissional de professores/as. In C. Mesquita, M. V.Pires, & R. P. Lopes, (Eds.). Livro de atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INTE) (pp.644-652) Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança. Acedido a 17 de setembro de 2019 em file:///C:/Users/Utilizador/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/incte16\_atas%20(1).pdf
- ME-DGE. (2013). Educação para a Cidadania – linhas orientadoras. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral da Educação

- Meirinho, M. (2010). *Cidadania e Participação política: Temas e Perspectivas de Análise*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira (2001). A cidadania cosmopolita. In Carmo, H., *Direitos sociais para uma sociedade inclusiva: linhas mestras de um encontro "Cidade Solidária"*, Lisboa: Santa casa da Misericórdia de Lisboa.
- Rede ECG (2013). Referencial da Rede Educação para a Cidadania Global. Acedido a 03 de setembro de 2019 em [http://www.cidac.pt/files/6813/8920/1990/Referencial\\_REde\\_ECG\\_v.final.pdf](http://www.cidac.pt/files/6813/8920/1990/Referencial_REde_ECG_v.final.pdf)
- Sinergias –Questionamentos, reflexões e intervenções. Fevereiro 2019 – n.º 8. Acedido a 17 de setembro de 2019 em [http://www.cidac.pt/files/6813/8920/1990/Referencial\\_REde\\_ECG\\_v.final.pdf](http://www.cidac.pt/files/6813/8920/1990/Referencial_REde_ECG_v.final.pdf)
- Strenger, C. (2012). *O medo da insignificância como dar sentido às nossas vidas no século XXI*. Alfragide: Lua de papel.
- UNESCO. (2014). Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century. Acedido a 16 de setembro de 2019 em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- UNRIC. (2015). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Acedido a 13 de setembro de 2019 em <https://www.unric.org/pt/actualidade/32127-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-entram-em-vigor-a-1-de-janeiro>

# Valores em competição nas escolas: resultados preliminares de uma investigação em escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico da região autónoma da Madeira

---

Alda Matos Rosário <sup>49</sup>  
Fernando Humberto Serra <sup>50</sup>

## Resumo

Tomar decisões é uma das funções mais importantes dos administradores e gestores das organizações públicas e privadas. Porém, no momento da tomada de decisão, os gestores das organizações públicas podem sofrer influência dos valores que predominam na organização, condicionando por sua vez atitudes e comportamentos das várias equipas de trabalho. Este artigo relata os resultados de uma pesquisa empírica na qual integram professores de várias escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira. Os resultados recolhidos através de 24 entrevistas semiestruturadas, mostram que as decisões mais frequentes, por parte dos professores que integram as equipas de gestão de topo e intermédia, são de natureza estratégica indo ao encontro de respostas para problemas complexos e pouco frequentes nas escolas tais como, renovação de espaços da escola, reorganização da carga horária dos alunos e professores, produção e implementação de novos materiais, projetos e recursos inovadores, entre outros. Os resultados mostram também que, a *valorização do cidadão, a eficiência, a justiça social, a colegiabilidade, a transparência, a eficácia, a dedicação e a inovação* são os valores que suportam as decisões tomadas no âmbito da administração e gestão das 7 escolas em estudo. A coerência encontrada entre os valores organizacionais *praticados* e os valores *desejados* reforça a possibilidade da vivência de uma autenticidade organizacional.

**Palavras-Chave:** Tomada de decisão, Valores organizacionais.

## 1. INTRODUÇÃO

A crescente afirmação de quadros normativos que visam instituir a autonomia dos estabelecimentos educativos tem sido observada em muitos países. Em Portugal esta, iniciou-se com a publicação do Decreto –Lei nº 115-A/98, de 4 de

---

<sup>49</sup> aldamatosrosario@gmail.com

<sup>50</sup> fserra@iscsp.ulisboa.pt

maio, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos e, na Região Autónoma da Madeira, RAM, com a publicação do Decreto Legislativo Regional nº4/2000M, de 31 de janeiro. Impõe-se uma nova organização da Educação em que a escola, enquanto centro das políticas educativas, constrói a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades. O poder de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional operacionaliza-se através da elaboração de documentos estratégicos (projeto educativo, regulamento interno e plano anual de atividades) e conta com a valorização e atuação dos diversos intervenientes no processo educativo nomeadamente, os professores, os pais, os alunos, o pessoal não docente e inclusive representantes do poder local.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

March (2010) realça que uma das atividades mais importantes assumidas pelos administradores escolares é a tomada de decisão e que o desempenho, o sucesso e o bem-estar dos seus *stakeholders* (estudantes, professores, pais e toda a comunidade) depende da eficácia das decisões ou por outras palavras, da capacidade dessa decisão atingir o objetivo ou o conjunto de metas desejado. Lunenburg (2010) nota que as decisões são tomadas nos diferentes níveis de gestão, em resposta a diferentes tipos de problemas que a organização possui. Corroborando, Harrison (1996) reconhece que problemas mais complexos e menos frequentes exigem uma decisão de nível *estratégico* (ex. dar resposta a grave problema de indisciplina que a escola enfrente), enquanto que problemas mais simples e frequentes exigem decisões de nível meramente *operacional* (ex. realização de atividades concretas no âmbito de um departamento que visem a diminuição da indisciplina na escola). Entre estes dois extremos situam-se as decisões de nível *tático* (ex. estabelecer objetivos a nível de departamentos ou de equipas de trabalho que vão ao encontro das metas delineadas ao nível estratégico).

### *O processo da tomada de decisão*

Para Harrison (1996), o processo da tomada de decisão numa organização é um conjunto de componentes interrelacionados que se inicia com a etapa relativa à definição de objetivos de gestão. A segunda etapa, relativa à procura de alternativas de ação, consiste na recolha exaustiva de informação relevante no âmbito do ambiente interno e externo da organização, e que possa dar início a um conjunto de alternativas que atendam aos objetivos predefinidos pelo decisor. A terceira fase, consiste na comparação e avaliação destas alternativas e a quarta fase comporta o “ato de escolha” propriamente dito, ou seja, o decisor escolhe, de entre um conjunto de alternativas, um curso de ação ou decisão-resposta que contém a promessa de poder atingir objetivos traçados. Uma vez concluída a

quarta fase, é a vez de implementar a decisão, ou seja, de transformar uma abstração numa ação concreta ou a uma realidade operacional. Por fim, a sétima fase pendese com o acompanhamento e o controlo, em que o decisor se esforça para alcançar os melhores resultados, alinhados com os objetivos traçados inicialmente.

Harrison (1996) e Lunenburg (2010) identificam a segunda etapa – procurar alternativas – como a mais importante de todo o processo. Os dois autores convergem relativamente à importância de o decisor gerar o maior e o mais diversificado número de alternativas possível. Porém, são vários os fatores que limitam o número de alternativas gerados pelo decisor na segunda etapa do processo de decisão, proposto por Harrison (1996): personalidade, percepções pessoais da realidade, vontade de concretização, propensão para o risco, autocontrolo e conhecimento das suas próprias competências ou limitações e o quadro de valores prevalecente.

### *Valores em competição nas organizações e a tomada de decisão*

Os valores podem ser definidos como as “coisas que são mais importantes para uma pessoa ou para uma organização” (Wal, Graaf & Lasthuizen, 2008, p.468). Neste sentido, são mais abrangentes e gerais do que as normas, determinando a conduta considerada adequada em determinadas situações. Os valores são “qualidades e padrões importantes que têm um certo peso na escolha de ação” (Van der Wal, de Graaf & Lasthuizen, 2008, p.267), o que vai ao encontro do conceito defendido por Tamayo (1998, p.57) quando afirma que o valor “diz respeito à oposição que o ser humano estabelece entre o principal e o secundário, entre o essencial e o accidental, entre o desejável e o indesejável, entre o significativo e o insignificante”.

O facto de os valores serem profundos e de natureza tácita implica que eles se revelem de modo apenas indireto, requerendo da parte do sujeito um esforço acrescido e intencional de reflexão. Assim, na maior parte dos casos, eles são apenas inferidos a partir das opiniões, atitudes, preferências, medos e receios dos sujeitos (Schmidt & Posner, 1986, p.448). Tal acontece devido à criação de modelos mentais que ocorrem nos membros da organização face ao seu funcionamento e missão (Tamayo & Gondim, 1996). Estes autores reiteram, no âmbito das funções dos valores, que a “identidade social da organização”, resultante da elaboração dos modelos mentais de cada membro, torna a organização onde trabalha distinta em relação às demais organizações. Por outras palavras uma organização que tende a enfatizar os valores de hierarquia e tradição distingue-se naturalmente de outra que enalteça os valores de autonomia e criatividade ou, por exemplo, de competição e de mercado (Tamayo & Gondim, 1996). Vincular as pessoas à organização, fazendo com elas permaneçam dentro do sistema e assumam as responsabilidades que lhe foram destinadas é outra função assumida pelos valores, visão corroborada e enaltecida por Katz & Kahn (1978).

Rutgers (2015, p.36) assegura que um valor “público” é aquele que é capaz de garantir valor ao objeto e, relativamente à sua origem, liga-se intrinsecamente



a uma noção coletiva como “interesse geral”. Na mesma linha de reflexão, Meynhardt (2009, p. 213) aponta para a necessidade de olhar “além” do indivíduo o que significa que o valor público expressa o domínio da subjetividade e encontra-se ligado às relações sociais, pousando entre o individual e coletivo (ou público). Valores como a *Justiça*, *Democracia* e *Estado de Direito* são considerados valores públicos (Meynhardt, 2009). Já Bilhim e Correia (2017) apresentam a *Legalidade*, a *Incorruptibilidade* e a *Imparcialidade* como valores associados ao setor público. Benington (2009, p.237), por seu lado, alerta para a importância e necessidade do valor público ter de abarcar as dimensões “ecológicas, políticas, sociais e culturais”.

O foco deste artigo são os valores que dominam as atuais práticas de decisão em escolas da Região Autónoma da Madeira, RAM. A investigação que esteve na sua origem, procurou conhecer os valores que motivam e dão suporte às decisões dos docentes que integram as equipas de gestão de topo e intermédia de sete escolas da RAM e, consequentemente, retirar ilações acerca da coerência ou incoerência entre os valores organizacionais que são percecionados como *efetivamente praticados* no presente e aqueles que são *desejados* num horizonte temporal curto pelos professores.

### 3. METODOLOGIA

A pesquisa integrou uma metodologia qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados. Esta estratégia metodológica visou obter dados que permitiram comparar as percepções acerca dos valores que os docentes consideram ser efetivamente praticados na escola (momento presente – valores reais) com as percepções acerca dos valores organizacionais que os mesmos desejariam para a sua escola, num futuro próximo (momento futuro – valores desejados). Realizaram-se, nesse sentido, 24 entrevistas entre os meses abril e julho de 2018, a professores que à data, integravam as equipas de liderança de topo e intermédias de 7 escolas do ensino básico e público, de 3 concelhos da RAM.

A primeira parte do guião da entrevista, incluiu 9 variáveis de caracterização pessoal dos inquiridos, nomeadamente: nome do inquirido, idade, antiguidade na escola, número de anos de experiência na escola pública e privada, cargo e número de anos que o desempenha na escola, outros cargos que tenha desempenhado no passado naquela ou noutras organizações e se possui ou não formação especializada.

A segunda parte do guião focou questões relacionadas com uma decisão recente e importante tomada pelo inquirido bem como, os valores organizacionais (legalidade, incorruptibilidade, imparcialidade, honestidade, lucratividade, inovação, prestação de contas, expertise, confiabilidade, eficácia, eficiência, colegialidade, obediência, transparência, dedicação, autorrealização, valorizar o cliente/cidadão, Prestabilidade, justiça social e sustentabilidade) que, na sua opinião, teriam dado suporte à decisão referida. Por fim, recorrendo a uma escala

de Likert com 10 pontos (1- pouco importante e 10 - muito importante), os inquiridos quantificaram a importância que os valores, mencionados no momento anterior, teriam para a organização, mas agora num contexto de decisões gerais tomadas pelos órgãos de gestão de topo e intermédia da sua escola. Foram convidados a expressar a sua opinião relativamente a dois momentos: *momento presente* e *momento futuro*. Na tentativa de garantir a uniformização de conceitos de valores organizacionais entre os entrevistados, foi distribuído a cada inquirido 20 cartões, cada um com um valor organizacional e a respetiva definição. (ex. cartão nº1 – Eficácia – Agir para alcançar os resultados desejados).

#### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Relativamente à caracterização da amostra, esta é constituída por um total de 24 elementos: 8 indivíduos de sexo masculino e 16 de sexo feminino. A média de idade dos professores é de 49,71 e estes encontram-se distribuídos por 3 concelhos distintos. Quanto aos cargos desempenhados, 14 inquiridos exercem funções ao nível da gestão de topo (comunidade educativa, conselho executivo, conselho pedagógico ou conselho administrativo) e 10 desempenham funções a nível de gestão intermédia (coordenação de grupo disciplinares ou departamentos curriculares, direção de turma).

No que diz respeito à formação dos inquiridos constata-se que 16 não possuem formação especializada, 6 possuem mestrado e 2 possuem pós-graduação. Porém, apura-se que a média do número de anos que os docentes estão ao serviço na escola onde trabalham, à data da entrevista, é de 18,21. Relativamente à experiência acumulada através do desempenho de cargos no passado, 21 professores afirmaram já terem exercido cargos ao nível da gestão intermédia e 3 ao nível da gestão de topo. Sublinha-se ainda que, a média de experiência na escola pública dos 24 inquiridos é de 25,21 anos e na escola privada de 0,67 anos.

Relativamente ao critério utilizado para a seleção das 7 escolas de 3 concelhos distintos da RAM, este atendeu ao número total de provas de Português e Matemática realizadas no ano letivo 2016/2017.

Na decorrência da questão colocada: “Seria possível indicar e descrever uma das mais recentes e importantes decisões que tenha tomado, nos últimos 3 anos, no âmbito da sua organização e no exercício das suas funções?” foram identificados 5 grupos de respostas ou categorias. Existem 2 referências relativas à categoria “Organização e renovação de espaços físicos da escola” das quais salientamos a seguinte: “Melhoria das condições acústicas dos espaços. Cantina e bar dos alunos”. A “Reorganização da carga horária e turnos dos alunos e professores” é outra das categorias resultantes da análise das respostas e integra 6 referências, das quais se destacam as sugestões “Ter um tempo de atendimento aos encarregados de educação” e “nesta escola, os professores terem nos seus horários, pelos menos tinham habitualmente, tempos de apoio à gestão” ou ainda “ tomamos a decisão, (...) em que os 5º, 7º e 9º anos passavam a ter aulas na parte da manhã e os 6º e 8º anos a funcionar na parte da tarde, no turno da

tarde". Outros professores evidenciaram 4 referencias no âmbito da categoria "Produção e implementação de novos materiais, projetos e recursos inovadores": "entramos no Projeto de Autonomia de Flexibilização Curricular"; "deixamos de usar o dossiê de turma e começamos a usar uma plataforma que se chama plataforma *Onedrive*. Foi essa a grande decisão, o que veio alterar significativamente a vida de todas as pessoas da escola."

A categoria "Formação dos alunos e professores" conta com 4 referencias, onde se destaca "decidimos abrir, pela primeira vez, o curso EFA – Curso de Educação e Formação de Adultos" e "notamos nos alunos de base hispânica que eles têm muita dificuldade em escrever e às vezes mesmo a entender (...) e a oferta formativa, claro, é essencial porque nós aqui temos que pensar sempre muito nos pais e no contexto".

Das 8 referencias que integram a última categoria "Aposta na dimensão organizacional e comunicacional" salientamos as seguintes: "Bem, outro impacto muito grande e que na verdade, presentemente, agora, se tem constatado é o Departamento de Investigação, Formação, Inovação e Desenvolvimento que é o DIFID." e "Passou a haver uma única coordenação feita pela Coordenadora das Atividades Extra Curriculares de todas as atividades da escola, de modo a evitar replicações de atividades nos relatórios e o número exagerado de alunos participantes que não correspondiam à verdade".

Apresentamos, de seguida, os resultados relativos à questão do guião: "Ainda no âmbito da decisão referida no ponto anterior, quais os 3 princípios, pressupostos ou valores organizacionais que estiveram na base da sua decisão?" Tendo em conta os 9 valores organizacionais mencionados (eficácia, eficiência, dedicação, inovação, valorização do cidadão, transparência, colegiabilidade, expertise e justiça social) e por ordem decrescente de percentagem alusiva à frequência relativa, o valor organizacional referido mais vezes pelos professores foi a Eficácia (Agir para alcançar os resultados desejados) com 17,14%, seguindo-se a Eficiência (Atuar para alcançar resultados com meios mínimos) com 9,52%. Os valores Dedicação (Atuar com diligência, entusiasmo e perseverança) e Inovação (Atuar com iniciativa e criatividade para inventar introduzir novas políticas ou produtos/serviços) obtiveram a mesma percentagem de frequência relativa com um valor de 8,57%. Na 4ª posição ficou a Valorização do Cidadão (Agir de acordo com as preferências dos cidadãos e clientes) e a Transparência (Agir de forma aberta, visível, mas controlada) também com um empate a nível de percentagem: 6,67%. Na 5ª posição, com 5,71%, ficaram os valores Justiça social (Agir com equidade no contexto de uma sociedade justa) e Colegiabilidade (Agir lealmente e mostrar solidariedade para com os colegas) e Expertise (Atuar com competência, habilidade e conhecimento).

Relativamente aos valores das médias e das medianas para os 9 valores mencionados anteriormente (Tabela 1), para o *momento presente* (decisões que na percepção dos professores acontecem efetivamente na escola), destaca-se que a média da Valorização do Cidadão se situou nos 10,0 pontos em 10 possíveis e que o valor mínimo e máximo atribuído pelos inquiridos foi 10. Segue-se depois, os valores eficiência, justiça social e colegiabilidade, todos com uma média de 9,5

pontos. Com uma média de 9,43 pontos ficou o valor Transparência, com 9,39 a eficácia e com 9 pontos a média do valor dedicação e expertise. Por fim, com uma média de 8,89 ficou a Inovação. Saliente-se que para o momento *presente*, o valor da mediana dos valores organizacionais acima referidos assume sempre o valor 10, à exceção do valor assumido pela mediana da dedicação - 9 pontos.

No que concerne ao *momento futuro* (decisões que os professores desejariam que acontecessem na escola) a média máxima de 10 pontos foi atribuída aos valores Valorização do Cidadão e Eficiência, seguindo-se a Transparência (9,86), a Justiça social e o expertise (9,83), a Dedicação (9,78), a Colegiabilidade (9,67) e a Eficácia (9,50). Por fim a média de 8,88 valores, em 10 possíveis, foi assumida pelo valor inovação. Ainda relativamente ao momento futuro, verifica-se que a mediana assume a pontuação 10 para os valores organizacionais em estudo.

Apesar das médias apuradas para os 9 valores serem muito elevadas organizacionais (oscilarem entre os 8,89 e os 10 pontos no *momento presente* e entre 8,88 e 10 pontos no *momento futuro*) constatou-se também que, as médias dos valores organizacionais no *momento presente* são muito próximas dos mesmos valores organizacionais no *momento futuro* e por vezes até coincidentes. [Ex. média (valor eficiência/*momento presente*) = 9,5 e média (valor eficiência/*momento futuro*) = 10,0].

**Tabela 1.**

**Nº de respostas, Média, Mediana, Desvio padrão, Valor mínimo e máximo associado aos valores organizacionais em dois momentos diferentes: Presente e futuro**

	Momento Presente						Momento Futuro					
	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mín.	Máx.	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mín.	Máx.
Valorização do Cidadão	7	10,0	10,00	,000	10	10	7	10,00	10,00	,000	10	10
Eficiência	10	9,50	10,00	,972	7	10	10	10,00	10,00	,000	10	10
Justiça social	6	9,50	10,00	0,837	8	10	6	9,83	10,00	,408	9	10
Colegiabilidade	6	9,50	10,00	0,837	8	10	6	9,67	10,00	,816	8	10
Transparência	7	9,43	10,00	0,976	9	10	7	9,86	10,00	,378	9	10
Eficácia	18	9,39	10,00	1,195	6	10	18	9,50	10,00	1,098	6	10
Dedicação	9	9,00	9,00	1,118	7	10	9	9,78	10,00	,441	9	10
Inovação	8	8,89	10,00	1,537	6	10	8	8,88	10,00	1,808	5	10
Expertise	6	9,00	9,50	1,265	7	10	6	9,83	10,00	,408	9	10

Embora nesta pesquisa, o número de inquiridos fosse inferior a 30, testou-se a normalidade da amostra através do teste estatístico de Kolmogorov- Smirnov. Constatou-se que o valor de p para todos os valores organizacionais dos momentos presente e futuros foram inferiores a ,05 o que permitiu excluir a hipótese nula ( $H_0$  = distribuição da amostra = distribuição normal). Para averiguar se existiam ou não diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos relacionados (valores organizacionais - momento presente e valores organizacionais - momento futuro) recorreu-se ao teste Wilcoxon da estatística não paramétrica. Pela análise da tabela 2, constatou-se, por exemplo, que os valores de

p relativos à mediana das diferenças do valor eficiência – *momento futuro* e valor eficiência – *momento presente* foi ,102, um valor inferior a 0,05 o que conduziu à rejeição da Hipótese nula ( $H_0$ =Existe diferença entre o grupo de professores do momento presente e do momento futuro), o mesmo acontecendo para os restantes valores em estudo. Assim, verificou-se não existir diferenças significativas entre as duas amostras relacionadas de professores (*momento presente* e *momento futuro*), para os 9 valores organizacionais em estudo.

**Tabela 2.**  
Valores de Z e de Sig resultantes da aplicação do teste estatístico de Wilcoxon para comparação de médias de amostras emparelhadas

Valor (momento futuro) – Valor (momento presente)	Z	Sig
Valorização do cidadão	,000	1,000
Eficiência	-1,633	,102
Justiça social	-1,414	,157
Colegiabilidade	-1,000	,317
Transparência	-1,342	,180
Eficácia	-,707	,480
Dedicação	-1,841	,066
Inovação	-,680	,496
Expertise	-1,342	,180

5. CONCLUSÃO

A escola é uma organização e como tal é um conjunto de indivíduos que interagem. Nos tempos atuais, a escola tende a viver momentos de alguma incerteza, preocupação e desafio face ao futuro. A sociedade exige, por isso, uma escola ativa, dinâmica e aberta ao meio, onde o desenvolvimento de uma cultura de participação democrática é um requisito importante. Tomar decisões é uma das funções mais importantes dos administradores e gestores das escolas públicas ou privadas, bem como dos professores que ocupam cargos de gestão intermédia. Neste sentido, e num primeiro momento, tal tarefa implica que os decisores reconheçam e identifiquem, na sua organização, problemas complexos e pouco frequentes nomeadamente os referidos no âmbito desta pesquisa: renovação de espaços físicos, reorganização da carga horária de alunos e professores; produção e implementação de novos materiais, projetos e recursos inovadores; formação dos alunos e professores e outros agentes educativos. A decisão implica a participação ativa dos gestores, num processo que conduz à escolha de um determinado objetivo ou resultado desejado, face a um problema identificado pelos mesmos. Os valores, para além de outros fatores, quer os individuais, quer os partilhados entre grupos ou departamentos de uma escola, tendem a dar suporte e a selecionar a resposta final dos decisores, de entre um

conjunto alargado de alternativas. Sendo a amostra deste estudo, constituída exclusivamente por professores que integram equipas de gestão de topo e intermédia, seria de esperar que valores como a valorização do cidadão, a eficiência, a justiça social, a colegiabilidade, a transparência, a eficácia, a dedicação, a inovação e o expertise fizessem parte de um conjunto de normas, valores e crenças das 7 escolas envolvidas. Os resultados desta pesquisa mostram ainda que, apesar das médias e as medianas relativas a cada um dos valores organizacionais acima mencionados, serem elevadas e muito próximas entre o momento presente e o momento futuro, não existem diferenças significativas entre as duas amostras relacionadas de professores, face aos 9 aos valores organizacionais percebidos pelos mesmos. Posto isto, é possível prever, para a amostra em estudo, uma coerência entre os valores organizacionais praticados e desejados, no âmbito da gestão e administração das escolas e consequentemente a possibilidade da vivência de autenticidade organizacional.

## REFERÊNCIAS

- Benington, J. (2009). Creating the Public In Order To Create Public Value? *International Journal of Public Administration*, 32(3), 232-249
- Bilhim & Correia (2017). Diferenças nas percepções dos Valores Organizacionais dos Gestores Públicos em Portugal. *Revista de Administração Pública* 51(6),987-1004.
- Harrison (1996). A process perspective on strategic decision making, *Management Decision*, 34(1), 46 – 53
- Katz & Kahn (1978). *Psicologia social das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Lunenburg, F. C. (2010). The Decision-Making Process, *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27 (4).
- March, J.G. (2010). *Primer on decision making: How decisions happen*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Meynhardt, T. (2009). Public value inside: What is public value creation? *International Journal of Public Administration*, 32, 192-219.
- Rutgers (2015). As good as it Gets? On the Meaning of Public Value in the Study of Policy and Management. *American Review of Public Administration*. 45(1),29-45.
- Schmidt & Posner (1986). Values and Expectations of Federal Service Executives. *Public Administration Review*, 46(4), 447- 54.
- Tamayo, A. (1998) Valores Organizacionais: sua relação com satisfação no trabalho, cidadania organizacional e comprometimento afetivo. *Revista de Administração* 33(3),56-63.
- Van der Wal, Z., de Graaf, G. & Lasthuizen, K. (2008). What's Valued Most? A comparative empirical study on the differences and similarities between the organizational values of the public and private sector. *Public Administration*, 86(2), 465-482.

# Segurança nacional, fechamento de fronteiras e direitos humanos: a crise dos migrantes venezuelanos no Brasil

---

Lara Delgado da Costa<sup>51</sup>

Daniel Machado Gomes<sup>52</sup>

Tiago da Silva Cicilio<sup>53</sup>

Robson César Durão<sup>54</sup>

## Resumo

Tomando como exemplo a crise dos venezuelanos no Brasil, a pesquisa tem como objetivo geral revelar a urgência do combate à xenofobia na atualidade e a importância da defesa de políticas de proteção aos direitos humanos neste momento de aguda crise migratória. A principal questão deste estudo é demonstrar que o sistema global de proteção aos direitos humanos encaminha para o reconhecimento de uma cidadania universal, entendida como o direito a ter direitos, cujo fundamento é a igual dignidade de todos os homens independentemente da condição de nacional ou não. O estudo se justifica na medida em que cada vez mais os Estados se utilizam de valores abstratos como a segurança nacional para cercear direitos humanos de todas as ordens aos não nacionais. Aplica-se o método qualitativo e dedutivo, valendo-se de livros e artigos da web e tendo como referencial teórico o kantismo. Como resultado da pesquisa foi percebido que o ideal universalista de uma cidadania global deve guiar as políticas públicas e as interpretações jurídicas, a fim de assegurar a proteção aos direitos humanos daqueles que ingressarem em território estrangeiro fugindo de crises e de perseguições que ameacem sua integridade física, psíquica e moral. Conclui-se que o STF decidiu corretamente quando

---

<sup>51</sup> Aluna do curso de Relações Internacionais da Universidade Católica de Petrópolis/RJ. Inter-cambista do programa NIICC da UCP/RJ no ISCAC do Instituto Politécnico de Coimbra/Portugal. E-mail: laradelgados@gmail.com

<sup>52</sup> Doutor em Filosofia pelo IFCS. Mestre em ciências Jurídico-Civilísticas pela Universidade de Coimbra. Professor do Programa de Pós-Graduação e da Graduação em Direito da Universidade Católica de Petrópolis/RJ. E-mail: daniel.machado@ucp.edu.br

<sup>53</sup> Aluno do Curso de Graduação em Direito da Universidade Católica de Petrópolis/RJ. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq no grupo de pesquisa “Lei, Justiça e Direitos Humanos” da UCP. E-mail: tiagocicilio@gmail.com.

<sup>54</sup> Mestre em Direito pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP); Pós-Graduado em Direito Público com ênfase em Gestão Pública pela Faculdade de Direito Damásio; Pós-Graduando em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Pós-Graduando em Ciência Política pela Faculdade Estácio de Sá; Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá (Juiz de Fora). Advogado; e-mail: sgt\_cesar2@hotmail.com



impediu as restrições aos venezuelanos, pois o Estado não pode promover o fechamento de fronteiras ou a limitação da entrada daqueles que necessitam, invocando abstratamente o argumento genérico de perigo à segurança nacional. Em o fazendo, fica configurada uma situação de injustiça extrema que abre caminho para toda a sorte de manifestações de intolerância, tais como perseguições motivadas por razões xenófobas e racistas.

**Palavras-chave:** hospitalidade; Kant; direitos humanos; cidadania; relações.

## INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, em que o tema das migrações se tornou uma das principais pautas de direitos humanos, somam-se episódios de fechamento das fronteiras a migrantes em diferentes Estados, sob a alegação de perigo à segurança nacional. No Brasil, o estado de Roraima tem sido o principal acolhedor de migrantes venezuelanos, fato que levou o Estado-membro a questionar as normas federais de proteção aos estrangeiros. Tomando como exemplo a crise humanitária dos venezuelanos no Brasil, o texto tem como objetivo revelar a urgência do combate à xenofobia na atualidade e a importância da defesa de políticas de proteção aos direitos humanos neste momento de aguda crise migratória. Com isso, busca-se demonstrar que o sistema de proteção aos direitos humanos encaminha para o reconhecimento de uma cidadania universal. Esta forma de entender a cidadania a considera como o direito a ter direitos cujo fundamento é a igual dignidade de todos os indivíduos, independentemente, da condição de nacional. O estudo se justifica na medida em que cada vez mais os Estados se utilizam de valores abstratos para cercear direitos humanos de todas as ordens àqueles que ingressam em seu território. O estudo utilizou o método dedutivo e qualitativo com pesquisa bibliográfica em livros, periódicos e jurisprudência, valendo-se de normas jurídicas de proteção aos migrantes e tem como marco teórico as ideias do filósofo alemão Immanuel Kant.

O presente texto está dividido em três partes. Inicialmente o artigo trata da hospitalidade universal em Kant, conceito que deriva de um direito geral a ser recebido e de um dever moral que vincula o nacional a acolher o estrangeiro. Este dever não obriga por piedade, mas sim porque ninguém deve ser tratado de modo hostil como um inimigo, meramente, por ingressar no solo de outro país. A segunda seção tratará da tentativa de fechamento da fronteira brasileira no Estado de Roraima que se baseou na ameaça à segurança nacional e à saúde dos brasileiros, mas que acabou frustrada pela decisão da ministra Rosa Weber, na Ação Cível Originária nº 3.121. A ação foi proposta em face da União pelo Estado de Roraima, buscando, entre outros pedidos, impedir ou limitar o ingresso de venezuelanos no território nacional. Serão destacados os fundamentos e argumentos norteadores da decisão, a qual julgou improcedente o pedido com base nos preceitos da Constituição de 1988, das leis brasileiras e dos tratados ratificados pelo Brasil. Na terceira parte, o texto destacará a importância do direito de residência aos migrantes para a garantia da cidadania universal, já que sem perencimento a um ambiente político não pode haver efetivação dos direitos huma-

nos. Neste sentido, será apresentado o tratamento do direito de residir previsto pela Lei de Migrações, diploma brasileiro que viabiliza o acesso igualitário e livre dos migrantes aos serviços, programas e benefícios sociais.

## KANT E A HOSPITALIDADE UNIVERSAL

Na obra *A paz perpétua*, Kant reflete sobre a busca conjunta dos Estados pela paz, pois, como o Estado é quem toma para si o monopólio da guerra, são necessários acordos de paz que consagrem um direito à hospitalidade universal, a partir de políticas que reduzam a hostilidade originária no cenário internacional. A hospitalidade universal é vista por Kant como o direito de não ser tratado com hostilidade em virtude da vinda de um ao território de outro. Uma pretensão baseada num direito de visita que é garantido a todos os indivíduos, pois a lei da hospitalidade decorre da equivalência entre aquele que oferece o acolhimento e aquele que é acolhido. O fundamento último da reciprocidade está no fato de a superfície da Terra ser propriedade comum a todos os homens.

Nem filantropia nem piedade, a hospitalidade é o exercício de um direito natural, o qual deriva de um dever moral: o de acolher o estrangeiro. Para além de facultar o tráfego no território alheio, a hospitalidade estabelece relações pacíficas que se tornarão legais e públicas, aproximando-se de uma constituição cosmopolita, de acordo com Kant. Assim, pode-se dizer que a hospitalidade é, concomitantemente, um direito de ser acolhido e um dever de acolher o migrante, assumindo status de direito necessário e universal, a medida que todo migrante tem a faculdade de se apresentar à comunidade destino.

Na visão de Kant, todo homem tem direito à superfície para trafegar livremente, porém não tem direito a permanecer no país estrangeiro. O direito de residência não pensado por Kant e, neste sentido, é mais radical, vai além da concepção kantiana de hospitalidade. No mundo contemporâneo, em que os direitos humanos são tidos como verdadeiro comando legal, não como mera retórica, e o tema das migrações se tornou uma das principais pautas de direitos humanos, somos chamados a refletir sobre a radicalização da hospitalidade universal, com vistas a atualizar a proposta kantiana, de modo que a hospitalidade seja incondicional e que ambicione a cidadania cosmopolita.

Outrossim, todo o sistema protetivo aos migrantes deve ser interpretado no contexto de um direito universal à hospitalidade que envolve não só o direito de visita, mas também o direito de residência, quando estiver em questão a proteção aos direitos humanos. Institutos jurídicos previstos na lei brasileira, o refúgio e o visto humanitário já evidenciam uma ampliação do direito à hospitalidade que se justifica pela proteção à dignidade humana e pelo combate a perseguições injustas, conforme veremos abaixo. O ideal universalista de uma cidadania cosmopolita deve se sobrepor ao argumento abstrato de defesa da segurança nacional, para guiar as políticas públicas e as interpretações jurídicas a respeito das atuais crises migratórias. Recentemente, uma crise em torno do alto fluxo de migrantes venezuelanos no Estado de Roraima ilustra bem o embate entre univer-

salismo dos direitos humanos e a invocação abstrata de segurança nacional como justificativa para o fechamento de fronteiras. O caso foi levado ao Supremo Tribunal Federal onde foi julgado em decisão monocrática da Ministra Rosa Weber.

## O PEDIDO DE FECHAMENTO DA FRONTEIRA BRASIL-VENEZUELA

Em tempos de crescente intolerância, xenofobia, exclusão étnica e oposição à imigração e à diversidade, o intenso fluxo de imigrantes na fronteira brasileira fez o Governo de Roraima editar o Decreto Executivo nº 25.681-E, em 1º de agosto de 2018. Eivado de inconstitucionalidade e logo suspenso, o decreto determinava, entre outros, o controle do ingresso de imigrantes venezuelanos no Brasil e do acesso deles aos sistemas de assistência pública de saúde, educação, segurança. Isto é, numa tentativa travestida de proteção incondicional do território e do nacional brasileiro, buscava-se estabelecer políticas de exclusão dos estrangeiros à sociedade brasileira ou dar tratamento diferenciado e restritivo. A Governadora justificou seu ato no risco à segurança do Estado, devido à sobrecarga dos serviços públicos capaz de ocasionar uma calamidade, ao aumento da criminalidade envolvendo imigrantes venezuelanos e à proliferação de facções criminosas, tudo, segundo ela, em decorrência da entrada indiscriminada de estrangeiros em território nacional sem cautela sanitária e de antecedentes criminais. Após a edição do Decreto Executivo, baseando-se numa suposta ameaça à segurança nacional e à saúde dos brasileiros, o Estado de Roraima requereu no Supremo Tribunal Federal (STF), através da Ação Cível Originária nº 3.121/2018, entre outros pedidos, a concessão de tutela antecipada para compelir a União a fechar temporariamente a fronteira com a Venezuela ou limitar o ingresso de venezuelanos no Brasil. Também foi solicitada tutela antecipada para obrigar a União a promover medidas de controle policial, de saúde e de vigilância sanitária na fronteira Brasil/Venezuela.

O pedido de tutela antecipada foi indeferido pela Ministra Rosa Weber sob a justificativa não só de ausência do *fumus boni juris*, mas de contrariedade aos fundamentos da Constituição Federal, às leis brasileiras e aos tratados ratificados pelo Brasil, pois as políticas assumidas pelos Estados não podem violar os direitos dos migrantes, mas sim estar em sintonia com o sistema de proteção a estes direitos. Isto porque interferências drásticas e medidas extremas, ainda que pontuais e razoavelmente justificadas pela crise real ou percebida, podem impactar negativamente sobre a proteção da dignidade humana e criar entraves à consecução de objetivos mais amplos e duradouros. Advertiu-se, também, que quando ratificam voluntariamente tratados multilaterais, os Estados-parte contraem obrigações e, apesar de os Estados serem livres para manter ou não suas fronteiras abertas, devem resguardar a observância dos instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos, neste caso, optando por políticas inclusivas e garante de direitos humanos fundamentais. A Ministra indeferiu os pedidos de fechamento temporário da fronteira com a Venezuela e de limitação

do ingresso de imigrantes venezuelanos no Brasil, reconhecendo que esses indivíduos estão protegidos juridicamente tanto no instituto do refúgio quanto nos termos da acolhida humanitária. Ademais, pela íntima relação entre o tema das migrações transfronteiriças e a soberania nacional, o constituinte de 1988 atribuiu a decisão sobre o fechamento de fronteira exclusivamente ao Presidente da República, o qual é responsável por manter relações com Estados estrangeiros, não competindo ao STF, nem ao estado de Roraima, determinar o fechamento temporário da fronteira ou a limitação do ingresso de imigrantes.

É bem verdade que a larga proteção aos não nacionais concedida pela Constituição, pela Lei de Migração, pela Lei de Refúgio e até a proteção multinível gerou muita resistência por parte das camadas mais conservadoras da população brasileira. Decerto que, movido por esta mesma parcela da sociedade, o Estado de Roraima instigou o Judiciário conforme o já exposto. No entanto, um dos pontos cruciais desenvolvidos pela Ministra Rosa Weber durante a fundamentação da sua decisão foi a urgência do combate à xenofobia na atualidade e a importância da defesa de políticas de proteção aos direitos humanos em momentos de aguda crise migratória. E o reconhecimento das características próprias da migração referente a entrada dos venezuelanos no território brasileiro, afastando o cabimento do refúgio de forma genérica, evidenciando a vulnerabilidade do não nacional, o qual necessita de amparo legal e jurisdicional para alcançar condições mínimas de dignidade e respeito. Na prática, o gozo de direitos humanos depende de um lugar no espaço político, de modo que o direito de residência é tão fundamental a quem está na condição de refugiado quanto a quem seja migrante por razões humanitárias. Este direito de residir é assegurado pela Lei nº 13.445/2017 (Lei de Migração), em que pese a existência de entraves – sobretudo burocráticos – à concretização das medidas protetivas aos não nacionais. O direito de residência garante, portanto, um mínimo pertencimento político necessário para a cidadania e para a efetivação dos direitos humanos.

## CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Entendida como o direito a ter direitos, a cidadania só pode ser exercida por quem pertença a algum lugar onde se possa exigir o cumprimento dos direitos. Sem o direito de residir, o migrante fica fragilizado, pois nega-se na prática os direitos que são reconhecidos por tratados e documentos jurídicos. Logo, os direitos humanos demandam o reconhecimento da cidadania que, por sua vez, só existe quando se é parte de alguma comunidade humana concreta. Migrantes por razões humanitárias que são tratados como indesejáveis por diversos Estados não pertencem a qualquer sociedade, vivem como fantasmas condenados a vagar indefinidamente sem quaisquer direitos. Por isso, o direito de residência aos que se encontrem em tal situação é um meio indispensável para a cidadania e o exercício dos direitos humanos.

A União editou a Lei nº 13.445/2017 (Lei de Migração) com a intenção de garantir efetiva proteção aos direitos humanos do migrante. Esta lei consagra

princípios e diretrizes de política migratória no território brasileiro, bem como a interdependência dos direitos humanos, a cooperação internacional com os Estados de origem, de trânsito e de destino de movimentos migratórios, condensando a prevalência dos direitos humanos e a cooperação entre os povos para o progresso da humanidade, os quais a Constituição consagra no art.º. 4º, II e IX, regimento das relações internacionais da República Federativa do Brasil. A Lei de Migração revogou o Estatuto do Estrangeiro<sup>55</sup> (Lei nº 6.815/80) e normatizou os direitos e deveres a que os migrantes e turistas estão condicionados perante o Governo brasileiro, uma vez que reconhece a fragilidade destas pessoas. A Lei também estabelece diretrizes para as políticas públicas direcionadas aos brasileiros que estejam no exterior. A comunidade internacional muito tem elogiado a iniciativa da referida Lei, destacando seu caráter vanguardista e garante. A Lei foi saudada não apenas como o fortalecimento dos direitos humanos, mas também, pelo combate aos crimes que buscam na migração a condição perfeita para perpetuar uma fonte de renda ilícita, como é o caso do tráfico de drogas e pessoas.

Dentre outros princípios norteadores da Lei 13.445/17, destaca-se o da acolhida humanitária, disposto no art. 3º, inciso VI da Lei, o qual também é previsto no art.º. 14º, inciso I, alínea c. Sendo uma forma de assegurar o direito de residência ao migrante, o acolhimento humanitário imediato é consequência dos acordos internacionais de que o Brasil é signatário e, por esse motivo, levado a cumprir com a responsabilidade estatal de proteção. A Lei de Migração busca a desburocratização para a entrada de imigrantes e atua de forma bastante incisiva contra a xenofobia, discriminação e desvalorização da cultura estrangeira. Prevê, ainda, o “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social”, conforme dispõe o inciso XI, do art.3º. Doutra parte, a Lei também estabelece um sistema de punição cuja pena pode levar à expulsão do imigrante, caso este tenha em seu desfavor sentença condenatória transitada em julgado por crimes comuns, sem prejuízo da observância do que dispuserem os tratados ratificados pelo Brasil.

Tomando-se como premissa a doutrina de Kant, que foi exposta na primeira parte deste artigo, observa-se que a lei brasileira buscou avançar no ideal kantiano de hospitalidade universal, porquanto, em lugar de apenas admitir a passagem pelo território nacional, permite a residência fundada no acolhimento humanitário daqueles que fogem de situações de crise. Neste sentido, o Brasil se soma aos esforços mundiais para uma maior efetivação dos direitos humanos, com vistas a uma cidadania cosmopolita.

---

<sup>55</sup> O Estatuto do Estrangeiro, o qual vigorava até então, foi concebido no seio do Regime Militar e, por isso, esboçava traços da exceção vivida à época, o que se contrapunha aos tratados de valorização dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana, temas estes que foram abraçados pela Carta Magna de 1988.

## CONCLUSÃO

O artigo tratou, inicialmente, da hospitalidade kantiana, um direito fundamental no qual o estrangeiro tem a garantia de não ser tratado com hostilidade, em virtude da sua indagação ao território de outro. Kant pensou a hospitalidade como direito de visita, o que não mais satisfaz as demandas da contemporaneidade. Somam-se ao redor do planeta relatos de abusos e políticas discriminatórias como no Caso Roraima onde foi usado o argumento de segurança e saúde nacional para pleitear o fechamento da fronteira Brasil-Venezuela. Viu-se ao decorrer da segunda e terceira seção que os atos do Governo de Roraima vão na contra-mão da garantia constitucional, da Lei de Migrações e dos Tratados e Convenções ratificados pelo Brasil. Do ponto de vista jurídico e ético, a decisão do STF foi correta pois reconheceu os direitos humanos dos migrantes e evitou a estigmatização destas pessoas, já que o arcabouço jurídico brasileiro está concatenado com o sistema global de proteção aos direitos humanos e afiança o direito de residência de quem necessita de acolhida humanitária. Neste sentido, a legislação nacional se soma aos esforços para o avanço da proteção aos direitos humanos e ao combate às perseguições injustas.

As graves crises migratórias que o mundo tem vivido nos últimos tempos reclamam a radicalização da acolhida universal incondicional, assim como de todo o sistema protetivo aos estrangeiros, além da intensificação do combate à xenofobia. Há uma urgência na formulação jurídica de uma hospitalidade que ultrapasse o modelo pensado por Kant, com vistas a se acolher aqueles que fogem de crises humanitárias. Não se admitem, neste contexto, restrições aos direitos humanos dos migrantes com base em argumentos abstratos como a segurança nacional. O ideal universalista de uma cidadania global deve guiar as políticas públicas e as interpretações jurídicas, a fim de assegurar a proteção aos direitos humanos daqueles que ingressarem em território estrangeiro fugindo de crises e de perseguições que ameacem sua integridade física, psíquica e moral. Conclui-se que o STF decidiu corretamente quando impediu as restrições aos venezuelanos, pois o Estado não pode promover o fechamento de fronteiras ou a limitação da entrada daqueles que necessitam, invocando abstratamente o argumento genérico de perigo à segurança nacional. Em o fazendo, fica configurada uma situação de injustiça extrema que abre caminho para toda a sorte de manifestações de intolerância, tais como perseguições motivadas por razões xenófobas e racistas.

## REFERÊNCIAS

- Brasil. (2018). Supremo Tribunal Federal. Tutela Provisória Na Ação Cível Originária 3.121 – Roraima. Relatora: Ministra Rosa Weber. Pesquisa de Jurisprudência, Acórdão, 8 de agosto de 2018. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=314948662&text=.pdf>>. Acesso em: 18/10/2018.
- Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Dis-



- ponívelem:<[http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao1988.html](http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html)>. Acesso em: 20/10/2018.
- Brasil. (2017). Lei de Migração. Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm)>. Acesso em: 28/10/2018.
- Brasil. (1980). Estatuto do Estrangeiro. Lei nº 6.815 de 19 de agosto de 1980. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6815.htm)>. Acesso em 28/10/2018.
- Brasil. (1997). Lei do Refugiado. Lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6815.htm)>. Acesso em: 18/3/2019.
- Kant, I. (2008) A Paz Perpétua. Tradução de Artur Morão. Covilhã: Luso Sofia. Disponível em: <[www.lusosofia.net/textos/kant\\_immanuel\\_paz\\_perpetua.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_immanuel_paz_perpetua.pdf)>. Acesso em: 3/2/2019.
- Kant, I. (2019). Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Companhia Editora Nacional. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh\\_kant\\_metafisica\\_costumes.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_kant_metafisica_costumes.pdf)>. Acesso em: 20/2/2019.
- Mazzuoli, V. (2015). Curso de Direito Internacional Público. São Paulo, SP: Revista dos Tribunais LTDA.
- Ministério da Justiça Federal. (2018). Visões do Contexto Migratório no Brasil. Disponível em:<[http://www.justica.gov.br/seusdireitos/migracoes/visoes\\_do\\_contexto\\_migratorio\\_no\\_Brasil.pdf/view](http://www.justica.gov.br/seusdireitos/migracoes/visoes_do_contexto_migratorio_no_Brasil.pdf/view)>. Acesso em: 02/11/2018.
- Organização Das Nações Unidas (ONU). (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948. Disponível em:<[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html)>. Acesso em: 04/12/2018.
- Polícia Federal. (2018). Fluxo Migratório 16/10/2018. Disponível em: <[http://www.casacivil.gov.br/operacao-acolhida/documentos/venezuela-apresentacao-dia-16\\_10\\_2018-casa-civil-1.pptx/view](http://www.casacivil.gov.br/operacao-acolhida/documentos/venezuela-apresentacao-dia-16_10_2018-casa-civil-1.pptx/view)>. Acesso em: 22/11/2018



# A educação como edificadora de um homem novo na época pombalina: subsídios para a emergência da ideia de direitos humanos em Portugal

---

Susana Mourato Alves-Jesus<sup>56</sup>

## Resumo

Durante o século XVIII registou-se um amplo movimento de valorização da educação e da cultura enquanto vias para a construção de um homem novo.

Na Europa das Luzes, o *Émile* (1762), de Jean-Jacques Rousseau, fazia o seu percurso como um dos textos fundamentais no quadro da valorização da educação e da pedagogia para a afirmação do homem-cidadão. A articulação entre educação e liberdade afirma-se como “uma relação necessária”. O homem realiza-se como homem apenas se provido da *liberdade* que lhe é natural fora da sociedade dos homens (a liberdade é para o homem a condição fundamental para se destacar como tal dos outros seres, caso contrário assemelha-se a eles). Neste sentido, somente pela via da educação conseguirá o homem viver em sociedade, aperfeiçoando-se (outra das condições para se destacar como homem é a sua capacidade de *aperfeiçoamento*) e dispondo-se para, no seio do contrato social a que se submete, transferir para a vontade geral os seus direitos originários, tornando-se ator político e social, enquanto que ao mesmo tempo respeitador daquela liberdade e daqueles direitos que também os outros homens de igual modo alienam à vontade geral, bem como defensor da sua própria liberdade.

Partindo do princípio de que todo o homem seria dotado de razão em igualdade de circunstâncias no seio de uma humanidade comum, uma das pedras de toque da filosofia das Luzes passou precisamente pela necessidade de reforço da educação no quadro das sociedades ocidentais, com vista à emancipação dos homens face ao ultrapassado pensamento dos Antigos, ao mesmo tempo que visava a sua plena integração e participação no quadro de afirmação da ideia de cidadania que então emergia.

A presente proposta explorará esta tendência no âmbito do pensamento português da época, destacando alguns autores cuja reflexão pedagógica ajudou de certa forma ao caminho para um novo olhar acerca da importância da educação enquanto via fundamental para o reforço da liberdade e da igualdade humanas, condições vitais para a construção histórica da atual noção de direitos humanos.

**Palavras-chaves:** Educação, Luzes, Época Pombalina, Direitos Humanos.

---

<sup>56</sup> Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (CLEPUL-FLUL), Alameda da Universidade, Cidade Universitária, Lisboa. Investigadora no Projeto *Pombalia* | Para a Construção de um *corpus* pombalino (PTDC/HAR-HIS/32197/2017).

José da Cunha Brochado, diplomata português que percorreu a Europa por vários anos entre o final do século XVII e meados do século XVIII, assim declara, em carta datada de 1698:

“Confesso tudo o que V. M. me escreve sobre o excelente génio dos nossos compatriotas, mas torno a dizer a V. M. que, enquanto não houver educação, não há-de haver homens. Desta grande arte depende a sua segunda formação ou segunda natureza. A primeira nos distingue mal do resto dos animais; esta nos faz superior a eles. Uma nos formou homens, outra, falando como filósofo, nos iguala aos deuses. Sem educação, a razão mal atina com o homem, e com ela o instinto rende a sua homenagem à razão.”<sup>57</sup>

Durante a Época das Luzes, a valorização da razão encontrou-se estreitamente ligada à apologia do livre-pensamento e da educação, que se tornou a principal via para a conquista do conhecimento, apanágio de um homem novo. O apelo à educação tornou-se pedra de toque, destacando o homem no quadro da natureza e dos outros animais, preparando-o para o desempenho das suas funções num mundo em mudança, contribuindo assim de forma especial para a construção de uma nova antropologia<sup>58</sup>.

Em Portugal, Martinho de Mendonça de Pina e Proença (1693-1743) destaca-se pioneiramente como pedagogo no quadro do ideário iluminista de valorização da educação. Se bem que existissem obras anteriores que tinham em conta e davam destaque a diversas ideias pedagógicas, como, por exemplo, os espelhos de príncipes<sup>59</sup>, no entanto, os *Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre* (1734), da autoria de Pina e Proença, contam com um papel destacado no desenvolvimento das ideias iluministas sobre a educação em quadro nacional, também pela inspiração que o seu autor colheu entre os mais destacados pedagogos internacionais da época. Em especial a John Locke, e à sua obra *Some Thoughts Concerning Education* (1693) foi o nosso autor beber influências para a

---

<sup>57</sup> J. C. Brochado, *Cartas*, Selecção, prefácio e notas de António Álvaro Dória, Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1944, p.51.

<sup>58</sup> Refere-nos Fernando Augusto Machado que a educação revestiu-se de grande importância para os mais destacados filósofos das Luzes, desde Locke, a Kant, Basedow, Helvétius, La Chalotais, D'Alembert, ou Diderot, os quais “vão considerar a educação como algo de fundamental e, por isso, ela deve ser publicamente questionada e repensada, quer por imperativos familiares, quer sociais, quer mesmo estatais.” F. A. Machado, “Rousseau e as Luzes”, *Almeida Garrett e a Introdução do Pensamento Educacional de Rousseau em Portugal*, Rio Tinto: Edições Asa, 1993, p.18.

<sup>59</sup> Joaquim Ferreira Gomes elencou um conjunto assinalável de textos anteriores aos *Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre*, que constituíram literatura relativa à questão da educação, sem se debruçarem em exclusivo sobre a mesma, bem como dirigida a públicos diversos, em especial a partir da Baixa Idade Média. De entre essas obras elencadas, contam-se alguns títulos bem conhecidos como, por exemplo, o *Leal Conselheiro* de D. Duarte, ou *O Livro da Virtuosa Bemfeitoria* do Infante D. Pedro. Para o elenco completo, cf. J. F. Gomes, *Martinho de Mendonça e a Sua Obra Pedagógica*, Com a Edição Crítica dos Apontamentos para a Educação de Hum Menino Nobre, Coimbra: Universidade de Coimbra/Instituto de Estudos Filosóficos, 1964, pp.96-130.

elaboração do seu ideário pedagógico<sup>60</sup>. Consistem em estes *Apontamentos* num manual dedicado à educação dos meninos nobres desde a infância, passando pela educação primária e concluindo com a educação destinada à juventude. Não entram, no entanto, nos estudos superiores, e distribuem-se por três matérias essenciais: educação física, educação moral e educação intelectual<sup>61</sup>.

Como obras pedagógicas de referência no panorama nacional, seguir-se-lhe-iam dois títulos incontornáveis do Portugal setecentista: o *Verdadeiro Método de Estudar* e as *Cartas para a Educação da Mocidade*.

O *Verdadeiro Método de Estudar* (1746), que surgiria da pena anónima de Luís António Verney (1713-1792), atribuído ao célebre Padre Barbadinho da Congregação de Itália, tornar-se-ia uma espécie de programa do Iluminismo português, sintetizado nas 16 Cartas que o constituem: “Verney assume-se como um *cidadão da república das letras*, que participa na vida cultural europeia, tendo sempre em mente a necessidade de superar o atraso intelectual do reino de Portugal, contrapondo-lhe o que de mais avançado se fazia na Europa.”<sup>62</sup> Este *Verdadeiro Método* talhado por Verney apresentava, entre as diversas propostas inovadoras no campo educativo, nomeadamente na adequação de disciplinas tradicionais e na introdução de novas disciplinas, igualmente novas propostas que encarnavam o espírito da época e promoviam uma “pedagogia do afeto e do reforço positivo”<sup>63</sup>. Ainda que advogue grande rigor no modo com que os mestres devem guiar os discípulos, o Barbadinho traz para a liça a defesa de uma pedagogia que recusa os castigos corporais, aqui assinalada em passo bem conhecido da pena verneiana:

“Também se deve advertir aos mestres que tenham mais empenho em serem amados e respeitados dos discípulos do que temidos pelo castigo. Não é pequeno

---

<sup>60</sup> Na verdade, Pina e Proença segue bastante à letra o texto lockeano, resultando o texto português em boa parte num decalque daquele. No entanto, não escondeu Proença qual a principal fonte que seguira, indicando mesmo que fora seu intento proceder a uma tradução do texto de Locke, mas que optou por escrever uma obra de raiz. Cf. J. F. Gomes, *Martinho de Mendonça e a Sua Obra Pedagógica*, Com a Edição Crítica dos Apontamentos para a Educação de Hum Menino Nobre, Coimbra: Universidade de Coimbra/Instituto de Estudos Filosóficos, 1964, pp. 139-143. Foi de resto a obra de Martinho de Mendonça fundamental no contexto nacional, por ter nele introduzido o pensamento lockeano. Para além de John Locke, Martinho de Mendonça colheu também influências em Fénelon e em Rollin. Cf. *ibidem*, pp.149-161.

<sup>61</sup> Cf. *ibidem*, p.163.

<sup>62</sup> A. Cardoso, “Introdução”, in L. A. Verney, *Verdadeiro Método de Estudar*, [Lisboa]: Círculo de Leitores, 2017, p. 10 (coleção *Obras Pioneiras da Cultura Portuguesa*, vol. 27: *Primeiro Tratado Pedagógico*). Sobre as diversas vozes críticas existentes à época, escreveu já em tempos António Alberto Banha de Andrade: “Mesmo em Portugal, encontrara ele [Verney] mais de um autor que criticava às claras o estado da cultura, como é o caso de Pina e Proença e de Bluteau, o do Cônego Inácio Garcês Ferreira, o de José Xavier Valadares e Sousa, etc. A força destes exemplos, a nova ordem cultural que irradiava em todos os sentidos e o seu pendor acentuadamente crítico e insatisfeito impeliram-no de modo irresistível para a reforma que delineou nas dezasseis cartas que formam o *Verdadeiro Método de Estudar*.” A. A. de Andrade, *Verney e a Cultura do Seu Tempo*, Coimbra: Imprensa da Universidade, 1965, p.183.

<sup>63</sup> A. Cardoso, “Introdução”, *loc. cit.*, p.14.

abuso neste país castigar os rapazes quando não sabem logo a lição, sem distinguir se provém de ignorância ou de malícia. Estes rigorosos castigos pela maior parte produzem tal aversão aos estudos, que não se pode vencer em todo o discurso da vida. Falar a alguns destes no estudo é falar-lhes na morte. Provém isto principalmente da // feia carranca com que pintam os estudos, mandando-lhes estudar uma quantidade de coisas, sem saberem que serventia têm, e dando-lhes muita pancada se as não repetem bem. Isto é uma crueldade, como já aponte a Vossa Paternidade em outra carta. [...] Em uma palavra, o castigo deve ser a última coisa, e bem raras vezes, e deve o mestre entender que o procurar todas as outras vias não é somente obrigação leve, mas grave.”<sup>64</sup>

Esta pedagogia mais branda em termos de castigos enquadrava-se também numa aprendizagem para a cidadania, em sintonia com o apelo a uma cultura para a paz e a tranquilidade das sociedades e dos povos, que não só Verney, mas também Pina e Proença ou Ribeiro Sanches abraçaram e defenderam nos seus escritos.

Cerca de década e meia mais tarde, as denominadas *Cartas para a Educação da Mocidade* (1760) erigiram-se também no lastro crítico ao formato educativo do reino de Portugal, oferecendo exemplos de rigor, método e humanidade no modo como se deveria ministrar uma adequada pedagogia nas escolas nacionais. António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783), seu autor, ilustre cultor das Luzes, haveria também de propor uma alta cultura da cidadania, assente em larga medida nos fundamentais papéis da pedagogia e da educação, vias tão caras a este médico cristão-novo nascido em Penamacor, e cidadão da Europa iluminada durante a maior parte da sua vida<sup>65</sup>.

As *Cartas* traduzem-se numa aturada compilação do pensamento do autor, visto que aí conseguimos encontrar muitas das linhas de força que configuram a sua Obra. Num cômputo global, nelas descortinamos as perceções de Ribeiro

---

<sup>64</sup> L. A. Verney, “Carta Décima Sexta”, *Verdadeiro Método...*, op. cit., pp. 618-619.

<sup>65</sup> Sobre Ribeiro Sanches, assim nos expõe Fernando Augusto Machado: “Aderindo com entusiasmo ao paradigma das Luzes, que interioriza ao vivo e de forma entusiástica e decisiva principalmente através do modelo do cientismo mecanicista de Boerhaave, desenvolverá os seus projectos de índoles várias, sob o pressuposto de que a questão educacional não é fundamentalmente de natureza técnico-pedagógica, mas de natureza metodológica e política, exigindo uma antropologia própria e resolvendo-se segundo // um determinado projecto sociopolítico. *Educação para a cidadania*, é uma expressão que caracteriza bem o carácter que envolve os seus escritos nessa matéria. Nesta base, *secularização e utilidade pública* constituirão os dois critérios capitais para a organização de um sistema educativo nacional coerente e apropriado do ponto de vista político, social, científico, profissional e moral. *Instrução e educação, saber e método, competência e cidadania* serão nele pólos distintos, mas complementares e interactivos, em que, todavia, o conjunto dos segundos ganha uma clara proeminência.” F. A. Machado, *Educação e Cidadania na Ilustração Portuguesa: Ribeiro Sanches*, Porto: Campo das Letras, 2001, pp. 14-15. Sobre a proximidade entre as ideias de Sanches, Verney e Diderot e a atualidade dos nossos autores, a par das influências estrangeiras em voga na sua época, nomeadamente neste caso em particular a par das linhas de pensamento de Diderot, veja-se L. de Pina, “Verney, Ribeiro Sanches e Diderot na História das Universidades”, Sept. de *Studium Generale* do Centro de Estudos Humanísticos, vol. II, n.os 1 e 2, Porto: Publicações do Centro de Estudos Humanísticos, 1955.

Sanches sobre a relevância da igualdade em sociedade, sem a qual seria impossível o próprio desenvolvimento não só das mentalidades, como também do quadro político e económico do reino; a questão da tolerância religiosa, associada à liberdade de consciência; a forte crítica à escravatura; e, em suma, a importância da veiculação de todas estas noções através da laicização do ensino e da implementação de diversas disciplinas bloqueadas até então como a Física, a História Natural, as Matemáticas, a Astronomia, a Filosofia Moral, o Direito das Gentes, e a própria História Antiga, “Sciencias das quais necessita o Estado para o seu bom governo, e augmento”<sup>66</sup>.

O reino português coevo, como bem nota Sanches na sua reflexão sobre a situação da Educação em Portugal, assentava ainda naquela monarquia a qual se apelidava de “gótica”, e que, se outrora servira para constituir e manter territórios, era chegado o tempo de a considerar ultrapassada e desajustada a um estado que se queria avançado, justo, igualitário e à altura dos seus companheiros europeus. Encontrava-se esta “monarquia gótica” fortemente assente nos privilégios da nobreza e do clero, e embargava a ascensão de todos os outros que não detinham estes estatutos. O nosso autor apresenta propostas concretas, contrapondo ao tempo da espada e das conquistas, o tempo do trabalho e da indústria; contrapondo aos privilégios e à inércia da sociedade estamental, o tempo do mérito pessoal<sup>67</sup>, nunca perdendo de vista a utilidade pública e a construção de um estado civil, como nos comprova o especialista de Sanches, Fernando Augusto Machado:

“A sociedade requeria mais ‘profissões’ que a de frade, e o modelo dos habitantes dos mosteiros e dos cabidos mostravam-se completamente inadequados à cidadania de uma sociedade secular que emergia com uma força pujante e constituía a coluna vertebral da mudança de sentido da cultura, da civilização e da política. Eram necessários também aqui, como em Rousseau, *novos saberes* e *novos seres* para um *novo Estado* que não era, em ambos os // pensadores, senão o imaginário. Por isso se requeria uma nova educação, instrumento privilegiado dessa mudança, já que as escolas eclesiásticas eram uma afronta à dignidade da ciência, ao bem da pátria e, sobretudo, à natureza essencial do Estado que dos dois parâmetros anteriores é condição. É nesta base que a proposta sanchiana submete inequivocamente a dimensão instrutiva à educativa. A rejeição da escola de feição escolástica, tem como motivo estrutural preparar bem para eclesiástico, e não para cidadão. Por isso, a alternativa para o novo sistema educativo terá que ter como critério essencial a *utilidade pública*. Dito de outro modo, os saberes não serão um fim em si próprios, mas um meio para constituírem bons cidadãos, pelo que a educação será eminentemente um acto político.”<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> A. N. R. Sanches, *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, in *idem*, *Obras*, vol. I: *Método para Aprender e Estudar a Medicina* | *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, Coimbra: Universidade de Coimbra, 1959, p. 259.

<sup>67</sup> Cf. *ibidem*, pp. 268-269.

<sup>68</sup> F. A. Machado, *Educação...*, *op. cit.*, pp.27-28.

Era certo para Sanches que este tipo de monarquia deveria ser invalidada, por um lado porque já não era adequada ao reino, por outro lado porque claramente lhe era até nociva a vários níveis, pois criava nas mentalidades e nas instituições fortes embargos ao desenvolvimento. Para tal, no plano da educação, para referirmos brevemente, seria necessária a laicização do ensino, que até ao momento se configurava em estreita relação com a autoridade eclesiástica, conservando-a e fortalecendo-a.

Fomentando uma ambiência de crise e de crítica em torno dos critérios educativo-pedagógicos que pintavam ainda nos tons dos Antigos os moldes nacionais em que se educavam a infância e os jovens, as três Obras referenciadas apresentam-se como fundamentais no quadro de Setecentos em Portugal<sup>69</sup>. Trazendo novos ventos do exterior, propõem métodos inovadores, criticando os modelos considerados ultrapassados em que se praticava a educação no reino. Afinal, os seus autores encontravam no seio do ensino nacional um “obstáculo” que era necessário ultrapassar para que nascesse também em território nacional aquele homem novo que emergia para a cidadania na Europa das Luzes, de forte sentido crítico perante todo o conhecimento a que tinha o direito de aceder pela via da razão e não por uma espartilhada via confessionalizante<sup>70</sup>. Este “obstáculo” encontraram-no os nossos teóricos no magistério jesuítico, exercido na prática através da vasta rede de escolas da responsabilidade da Companhia de Jesus<sup>71</sup>. Do exterior chegavam novos métodos naturalistas e experimentalistas, que colidiam ou não se coadunavam com a mentalidade tradicional de influência religiosa com que se encontrava conotado o ensino escolástico<sup>72</sup>. Entre os mais lídi-

---

<sup>69</sup> Do mesmo modo também já considerou Fernando Augusto Machado estes três autores: “Os três constituirão, afinal, as referências mais paradigmáticas da teorização educacional das Luzes em Portugal.” *Ibidem*, p.12.

<sup>70</sup> Assinala Fernando Catroga da seguinte forma, para o caso francês: “Pode mesmo sustentar-se que, em França, o desenvolvimento da secularização como laicidade foi ganhando autonomia doutrinária na luta contra a influência da Igreja no campo do ensino. E esta ligação será a pedra-de-toque que a levará à ultrapassagem da mera reivindicação de um Estado aconfessional. Contra um ensino dogmático, ultramontano e antimoderno, impunha-se em síntese, edificar uma ‘educação nacional’ que fosse alvorecer de cidadania.” F. Catroga, *Entre Deuses e Césares: Secularização, Laicidade e Religião Civil – Uma Perspectiva Histórica*, Pref. Anselmo Borges, Coimbra: Almedina, 2006, p.330.

<sup>71</sup> Do “cativeiro Peripatetico” assim nos falou, por exemplo, o autor Pina e Melo: “Na Russia foraõ os Ecclesiasticos, os que se oppozêraõ ás estendidas idéas deste prodi-/gioso Cultor da sociedade humana: em Portugal não faltariaõ alguns, que pretendessem anathematizar a nova doutrina. O exemplo dos Russianos podia fundar as nossas esperanças; mas não he ainda chegada a hora de sairmos do cativeiro Peripatetico.” F. P. e Mello, *Balança Intellectual, Em Que Se pezava o merecimento do Verdadeiro Methodo de Estudar*, Lisboa: Na Officina de Manoel da Silva, 1752, pp.3-4. Para o roteiro completo das reformas pombalinas, com vista à modernização do ensino, à luz da total eliminação do contributo jesuíta na educação em Portugal, veja-se especialmente o contributo de José Eduardo Franco, em capítulo intitulado “Legitimação antijesuítica das reformas”, no seu fundamental estudo crítico *O Mito dos Jesuítas: Em Portugal, no Brasil e no Oriente (Séculos XVI a XX)*, vol. I: *Das Origens ao Marquês de Pombal* (2 vols.), Lisboa: Gradiva, 2006, pp.551-587.

<sup>72</sup> Sabemos hoje, posição amplamente documentada, do parcial argumento em que esta crítica se encontrou durante longo tempo fundada. Na verdade, tanto a Companhia de Jesus como os Oratorianos mantiveram-se a par das inovações e do ensino experimental mais avançado, tendo de resto



mos críticos da situação educativa em Portugal contam-se, à cabeça, desde logo Verney, mas também Ribeiro Sanches. Anos mais tarde, e já após as paradigmáticas reformas pombalinas do ensino, expulsa a Companhia e extinta a Universidade de Évora (1759), instituído o Real Colégio dos Nobres da Corte e Cidade de Lisboa (1761), publicado o anti jesuiticamente bem documentado *Compêndio Histórico da Universidade de Coimbra* (1771), e reformada a Universidade de Coimbra com a instituição dos seus *Estatutos* (1772), outros viriam complementar as críticas ao ensino em Portugal, agora dando conta de que necessária continuava a ser a atenção profunda ao estado da educação em Portugal. Em Bento de Sousa Fariinha, ou em Francisco José dos Santos Marnoco, por exemplo, encontra-se a crítica coeva à situação da degradação dos estudos em Portugal<sup>73</sup>.

Entretanto, na Europa das Luzes, o *Émile* (1762), de Jean-Jacques Rousseau, fazia o seu percurso como um dos textos fundamentais no quadro da valorização da educação e da pedagogia para a afirmação do homem-cidadão<sup>74</sup>. A articulação entre educação e liberdade afirma-se como “uma relação necessária”<sup>75</sup>. O homem realiza-se como homem apenas se provido da *liberdade* que lhe é natural fora da sociedade dos homens (a liberdade é para o homem a condição fundamental para se destacar como tal dos outros seres, caso contrário assemelha-se a eles). Neste sentido, somente pela via da educação conseguirá o homem viver em sociedade, aperfeiçoando-se (outra das condições para se destacar como homem é a sua capacidade de *aperfeiçoamento*) e dispondo-se para, no seio do contrato social a que se submete, transferir para a vontade geral os seus direitos originários, tornando-se ator político e social, enquanto que ao mesmo tempo respeitador daquela liberdade e daqueles direitos que também os outros homens de igual modo alienam à vontade geral, bem como defensor da sua própria liberdade<sup>76</sup>.

De facto, os princípios fundamentais da liberdade e da igualdade encontravam em Rousseau um dos seus mais destacados luminares, filósofo que encontra na educação a fundamental via para a concretização daqueles ideais. Outros com

---

contribuído para a penetração dessas novidades em Portugal, facto comprovado, por exemplo, com a instituição da Aula da Esfera, no Colégio de Santo Antão. Para uma documentada incursão sobre este polémico tema, tenha-se por exemplo em conta a Obra do Pe. João Pereira Gomes, sj, editada em formato seletivo recentemente por H. Leitão e J. E. Franco (orgs.), *Jesuítas Ciência & Cultura no Portugal Moderno: Obra Seleta de Pe. João Pereira Gomes, sj*, Lisboa: Esfera do Caos Editores, 2012.

<sup>73</sup> Cf. F. A. Machado, *Educação...*, op. cit., p.11.

<sup>74</sup> Não só Rousseau, que se tornaria paradigma, mas também um conjunto alargado de autores fundamentais da época, muitas vezes menos referenciados, contribuíram de forma decisiva para tornar o tema da educação, na Época das Luzes, uma das ideias-chaves para uma renovada mundividência. Sobre alguns dos autores que foram relegados para as franjas do cânone, mas cujo pensamento também constitui documento fundamental para a caracterização da época em consideração, veja-se P. Blom, *A Wicked Company: The Forgotten Radicalism of the European Enlightenment*, New York: Basic Books, 2010.

<sup>75</sup> F. A. Machado, “Educação e Liberdade: Uma Relação Necessária”, Almeida Garrett..., op. cit., p.47.

<sup>76</sup> Cf. F. A. Machado, “Rousseau: O Filósofo da Liberdade e da Educação”, Almeida Garrett..., op. cit., p.25.



ele, apesar das divergências teóricas, tinham também em alta consideração o fomento da educação, como já referenciámos.

No entanto, em plena época das Luzes e à beira da proclamação dos Direitos do Homem e do Cidadão, pode tornar-se anacrónico afirmar taxativamente um direito à educação. Na verdade, nem a Declaração Americana nem a Declaração Francesa aludem à educação como um direito. Com efeito também, a educação não sendo entendida de forma explícita como um direito, não era certamente dirigida a todos, como bem relembrou Joaquim Ferreira Gomes: “Embora advogada, já no século XVI, por Lutero e por S. José de Calasanz e, no século XVII, por Radtke, Comenius, Franke e S. João Baptista de La Salle, a educação do povo, a educação ‘para todos’, é um facto relativamente recente, quase dos nossos dias.”<sup>77</sup>

Não obstante, registar-se-ia desde a constituição francesa de 1791 o lugar para um “direito à instrução”, estreitamente ligado à necessidade de preparação do homem para a cidadania no quadro da república<sup>78</sup>. Em contexto português, e para finalizar, também a nossa primeira Constituição, proclamada em 1822, e influenciada em diversos dos seus pontos principais pelas suas congéneres francesas e pelo movimento de apelo aos Direitos do Homem e do Cidadão nascido de forma universal em 1789, aponta para a necessidade de valorização da educação como caminho fundamental para a liberdade e a igualdade do homem e do cidadão, ainda que, como nos aponta Luís Reis Torgal e Isabel Nobre Vargues, não apresenta “qualquer referência à educação e à instrução como um dever e como um direito, o que foi proclamado por muitos liberais.”<sup>79</sup>

Ainda assim, no quadro da história das ideias, em que fundamentamos este breve trabalho aqui apresentado, consideramos que se torna possível e manifesto constatar o florescimento histórico de um direito à educação subsidiado pelos contributos de diversos autores e obras, que, construindo a filosofia das Luzes e materializando em instituições e atos os apelos à liberdade e à igualdade dos homens, inauguraram a época contemporânea dos direitos que hoje vivemos.

---

<sup>77</sup> J. F. Gomes, *Martinho de Mendonça...*, op. cit., p. 91. Por exemplo, sobre o limitado acesso à educação defendido por Ribeiro Sanches, veja-se F. A. Machado, “O problema dos educáveis ou os preconceitos da igualdade”, *Educação...*, op. cit., pp.87-103.

<sup>78</sup> De acordo com Justin Kissangoula: “Absent de la Déclaration des droits de l’homme et du citoyen de 1789 mais annocé par la constitution de 1791 qui indique dans ses dispositions fondamentales qu’ ‘il sera créé et organise une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l’égard des parties d’enseignement indispensables pour tous les hommes (...)’, l’éclosion du droit à l’instruction a coïncidé avec la proclamation de la République. [...] Présent dans la Déclaration des droits de l’homme et du citoyen de 1793, le droit à l’instruction ne quittera plus la scène républicaine.” J. Kissangoula, “Instruction (Droit à l’)”, J. Adriantsimbazovina et alii (dir.), *Dictionnaire des Droits de l’Homme*, Paris: Quadrige/PUF, 2008 [2e tirage: 2012], p.532.

<sup>79</sup> L. R. Torgal e I. N. Vargues, “O liberalismo e a instrução pública em Portugal”, in Agustín Escolano, Rogério Fernandes (eds.), *Los Caminos Hacia la Modernidad Educativa em España y Portugal (1800-1975)*, Zamora: Sociedad Española de Historia de la Educación/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, p.75.

## REFERÊNCIAS

- Andriantsimbazovina, J., Gaudin, H., Rials, S., & Sudre, F. (2008). *Dictionnaire des droits de l'homme*. Presses Universitaires de France-PUF.
- Andrade, A. (1965). *Verney e a Cultura do Seu Tempo*, Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Blom, P. (2010). *A Wicked Company: The Forgotten Radicalism of the European Enlightenment*, New York: Basic Books.
- Brochado, J. (1944). *Cartas*, Seleção, prefácio e notas de António Álvaro Dória, Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Cardoso, A. (2017). "Introdução", in Luís António Verney, *Verdadeiro Método de Estudar*. (pp. 7-31). Lisboa: Círculo de Leitores (coleção *Obras Pioneiras da Cultura Portuguesa*, vol. 27: *Primeiro Tratado Pedagógico*).
- Catroga, F- (2006). *Entre Deuses e Césares: Secularização, Laicidade e Religião Civil – Uma Perspectiva Histórica*, Pref. Anselmo Borges, Coimbra: Almedina.
- Franco, J. (2006). *O Mito dos Jesuítas: Em Portugal, no Brasil e no Oriente – Séculos XVI a XX* (2 vols.), Lisboa: Gradiva.
- Gomes, J. (1964). *Martinho de Mendonça e a Sua Obra Pedagógica, Com a Edição Crítica dos Apontamentos para a Educação de Hum Menino Nobre*, Coimbra: Universidade de Coimbra/Instituto de Estudos Filosóficos.
- Leitão, I. & Franco, J. (orgs.). (2012). *Jesuítas Ciência & Cultura no Portugal Moderno: Obra Seleta de Pe. João Pereira Gomes, sj*, Lisboa: Esfera do Caos Editores.
- Machado, F. (1993). *Almeida Garrett e a Introdução do Pensamento Educacional de Rousseau em Portugal*, Rio Tinto: Edições Asa.
- Machado, F. (2001). *Educação e Cidadania na Ilustração Portuguesa: Ribeiro Sanches*, Porto: Campo das Letras.
- Mello, F. (1752). *Balança Intellectual, Em Que Se pezava o merecimento do Verdadeiro Methodo de Estudar*, Lisboa: Na Officina de Manoel da Silva.
- Pina, Luís de, (1955). Verney, Ribeiro Sanches e Diderot na História das Universidades, *Studium Generale* do Centro de Estudos Humanísticos, 2, 1 e 2, Porto: Publicações do Centro de Estudos Humanísticos
- Sanches, A. (1959). *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, in *idem*, *Obras*, vol. I: *Método para Aprender e Estudar a Medicina* | *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Torgal, L.&Vargues, I. (1997). O liberalismo e a instrução pública em Portugal, in Agustín Escolano, Rogério Fernandes (eds.), *Los Caminos Hacia la Modernidad Educativa em España y Portugal (1800-1975)*, Zamora: Sociedad Española de Historia de la Educación/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, pp. 69-98.
- Verney, L. (2017). *Verdadeiro Método de Estudar*, [Lisboa]: Círculo de Leitores, 2017 (coleção *Obras Pioneiras da Cultura Portuguesa*, vol. 27: *Primeiro Tratado Pedagógico*).

# Estudo de caso de um projeto com envolvimento triangular: Escola, Empresas e Poder Local

---

Susana Sardinha Monteiro<sup>80</sup>

Tânia Santos<sup>81</sup>

Marlene Sousa<sup>82</sup>

## Resumo

A União Europeia perspetiva a responsabilidade social como um conjunto de práticas de base voluntária adotadas pelas organizações e que visam promover uma sociedade mais justa e solidária, assim como a sustentabilidade ambiental. Com este propósito as empresas têm vindo a assumir um interesse crescente na promoção de atividades socialmente responsáveis, no seio de uma sociedade mais humana, justa solidária e “socialmente responsável”.

Na verdade, “Responsabilidade Social Empresarial” é um conceito abrangente que integra um conjunto de ações referentes à ética empresarial interna e externa, estabelecendo compromissos sociais transparentes com as partes interessadas. Tem como objetivos: promover o desenvolvimento sustentável; preservar e promover os recursos ambientais e culturais, com responsabilidade para com as gerações vindouras; tem em mira a redução das desigualdades sociais, promovendo o bem-estar económico, social e ambiental.

A temática da Responsabilidade Social Empresarial tem despertado o interesse do mundo empresarial e académico, que tenta aferir as motivações por detrás destas iniciativas.

Com o presente estudo, assente numa abordagem qualitativa, propomo-nos analisar o projeto “Sabores da Figueira” que caracterizamos como de envolvimento triangular, assente numa parceria entre Escola (neste caso, a Escola Profissional da Figueira da Foz – EPFF), Empresas e Poder local (Câmara Municipal da Figueira da Foz), tentando aferir o impacto das diferentes convergências produtivas na formação dos estudantes e no desenvolvimento local e empresarial que preside a quem as desenvolve, os contributos para os respetivos beneficiários para além de compreender os benefícios para a escola e para a comunidade.

A entrevista realizada à Diretora Pedagógica da EPFF (atual mentora do projeto) e a análise documental foram os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo e que permitiram um conhecimento mais aprofundado do projeto: seus objetivos e parceiros

---

<sup>80</sup> susana.monteiro@ipleiria.pt; IPL – Politécnico de Leiria; IJP-IPLeiria – Instituto Jurídico Portucalense

<sup>81</sup> tania.santos@ipleiria.pt; IPL - Politécnico de Leiria; CICS.NOVA.IPL

<sup>82</sup> marlene.sousa@ipleiria.pt; IPL - Politécnico de Leiria; CICS.NOVA.IPL

envolvidos. Estes instrumentos permitiram, ainda, aferir o contributo dos parceiros, assim como o impacto do projeto para as partes envolvidas: as vantagens e desvantagens percecionadas pelos parceiros e pela EPFG, nomeadamente quanto à futura integração dos alunos no mercado de trabalho, assim como o impacto do projeto na comunidade local e regional.

**Palavras chave:** responsabilidade social empresarial; desenvolvimento local; desenvolvimento comunitário; parcerias.

## 1. A “RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL”: CONCEITO E CONTEXTO

A Comissão Europeia (2001) perspetiva a responsabilidade social como um conjunto de práticas de base voluntária adotadas pelas organizações que visam promover uma sociedade mais justa e um ambiente mais limpo.

É hoje comumente aceite e reconhecido pela comunidade académica que as questões sociais são uma preocupação em qualquer tipo de organização. Ainda assim, a discussão sobre a importância da responsabilidade social ganha maior relevo no seio empresarial. Assume-se que as empresas não devem apenas centrar-se nas suas preocupações estritamente financeiras, mas também sociais (Nejati, Shafaei, Salamzadeh, Daraei, 2011). Efetivamente, as empresas têm vindo a assumir um interesse crescente na promoção de atividades socialmente responsáveis. Ainda que não sejam comumente referenciadas pelas empresas como sendo atividades do seu interesse exclusivo ou imediato, as ações de responsabilidade social são, cada vez mais, ações do seu interesse esclarecido e ações de longo prazo. Segundo Lisboa, Coelho, Coelho e Almeida (2002, p. 140), as preocupações sociais situam-se “além das exigências específicas da finalidade que justifica a existência da própria organização, devem orientar a atuação das pessoas que integram as organizações, especialmente os dirigentes que definem as políticas e as estratégias de intervenção”. Representam uma “obrigação moral das organizações perante a sociedade em geral” e revelam a interdependência entre a organização e a sociedade.

Responsabilidade social é um conceito abrangente que integra um conjunto de ações referentes à ética empresarial interna e externa, estabelecendo compromissos sociais transparentes com as partes interessadas. Tem como objetivos: promover o desenvolvimento sustentável; preservar e promover os recursos ambientais e culturais, assumindo a responsabilidade para com as gerações futuras; reduzir as desigualdades sociais; promover o bem-estar económico, social e ambiental.

Segundo o Instituto Ethos (2006), uma gestão socialmente responsável fundamenta-se em princípios e valores, baseados numa relação ética e transparente da empresa com os públicos com os quais se relaciona e pelo estabelecimento de estratégias empresariais concordantes com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando os recursos ambientais e culturais e respeitando a diversidade.

A Responsabilidade Social Empresarial pode ser implementada (e ana-

lisada) tanto numa abordagem interna, como externa. A nível interno, abarca as estratégias e ações que visam a formação, promoção e segurança dos colaboradores, assim como a gestão equilibrada dos recursos e a sustentabilidade ambiental (Mendes, 2007). A nível externo, abrange a relação com a comunidade local, visando a criação de externalidades positivas (económicas, sociais e ambientais), tendo em vista a melhoria do bem-estar social (Fernandes, 2002).

A expressão assumida na atualidade pela responsabilidade social está intimamente relacionada com a emergência de algumas organizações da sociedade civil, que escolheram a esfera económica como alavanca para o desenvolvimento da sua atividade. Ao assumirem a missão da promoção do desenvolvimento regional e local bem como os benefícios que acarretam para a comunidade e para os seus membros, a natureza das organizações do terceiro setor está intrinsecamente ligada à responsabilidade social (Thiry, 2008; Ferreira, 2009), na medida em que “advém dos valores e princípios que lhes estão subjacentes e que tornariam estas práticas, por definição, implícitas no desenvolvimento das suas atividades” (Parente, 2011, p. 359).

A temática da Responsabilidade Social tem despertado o interesse do mundo empresarial e académico. Foi com esta preocupação que as autoras chegaram ao conhecimento do projeto “Sabores da Figueira” que desde logo interessou pela iniciativa manifestada, pelas sinergias implementadas e pelos propósitos envolvidos. O estudo deste projeto foi efetivado mediante a realização de entrevistas (presenciais e via telefone e e-mail) à Diretora da Escola Profissional da Figueira da Foz (EPFF) para conhecer em “primeira mão” e de modo direto o funcionamento deste que é bem mais do que um Concurso. Complementamos o nosso estudo com a análise de vários documentos, de acesso ao público em geral, com destaque para os Regulamentos Internos das nove edições do Concurso “Sabores da Figueira”, bem como de alguns documentos internos, disponibilizados pela EPFF.

Tratando-se de um projeto que se alicerça e sustenta no apoio dos parceiros empresariais e do poder local na dinamização de um Concurso, a Escola assume um duplo papel. O estudo realizado permite concluir que a Escola é beneficiária direta das ações de responsabilidade social levadas a cabo pelas empresas envolvidas e simultaneamente, promotora de ações de responsabilidade social ao permitir a transferência de conhecimento para a comunidade (que não fica assim retido internamente) contribuindo desta forma para a construção e edificação de uma sociedade mais sustentada e sustentável.

Esta perspectiva encontra-se alinhada com a posição defendida por Jacobi (2003, p. 191), segundo o qual “refletir sobre a complexidade ambiental abre uma estimulante oportunidade para compreender a gestação de novos atores sociais que se mobilizam para a apropriação da natureza, para um processo educativo articulado e compromissado com a sustentabilidade e a participação, apoiado numa lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber. Mas também questiona valores e premissas que norteiam as práticas sociais prevaletentes, implicando mudança na forma de pensar e transformação no conhecimento e nas práticas educativas”.

A transferência de conhecimento das Escolas para o mercado assume-se assim como um processo essencial para a inovação e para o desenvolvimento. É um processo caracterizado pela interrelação da Escola com a sua envolvente, em particular com o tecido empresarial, que leva o conhecimento para o mercado (Pinto, 2009).

## 2. “SABORES DA FIGUEIRA”: PROJETO COM ENVOLVÊNCIA TRIANGULAR

O projeto Sabores da Figueira que consiste na realização de um Concurso, é organizado pela Escola Profissional da Figueira da Foz (EPFF), em parceria com vários produtores da região (parceiros) com o propósito de fomentar a ligação entre a Escola e os agentes económicos da área alimentar, em particular aqueles que procuram preservar as suas tradições eno-gastronómicas<sup>83</sup>.

Neste que é um projeto com envolvência triangular, à Escola, aos parceiros e a outros agentes económicos do ramo alimentar e hoteleiro, regionais e locais, juntou-se o poder público através da Câmara Municipal da Figueira da Foz que prontamente aderiu a este projeto que visa contribuir para o desenvolvimento local através da gastronomia.

Com esta iniciativa a EPFF pretende promover, valorizar e divulgar o seu trabalho, em especial nas áreas de Cozinha-Pastelaria e Restaurante-Bar, assim como os seus cursos, em particular o de Técnico de Restauração, variantes Cozinha-Pastelaria e Restaurante-Bar; incentivar a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades dinamizadas pela Escola e estimular a sua criatividade, num clima de competição saudável.

Através da ligação com os agentes económicos da área alimentar, particularmente aqueles que procuram preservar as suas tradições eno-gastronómicas, pretende-se promover a região e os seus produtos eno-gastronómicos, divulgando, recriando e dignificando os produtos tradicionais da região e promovendo as entidades envolvidas. Com estes propósitos cabe aos alunos da Escola “criar

---

<sup>83</sup> De acordo com o art. 4.º do Regulamento do Concurso *Sabores Da Figueira* foram parceiros da IX Edição, realizada entre 2018 e 2019, as seguintes entidades: **CEVADAS**: Enchidos Tradicionais de Quiaios – Chouriço tradicional, Salpicão, Negrito e Farinheira; **CAVES SÃO DOMINGOS**: Branco São Domingos Bairrada D.O.C; Tinto São Domingos Bairrada D.O.C; Espumante São Domingos Blanc des Blancs Bruto Bairrada D.O.C; Espumante São Domingos Rosé Bruto Bairrada D.O.C.; **ERNESTO MORGADO (PATO REAL)**: qualquer variedade de arroz da marca; **CAXAMAR**: Bacalhau; **IRMÃOS NORINHO**: Enguias graúdas, enguias de escabeche, ensopado de enguias; **CASA DO SAL DA FIGUEIRA DA FOZ**: Sal marinho artesanal; Flor de sal; Flor de sal para saladas, com flor de sal, hortelã, pimenta e orégãos; Flor de sal com pólen; Sal para grelhados, picante (piripiri) e não picante, com sal, alho, louro e orégãos; Sal para assados com sal, alho, louro, orégãos e piripiri; Sal para assados com sal, alho, louro, orégãos e hortelã pimenta; Plantas das salinas: salicórnia, celgas bravas, gramata branca e gramatão; Caracol das salinas (produto sujeito à sazonalidade); **LUSIAVES**: Frango do Campo, asinhas, perninha de asa de frango, peitos de frango, coxa de frango desossada, coxa de frango com osso e pele. Recheados de aves; **QUINTA DOS OLIVAIS**: Ovos; **LITOFISH**: Carapau grande, carapau médio, sardinha, petinga; **ELSA JESUS**: Cogumelos Shiitake”.



receitas inovadoras utilizando os produtos tradicionais da região”, incentivando a capacidade de adaptabilidade dos alunos a recriações com base nos referidos produtos, desenvolvendo o “espírito de iniciativa e de empreendedorismo” (art. 2.º do Regulamento da IX Edição do Concurso Sabores da Figueira).

Assim, cada aluno concorrente do 3.º ano do Curso de Cozinha-Pastelaria deve preparar integralmente um “Prato de Autor” (entrada, prato principal de peixe, prato principal de carne ou sobremesa), utilizando obrigatoriamente três ingredientes diferentes nas três primeiras categorias e apenas dois no caso da sobremesa. Aos alunos concorrentes do Curso de Restaurante-Bar cabe a preparação integral de um “Cocktail de Autor” (aperitivo), utilizando obrigatoriamente um ingrediente de um dos produtores.

A participação no Concurso decorre em três momentos, existindo a preocupação da EPFF de fazer coincidir as diferentes fases do Concurso com os períodos de época baixa para assim não sobrecarregar os parceiros que oferecem os seus produtos para a preparação e confeção dos pratos e cocktails a Concurso.

Assim, numa primeira fase, os alunos que pretendem participar no Concurso devem apresentar a ficha técnica do (seu) Prato/Cocktail de Autor ao respetivo Diretor de Curso, após o que será realizada uma prova experimental para avaliação e consequentemente seleção dos dois pratos de cada categoria e dos três cocktails aperitivo que se apresentarão a Concurso.

A segunda fase coincide com o dia do Concurso (que decorre habitualmente entre os meses de março e abril). Tendo como objetivo desenvolver o espírito de trabalho profícuo e criativo em equipa, todos os pratos e os cocktails são inteiramente preparados no local e executados pelos alunos concorrentes, auxiliados por colegas de curso inscritos nos 1.º e 2.º ano dos respetivos cursos, sempre sob supervisão do formador responsável.

A avaliação dos pratos e cocktails a Concurso é da responsabilidade de um júri, composto por um representante de cada um dos parceiros bem como de outros convidados, normalmente representantes da sociedade civil, associativa e empresarial da região. A avaliação, numa escala de 10 pontos está distribuída de forma equitativa por quatro parâmetros, a saber: avaliação sensorial, harmonização, criatividade e empratamento/apresentação.

O resultado do Concurso (que corresponde à terceira fase) é divulgado num Jantar de Gala que tem lugar no Casino da Figueira da Foz e que, nas últimas edições, se realizou entre os meses de janeiro e fevereiro do ano civil seguinte, que conta, entre outros convidados, com os representantes dos parceiros, de outras entidades, assim como dos autores dos pratos e cocktails a Concurso. Neste evento, a responsabilidade da confeção dos pratos e preparação dos cocktails a Concurso é dos colegas de curso dos anos anteriores, com base na ficha técnica inicialmente apresentada a Concurso.

Os criadores dos pratos vencedores recebem um prémio monetário, no valor de 100€, um Troféu, um Diploma e um Cabaz Sabores da Figueira.



### 2.1. “Sabores da Figueira”: balanço do projeto

Após a IX Edição, a Diretora Pedagógica da EPFF destaca a preocupação manifestada por parte da EPFF de inovar sempre e a cada novo ano, por forma a manter o interesse dos parceiros e conseguir os apoios de outras entidades que, ao longo dos anos se têm associado a este projeto.

Mais do que um “simples” Concurso, este projeto tem como propósito o estímulo, criação e desenvolvimento de novas sinergias colaborativas, tanto a nível interno como externo. A nível interno, cabe realçar a enorme adesão e envolvimento de toda a comunidade académica da EPFF, desde os professores, aos alunos de todos os cursos e não apenas aos mis diretamente envolvidos no Concurso propriamente dito aos restantes funcionários. A nível externo, cabe destacar a participação dos alunos do Curso de Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade do Instituto Tecnológico e Profissional da Figueira Da Foz (INTEP) (escola que partilha parte do espaço físico com a EPFF) e que têm assegurado a cobertura “jornalística” do evento.

Neste sentido, verifica-se uma acentuada receptividade das entidades para o estabelecimento de novas parcerias e agregação de novos apoios.

A Escola comprova a transferência de conhecimento para a comunidade decorrente do aumento da utilização dos produtos eno-gastronómicos dos diversos parceiros por parte da restauração e hotelaria regional e local.

Mais ainda, o impacto positivo do Concurso afere-se, também, pelos níveis de empregabilidade dos cursos envolvidos.

Reconhece-se, contudo, de acordo com as palavras da Diretora da EPFG, a necessidade investir e trabalhar na passagem da “teoria para a prática”, ou seja, na inclusão dos pratos/cocktails vencedores nas cartas e emendas de hotéis, restaurantes e bares da região.

A relação e sinergia(s) entre as entidades envolvidas tem funcionado numa base “muito informal”, mas sempre num espírito colaborativo, reconhecendo-se a necessidade de apostar numa comunicação “mais profissional” do Concurso, nas palavras da Diretora da Escola para assim potenciar as sinergias criadas e agregar novos parceiros<sup>84</sup>. Segundo a Diretora Pedagógica da EPFF, na última edição foi desenvolvido um site com o propósito de compilar as receitas a Concurso, bem como a informação sobre os pratos vencedores apostando assim numa maior divulgação e com o propósito de assegurar uma maior aplicabilidade prática do Concurso.

---

<sup>84</sup> No que se refere à vertente da comunicação, a EPFF comunica com os seus parceiros numa base essencialmente informal e colaborativa. Não foram identificados grandes problemas de comunicação, ainda que se reconheça que, num primeiro momento, a melhor forma de contactar e envolver alguns dos parceiros foi através do contacto pessoal direto, privilegiando-se, na atualidade, o contacto via email e/ou telefone. Realizam-se 2 a 3 reuniões por ano, com o propósito de fazer o balanço da edição anterior e preparar a do ano seguinte. A divulgação externa do Concurso é feita na Figueira TV, em jornais locais e regionais.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquadrado na temática da Responsabilidade Social Empresarial desenvolvemos este estudo de caso, assente numa abordagem qualitativa, no âmbito de um projeto de envolvência triangular, que assenta numa parceria entre Escola, Empresas e Poder Local, tentando perceber o impacto destas convergências produtivas na formação dos estudantes e no desenvolvimento local e comunitário.

Os resultados obtidos revelam, para além do grande envolvimento dos estudantes, no seio de um espírito de cidadania ativa e participativa, o impacto evidente do projeto no desenvolvimento local e comunitário, sendo, contudo, ainda escassa a aposta na divulgação do valor criado.

Revela-se assim necessária a integração na equipa de profissionais qualificados nas áreas da gestão, da comunicação e do marketing, promovendo uma maior disseminação à comunidade do valor gerado, promovendo, assim, a respetiva sustentabilidade social, económica e financeira.

O projeto constitui-se então uma interação de responsabilidade social exercida pelas empresas e pelo poder local, por um lado, e pela Escola, por outro. Assim, o setor empresarial e o Estado ao alocarem os seus recursos no planeamento, implementação e desenvolvimento do projeto, estão a colocar em prática as suas preocupações sociais e o seu envolvimento na e com a comunidade, promovendo, desta forma, o bem-estar social. Por seu turno, a Escola, ao contribuir para a transferência do conhecimento desenvolvido internamente, promove ela própria, também, a inovação empresarial e o crescimento e desenvolvimento económico local e regional, enquadrando-se, assim, esta ação numa prática de responsabilidade social.

### REFERÊNCIAS

- Comissão das Comunidades Europeias (2001). Livro Verde – Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas. Bruxelas.
- Fernandes, A. (2002). Um rumo para as leis laborais. Coimbra: Almedina.
- Ferreira, S. (2009). Terceiro setor. In Gattani, Antonio David et al (coord.), Dicionário Internacional da Outra Economia. (pp.322-327). Coimbra: Almedina.
- Instituto Ethos. O que é Responsabilidade Social empresarial? Disponível em: <http://www.ethos.org.br>, obtido em 30 de setembro de 2019.
- Jacobi, P. (2003). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003.
- Lisboa, J.; A. Coelho; F. Coelho; F. Almeida (2011). Introdução à Gestão das Organizações. Vida Económica.
- Mendes, M. (2007). A Responsabilidade Social da empresa no Quadro da regulação europeia. Dissertação de mestrado, Instituto Superior do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.
- Parente, C. (2011). Responsabilidade Social Organizacional no Terceiro Setor: do Ideário às Práticas na Gestão de Pessoas, In Maria Costa, Maria Santos, Fernando Seabra e

- Fátima Jorge (Orgs.) *Responsabilidade Social – Uma Visão Iberoamericana*. (pp 383-411). Coimbra: Almedina,
- Nejati, M.; A. Shafaei; Y. Salamzadeh; M. Daraei (2011). Corporate social responsibility and universities: A study of top 10 world universities' websites. *African Journal of Business Management*. 5 (2), 440-447.
- Pinto, P. (2009). Dimensões Institucionais, Inovação e Transferência de Conhecimento: Contributos dos Estudos das Variedades de Capitalismo. *E-Cadernos CES* [Online], n. 05, setembro 2009, obtido em 30 de setembro de 2019.
- Thiry, B. (2008). *Conclusions générales du 27eme Congrès International du CIRIEC*, Texto policopiado: Séville.

# Literacia financeira e endividamento: uma relação estreita

---

Tânia Santos<sup>85</sup>  
Marlene Sousa<sup>86</sup>

## Resumo

As instituições financeiras, ao proporcionarem às populações instrumentos financeiros essenciais ao desenvolvimento da atividade económica, constituem-se elementos chave da economia na promoção do investimento, da poupança e, portanto, do crescimento económico.

A este nível, importa salientar a influência do contexto económico e social e da literacia financeira nos comportamentos de tomada de decisão dos consumidores relativamente à poupança, ao investimento e ao endividamento (Plano Nacional de Formação Financeira, 2016).

Com o objetivo de estudar a educação e literacia financeira dos países membros, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) tem vindo a desenvolver o Financial Education Project, de forma a conseguir elaborar e implementar medidas que permitam incrementar a poupança das famílias e a promover a literacia financeira dos indivíduos (OECD, 2013).

Por outro lado, em Portugal e em vários países do mundo, o endividamento das famílias é evidente, associado a comportamentos consumistas, nas quais se baseiam as sociedades ocidentais, e à recente crise global, com reflexo na “diminuição da poupança, por um lado, e numa procura crescente do crédito, por outro.” (Frade, Lopes, Jesus, Ferreira 2008, p.4). Estudos nacionais e internacionais revelam a existência de uma relação estreita entre os níveis de literacia financeira e o (sobre)endividamento dos consumidores. Constata-se ainda que elevados níveis de literacia financeira tendem a fomentar o desenvolvimento económico e social, a promover o desenvolvimento sustentável das economias (e do setor financeiro) e, consequentemente, a garantir a melhoria progressiva das condições de vida das populações.

O estudo proposto, essencialmente teórico, visa abordar os estudos empíricos que tratam

---

<sup>85</sup> CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa; ESECS|IPLEIRIA – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria; Campus 1 - Rua Dr. João Soares Apartado 4045 2411-901 Leiria – Portugal [tania.santos@ipleiria.pt](mailto:tania.santos@ipleiria.pt)

<sup>86</sup> CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa; ESECS|IPLEIRIA – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria Campus 1 - Rua Dr. João Soares Apartado 4045 2411-901 Leiria – Portugal [marlene.sousa@ipleiria.pt](mailto:marlene.sousa@ipleiria.pt)

a literacia financeira e o seu impacto nos níveis de endividamento das famílias, com reflexo nos níveis de poupança e no crescimento e desenvolvimento económico.

**Palavras chave:** literacia financeira; educação financeira, endividamento; poupança,

## 1. INTRODUÇÃO

A crise financeira de 2008, caracterizada essencialmente pela perda de poder de compra dos indivíduos, gerou um interesse crescente em compreender formas de promoção da poupança e comportamentos de crédito saudáveis e equilibrados.

A recuperação económica dos últimos anos, associada à descida das taxas de desemprego e às baixas taxas de juro, tem conduzido a que os agentes económicos assumam expectativas favoráveis no que se refere à evolução futura dos seus rendimentos e da atividade económica. Estas expectativas têm conduzido ao incremento do consumo das famílias, ao regresso ao recurso ao endividamento e à manutenção de taxas de poupança muito baixas. Por outro lado, assistiu-se a alterações significativas no padrão de consumo das famílias portuguesas e à assunção de padrões de bem-estar associados ao consumo de bens materiais, bem como à liberalização dos mercados financeiros e ao incentivo ao recurso ao crédito.

Assim, a questão do endividamento passou a merecer maior atenção dos media e da população em geral.

No âmbito do estudo do endividamento vários autores têm evidenciado a literacia financeira como fator explicativo relevante. A capacidade dos indivíduos para tomarem decisões financeiras é crítica e essencial para o desenvolvimento de finanças sólidas, que contribuirão para uma mais eficiente afetação dos recursos financeiros e para uma maior estabilidade financeira a nível micro e macro (Lusardi and Mitchell, 2008; Lusardi and Tufano, 2009 a, b).

Esta temática assume também especial relevância na agenda de várias organizações internacionais (em particular a OCDE). A título de exemplo, refira-se o facto de a educação financeira, a proteção financeira do consumidor e a inclusão financeira serem reconhecidas ao mais alto nível como três ingredientes essenciais para o “empoderamento” (empowerment) financeiro dos indivíduos e para a estabilidade global do sistema financeiro. Estas áreas vêm também estabelecidas nos 3 principais documentos que definem os princípios sob os quais os líderes dos G-20 se orientam: Innovative Financial Inclusion, Financial Consumer Protection, e National Strategies for Financial Education.

O presente trabalho, de índole essencialmente teórica, trata os estudos empíricos que abordam a temática da literacia financeira e o respetivo impacto em variáveis económicas fundamentais tais como o endividamento das famílias, a poupança e o crescimento e desenvolvimento económico.

## 2. CONCEITOS A RELEVAR

Abordam-se de seguida alguns conceitos que são necessários compreender quando se trata a temática em estudo, entre os quais: endividamento, sobre-endividamento, multi-endividamento, literacia financeira e literacia da dívida.

a) Endividamento: saldo devedor de um agregado familiar.

O endividamento das famílias pode estar associado a diversos fatores, que podem surgir quer do lado da oferta quer do lado da procura, tornando o problema do endividamento um fenómeno transversal a vários estratos sociais, género ou idade. Do lado da procura, surgem como principais causas as alterações dos padrões de consumo das famílias, expectativas positivas quanto à evolução futura dos rendimentos das famílias, desemprego, insuficiência de rendimento, alterações no agregado familiar, ausência de literacia financeira e doença (Observatório do Endividamento dos Consumidores, 2002). Do lado da oferta, a crescente liberalização dos mercados financeiros e de capitais, a facilidade do recurso ao crédito, assim como o forte incentivo ao endividamento propiciado pela publicidade intensa e persistente das instituições bancárias com o intuito de angariar e fidelizar novos clientes são frequentemente indicados como fatores potenciadores do endividamento (Lobo, 1998; Marques, Neves, Frade, Lobo, Pinto e Cruz, 2000).

b) Literacia financeira: conceito amplo, tem vindo a ser definido por vários autores e organizações internacionais. Santos e Rainho (2013) referem que não existe consenso em relação ao conceito de literacia financeira, na medida em que há autores que consideram que a literacia financeira engloba a compreensão da realidade económica e de como a situação financeira familiar é afetada pela realidade económica; outros investigadores defendem uma visão mais restrita do conceito de literacia financeira, na medida em que integram conhecimentos de gestão de dinheiro e comportamentos de segurança financeira com vista a evitar situações imprevisíveis no futuro; outros investigadores têm a perspetiva de que ser letrado financeiramente significa ter capacidade de aplicar esse conhecimento financeiro de forma assertiva e adequada (National Foundation for Education Research, 1992, citado por Banco de Portugal, 2011; Moore, 2003; Orton, 2007).

A OCDE (2006) define a literacia financeira como a capacidade de conhecer e compreender os conceitos financeiros e a competência, a motivação e a confiança para aplicar esses conhecimentos, tendo em mente a melhoria do bem-estar financeiro de indivíduos e sociedade.

c) Literacia da dívida:

De acordo com Lusardi e Tufano (2009), este conceito permite-nos avaliar o conhecimento financeiro em relação à dívida. Traduz-se na capacidade dos indivíduos aplicarem conhecimentos financeiros básicos no que respeita a assuntos relacionados diretamente com os contratos de dívida. Deste modo, constata-se que indivíduos com níveis mais baixos de literacia da dívida serão mais propensos à utilização de créditos de alto custo e empréstimos excessivos e, ainda, subestimam o custo de reembolso dos próprios créditos.

### 3. LITERACIA FINANCEIRA

Bernheim (1995, 1998) mostra que a maioria das famílias carece de conhecimentos financeiros básicos e não consegue realizar cálculos muito simples, e que o comportamento de poupança das famílias é dominado por normas básicas e pouco fundamentadas.

Hilgert, Hogarth e Beverly (2003) encontram uma forte relação entre a literacia financeira e comportamentos de gestão financeira do dia-a-dia. A literacia financeira tem sido também associada a um conjunto de comportamentos relacionados à economia, à riqueza e à escolha de portfólio. Por exemplo, vários estudos têm demonstrado que os indivíduos com mais numeracia e conhecimentos de aritmética e de cálculo são mais propensos a participar nos mercados financeiros e a investir (Christelis, Jappelli, and Padula, 2010; Yoong, 2011; Almenberg and Widmark, 2011; Van Rooij, Lusardi, and Alessie, 2011).

Além disso, indivíduos mais letrados financeiramente são mais propensos a escolher fundos com custos associados mais baixos (Hastings and Tejada-Ashton, 2008; Hastings and Mitchell, 2011).

Similarmente, indivíduos com maiores níveis de literacia financeira terão mais capacidade para planear a reforma e, como resultado, acumular mais riqueza, um resultado reproduzido em vários países que integram comparações internacionais (Lusardi e Mitchell, 2007a, 2008b, 2011).

Klapper, Lusardi e Panos (2012) realizaram um estudo, aplicado à Rússia (uma economia em que o crédito ao consumo cresceu a uma taxa surpreendente: 10 bilhões de dólares em 2003, para cerca de 170 bilhões em 2008), onde examinaram a importância da literacia financeira e os seus efeitos no comportamento dos indivíduos. Entre outros resultados destacam-se o facto de a literacia financeira estar positivamente relacionada com a participação nos mercados financeiros e negativamente relacionada com o uso de fontes informais para empréstimos. Além disso, os autores constataram que os indivíduos com maior literacia financeira são significativamente mais propensos a ter maior disponibilidade de rendimento não gasto e maior capacidade de poupar. Verificaram ainda que a relação entre a literacia financeira e a disponibilidade de rendimento não gasto é mais evidente durante a crise financeira, o que sugere que a literacia financeira “equipa” os indivíduos para fazer face aos choques macroeconómicos.



#### 4. LITERACIA FINANCEIRA E ENDIVIDAMENTO

Norvilitis, Merwion, Osberg, Roehling, Young e Kamas (2006) e Gathergood (2012) consideram que a falta de conhecimento financeiro é responsável pelo aumento do endividamento, na medida em que leva ao recurso para tipos de crédito mais onerosos e impede os contraentes de compreenderem em pleno o efeito da acumulação de empréstimos nas suas responsabilidades financeiras.

Lusardi, Mitchel e Curto (2010) e Jorgensen (2007) sugerem que quem tem menor literacia financeira incorre em formas de endividamento mais graves.

Gerardi, Goette e Meier (2010) relatam que os indivíduos com baixa literacia têm mais propensão a incumprimento de créditos hipotecários.

Por outro lado, segundo um estudo desenvolvido por Stango and Zinman (2009), os indivíduos que não são capazes de calcular corretamente as taxas de juros de um determinado fluxo de pagamentos acabam por se endividar mais e acumulando quantidades menores de riqueza.

Na mesma linha, Campbell (2006) defende que indivíduos com baixos rendimentos e níveis mais baixos de escolaridade - características que estão fortemente relacionadas à literacia financeira - terão menos probabilidade de refinanciar suas hipotecas durante um período de queda das taxas de juros. Também Lusardi and Tufano (2009 a, b) e Gathergood e Disney (2011) apontam o seguinte: indivíduos com baixa literacia financeira tendem a realizar transações financeiras com custos elevados, incorrendo em taxas mais elevadas e opções de crédito mais caras. Estes indivíduos revelam que os seus empréstimos são excessivos e que não têm capacidade para determinar a sua posição na dívida.

Lusardi e Mitchel (2007) concluíram que o nível de literacia financeira exerce uma influência positiva no planeamento da reforma, poupança e acumulação de riqueza.

A este nível, o incremento da literacia financeira poderá constituir-se um importante componente no esforço para aumentar as taxas de poupança e para promover o acesso ao crédito aos consumidores mais pobres e vulneráveis (Cole, Sampson and Zia, 2009).

Entre os imensos estudos e relatórios desenvolvidos pela OCDE (2016), destacamos uma investigação internacional recente, abrangendo 30 países e economias, provenientes da África, Ásia, Europa, Austrália, América do Norte e América do Sul (entre os quais, Portugal), e que teve como objetivo medir e avaliar as competências de literacia financeira da população adulta, englobando 3 indicadores: comportamento financeiro, atitudes e inclusão financeira. Neste estudo conclui-se, conforme mostra a Figura 1, que:

- a) Os níveis gerais de literacia financeira, indicados pela combinação de pontuações em conhecimento, atitudes e comportamento são relativamente baixos.
- b) Os níveis médios de conhecimento financeiro evidenciam espaço para melhorias, verificando-se grande variação entre os países:

- c) Em média, apenas 56% dos adultos dos países e economias participantes alcançaram uma pontuação de pelo menos cinco em sete (considerada a meta mínima), indicando que muitos adultos em todo o mundo são atualmente incapazes de atingir a meta de pontuação mínima em conhecimento.
- d) Algumas áreas do conhecimento financeiro parecem ser mais problemáticas. Apenas 42% dos adultos em todos os países e economias participantes estão cientes das vantagens dos juros compostos sobre a poupança, e apenas 58% poderiam calcular uma percentagem para calcular um simples interesse em poupança. Apenas cerca de dois em cada três adultos - em toda a OCDE e em todos os países e economias participantes - estavam cientes de que é possível reduzir o risco se diversificarem o investimento.
- e) A maioria das pessoas compreende o efeito da inflação no poder de compra. No entanto, dados os baixos níveis de inflação que existem atualmente em muitos países, é importante que as pessoas sejam encorajadas a considerar nos seus orçamentos as tendências de longo prazo, preferindo planejar com antecedência, em vez de confiar na experiência recente.
- f) Níveis baixos de numeracia podem influenciar (negativamente) a capacidade dos indivíduos de tomarem decisões acertadas aplicando conhecimento financeiro. As respostas a uma pergunta que pede às pessoas para calcularem o saldo de uma conta após a adição de 2% de juros sugerem que uma proporção considerável da população acha difícil calcular. Este resultado sugere que quando os educadores financeiros desenvolvem os recursos de educação financeira devem ter conta o nível de numeracia do seu público-alvo.
- g) A resiliência financeira (ou a capacidade de lidar com choques externos, pelo menos a curto prazo) deve ser reforçada em geral, e é uma preocupação particular em alguns países:
  - g.1) É relativamente incomum as famílias realizarem um orçamento doméstico, em países como a Hungria (25%), a Áustria (31%) e a Noruega (33%), sugerindo que a maioria das pessoas faz uma análise básica das suas despesas sem ter uma ideia clara sobre a forma eficaz de distribuir o seu rendimento. O orçamento pode ajudar as famílias a identificar quanto conseguem poupar em cada mês, além de ajudar as pessoas a reconhecerem o valor da poupança para fazer face a despesas de médio e longo prazo (tais como pagamento de impostos, comprar eletrodomésticos, celebrações familiares, etc).
  - g.2) Em todos os países e economias participantes, dois em cada cinco entrevistados não pouparam nos últimos 12 meses: cerca de seis em cada dez entrevistados (59%) eram poupadores ativos. Na Hungria, apenas 27% dos adultos estão ativos poupadores (em contraste, 69% na Áustria são poupadores ativos e na Noruega a percentagem é ainda maior, em 84%).

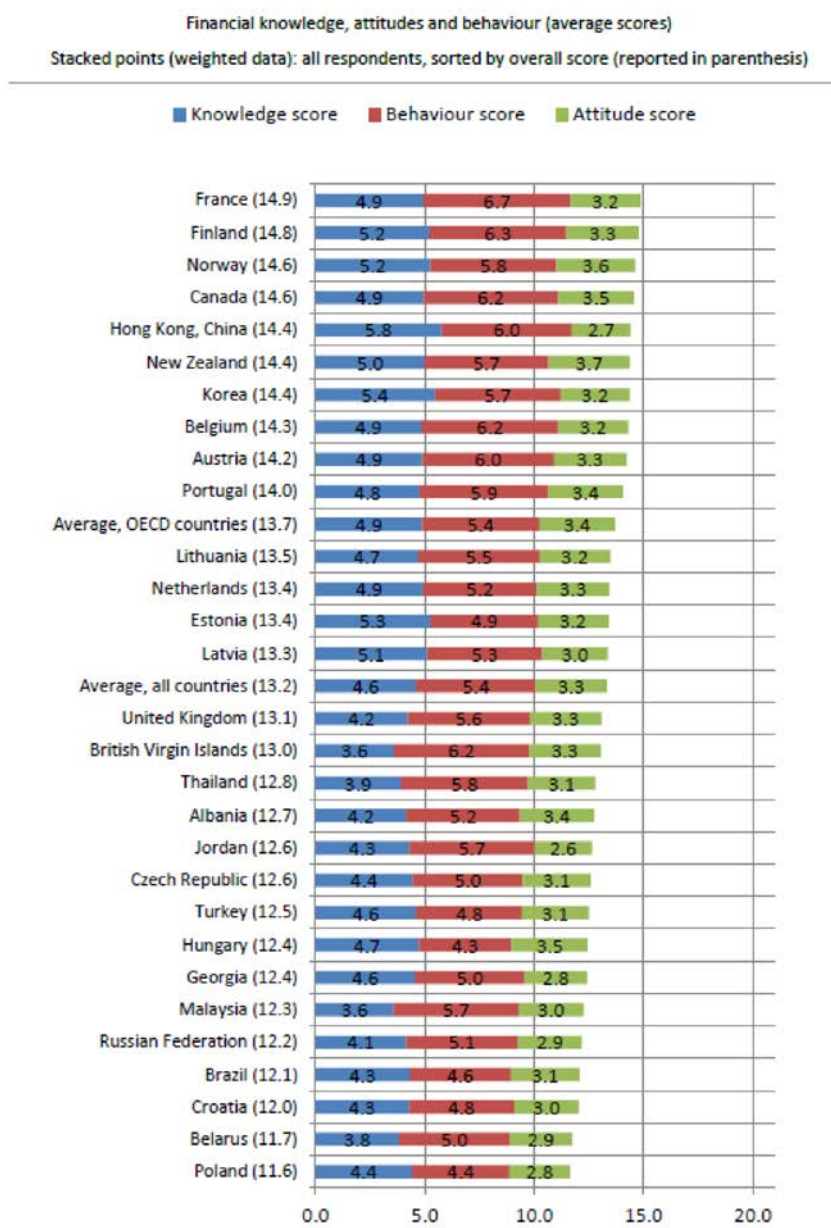


Figura 1. Competências de literacia financeira da população adulta

Fonte: OCDE (2016)

g.3) Na Tailândia (64%), na Geórgia (61%), na Bielorrússia (57%), na Albânia (54%) e na Turquia (50%), pelo menos metade da população não conseguiu fazer face às despesas regulares, pelo menos uma vez no último ano. Além disso, pelo menos quatro em dez inquiridos recorreu a empréstimos para fazer face às despesas na Tailândia (45%), Geórgia (45%), Turquia (42%), Albânia (41%) e Bielorrússia (41%). Isso indica um alto nível de fragilidade financeira nesses países, possivelmente devido a rendimentos baixos e/ou flutuantes. Neste sentido, os programas de educação financeira devem ser elaborados para ajudar as pessoas a poupar, mesmo na incerteza, e a gerir as contas e compromissos de crédito existentes, de modo a ajudar as pessoas a evitarem situações semelhantes no futuro ou a reduzir seu impacto.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O baixo nível geral de literacia financeira enfatiza a importância de iniciar a educação financeira precocemente e, idealmente, nas escolas, confirmando também a Recomendação da OCDE de 2005 (OCDE, 2005). De facto, se eficaz, isso garantiria que as gerações futuras tivessem o conhecimento financeiro, as habilidades e as atitudes necessárias para gerir financeiramente de forma equilibrada e sustentável as suas vidas. Sugere-se também a combinação entre a educação financeira e outras políticas públicas de médio e longo prazo, de modo a melhorar a resiliência financeira nomeadamente através da promoção de ferramentas que promovam a fácil utilização do orçamento familiar, a implementação de formas de monitorizar as receitas e as despesas, e a implementação de um sistema de regulação e proteção do consumidor.

Em países onde as pessoas estão muito focadas no curto prazo, sugere-se que a abordagem à educação financeira enfatize os benefícios de curto prazo, incentivando os consumidores a aprenderem como obter melhor controle de seus gastos diários. A educação focada nos insights comportamentais pode incentivar as pessoas a estabelecerem metas e a comprometerem-se com elas. Isso pode ajudar as pessoas a comportarem-se de forma mais instruída financeiramente, incluindo comportamento ativo de poupança e de planeamento de longo prazo (Yoong, 2011).

A criação e divulgação de tabelas comparativas imparciais de produtos, de fácil e livre acesso, bem como o livre acesso a conselhos informatizados bem planeados e

devidamente regulamentados ajudariam a uma escolha ativa e inteligente dos produtos financeiros.

## CRÍTICAS/LIMITAÇÕES DA APOSTA NO INCREMENTO DA LITERACIA FINANCEIRA:

De notar que todas estas sugestões antevêm o comportamento dos cidadãos como uma responsabilidade completamente individual, assistindo-se a um aumento da transferência da provisão de bens e serviços tradicionalmente assegurados pelo Estado para os cidadãos e, portanto, a um acréscimo significativo das decisões financeiras dos indivíduos e famílias, ficando estas mais vulneráveis a acontecimentos inesperados que possam vir a compreender rendimentos ou representar um acréscimo de despesas no futuro (Santos, 2015).

Assim, a par do “investimento” na ação dos indivíduos, há também que regular a atuação das instituições financeiras, de modo a proteger as famílias, mediante a criação de produtos financeiros transparentes, dirigindo o consumidor para produtos mais adequados ao seu perfil e às suas necessidades.

## REFERÊNCIAS

- Almenberg, J. & Widmark, O. (2011). *Numeracy, financial literacy and participation in asset markets*. Abril 2011. file:///C:/Users/t\_cs 000/Downloads/SSRN- id1756674.pdf, obtido em 30 de setembro de 2019.
- Banco de Portugal (2016). *Plano Nacional de Formação Financeira*. Lisboa: Banco de Portugal, Comissão de Mercado de Valores Mobiliários, Autoridade de Supervisão de Seguros e Fundos de Pensões.
- Bernheim, D. (1995). Do households appreciate their financial vulnerabilities? An analysis of actions, perceptions, and public policy. *Tax Policy and Economic Growth, American Council for Capital Formation* (pp. 1-30) Washington DC.
- Bernheim, D. (1998) Financial illiteracy, education and retirement saving, In O. Mitchell & S. Schieber (eds.), *Living with Defined Contribution Pensions* (pp. 38-68). University of Pennsylvania Press, Philadelphia,
- Campbell, J.(2006). Household Finance. *Journal of Finance*, 61, pp. 1553-1604.
- Christelis, D., Jappelli, T., & Padula, M. (2010). Cognitive abilities and portfolio choice. *European Economic Review*, 54(1), 18-38.
- Cole, S., Sampson, T. & Bilal Z. (2009) *Prices or knowledge? What drives demand for financial services in emerging markets*. Technical Report, Harvard Business School Working Paper, pp.09-117.
- Gathergood, J. & Disney, R. (2011). *Financial Literacy and Indebtedness: New Evidence for U.K. Consumers*. Abril 2011. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1851343>, obtido em 30 de Setembro de 2019.
- Frade, C., Lopes C. & Ferreira T. (2008). To pay or not to pay. Um modelo logístico binário de predição do incumprimento no crédito à habitação. *Temas em Métodos Quantitativos, “Crédito à Habitação”*. nº especial. pp. 268 - 282.
- Gathergood, J. (2011) Self-Control, Financial Literacy and Consumer Over- Indebtedness. *Journal of Economic Psychology*, 33(3).
- Gerardi, K.; Goethe, L. & Meier, S. (2010). *Financial Literacy and Subprime Mortgage Delinquency: Evidence from a Survey Matched to Administrative Data*. Federal Reserve Bank of Atlanta Working Paper Series.

- Hastings, J. & Tejada-Ashton, L. (2008). *Financial literacy, information, and demand elasticity: Survey and experimental evidence from Mexico*. NBER Working Paper 14538, National Bureau of Economic Research, Inc, December.
- Hastings, J. & Michell, S. (2011). *How Financial Literacy and Impatience Shape Retirement Wealth and Investment Behaviors*. NBER Working Paper No. 16740.
- Hilgert, M.; Hogarth, J. & Beverly, S. (2003). Household Financial Management: The Connection between Knowledge and Behavior. *Federal Reserve Bulletin*, 309-32.
- Jorgensen, B. (2007). *Financial Literacy of college students: Parental and peer influences*. Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Klapper, L., Lusardi, A., & Panos, G. (2012). *Financial literacy and the financial crisis*. The World Bank. Research Working Paper No. 5980. February 1, 2012.
- Lobo, F. (1998) *Crédito ao consumo e reinserção de liquidez: Uma aplicação à economia portuguesa*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Lusardi, A. & Tufano, P. (2009). *Debt Literacy, financial experiences, and overindebtedness*. National Bureau of Economic Research, No. 14808.
- Lusardi, A. & S. Mitchel O. (2007a). Baby boomer retirement security: The roles of planning, financial literacy and housing wealth. *Journal of Monetary Economics*, 54(1), pp. 205-224.
- Lusardi, A. & S. Mitchel O. (2007b). "Financial Literacy and Retirement Planning: New Evidence from the Rand American Life Panel." Pension Research Council Working Paper WP2007-3.
- Lusardi, A. & S. Mitchel O. (2008a). "Planning and Financial Literacy. How Do Women Fare?." *American Economic Review*, 98(2), pp. 413-417.
- Lusardi, A., & S. Mitchel O. (2008b). How Much Do People Know About Economics and Finance? Financial Illiteracy and the Importance of Financial Education, Policy Brief. No. 5, MRRC.
- Lusardi, A., & S. Mitchel O. (2011). "Financial Literacy and Planning: Implications for Retirement Wellbeing," Lusardi, Annamaria and Olivia S. Mitchell (eds) *In Financial Literacy: Implications for Retirement Security and the Financial Marketplace*. Oxford: Oxford University Press.
- Lusardi, A., S. Mitchel O. & Curto, V. (2010). Financial Literacy among the Young. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), pp. 358-380.
- Marques, M.; Neves V., Frade C., Lobo, F. Pinto, P. & Cruz C. (2000) *O endividamento dos consumidores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Moore, D. (2003). *Survey of Financial Literacy in Washington State: Knowledge, Behavior, Attitudes, and Experiences*. Technical Report n. 03-39, Social and Economic Sciences Research Center, Washington State University.
- Norvilitis, J., Merwion M., Osberg, T., Roehling, Young P. & Kamas P. (2006). Personality factors, money attitudes, financial knowledge, and credit card debt in college students. *Journal of Applied Social Psychology*. 36(6), 1395- 1413.
- Observatório do Endividamento dos Consumidores (2002) Endividamento e Sobreendividamento das famílias: Conceitos e estatísticas para sua avaliação. *Centros de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013). *Financial Literacy Framework*. in PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy, OECD Publishing.
- Orton, L. (2007). *Financial Literacy: Lessons from International Experience*. Working paper, Canadian Policy Research Networks.
- Santos, A. (2015). Endividamento das Famílias: O indivíduo e o seu contexto. In Santos,



- Ana (Coord) *Famílias endividadas: Uma abordagem de economia política e comportamental*. Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, T. & Rainho, N. (2013). Perspetivas e Desafios para a Inclusão Financeira dos Estudantes da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Atas da Conferência Internacional “Investigação, Práticas e Contextos em Educação”. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Stango, V. & Zinman, J. (2009). Exponential Growth Bias and Household Finance. *Journal of Finance*, 64, pp. 2807-2849.
- Van Rooji, M., Lusardi A. & Alessie, R.(2011). Financial literacy and stock market participation. *Journal of Financial Economics*, 101(2), pp. 449-472.
- Yoong, J. (2011). Financial illiteracy and stock market participation: evidence from the RAND American Life Panel. In: Annamaria Lusardi and Olivia S. Mitchell (eds) *Financial Literacy: Implications for Retirement Security and the Financial Marketplace*. Oxford University Press.



# Diversidade religiosa em face do ensino público confessional: uma questão de direitos humanos

---

Lara Delgado da Costa<sup>87</sup>

Daniel Machado Gomes<sup>88</sup>

Tiago da Silva Cicilio<sup>89</sup>

Robson César Durão<sup>90</sup>

## Resumo

É dever do Estado laico assegurar e promover indistintamente todas as identidades religiosas no espaço público, possibilitando amplo reconhecimento aos diferentes credos que existem na sociedade. Por permitir que cada um viva segundo suas crenças, a laicidade garante o respeito aos direitos humanos que tutelam a liberdade de consciência, de opinião e de expressão. O objetivo geral do presente resumo é demonstrar a importância de se reconhecer igual valor às múltiplas expressões de fé que existem no Brasil e a principal questão deste estudo é a assimetria entre religiões gerada pelo ensino público confessional. O estudo se justifica na medida em que, apesar da previsão constitucional que tutela a igualdade entre as crenças, na prática são denunciados diariamente inúmeros casos de intolerância religiosa. Para tanto, aplica-se o método de pesquisa dedutivo, valendo-se das ideias comunitaristas de Charles Taylor como referencial teórico, bem como análise bibliográfica em livros, artigos de periódicos e na jurisprudência brasileira, como o acórdão da Ação Declaratória de Inconstitucionalidade no 4439/2007. Como resultado da pesquisa foi percebido que o atual ensino confessional na escola pública fere a igualdade entre crenças e, com isso, o Estado brasileiro deixa de considerar os direitos humanos em

---

<sup>87</sup> Aluna do curso de Relações Internacionais da Universidade Católica de Petrópolis/RJ. Inter-cambista do programa NIICC da UCP/RJ no ISCAC do Instituto Politécnico de Coimbra/Portugal. E-mail: laradelgados@gmail.com;

<sup>88</sup> Doutor em Filosofia pelo IFCS. Mestre em ciências Jurídico-Civilísticas pela Universidade de Coimbra. Professor do Programa de Pós-Graduação e da Graduação em Direito da Universidade Católica de Petrópolis/RJ. E-mail: daniel.machado@ucp.edu.br;

<sup>89</sup> Aluno do Curso de Graduação em Direito da Universidade Católica de Petrópolis/RJ. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq no grupo de pesquisa “Lei, Justiça e Direitos Humanos” da UCP. E-mail: tiagocicilio@gmail.com.

<sup>90</sup> Mestre em Direito pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP); Pós-Graduado em Direito Público com ênfase em Gestão Pública pela Faculdade de Direito Damásio; Pós-Graduando em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Pós-Graduando em Ciência Política pela Faculdade Estácio de Sá; Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá (Juiz de Fora). Advogado; e-mail: sgt\_cesar2@hotmail.com.

uma perspectiva qualitativa. De outra forma, o Estado acaba promovendo uma homogeneização do ser humano que não corresponde à realidade cultural. Pode-se concluir que o respeito à diversidade religiosa é uma questão fundamental para a proteção aos direitos humanos, sendo um dever do Estado valorizar igualmente as múltiplas expressões de fé existentes na cultura brasileira. Assim, a disciplina Religião na rede pública deve ser facultativa e voltada para a história e a doutrina das várias religiões, afim de se evitar assimetrias entre os diferentes credos religiosos.

**Palavras chave:** ensino religioso; laicidade; igualdade; comunitarismo; Charles Taylor.

## INTRODUÇÃO

É dever do Estado laico assegurar e promover indistintamente todas as identidades religiosas no espaço público, possibilitando amplo reconhecimento aos diferentes credos que existem na sociedade. Por permitir que cada um viva segundo suas crenças, a laicidade garante o respeito aos direitos humanos que tutelam a liberdade de consciência, de opinião e de expressão. Assim, a principal questão deste estudo é a assimetria entre religiões gerada pelo ensino público confessional, visto que não é possível realizar a contratação de professores de todos os credos pelo Estado. O texto que segue tem o objetivo geral de demonstrar a importância de se reconhecer igual valor às múltiplas expressões de fé que existem no Brasil. O trabalho pretende ainda correlacionar os temas da diversidade religiosa e da laicidade, além de confrontar o ensino público confessional com as demandas por reconhecimento das diferentes religiões. O estudo se justifica na medida em que, apesar da previsão constitucional que tutela a igualdade entre as crenças, na prática são denunciados diariamente inúmeros casos de intolerância religiosa. Na elaboração do presente artigo foi empregada a pesquisa jurisprudencial e bibliográfica em livros e artigos de periódicos, tendo como referencial teórico as ideias comunitaristas de Charles Taylor.

O texto está dividido em duas partes, na primeira seção serão apresentadas considerações a respeito da igualdade entre religiões, partindo-se do enfoque histórico sobre a laicidade nas constituições brasileiras. Na sequência, o artigo relaciona o estado laico com o tema do reconhecimento, para discutir a importância da valorização das diferenças nas sociedades democráticas atuais. A segunda parte do estudo confrontará a oferta de ensino público confessional com as demandas por reconhecimento das diferentes religiões que existem no Brasil, especialmente, as religiões minoritárias e marginalizadas como é o caso dos cultos de matriz afro-brasileira. O artigo apontará desafios que decorrem do ensino público confessional, considerando, dentre outras razões, os dados estatísticos sobre intolerância religiosa registrados pela Secretaria de Direitos Humanos do Rio de Janeiro. Por fim, será analisado o julgamento do STF na ação em que a Procuradoria Geral da República pedia a interpretação conforme a Constituição de dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Tratado entre o Brasil e a Santa Sé. Na Ação Declaratória de Inconstitucionalidade foi

requerido que o ensino religioso nas escolas públicas não pudesse ser vinculado a religião específica.

## IGUALDADE ENTRE RELIGIÕES

Os direitos humanos tutelam as diferentes expressões identitárias que convivem nas sociedades multiculturais, resguardando o modo de ser de cada um contra qualquer forma de exclusão. Neste sentido, é devido o igual reconhecimento a todas as identidades religiosas e, por esta razão, o Estado laico deve assegurar e promover igualmente a variedade de crenças presentes na sociedade, sem discriminar qualquer profissão de fé. No Brasil, desde a primeira constituição republicana, a laicidade se encontra intrinsecamente relacionada aos princípios fundamentais da liberdade religiosa e da igualdade. Daniel Sarmiento (2007, p.3) explica que o princípio da laicidade foi introduzido no Brasil com a promulgação da Constituição de 1891, em cujo artigo 11, §2º há a proibição à União e aos Estados federativos de estabelecer, subvencionar ou embaraçar os cultos religiosos.

Já no século XX, com o advento da Constituição de 1934, se manteve o secularismo do Estado e a liberdade religiosa, como indica Hugo Manguiera (2009, p.26). A previsão naquele diploma, em seu art. 17, incisos II e III, era de que, dentre os direitos promulgados pela Assembleia Constituinte, se encontravam a inviolabilidade da liberdade de consciência, o livre exercício dos cultos religiosos e a liberdade religiosa como direitos individuais. Alexandre de Moraes (2007, p.14) lembra que as Constituições brasileiras de 1946, 1967 e a Emenda Constitucional de 1969 asseguravam os direitos individuais já postos pelas Constituições de 1981, 1934 e 1937 dentre os quais se inserem a laicidade, a liberdade religiosa, o respeito ao culto no espaço público das distintas confissões religiosas e o respeito à liberdade de consciência.

As normas que tratam da laicidade, da liberdade religiosa e do ensino religioso precisam viabilizar a todas as religiões iguais possibilidades de reconhecimento, pois todas as religiões têm igual valor no Estado laico. O filósofo contemporâneo Charles Taylor formula uma concepção de igualdade que tem como objetivo solucionar as demandas pelo reconhecimento das diferentes particularidades nas democracias contemporâneas. Segundo o autor canadense (1994, p.250), a política do reconhecimento tende a evitar o universalismo meramente formal da dignidade, sob o risco da negação das diferenças. Neste sentido, a igualdade depende do reconhecimento social dos diferentes modos como cada pessoa se define. O não reconhecimento histórico de determinados grupos repercute na impossibilidade de igualdade material universal, reforçando injustamente desigualdades sociais e econômicas. A igualdade para Taylor tem como pressuposto a proteção e promoção de grupos culturais religiosos, étnicos e outros.

Taylor adota uma concepção comunitarista, segundo a qual, o Estado deve se comprometer e assegurar modos de vida que se direcionam ao bem-estar

social. Roberto Gargarella (2008, p. 140) explica que o comunitarismo se baseia em uma noção de liberdade “situada” que confere importância a questões como onde estou e para onde vou. Isso porque o comunitarismo pressupõe que a construção da identidade ocorra dentro de uma determinada sociedade. Assim, Taylor (2006, p.136) percebe que o Estado não é eticamente neutro e, por essa razão, ele defende a necessidade de que o Estado liberal assuma políticas multiculturalistas de proteção aos grupos minoritários. O Estado não deve ser indiferente aos laços entre os indivíduos da mesma comunidade, nem deve adotar uma posição ontológica “atomista” sem conexão com alguma identidade comunitária, que compreenda o ser humano como autossuficiente no espaço moral.

A partir da compreensão de Hegel, Taylor (2000b, p.12) discorre sobre a noção de reconhecimento das identidades culturais para responder às demandas do multiculturalismo do mundo moderno ocidental. Na perspectiva de Taylor (2013, p.41), o conceito de liberdade não deve prescindir de discriminações qualitativas pelos indivíduos, com a hierarquização de fins e bens. O autor canadense propõe, portanto, uma articulação entre a liberdade e a promoção da identidade que ultrapassa a visão do indivíduo centrado em si mesmo, descolado do mundo. Segundo esta ótica, aspectos da organização política atual estimulam a necessidade ou, por vezes, a exigência, de reconhecimento dos grupos minoritários ou subalternos. Assim, a igualdade deve ser pautada nas diferenças que nos constituem como seres humanos, pois é na singularidade dos indivíduos que residem o reconhecimento do outro e o reconhecimento de si mesmo.

Taylor (1994, p. 92) alerta que a política da diferença poderá acabar por tornar as pessoas iguais, acarretando a homogeneização do ser humano, enquanto a política de reconhecimento de identidade não nos faz iguais por pressupor as distintas maneiras de ser. Neste sentido, “a mera diferença não pode ser em si mesma o fundamento do valor igualitário” (Taylor, 2011, p.59). Patrícia Mattos (2006, p.11) aponta que a luta pelo reconhecimento é também uma afirmação da diferença, uma vez que ela pede o reconhecimento da identidade específica de grupos. Assim, ao lado da valorização do princípio da dignidade humana, surge também o reconhecimento do direito à diferença que envolve, dentre outros aspectos, o religioso. Por imposição dos direitos humanos, o Estado laico deve reconhecer igualmente todas as identidades religiosas presentes na sociedade, garantindo um tratamento isonômico entre os diferentes credos.

## **ENSINO PÚBLICO CONFSSIONAL**

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê a obrigatoriedade da oferta de ensino religioso nas escolas públicas, sendo facultativa a matrícula dos alunos. Além disso, um acordo firmado com a Santa Sé assegura a promoção do ensino confessional nas escolas da rede pública. Entretanto, na prática a oferta de ensino público confessional traz inúmeros desafios para os direitos humanos, gerando dificuldades concretas para a diversidade religiosa

por desfavorecer as religiões minoritárias e marginalizadas. Isso ocorre devido à inviabilidade de contratação pelo Estado de representantes de todas as religiões que, atualmente, somam mais de 140 denominações conforme dados do IBGE (2010).

Como é impossível promover o ensino religioso confessional de todos os credos, acaba-se negando reconhecimento adequado dos grupos religiosos menos favorecidos como é o caso dos praticantes do Candomblé, da Umbanda e de outras religiões de matriz africana. São justamente estes grupos minoritários e marginalizados que mais necessitam da proteção do Estado em relação a atos de discriminação que atentam contra a liberdade de culto e de expressão religiosa. De acordo com dados da Secretaria Estadual de Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro, em 2017 foram registrados 800 atendimentos de intolerância religiosa - uma média de dois casos por dia (Abreu; Ramalho, 2018). Deste total, 71,5% das ocorrências atingiram praticantes de religiões afro-brasileiras que foram vítimas de depredação, difamação e invasão das áreas de culto.

Ofertando o ensino confessional, o Estado brasileiro buscou promover as religiões, entretanto não se preocupou em assegurar o igual reconhecimento aos diferentes credos. Neste sentido, o Estado legitima um reconhecimento negativo que expressa erradamente falta de valor daquelas identidades religiosas que não serão ensinadas na escola. Conforme Taylor explica, o reconhecimento errôneo pode gerar aos indivíduos ou coletividades um “verdadeiro dano, autêntica deformação se o povo ou a sociedade que os rodeiam lhe mostram, como reflexo, um quadro limitativo, ou degradante ou depreciável de si mesmo” (Taylor, 1993, p.43). Nota-se, com isso, a importância do reconhecimento correto para a formação da identidade sob pena de serem reforçados os estereótipos de marginalização que atingem os grupos habitualmente excluídos.

Taylor (2000b, p. 12) propõe uma política de reconhecimento das identidades culturais que promova uma ética da autenticidade como alternativa para a resolução dos problemas jurídicos e políticos do mundo contemporâneo. Segundo autor (2000a, p. 14), a cultura forma a identidade do ser humano no tempo e no espaço, por isso se faz necessário um diálogo hermenêutico entre as distintas culturas (inclusive religiosas) como resposta adequada aos desafios do multiculturalismo. Para se compreender a importância da cultura para a formação da identidade, Taylor (2000a, p. 15) sustenta que os seres humanos são formados dialogicamente porque nossa identidade é definida pela alteridade, pelo outro. Negar reconhecimento ao outro equivale a diminuir a sua dignidade humana e, quando estão em jogo as identidades religiosas, o não-reconhecimento implica na violação do princípio da laicidade.

A constitucionalidade do ensino religioso confessional foi analisada pelo Supremo Tribunal Federal na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, proposta pela Procuradoria-Geral da República (PGR). Em sessão plenária realizada no dia 27 de setembro de 2017, por maioria dos votos, os ministros concluíram que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, pode ser vinculado às confissões religiosas. A ação pedia a interpretação conforme a Constituição da República ao artigo 33, da Lei

9.394/1996 (LDB) e ao artigo 11, §1º do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé (Decreto 7.107/2010), para assentar que o ensino religioso nas escolas públicas não pode ser vinculado a religião específica e que não se admite a contratação de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Sustentava-se que tal disciplina, cuja matrícula é facultativa, deve ser voltada para a história e a doutrina das várias religiões ensinadas sob uma perspectiva laica.

No julgamento, o STF enfrentou três questões: se o ensino religioso nas escolas públicas pode ser vinculado a religião específica; se é admissível professores na qualidade de representantes das confissões religiosas em escolas públicas; se a disciplina deveria ser voltada para a história e a doutrina das várias religiões. Julgando pela improcedência da ADI, o Supremo interpretou que a laicidade prevista no artigo 19, I, da Constituição não obsta a promoção e a otimização da liberdade religiosa (CF, Art. 5º, VI). Foram vencedores os votos dos ministros Alexandre de Moraes, Carmem Lúcia, Edson Fachin, Dias Toffoli, Gilmar Mendes e Ricardo Lewandowski. Os votos vencidos foram proferidos pelo relator, ministro Roberto Barroso, seguido dos ministros Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio de Mello e Celso de Mello. A posição vencedora, apresentada pelo ministro Alexandre de Moraes, concluiu que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional de modo a ser comprometido com a profissão de fé de alguns credos.

Apesar da decisão do STF que reconheceu a constitucionalidade da oferta de ensino religioso confessional nas escolas públicas, esta forma de ensinar não favorece o reconhecimento devido à diversidade de identidades religiosas do Brasil, porque privilegia injustamente algumas crenças em detrimento de outras. Este fato é incompatível com a laicidade, já que não há a mesma oportunidade de ensino religioso confessional para todos os credos. Por esta razão, é preferível que o ensino da Religião na rede pública seja sem vinculação a uma confissão religiosa específica.

## CONCLUSÃO

A pesquisa confrontou a diversidade religiosa, que é garantida pelo Estado laico, com a oferta de ensino público confessional. O estudo demonstrou que esta maneira de ensinar a religião privilegia apenas um universalismo formal da dignidade, sem considerar fatores reais que promovam as distintas identidades culturais religiosas. Como não é possível a contratação de professores de todas as religiões pelo Estado, algumas religiões ficam depreciadas por não serem ensinadas na escola, o que reforça dissimetrias enraizadas na sociedade brasileira. Este quadro viola o reconhecimento dos grupos minoritários e tradicionalmente marginalizados – em especial religiões de matriz afro-brasileira – que são o alvo preferencial de ataques que atentam contra os direitos humanos, como indicam os dados estatísticos sobre intolerância religiosa registrados em 2017 pela Secretaria Estadual de Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro.

O artigo constatou que o ensino confessional na escola pública fere a igual-

dade entre crenças e, com isso, o Estado brasileiro deixa de considerar os direitos humanos em uma perspectiva qualitativa. A igualdade substancial depende de políticas de reconhecimento das diferenças que pressupõem as distintas maneiras de ser nas sociedades multiculturais. De outra forma, o Estado acaba promovendo uma homogeneização do ser humano que não corresponde à realidade da vida. Conclui-se, portanto, que o respeito à diversidade religiosa é uma questão fundamental para a proteção aos direitos humanos, sendo um dever do Estado valorizar igualmente as múltiplas expressões de fé existentes no Brasil. Assim, a disciplina Religião na rede pública deve ser facultativa e voltada para a história e a doutrina das várias religiões, a fim de se evitar assimetrias entre os diferentes credos religiosos.

## REFERÊNCIAS

- Abreu, R.; Ramalho, G. (2017) RJ registrou 800 atendimentos de intolerância religiosa em 2017, de acordo com Secretaria Estadual dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/rj-registra-800-atendimentos-de-intolerancia-religiosa-em-2017.ghtml>. Acesso em: 16.09.2018.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). Censo Demográfico: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf). Acesso em 18.09.2018.
- Gargarella, R. (2008). *As teorias da justiça depois de Rawls. Um breve manual de filosofia política*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Mangueira, H. A. E. (2009). *Acordo Brasil-Santa Sé: uma análise jurídica*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB.
- Mattos, P.(2006) *A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006.
- Moraes, A. (2007). *Direitos Humanos Fundamentais: teoria geral, comentários aos art. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência*. 8. ed. São Paulo: Atlas.
- Sarmiento, D. (2007). O crucifixo nos Tribunais e a laicidade do Estado. *Revista Eletrônica PRPE*, 5, 1-17. Disponível em: [file:///C:/Users/Computador/Downloads/RE\\_%20DanielSarmiento2.pdf](file:///C:/Users/Computador/Downloads/RE_%20DanielSarmiento2.pdf). Acesso em: 18.09.2018.
- Taylor, C. (2011). *A ética da autenticidade*. São Paulo: É Realizações, 2011.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Taylor, C. (1993). *Multiculturalismo y la política del reconocimiento: ensaio de Charles Taylor*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, C. (2000a). Propósitos entrelaçados: o debate liberal-comunitário. In Charles Taylor. *Argumentos Filosóficos*. São Paulo: Loyola.
- Taylor, C. (2000b). A política do reconhecimento. In Charles Taylor, *Argumentos filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2000b.



# RESUMOS

# O “complexo de Constantino”, ou a tendência para a imposição duma ética religiosa particular

José Brissos-Lino<sup>91</sup>

## Resumo

A convivência nas comunidades com populações de diferentes crenças religiosas sucedeu ao longo da História, nuns casos sem grandes sobressaltos, em clima de notória paz social, mas noutros com situações conflituantes recorrentes, as quais uma vez extremadas redundaram nas guerras chamadas religiosas, algumas das quais bastantes dilatadas no tempo e com consequências extremamente penosas. As condições políticas predominantes em cada uma das situações, em particular a filosofia da acção governativa, determinaram certamente o clima social que se veio a verificar.

Mas o papel lógico das lições da História poderia e deveria ser dar-nos hoje a luz necessária e suficiente para compreender ao menos que o desenvolvimento e bem-estar dos povos passa pela tolerância e aceitação da diversidade, também da diversidade religiosa, no respeito pelo primado da pessoa – esse novo paradigma antropológico que a Modernidade nos trouxe – de modo a cultivarmos uma sã convivência, que é condição sine qua non para o processo de desenvolvimento económico, social e cultural que as populações almejam.

Porém, a maior dificuldade ao diálogo, à paz e à boa convivência inter-religiosa parece estar no “complexo de Constantino”, isto é, na tendência para a imposição duma ética religiosa particular ao conjunto da sociedade, mesmo quando essa confissão é minoritária, com reflexos na elaboração e aprovação do quadro legal, mas também na vida social e quotidiana.

Segundo Catherine Nixey a História alerta-nos para a barbaridade do processo de cristianização do império. Os cristãos destruíram o que puderam da arte e cultura herdadas do mundo clássico, imbuídos dum espírito belicista e triunfalista que beberam parcialmente nos Pais da Igreja, como é o caso de Santo Agostinho: “Que toda a superstição de pagãos e ateus seja aniquilada é o que Deus quer, o que Deus ordena, o que Deus proclama.”

Nas democracias e nos estados laicos do século vinte e um, que direito tem hoje qualquer indivíduo de impor aos seus concidadãos de outra fé que observem a sua ética religiosa particular? Que direito tem um grupo religioso, por mais maioritário que seja, de impor à sociedade em geral que observe à força os ditames da sua fé? Que direito tem uma religião de condicionar os produtos culturais de um país para os conformar às suas crenças? Que direito tem uma confissão de exigir ao legislador que obedeça a uma determinada filosofia de direito inspirada nos seus códigos de fé?

**Palavras-chave:** convivência; ética; diálogo; paz; religião

---

<sup>91</sup> Universidade Lusófona

# Educação, cidadania e o direito à memória

---

Maria Cristina Oliveira Bruno <sup>92</sup>

## Resumo

Diversos campos de conhecimento abordam e problematizam as questões intrínsecas à constituição da memória, ao seu uso e aos problemas socioculturais decorrentes das interpretações sobre as referências culturais que povoam os discursos acadêmicos, as instituições públicas e os processos educacionais. Nesse contexto, desponta o papel dos processos museológicos e sua cumplicidade com o necessário diálogo entre educação, memória e cidadania, que deve permitir a construção de reciprocidades entre a educação e o direito à memória.

Esta comunicação pretende delinear os princípios que circunscrevem a pedagogia museológica, compreendida como um conjunto de procedimentos técnico-científicos com forte vocação educacional, que valoriza três segmentos: (I) a percepção seletiva / identificação da musealidade (incentivo à observação/ percepção/ identificação/ exercício do olhar); (II) o tratamento e valorização dos bens selecionados (uso qualificado das referências culturais / constituição da herança cultural) e (III) a interpretação/extroversão/ difusão de bens selecionados (divulgação e contextualização sociocultural). Esses princípios, por sua vez, quando contextualizados em programas educacionais (formais e não formais) colaboram com a construção dos caminhos para a cidadania, permitindo que estas rotas evidenciem que a memória é um direito.

A partir dessas reflexões, os argumentos desta comunicação serão tratados em dois focos de musealização. Por um lado, será abordado o papel da musealização dos lugares da memória e os respectivos alcances educacionais, a partir das experiências da formulação de dois projetos: programa museológico do “Memorial da Resistência de São Paulo” e o programa museológico do “Memorial da Luta pela Justiça de São Paulo”. Por outro lado, a ênfase recairá em outra perspectiva direcionada para a importância dos museus universitários e seus acervos neste contexto, enfatizando a experiência da exposição “Adornos do Brasil Indígena: resistências contemporâneas”.

Trata-se de evidenciar que a memória e seus diferentes usos e atributos é um direito, fortemente comprometido com a cidadania, mas que precisa contar com processos educacionais para a sua contextualização. Sobretudo, esta comunicação está voltada para a relevância da museologia nestas experimentações.

**Palavras-Chave:** educação, memória, museologia, cidadania

---

<sup>92</sup> Professora Titular em Museologia Museu de Arqueologia e Etnologia Universidade de São Paulo

# Educación y ciudadanía, aportaciones desde una lectura de Raymond Williams y Antonio Gramsci

---

Emilio Lucio-Villegas<sup>93</sup>

## Resumo

En los tiempos del Aprendizaje a lo largo de la vida (ALV en adelante) las grandes orientaciones educativas se están centrando en adecuar los procesos educativos en preparar a las personas para ser empleables y estar preparadas para entrar en el mundo del trabajo y, por ende, en el del consumo. De alguna forma, se puede decir que las políticas y prácticas del ALV tratan de proveer a las personas con determinadas competencias – alejadas de un sentido crítico de la vida, y de ninguna forma dirigidas al desarrollo de las propias personas y las comunidades.

Partiendo desde aquí nos gustaría recuperar algunas de las cuestiones planteadas tanto por Raymond Williams como por Antonio Gramsci en relación a la educación y a la educación de personas adultas en la dirección de recuperar una que facilite a las personas acceder a herramientas que le permitan actuar como ciudadanos y ciudadanas comprendiendo el mundo y transformándolo.

R. Williams y Gramsci destacaron la cultura como un elemento importante para alcanzar la ciudadanía. Para ambos, la educación de personas adultas es un trabajo cultural no sólo para recuperar y/o mantener la cultura popular, sino también para animar a las personas a ‘capturar’ el sentido de los clásicos en una dirección crítica. Es lo que Williams llamaba ‘criticismo’ y que puede ser comprendido no sólo como un camino de investigación sobre la literatura o las artes, sino como una forma de organizar los procesos de enseñanza/aprendizaje, porque el concepto de ‘criticismo’ supone, al menos, dos cosas: i) conectar la literatura, los autores y autoras, los periódicos, etc. con sus propios contextos históricos, sociológicos, políticos, etc.; y ii) de establecer un diálogo, porque el análisis es hecho a través de la comunicación establecida entre varias personas.

Williams y Gramsci, estaban, por otro lado, comprometidos con la prensa y los nuevos medios de comunicación que surgían en sus diferentes momentos, y ambos estaban preocupados por los efectos de esos medios de comunicación y el impacto que tenían sobre las personas en términos de hegemonía o control social sobre la vida cotidiana de las personas. Williams, por ejemplo, analizó los procesos de concentración empresarial de los medios de comunicación, pero también como estos podían ser usados para realizar un trabajo educativo – de la misma forma que Gramsci trabajó siempre en la línea de dotar de elementos educativos a los medios de comunicación – fundamentalmente en su caso la prensa escrita.

Por último, los dos autores resaltaron la importancia de conectar educación de personas adultas con un concepto amplio de cultura. Pero como se señaló más arriba, la cultura no

---

<sup>93</sup> University of Seville

puede entenderse como una especie de memoria 'bancaria'. Al contrario, lo que pensaban es que la cultura debe ser enseñada y aprendida de una forma critica que conecte con los contextos sociales, históricos y culturales de las personas.

En la comunicación se intentarán abordar estos aspectos destacando la importancia que la cultura tiene para una educación de adultos que se sea constructora de ciudadanía.

**Palavras-chave:** Cultura; Ciudadanía; Educación de adultos.

# Supervisão docente e cidadania: cultura colaborativa em comunidade educativa

---

Cristina Baptista<sup>94</sup>

Nazaré Coimbra<sup>95</sup>

## Resumo

O estudo que se apresenta tem por objetivo efetuar uma revisão da literatura sobre a construção de uma cultura colaborativa, em comunidade educativa, no âmbito da concretização da supervisão pedagógica entre pares, nas escolas portuguesas. Tendo por base a legislação em vigor, quanto à supervisão e formação contínua docente, bem como os recentes normativos sobre aprendizagens essenciais e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, incluindo a componente de cidadania e desenvolvimento, interessa interligar as relações interpessoais em comunidade, com o crescimento pessoal e profissional de professores e alunos, ao longo da escolaridade. A análise das principais teorias e estudos, que relacionam supervisão docente e cultura colaborativa, permitiu comprovar o destaque conferido, pelos respetivos autores, às relações interpessoais, com incidência no trabalho entre pares, como alicerce de uma supervisão mais reflexiva, humanizada e cívica, situada no contexto da comunidade aprendente de cada escola. Nesta perspetiva da escola, enquanto comunidade reflexiva, a maioria dos autores considera que o reforço das relações interpessoais constitui o fundamento da superação do individualismo, quando o docente se encontra fechado na sua solidão pedagógica, até à construção de uma cultura verdadeiramente colaborativa, em cada instituição educativa, que confira mais qualidade ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, e à semelhança do que, atualmente, é preconizado para os alunos, de qualquer ano e ciclo de aprendizagem, também os professores são chamados a cooperar em atividades inerentes ao agir pedagógico, segundo valores de cidadania, tais como o diálogo, a colaboração, o respeito mútuo e a crítica construtiva entre pares. Não obstante este estudo contemplar apenas a parte concernente à revisão teórica, está prevista, proximamente, a realização de um estudo de caso, numa escola do distrito de Aveiro, para analisar as dinâmicas da supervisão e da colaboração pedagógica, entre docentes de diversos grupos disciplinares, em relação com a melhoria das práticas, a formação profissional e a construção de uma comunidade educativa aprendente.

**Palavras-chave:** supervisão docente; agir pedagógico; cultura colaborativa; valores de cidadania; comunidade educativa.

---

<sup>94</sup> Universidade Lusófona do Porto

<sup>95</sup> Universidade Lusófona do Porto

# Direitos humanos, diversidade e competência cultural

---

Hélia Bracons<sup>96</sup>

## Resumo

O desenvolvimento dos Direitos Humanos é um elemento essencial para o êxito da integração no mundo, para promover e proteger os indivíduos e para conseguir pessoas autónomas capazes de defender e promover os seus direitos no mundo globalizado. Um dos objetivos fundamentais para o futuro é, portanto, o de aprender cada vez mais a conviver partilhando projetos comuns com outras pessoas num mundo diverso e plural, em que o direito à diferença tem de ser conjugado com a ideia de dignidade e direitos humanos. Neste sentido, pela sua natureza e características e impactos de que se reveste, a competência cultural constitui uma prática promotora dos direitos humanos, quer na defesa da sua aplicação, quer no seu ensino. Procura capacitar para o respeito à diferença, a possibilidade de opções distintas como manifestação da participação e da tolerância. No que respeita concretamente ao Serviço Social e à sua prática, uma nova e mais sofisticada visão do problema (Ife, 2001: 82) revela que os Direitos podem efetivamente providenciar um quadro de referência no qual as tensões provocadas pelo facto de se trabalhar com a diferença/diversidade podem ser ultrapassadas. Este é, no fundo, o fundamento e prática do próprio conceito de competência cultural. O objetivo desta apresentação é refletir sobre a competência cultural que define a diferença como uma relação dinâmica entre pessoas e entidades que se conferem sentido mutuamente. E neste sentido, respeita e potencia o carácter universal dos Direitos Humanos, segundo os quais, estes pertencem a todas as pessoas sem que importe o sexo, idade, posição social, crença religiosa, origem familiar, condição económica ou grupo étnico cultural.

**Palavras Chave:** Serviço social, direitos humanos, diversidade e competência cultural

---

<sup>96</sup> Instituto de Serviço Social, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, hélia. bracons@gmail.com



# Direitos humanos: expressões de *cultura* numa sociedade em mudança

---

Hélia Bracons<sup>97</sup>

## Resumo

Os Direitos Humanos fazem parte da natureza humana e têm como fundamento a promoção e a integração das pessoas num mundo cada vez mais globalizado e diversificado. Este trabalho pretende refletir acerca da relação entre Direitos Humanos e Cultura, tendo como objetivo conhecer as perceções dos estudantes de 1ºano da Licenciatura em Serviço Social de uma Universidade privada, em Lisboa, no que respeita a esta temática.

Foi aplicado uma entrevista semi-estruturada a 44 estudantes da turma do referido Curso, no ano letivo de 2018/2019, no sentido de aferir o seu entendimento que têm acerca de Direitos humanos, cultura, expressões de cultura e sua relevância enquanto dimensão de identidade e cidadania global.

As conclusões permitem verificar que o reconhecimento da diferença enquanto dimensão essencial de valorização da pessoa é fundamental para que todos se sintam integrados e respeitados numa sociedade cada vez mais diversa e global.

**Palavras Chave:** Serviço social, direitos humanos, expressões de cultura, identidade

---

<sup>97</sup> Instituto de Serviço Social, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, hélia. bracons@gmail.com

# Carnavalizando a escola: das práticas educativas às práticas patrimoniais

Geovana Tabachi Silva<sup>98</sup>

## Resumo

A presente comunicação pretende refletir sobre a articulação entre patrimônio e cidadania. Para isto, serão exploradas algumas expressões e práticas educativas inscritas no cotidiano escolar e disciplinar de alunos da Pré-Escola, do Ensino Básico e Secundário, no Jardim de Infância Conquinha II e no Agrupamento de Escolas Madeira Torres, em Torres Vedras, cidade portuguesa no Distrito de Lisboa. Tais práticas estão relacionadas às ações de alunos e professores na elaboração e organização de atividades ligadas ao carnaval da cidade, como parte dos Princípios Orientadores dos Serviços Educativos do Programa Pedagógico. Este evento é bastante relevante para o torriense, sendo considerado como o “Carnaval mais português de Portugal” - slogan que simboliza as festividades carnavalescas do lugar – e está inscrito como manifestação imaterial no Inventário Nacional do Patrimônio Cultural Imaterial, como medida para a sua salvaguarda, uma vez que envolve dimensões afetivas, simbólicas, culturais, econômicas, políticas, bem como educacionais. Além disso, tendo em vista o contexto específico em que acontece, o carnaval tem importância na produção e reprodução de identidades, posto que assume sentidos de pertença nas performances e práticas de transmissão. Dentro deste quadro, a temática do carnaval desenvolvida na escola tem como eixo ser orientada pela promoção e salvaguarda dos interesses próprios da sua população, na medida em que as práticas educativas possuem mais-valia que podem ser tomadas como práticas patrimoniais no sentido de fazerem a articulação entre cultura e sociedade. Desse modo, a proximidade do carnaval proporciona a promoção de um conjunto de iniciativas que visam à participação da comunidade escolar, em que são elaborados projetos desenvolvidos no interior das instituições, pautados na linguagem carnavalesca, como desenhos, recortes, pinturas, músicas, teatralização de cenas (sketches), culminando com a elaboração de máscaras e a realização do Corso Escolar, na manhã de sexta-feira, uma atividade que inaugura os desfiles de Carnaval nas ruas da cidade.

**Palavras-chave:** Patrimônio Cultural; Prática Educativa; Prática Cidadã; Carnaval.

---

<sup>98</sup> Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)/Faculdade e Ciências Sociais e Humanas (NOVA-FCSH)H.

# Diversidade religiosa em face do ensino público confessional: uma questão de direitos humanos

---

Lara Delgado da Costa<sup>99</sup>  
Daniel Machado Gomes<sup>100</sup>  
Robson César Durão<sup>101</sup>  
Tiago da Silva Cicilio<sup>102</sup>

## Resumo

É dever do Estado laico assegurar e promover indistintamente todas as identidades religiosas no espaço público, possibilitando amplo reconhecimento aos diferentes credos que existem na sociedade. Por permitir que cada um viva segundo suas crenças, a laicidade garante o respeito aos direitos humanos que tutelam a liberdade de consciência, de opinião e de expressão. O objetivo geral do presente resumo é demonstrar a importância de se reconhecer igual valor às múltiplas expressões de fé que existem no Brasil e a principal questão deste estudo é a assimetria entre religiões gerada pelo ensino público confessional. O estudo se justifica na medida em que, apesar da previsão constitucional que tutela a igualdade entre as crenças, na prática são denunciados diariamente inúmeros casos de intolerância religiosa. Para tanto, aplica-se o método de pesquisa dedutivo, valendo-se das ideias comunitaristas de Charles Taylor como referencial teórico, bem como análise bibliográfica em livros, artigos de periódicos e na jurisprudência brasileira, como o acórdão da Ação Declaratória de Inconstitucionalidade nº 4439/2007. Na ótica comunitarista de Taylor, a política do reconhecimento das diferenças tende a evitar o universalismo meramente formal da dignidade substancial, sob o risco da negação das diferenças. A decisão do STF de reconhecer a constitucionalidade da oferta de ensino religioso confessional nas escolas públicas não foi a melhor solução, na medida em que não favorece o reconhecimento devido à diversidade de identidades religiosas da sociedade brasileira. Neste sentido, a decisão privilegia injustamente algumas crenças em detrimento de outras. Como resultado da pesquisa foi percebido que o atual ensino confessional na

---

<sup>99</sup> Aluna do curso de Relações Internacionais da Universidade Católica de Petrópolis/RJ. Inter-cambista do programa NIICC da UCP/RJ no ISCAC do Instituto Politécnico de Coimbra/Portugal. E-mail: laradelgados@gmail.com;

<sup>100</sup> Doutor em Filosofia pelo IFCS. Mestre em ciências Jurídico-Civilísticas pela Universidade de Coimbra. Professor do Programa de Pós-Graduação e da Graduação em Direito da Universidade Católica de Petrópolis/RJ. E-mail: daniel.machado@ucp.edu.br;

<sup>101</sup> Mestre em Direito pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP); Pós-Graduado em Direito Público com ênfase em Gestão Pública pela Faculdade de Direito Damásio; Pós-Graduando em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Pós-Graduando em Ciência Política pela Faculdade Estácio de Sá; Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá (Juiz de Fora). Advogado; e-mail: sgt\_cesar2@hotmail.com.

<sup>102</sup> Aluno do Curso de Graduação em Direito da Universidade Católica de Petrópolis/RJ. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq no grupo de pesquisa “Lei, Justiça e Direitos Humanos” da UCP. E-mail: tiagocicilio@gmail.com.

escola pública fere a igualdade entre crenças e, com isso, o Estado brasileiro deixa de considerar os direitos humanos em uma perspectiva qualitativa. De outra forma, o Estado acaba promovendo uma homogeneização do ser humano que não corresponde à realidade cultural. Pode-se concluir que o respeito à diversidade religiosa é uma questão fundamental para a proteção aos direitos humanos, sendo um dever do Estado valorizar igualmente as múltiplas expressões de fé existentes na cultura brasileira. Assim, a disciplina Religião na rede pública deve ser facultativa e voltada para a história e a doutrina das várias religiões, a fim de se evitar assimetrias entre os diferentes credos religiosos.

**Palavras-chave:** ensino religioso; laicidade; igualdade; comunitarismo; Charles Taylor.

# Por que não eu? Trajetórias de sucesso acadêmico nos meios populares

---

Geny Alexandre Santos<sup>103</sup>  
Isabel Rodrigues Sanches<sup>104</sup>

## Resumo

As pesquisas acerca do sucesso acadêmico dos estudantes dos meios populares ainda caminham a passos lentos com vistas às investigações voltadas ao fracasso escolar que nestes meios é uma realidade provável. Por via paralela veem-se alguns estudantes que ultrapassam com êxito as adversidades do seu meio, reunindo os recursos necessários para suplantam dificuldades engajadas à sua condição socioeconômica. Esta investigação visa compreender a trajetória destes estudantes rumo à Universidade e as estratégias utilizadas para permanência no processo de escolarização, sobretudo, no Ensino Superior. Assim, foram realizadas entrevistas com dez estudantes do Ensino Superior de uma Universidade Federal do estado de Pernambuco-Brasil, moradores da residência estudantil à metade da formação. As falas destas entrevistas semiestruturadas foram transcritas e analisadas a partir do referencial teórico da análise de conteúdo de Bardin (2016), tendo como obras de referência para conceitos e ideias o “Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável” (Lahire, 2004) e “Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade” (Silva, 2003). Os jovens entrevistados não conseguem precisar quais as estratégias utilizadas por si como recursos facilitadores em suas trajetórias, mas falam que, a cada dificuldade no sentido de manter-se no ensino superior, eram feitos planejamentos, tendo a mãe como um suporte afetivo e incentivador para o seguimento da escolaridade, mesmo que a família, a comunidade e a escola, não tenham representado um suporte significativo no desenvolvimento escolar. Por unanimidade, elegem os programas de apoio acadêmico como o principal indicador de acesso, manutenção e permanência universitária, projetos sem os quais, não seria possível estar ali. Além deste recurso material, foi identificada uma intensa disposição pessoal ao rompimento de obstáculos muito comuns a todas as trajetórias, um plano subjetivo que julgamos como condição de resiliência, a fim de nomearmos a superação das dificuldades inerentes a todo processo de escolarização. Conclusivamente o estudo mostrou a emancipação dos estudantes de um lugar de fracasso pela sua origem socioeconômica, como assim alimenta o discurso excludente da deficiência cultural e cognitiva dos pobres, para o lugar do êxito acadêmico através de ações centradas na resistência, na iniciativa pessoal e no amparo das políticas sociais e inclusivas.

**Palavras-chave:** Sucesso acadêmico; Meios populares; Ensino superior; Perfil pessoal; Resiliência

---

<sup>103</sup> genypsi@hotmail.com

<sup>104</sup> isabelrsanches@gmail.com

# Os estudos de avaliação comparada sobre a educação cívica e a sua influência na decisão sobre políticas educativas

---

Teresa Teixeira Lopo<sup>105</sup>

## Resumo

Convocando o pressuposto de que os conhecimentos, as conceções e as práticas de cidadania são fortemente influenciadas pelos sistemas educativos, entre 1971 e 2016, a IEA - *International Association for the Evaluation for Educational Achievement* levou a cabo, com a participação de países da Europa, da América Latina e das regiões da Ásia Central e da Ásia- Pacífico, quatro estudos de avaliação comparada nos domínios da democracia e da cidadania e, também, da identidade nacional, coesão social e diversidade: o *Study of Civic Education*, o CIVED- *Civic Education Study* e o ICCS - *International Civic and Citizenship Education Study*, com dois ciclos de avaliação concluídos em 2009 e 2016, e um terceiro ciclo projetado para 2022. Portugal participou no CIVED - *Civic Education Study*. O estudo, coordenado no território nacional pelo IIE - Instituto de Inovação Educacional, foi realizado em duas fases (1996-1997 e 1999-2000) e envolveu amostras nacionais representativas de alunos do 8.º, 9.º e 11.º ano de escolaridade, dos seus professores e dos gestores escolares das escolas envolvidas. Entre outros resultados, revelou um perfil de conhecimentos variável, com os alunos do 8.º ano de escolaridade a apresentarem resultados inferiores à média internacional e, por contraste, com os alunos do 9.º ano e do 11.º ano de escolaridade a superarem essa média, diferença que foi, então, articulada a variações nos recursos culturais das famílias.

À semelhança de outros estudos promovidos pela IEA, como o PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study*, o TIMSS - *Trends in International Mathematics and Science Study*, ou mesmo o ICILS - *International Computer and Information Literacy Study*, o ICCS tem vindo a ganhar relevância como tecnologia de governação.

Num quadro em que as ameaças externas às sociedades e às suas liberdades estimulam uma reflexão aprofundada sobre as abordagens da escola aos temas da cidadania e da intervenção cívica, nesta comunicação propomo-nos, justamente, apresentar e debater o enquadramento conceptual e os instrumentos utilizados pelo ICCS para avaliar os conhecimentos, as conceções e as práticas de cidadania, os seus resultados e a sua influência na decisão sobre políticas educativas.

**Palavras-chave:** avaliação comparada; educação cívica; política educativa; decisão política

---

<sup>105</sup> teresa.lopo@ulusofona.pt

# Obstáculos estruturais para a consolidação da cidadania na América Latina: contribuições analíticas da teoria Marxista da dependência

---

Carlos Serrano Ferreira<sup>106</sup>

## Resumo

A América Latina volta a enfrentar uma conjuntura de retrocessos democráticos e a assistir à emergência de governos de inclinação autoritária, ampliando as limitações históricas ao exercício da cidadania em suas múltiplas dimensões. Porque isto ocorre? Quais os elementos estruturais de longa duração que limitam a estabilidade da democracia e o aprofundamento da cidadania na região? Para responder a esta questão se recorrerá às elaborações de uma das correntes teóricas mais produtivas e inovadoras latino-americanas: a Teoria Marxista da Dependência (TMD). Entre os elementos mais importantes de suas análises está o desenvolvimento, aplicado ao estudo das realidades periféricas, da concepção marxista da indissociabilidade entre as esferas do poder econômico e político, com o caráter determinante em última instância da primeira. Nesse sentido, Ruy Mauro Marini, Theotonio dos Santos, Vânia Bambirra, entre outros, mostram que a conformação do atraso e da dependência é produto não apenas de uma imposição externa, como se encontrava na leitura da tradição histórica progressista da região, mas sim da articulação das classes dominantes periféricas com as classes dominantes dos países centrais contra o desenvolvimento popular, impondo restrições tanto à estabilidade da democracia como óbices às possibilidades de desenvolvimento da cidadania. A hegemonia neoliberal que se impôs a partir dos anos oitenta apenas aprofundou estes limites históricos, promovendo retrocessos econômico-sociais que possibilitaram a ampliação da dependência econômica e do principal limitador à estabilidade regional e à cidadania, a superexploração do trabalho. Este trabalho apresenta estas contribuições teóricas, se centrando no pensamento de Theotonio dos Santos, Vânia Bambirra e Ruy Mauro Marini. A atualidade deles é comprovada pela atual conjuntura latino-americana, que se reveste de interesse mundial no momento em que condições estruturais típicas dessa região periférica se estendem para os países centrais, incluindo os europeus, e explicam em parte a instabilidade vivida nos últimos anos.

**Palavras-chave:** Cidadania; Democracia; América Latina; Teoria Marxista da Dependência.

---

<sup>106</sup> carlos\_serrano\_ferreira@hotmail.com



# Renova museu: o exercício da cidadania por meio de ações museológicas

---

Kátia Felipini<sup>107</sup>

Marcelo Lajes Murta<sup>108</sup>

Maristela Simão<sup>109</sup>

## Resumo

Dentre os distintos espaços de educação não formal que podem atuar para o aprimoramento do exercício da cidadania, o museu (visto como todo e qualquer processo museológico) ocupa espaço privilegiado. Isso por ser um espaço democrático por excelência e pelas suas inúmeras possibilidades de formas de atuação junto aos seus diversos públicos.

A tomada de consciência dos indivíduos e coletividades dos seus deveres e direitos para o exercício da cidadania é o primeiro passo; o segundo, é a ação, ou seja, a participação efetiva tanto em assuntos ligados diretamente ao seu meio, como àqueles de interesse de todo o globo.

É nesse sentido que o Museu Casal de Monte Redondo – MCMR (Monte Redondo, Portugal) tem buscado atuar junto a Monte Redondo e região a partir do projeto “Renova Museu: a revitalização de um museu por meio de ações educativas”, contemplado em 2018 pelo Prêmio Ibermuseus de Educação – Categoria II. O projeto parte do princípio que o Museu é parte da comunidade e que esta, por meio dos indivíduos e coletividades associações culturais, educativas e recreativas, e outras instituições de interação social têm por direito e dever participar ativamente do seu processo de revitalização.

O projeto é composto de 4 fases, todas articuladas, em que o envolvimento com as comunidades é fundamental: atividades de sensibilização, com entrevistas e rodas de conversa para estabelecer o conhecimento mútuo; montagem conjunta de uma exposição, onde as comunidades possam se representar e estreitar laços; realização de workshops para a formação visando à manutenção das atividades do museu e das associações, bem como para discussão de temas diretamente relacionados ao conceito de cidadania global (sustentabilidade, segurança, cooperação mútua etc.); avaliação do processo de trabalho e a construção de um plano de ação para a revitalização do museu e da participação comunitária ampla em longo prazo. Uma publicação, ao final, deverá refletir e registrar sobre esse processo.

O MCMR foi fundado em 1981 e seu acervo representa profissões e saberes da região. Embora instituição referencial para estudantes e trabalhadores de museus por ter sido criada pelas comunidades locais, encontra-se desconectado das mesmas e realizando

---

<sup>107</sup> katiafelipini@uol.com.br – Museóloga

<sup>108</sup> mlmurta@gmail.com – Historiador

<sup>109</sup> maristelasimao@gmail.com – Museóloga

apenas ações esporádicas. Igualmente, se por um lado as ações dessas comunidades visam ao bem-estar comum, realizam-nas isoladamente, sem interação entre elas.

O projeto “Renova Museu”<sup>110</sup> é resultado da articulação entre o Museu Casal de Monte Redondo e o Programa de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, e conta com o apoio da Cátedra UNESCO “Educação, Cidadania e Diversidade Cultural”.

**Palavras-chave:** Sociomuseologia; Cidadania; Participação Comunitária; Plano Museológico

---

<sup>110</sup> Equipe do Projeto Professores, Doutorandos e Mestrandos da ULHT: Angelo Biléssimo – Carlos Serrano – Cláudia Pola – Cristina Lara Corrêa – Gabriela Coronado – Henrique Godoy – João Moital – João Palmeiro – Josiane Vieira – Judite Primo – Juliana Campuzano – Kátia Felipini – Marcelo Lajes Murta – Maria das Graças Teixeira – Mario Moutinho – Maristela Simão – Moana Soto – N

# Educação para a cidadania global – as evidências do sistema internacional Baccalaurate

---

Luís Goncalves<sup>111</sup>

Elsa Estrela<sup>112</sup>

## Resumo

A Globalização talvez seja um dos temas mais debatidos, pelas mais diversas razões. Os cépticos, os hiperglobalizadores e os transformacionistas esgrimam argumentos para explicar a sua origem e as suas consequências. Alguns académicos sugerem que a globalização e as tecnologias da informação têm contribuído para uma ‘sociedade do movimento’ global, onde os movimentos sociais, políticos, culturais e económicos transcende cada vez mais as fronteiras nacionais, (Giddens, 2013). A educação e a escolarização vão acompanhar estes movimentos? O objectivo deste artigo é descrever o sistema International Baccalaureate (IB), a forma como promove, desenvolve, contextualiza e conceitualiza a Educação para a Cidadania Global, no tempo e no espaço ‘PlanGlocal’ (Planeta, Global e Local). Pretendemos que seja uma reflexão conjunta, sobre a declaração da missão IB, o perfil do aluno IB, presentes nas primeiras páginas de todos os documentos oficiais do IB - A ética das relações humanas, o respeito pela dignidade e pela diferença dos seres humanos, do desenvolvimento sustentável, da justiça social, para a paz e respeito pelo planeta. Adoptamos a metodologia de análise de conteúdo de acordo com as seguintes categorias: International Baccalaureate, Global Citizenship, International-mindedness, Global Citizenship Education, Globalização, Global Commons. Socorremo-nos dos documentos e do site oficial do IB ([www.ibo.org](http://www.ibo.org), 2019), do site [globalcommonsreview.org](http://globalcommonsreview.org), google academico e [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net) - os quais só analisamos os disponíveis em ‘pdf’ - site official da universidade de Bath, alguns autores de referência - Athony Giddens, Hayden & Thompson, Nicholas Tate, Tristan Bunnell, Cambridge & Thompson, Robert Sylvester e Ian Hill, Martin Skelton.

Observamos ao longo da pesquisa, que na génese do sistema IB, nos finais da década de sessenta, os seus criadores, tiveram como base as ideologias das organizações das Nações Unidas e a UNESCO. A geografia, a história e o multilinguismo foram as suas bases para a compreensão e aproximação dos povos. Uma educação que pretendia responder aos anseios de famílias em trânsito pelo mundo e pela diversidade cultural que representavam. Facilmente se percebe que a preocupação de formar um cidadão global e proporcionar uma educação para a cidadania global, sempre foi a missão do sistema IB.

**Palavras-chave:** International Baccalaureate; Educação Para A Cidadania Global; Mentalidade Internacional; Perfil Do Aluno; Global Commons.

---

<sup>111</sup> ULHT

<sup>112</sup> ULHT

# Práticas pedagógicas com crianças hospitalizadas: notas sobre uma experiência de extensão universitária

---

Rosilene Ferreira Gonçalves Silva<sup>113</sup>

## Resumo

Este trabalho reflete sobre a educação em hospitais e sua importância no processo de escolarização de crianças hospitalizadas. Analisa as ações educativas desenvolvidas por meio de um projeto de extensão universitária, considerando as especificidades, os desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas neste contexto, bem como, o cuidado interdisciplinar de educação e saúde e as contribuições alcançadas junto às crianças. Trata-se de uma reflexão crítica sobre as experiências desenvolvidas na Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, um hospital de referência em saúde infantil no Brasil. O estudo envolveu professores e alunos da Universidade do Estado do Pará, Brasil que participaram projetando e implementando atividades pedagógico-educacionais com as crianças hospitalizadas. Os dados foram obtidos através de observação participante, análise de relatórios de atividades e relatos de experiências dos sujeitos envolvidos nas ações educativas. Para análise, utilizou-se o suporte teórico e metodológico fundamentado na área da pedagogia hospitalar, que compreende que o processo educativo da criança hospitalizada é importante para promover a inclusão educativa e social e favorecer o processo de humanização. Os resultados sugerem que as ações educativas desenvolvidas em contexto hospitalar contribuem para estimular a continuidade do processo de escolarização; são importantes para fortalecer a interação social entre as crianças, as famílias e a equipe multiprofissional de educação e saúde, além de encorajá-las a terem uma atitude positiva em relação à hospitalização e à busca da cura. Nesse sentido, tenciona-se ampliar o debate acadêmico e social sobre as possibilidades educativas em contexto hospitalar e sua relevância na atenção integral à criança hospitalizada.

**Palavras-chave:** criança hospitalizada. pedagogia hospitalar. classe hospitalar. extensão universitária.

---

<sup>113</sup> UEPA, Universidade do Estado do Pará, Brasil; CIEC, Universidade do Minho, Portugal E-mail: rosilenefgs@gmail.com

# Relações interpessoais: conflitos e ambiente escolar

---

Daniela de Lima Carvalho <sup>114</sup>

Jacinto Serrão <sup>115</sup>

## Resumo

O homem é por natureza um ser social que vive e depende do outro para sobreviver e ao longo de sua história buscou conhecer a si mesmo e o outro e o mundo ao seu redor, interagindo com o ambiente, apropriando-se do que já havia sido construído para continuar construindo novos conhecimentos, pois não se produz conhecimento sozinho, mas sim na interação do sujeito com o objeto. Mediar os conflitos da sala de aula é algo difícil e a falta de conhecimento dos profissionais para essas situações conflituosas agrava o problema. Pesquisar sobre este fenômeno dos conflitos contribui para entender as interações sociais nas escolas e para melhorar o ambiente educativo. A pesquisa tem como objetivo geral compreender os conflitos na escola para melhorar o conhecimento sobre o cotidiano da escola e as interações sociais que acontecem dentro e fora da sala de aula. Para conviver em harmonia é necessária uma estratégia integrada da escola, com regras construídas pela comunidade escolar, sem esquecer os próprios alunos, possibilitando a melhoria do ambiente escolar. Na escola surgem as amizades, gostos e indiferenças. Trata-se de um convívio que começa na primeira infância e as diferenças ou indiferenças são apresentadas a partir das características de cada um. Na escola o convívio é diário, e esse contato traz consigo a possibilidade de conhecer o outro mais de perto, percebendo de maneira mais intensa, entendendo as características, constatando os gostos, as habilidades ou dificuldades, por conseguinte as pirraças e brigas são mais evidentes por saber e conhecer o outro com tanta facilidade, as crianças conhecem-se e sabem os gostos umas das outras e muitas vezes provocam o espaço da escola num lugar de ocorrências de agressões físicas e verbais. Por entender que esse convívio no ambiente escolar traz conflitos diários e que pode ter consequências para a vida das crianças e no seu processo de ensino e de aprendizagem, surgiu a possibilidade da pesquisa no âmbito da escola na perspectiva de conhecer e entender toda a decorrência desse ambiente conflituante em crianças. Assim, depois de perceber a , através do diálogo. no convívio escolar nas escolas públicas, veio o interesse na pesquisa sobre o tema relacionado a relações interpessoais com o objetivo de conhecer a natureza dos conflitos e as suas resoluções entre crianças do 5º Ano (10 e 11 anos) durante as interações sociais dentro e fora da sala de aula, em uma escola pública do município de Feira Santana-Bahia. Tendo em vista o propósito de compreender a natureza dos conflitos no ambiente escolar a pesquisa foi iniciada em uma escola pública e fez-se necessário entender quais as situações de convívio social que poderíamos perceber durante a trajetória de convivência neste espaço. Os conflitos são inevitáveis no ambiente escolar onde há interação social, sendo assim, é necessária a intervenção e/ou resolução

---

<sup>114</sup> Mestranda na ULHT; e-mail: danielalcp@hotmail.com

<sup>115</sup> Professor na ULHT; e-mail: jacinto.serrao@ulusofona.pt

de conflito que pode ser concretizada pela professora ou por alunos autônomos, através do diálogo. Essa proposta de conversa traz consigo a oportunidade para validarmos os valores e o respeito ao outro no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Ambiente escolar, Intervenção pedagógica, Relações interpessoais; Resolução de conflito.

# Obstáculos à criatividade em docentes do ensino básico: barreiras à educação para a cidadania dos alunos

---

Ana Almeida<sup>116</sup>

Maria De Fátima Morais<sup>117</sup>

Fernanda Martins<sup>118</sup>

## Resumo

A crescente globalização da sociedade, apelando a mudança, rapidez e imprevisibilidade, conduz à necessidade de (re)construir uma cidadania plena no contexto dos problemas da sociedade atual, desenvolvendo a educação para a cidadania. Esta assenta na ética das relações humanas, sendo garantia do respeito pela dignidade do cidadão, do desenvolvimento sustentado e sustentável, da justiça social, da paz e da felicidade. A cidadania carece, particularmente, por parte dos educadores, da concretização do processo irreversível da cidadania global. Assim, nos desafios atuais da educação, é urgente a implementação de condições promotoras da criatividade na escola e, particularmente, na sala de aula, para desenvolver a cidadania dos alunos. A criatividade é considerada uma competência do século XXI, sendo fundamental a sua promoção na escola. Porém, a promoção de competências criativas nos alunos não é atingível sem a capacitação dos seus docentes. É, então, essencial auscultar as perceções dos docentes sobre os obstáculos face à criatividade no contexto escolar. O objetivo deste trabalho é analisar o que professores percebem ser obstáculos do contexto de sala de aula à expressão criativa enquanto profissionais. Participaram 272 professores portugueses dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. As perceções de obstáculos foram avaliadas com uma checklist sobre obstáculos à criatividade do docente em sala de aula (Alencar & Fleith, 2010), usada em trabalhos anteriores com o mesmo objetivo no Brasil. Tais perceções são analisadas atendendo à frequência de escolha dos itens, tomando a amostra em função do género, do ciclo escolar de lecionação e da idade. Foram encontradas associações estatisticamente significativas no item “Desconhecimento de práticas pedagógicas utilizadas para propiciar desenvolvimento da criatividade do aluno” e no item “Extensão do programa a cumprir no decorrer do ano letivo”, apresentando as mulheres maior frequência de escolha. Este último item apresentou também associação significativa entre a frequência de resposta e o ciclo de lecionação, tendo sido mais escolhido por professores do 1º ciclo. Atendendo à idade dos professores, no item “Alunos com dificuldade de aprendizagem em sala de aula” encontrou-se frequência superior de escolha pelos mais velhos. Os resultados serão refletidos no sentido da promoção de condições na escola facilitadoras de práticas criativas pelos docentes, visando reforçar o desenvolvimento da cidadania nos alunos.

**Palavras-chave:** Criatividade; Obstáculos; Docentes; Alunos; Cidadania.

---

<sup>116</sup> Universidade do Minho

<sup>117</sup> Universidade do Minho

<sup>118</sup> Universidade do Porto



# A atitude ético-profissional como dimensão de avaliação na formação inicial de professores

---

Catarina Amorim<sup>119</sup>

Elsa Ribeiro-Silva<sup>120</sup>

## Resumo

Aceitando a formação inicial de professores como fundamental para o desenvolvimento íntegro de profissionais, é necessário assumir uma atitude ética perante a profissão docente, especialmente num período de plasticidade como é o estágio pedagógico. Esta transição de papéis comporta em si emoções paradoxais entre imagens pré-estabelecidas da docência e a realidade vivenciada diariamente (Mesquita, 2011). A identidade docente depende de um conjunto de aspetos que atualmente definem o exercício da profissão, sendo a disciplina curricular um dos mais significativos. Este estudo visa compreender a interpretação que os futuros professores de Educação Física fazem do referencial de avaliação respeitante à dimensão ética profissional, pelo qual foram avaliados ao longo do respetivo estágio profissionalizante. O estudo partiu na análise documental de 74 Relatórios de Estágio Pedagógico elaborados por estagiários do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e consistiu na comparação dos resultados obtidos da análise semântica do conteúdo dos discursos com o, efetivamente, preconizado naquele referencial. Os resultados revelaram que os futuros docentes de Educação Física dão maior ênfase ético à autoformação, ao compromisso com as aprendizagens dos alunos e à disponibilidade para alunos e escola, menosprezando os parâmetros relativos aos conhecimentos gerais e específicos para a docência, à inovação das práticas pedagógicas e à capacidade de análise crítica e reflexiva. Este facto permitiu-nos perceber que, apesar da dimensão atitude ético-profissional ser a base do referencial avaliativo a que os estagiários estão sujeitos, estes revelam lacunas na sua interpretação.

**Palavras-chave:** Atitude ético-profissional, Formação Inicial de Professores, Educação Física, Avaliação

---

<sup>119</sup> Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal; Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física; Centro de estudos interdisciplinares do século XX.

<sup>120</sup> Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal; Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física; Centro de estudos interdisciplinares do século XX.

# Ética y procesos de formación continua: “El deber ser” del professorado de educación física

Jesús Arturo Guerrero Soto<sup>121</sup>  
Rossana Tamara Medina Valencia<sup>122</sup>  
Adriana Isabel Andrade Sánchez<sup>123</sup>

## Resumo

La ética profesioal analiza la naturaleza de la profesión y las diferentes relaciones que se dan entre quienes las ejercen y los que son influidos por este ejercicio. Los principios fundamentales de la moral en los deberes profesionales del educador físico, ofrecen un caudal inmenso de posibilidades para enseñar valores y para que el alumno aprenda a saber, ser, hacer y convivir a través del movimiento lúdico.

En esta investigación descriptiva, cualitativa con fines exploratorios, se realizó un diagnóstico y analizó a través de la técnica de discusión en grupos, lo que sucede con los recursos didácticos y la formación continua en esta área; los sujetos de estudio fueron 200 profesores del Sistema Educativo Mexicano.

En la práctica educativa se presenta el problema de desempeño ético y formación en valores; el profesorado no ha recibido una educación sistemática de esta naturaleza, y tampoco han sido formado para enseñar en valores a sus alumnos; existe una ausencia de programas que estimulen y promuevan el desarrollo valoral profesional y personal de los profesores.

Sobre las problemáticas y necesidades específicas detectadas para la formación continua de docentes y directivos de educación física, los hallazgos son enormes: se analizaron diversos aspectos, desde las bases conceptuales y experienciales de los docentes y directivos, la edad y perfiles de formación y el interés y la actitud del docente y directivo ante la formación continua, la evaluación del trabajo, hasta las dimensiones pedagógicas curriculares, interdisciplinarias y sociales.

Se recomienda que las capacitaciones deben ser focalizadas en los centros de trabajo para atender sus necesidades de acuerdo a sus rutas de mejora; deben enfocarse al trabajo de estrategias didácticas para el manejo de situaciones problema en la clase, deben incluir actividades dinámicas, que motiven el aprendizaje y la participación del alumnado. Se le deben ofertar cursos y talleres para la enseñanza de la educación socio moral, dado que las cuestiones éticas son elementos cotidianos de la vida. Desarrollo de estilos y técnicas

---

<sup>121</sup> [jesusguerreros@edubc.mx](mailto:jesusguerreros@edubc.mx); Secretaria Educación Pública en Baja California, México.

<sup>122</sup> [rosanatomara@hotmail.com](mailto:rosanatomara@hotmail.com); Universidad de Colima, México. Dirección: Av. Diamante #2019 Col. Hidalgo, CP 22880, Ensenada BC. Tel. +5216461512013.\*Estancia de Investigación Universidad de Coimbra, Facultad de Ciencias Do Desporto e Educacao Física.

<sup>123</sup> [isa\\_andrade@uacol.mx](mailto:isa_andrade@uacol.mx); Universidad de Colima, México. Dirección: Av. Diamante #2019 Col. Hidalgo, CP 22880, Ensenada BC. Tel. +5216461512013.\*Estancia de Investigación Universidad de Coimbra, Facultad de Ciencias Do Desporto e Educacao Física.

de enseñanza docente hacia estrategias de aprendizaje y acciones para propiciar autonomía, colaboración, participación, iniciativa, creatividad, resolución de conflictos, retos cognitivos y motrices.

Se concluye que el docente es clave para educar en ciudadanía, considerando la Declaración de Berlín 2013 UNESCO (MINEPS V) “La educación física en la escuela y en todas las demás instituciones educativas es el medio más efectivo para dotar a todos los niños y jóvenes de competencias, aptitudes, actitudes, valores, conocimientos y comprensión para su participación en la sociedad a lo largo de la vida.”

**Palavras-chave:** Ética profesional, formación continua, deberes profesionales del educador físico

# Educação para a cidadania

## – um caso de sucesso no combate à indisciplina

---

Maria José Gonçalves<sup>124</sup>

Ana Paula Silva<sup>125</sup>

### Resumo

No quadro da mais recente reforma educativa do sistema educativo português, regulamentada pelos decreto-lei n.º 54 e n.º 55 de 2018, inscreve-se a educação para a cidadania, a paz e a felicidade, não apenas plasmando os princípios, mas também os caminhos de operacionalização do desenvolvimento do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (julho, 2017) e da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (setembro, 2017). O trabalho, que nos propomos apresentar, ilustra, em antecipação, as potencialidades da recente reforma, na medida em que constitui um caso de sucesso no combate à indisciplina, num agrupamento de escolas de Lisboa e Vale do Tejo, entre os anos letivos de 2013/2014 e 2016/2017. Na verdade, a equipa que então dirigiu esse agrupamento elaborou um projeto de promoção da indisciplina, designado “Espaço com... Vivências”, com variadas vertentes, que se pautou pelos princípios plasmados, agora, nos documentos reformadores acima referidos, e os concretizou e operacionalizou, adotando muitas das medidas apontadas pela atual flexibilização curricular. Assim, através de um estudo de caso desenvolvido num agrupamento de escolas de Lisboa e Vale do Tejo, seguindo uma metodologia de investigação mista (quantitativa e qualitativa), recorrendo, fundamentalmente, à análise documental e à estatística descritiva, respondemos à questão de partida: como promover a disciplina, contribuindo “para uma Escola mais pacífica, mais confiante e mais atrativa”? E às seguintes subquestões: como desenvolver atitudes responsáveis, na formação de cidadãos plenos e conscientes? Como propiciar o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos? Como criar um espaço propiciador do diálogo? Como reduzir o número de ocorrências de caráter disciplinar? Os dados apresentados vão fundamentar o juízo emitido pela Inspeção Geral da Educação e Ciência que considerou um ponto forte do agrupamento, objeto deste estudo: “A prevenção e resolução de questões relacionadas com os comportamentos menos adequados, graças à intervenção célere junto dos alunos e famílias, o que contribui para a existência de condições favoráveis à aprendizagem e de um bom clima educativo” (Relatório da Avaliação Externa, 2016). Compreender-se-á, também, como a indisciplina desceu de 21,61% para 9,96%, isto é, sofreu uma redução de 11,7%, entre 2012/2013 e 2016/2017.

**Palavras-chave:** educação para a cidadania; indisciplina; desenvolvimento pessoal e social; coesão social.

---

<sup>124</sup> Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia/Instituto de Educação

<sup>125</sup> Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia/Instituto de Educação.

# Educação, desenvolvimento e cidadania global – uma nova formação de professores

---

Ana Silva<sup>126</sup>

Roque Antunes<sup>127</sup>

## Resumo

A “cidadania carece de uma apropriação por parte (...) dos educadores, das nações e dos cidadãos do mundo, para a concretização bem-sucedida do processo irreversível da cidadania global.” Com o objetivo de contribuímos para a redução dessa carência, submetemos aqui a apresentação do nosso trabalho (em progresso) de desenvolvimento de um novo modelo de formação de professores. As exigências da educação dos cidadãos do século XXI têm promovido, desde meados dos anos 90 do século XX (Delors et al., 1996), a produção de um número considerável de trabalhos, visando dar-lhes resposta. Entre esses trabalhos, a literatura sobre o perfil de professor necessário, para levar a cabo a referida educação, pareceu-nos particularmente problemática (Antunes & Silva, 2015). As nossas questões motivaram o trabalho que resultou numa tese de doutoramento (Antunes, 2016). Nesta se evidenciou, primeiramente, como esse perfil de professor assentava, sobremaneira, nas qualidades pessoais, designadamente no carácter ético do profissional, sem que isso fosse problematizado, nem tão pouco como esse carácter seria desenvolvido por um programa de formação de professores. Essa tese evidenciou, ainda, através de cinco estudos empíricos, as correlações estatisticamente significativas positivas entre liderança pedagógica, bem-estar docente e inteligência espiritual. Estes resultados fundamentavam cientificamente o nosso trabalho paralelo de dinamização de oficinas de formação contínua para a promoção do bem-estar docente. A tese e as evidências recolhidas nessas oficinas de formação, bem como a reformulação do programa dessas oficinas deram origem a um livro (Antunes & Silva, 2019) que fundamenta e apresenta os alicerces de uma nova formação de professores, onde a meditação (ou *quiet time*) adquiriu uma relevância significativa. O que não nos surpreende dada a celeridade com que vivemos o nosso dia a dia e a rapidez das mudanças a que estamos sujeitos. Assim, a questão que tem orientado o nosso trabalho de investigação tem sido, sempre, “o que faz, atualmente, um professor fazer a diferença?” E a questão que tem orientado a nossa ação formativa tem sido, mais recentemente, “como ajudá-lo a fazer a diferença?” As evidências têm-nos conduzido a conduzi-los na procura de mais bem-estar, para o qual a tranquilidade, a paz interior, dá um contributo incontornável. Em linha, como os primeiros resultados do projeto EUROPE do programa ERASMUS+ (Slot, Vieira, Santos et al., 2019).

**Palavras-chave:** educação; desenvolvimento; cidadania global; formação de professores; paz; felicidade.

---

<sup>126</sup> Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

<sup>127</sup> Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia/Instituto de Educação

# O mediterrâneo ocidental e as novas gerações: diversidade cultural e diálogo intercultural

---

Albino Cunha<sup>128</sup>

Mafalda Franco Leitão<sup>129</sup>

Manuela Malheiro Ferreira<sup>130</sup>

## Resumo

Na Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural é afirmado que esta “constitui um património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras” (art.º 1), tornando-se “indispensável garantir a interação harmoniosa e a vontade de viver em conjunto de pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas” (art.º 2).

É neste contexto que temos vindo a definir e a desenvolver o nosso trabalho de investigação mais concretamente a tomada de consciência e a valorização das novas gerações, dos jovens, no papel de preservar o património cultural e a diversidade cultural e encorajar o diálogo intercultural. Temo-lo feito no quadro da área geocultural do Mediterrâneo Ocidental com um trabalho de investigação exploratório sobre os jovens de países do Mediterrâneo Ocidental (Portugal, Espanha, França, Marrocos, ‘Argélia’, Tunísia) onde inquirimos as suas preocupações, os seus valores e os seus interesses, assim como as perceções que têm uns dos outros. Verificámos que apesar das diferenças socioeconómicas e socio-culturais que continuam a existir entre eles, os seus valores (educação, liberdade, respeito, confiança; cultura); preocupações (desemprego, violência, pobreza) e interesses (viagens, internet e desporto) convergem.

Quanto às perceções que têm uns dos outros, julgamos que, no contexto particular de valorização e conhecimento de um património cultural comum e para promover um diálogo intercultural no Mediterrâneo Ocidental, é necessário, em primeiro lugar, trabalhar as “fundações da sociedade”, particularmente através das novas gerações, para mudar e evoluir as perceções e atitudes em relação ao Outro, mediante a promoção de uma forma mais eficaz de cooperação em que sejam destacados os benefícios, para todos os povos e culturas do mundo, da diversidade cultural e do diálogo intercultural. Este trabalhar das “fundações da sociedade”, através das novas gerações, dando continuidade ao nosso trabalho de investigação sobre os jovens de países do Mediterrâneo Ocidental, fez-nos colaborar diretamente com a segunda Conferência dos Ministros da Cultura dos Estados do «Diálogo 5+5» no Mediterrâneo Ocidental no sentido de promover abordagens conjuntas que valorizassem a juventude como vetor essencial do diálogo e da aproximação interculturais.

**Palavras-chave:** Diversidade Cultural; Diálogo Intercultural; Mediterrâneo Ocidental; Património Cultural; Novas Gerações.

---

<sup>128</sup> apcunha@iscsp.ulisboa-pt; CEMRI – Centro de Estudo das Migrações e das relações Interculturais Universidade Aberta

<sup>129</sup> mafaldafrancoleitao@gmail.com; CEMRI – Centro de Estudo das Migrações e das relações Interculturais Universidade Aberta

<sup>130</sup> manuelamalheirof@gmail.com; CEMRI – Centro de Estudo das Migrações e das relações Interculturais Universidade Aberta

# O jogo como ferramenta pedagógica para o educador social – um estudo exploratório

---

Claudilene Perim<sup>131</sup>  
Maria Neves Gonçalves<sup>132</sup>  
Filipe Costa Luz<sup>133</sup>

## Resumo

O Educador Social, que atua sobretudo em contextos educativos não-formais, pretende, ao desenvolver projetos de intervenção sociocomunitária, a inclusão de todos os cidadãos, mormente dos grupos sociais vulneráveis. Trata-se de um profissional que faz da criatividade e da autonomia os seus meios para intervir nos grupos em situação de vulnerabilidade com estratégias, metodologias e abordagem didática apropriadas, desenvolvendo e implementando ações educativas e preventivas. Considerando-se as diferentes situações e desafios que se apresentam ao Educador Social, torna-se necessário buscar alternativas metodológicas e de materiais que promovam a participação ativa de todos os envolvidos num processo de intervenção socioeducativa. Tendo como referencia o estágio atual do desenvolvimento de jogos de entretenimento e a extensa literatura disponível sobre o seu uso em educação, o jogo surge como um recurso pedagógico com considerável potencial de sucesso na educação social. Apresentamos o relato da experiência de aplicação de um jogo educativo num centro de acolhimento temporário para crianças em situação de vulnerabilidade social e que teve como base um enquadramento teórico centrado no conceito de *edutainment*, que associa conteúdos educativos e formas de entretenimento com objetivo de causar envolvimento, interação e imersão a favor do estudante. Trata-se de um estudo exploratório que visou o reconhecimento de indicadores que apoiem o desenvolvimento de um modelo de intervenção adaptável aos diversos contextos de atuação do Educador Social. A partir da definição do tema central (higiene pessoal) e das características do ambiente físico e dos participantes, definiu-se o modelo do jogo de tabuleiro, foi desenvolvida a narrativa central bem como os desafios a vencer. Participaram do estudo 9 crianças entre 4 e 13 anos e a intervenção teve como mediadoras a pesquisadora e uma aluna do curso de Educação Social da Universidade Lusófona, na atuação do seu estágio. Por meio de observação participante, percebemos no decorrer do jogo que a maioria das crianças teve interesse em jogar, associou os desafios do jogo aos seus hábitos de higiene e que, apesar das diferentes idades, houve interação entre os participantes. No entanto, para algumas crianças o jogo tornou-se demasiadamente fácil e originou alguma desmotivação. Concluímos que o uso de mecânicas de jogos trará um contributo significativo na área da pedagogia social.

**Palavras-chave:** Educador Social, Jogo Educativo, *Edutainment*

---

<sup>131</sup> CeiED - ULHT

<sup>132</sup> CeiED - ULHT

<sup>133</sup> Hei-Lab -ULHT



# Ensino aprendizagem na educação de jovens e adultos: práxis pedagógica

---

Luciana Alves de Jesus Passos<sup>134</sup>

Jacinto Serrão<sup>135</sup>

## Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), historicamente, está marcada por um caráter mais assistencialista do que de direitos. Para pensar em uma educação voltada para a efetiva aprendizagem do aluno é preciso mudanças nas atitudes em relação a esta modalidade de ensino compensatória, a partir de posturas democráticas. Os alunos da EJA já trazem consigo experiências e saberes que necessitam ser incorporados às práticas pedagógicas, as quais precisam de modelos curriculares que contemplem a construção desse saber, promovam as aprendizagens significativas e proporcionem a inclusão de todos os sujeitos. Neste sentido, são necessários questionamentos diante dessa problemática em prol da atuação pedagógica no processo ensino-aprendizagem dos educandos no domínio da EJA, que garantam a todos a aquisição dos saberes necessários ao desenvolvimento do aluno e da prática dos facilitadores da aprendizagem. A presente comunicação baseia-se num estudo que tem como questão de partida saber de que forma os docentes articulam a sua atuação pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos, no domínio da EJA. O objetivo é conhecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores no processo de ensino e de aprendizagem nessa modalidade. O estudo insere-se no paradigma interpretativo e baseia-se num estudo de caso, com uma abordagem metodológica de natureza qualitativa e descritiva dos dados. A coleta de dados foi realizada por meios de recolha documental, grupo focal com os professores participantes e através de um questionário à coordenadora. Os alunos do 2º ao 9º ano da EJA foram abordados através da técnica investigação de inquérito por questionário. Após a análise dos dados constata-se que, normalmente, os professores enfatiza a valorização dos conteúdos, em detrimento de uma formação que não condiz às necessidades dos alunos e às pedagogias ativas. Existe uma fraca relação entre a teoria- prática, a ausência de práticas ajustadas às adequações curriculares às especificidades dos alunos. A pesquisa demonstrou que os professores evidenciam uma prática desvinculada da realidade dos educandos, tendo em vista a falta de práticas consistentes que valorizem o saber e a apropriação do conhecimento. Com base nos resultados, importa (re)pensar as políticas públicas para a EJA que atendam às demandas e viabilizem a inclusão social.

**Palavras Chave:** Educação de Jovens e Adultos; Prática Pedagógica; Currículo; Ensino e Aprendizagem

---

<sup>134</sup> lucy.ana\_laj@hotmail.com

<sup>135</sup> p901804@ulusofona.pt

# **Morte e vida severina auto de Natal pernambucano de João Cabral de Melo Neto, e o olhar profético para as margens sociais na força do texto e na compleição dos dramas do mundo atual**

---

**Francisco Acioly de Lucena Neto  
Natália Luiza Carneiro Lopes Acioly  
Anderson Luis Reis Augusto**

## **Resumo**

O poema é apresentado por intermédio da forte sensibilidade crítica e estilística do autor o relato da degradação das pessoas que vivem diante da morte e da sobrevivência em um espaço de peregrinação constante em busca da vida. É diante do texto que transcorrem as questões relacionadas à natureza humana e as problemáticas sociais. O presente trabalho tem a intenção de estudar a relação da força literária do poeta diante dos dramas marginais contemporâneos oriundos dos movimentos existentes nas sociedades em seus idênticos dramas. Este paralelo se dará diante da temporalidade do espaço da publicação da obra poética *Morte Vida Severina*, que se deu em 1955 aos dias atuais e com a análise das informações contidas no poema. Logo, iremos trabalhar dentro desta análise o conteúdo nas reproduções narrativas do poema, buscando aproximar aos dramas atuais dos refugiados diante da pobreza destes homens nas margens do mundo atual.

O escritor em seu poema apresenta o “sertão nordestino brasileiro” como um espaço de pouco valor para a sociedade mundial, podemos até comparar a atualidade o espaço geográfico na obra aos refugiados vindos da Ásia ou África. No poema é possível perceber que o autor apresenta as condições desprezíveis do homem retirante, como também aponta a inter-relação da construção de dependência e sobrevivência entre o homem e o novo mundo composto pela grande cidade e seus dramas sociais e psicológicos. O poema mostra a fragilidade humana e a luta pela vida. A obra dialoga com a luta da sobrevivência do homem com o que lhe é oferecido no momento para a sua sobrevivência. O proposto artigo em sua dinâmica diante a multidisciplinaridade de linguagens da literatura tem por objeto propor uma nova perspectiva utilizando a poesia e o e os fatos marginais atuais vivenciados pela sociedade atual como ferramenta de estudo no espaço da literatura, e buscar analisar o sentido criativo e de denuncia da obra poética, como aliar os elementos poéticos ao composto realístico e quase que profético na produção na criação do texto e na força da fundamentação dos versos deste grande poema e deste genial escritor.

**Palavras-chave:** Literatura, João Cabral de Melo Neto, Homem, Populações, Identidade e Cultura.

# Impacto do assentimento informado numa população vulnerável: o olhar do menor e do tutor

---

Hortense Cotrim<sup>136</sup>

Cristina Granja<sup>137</sup>

Ana Sofia Carvalho<sup>138</sup>

Carlos Cotrim<sup>139</sup>

Rui Martins<sup>140</sup>

## Resumo

**Introdução:** A Convenção sobre os direitos do homem e da biomedicina defende a que a opinião do menor deve ser considerada, em função da sua idade e do seu grau de maturidade. Estas premissas vêm colocar em evidência a necessidade de formalizar o assentimento informado dos menores, na prática clínica, uma vez que a menoridade é uma das diversas formas de vulnerabilidade apontadas pela literatura, em bioética. Assim, consideramos que a valorização do assentimento é fundamental para diminuir a noção de vulnerabilidade do menor, pois tem por base o respeito pela sua autonomia. **Objetivos:** Avaliar a opinião do menor face à qualidade da informação que lhe foi dada, na realização de ecocardiograma de esforço e à sua participação neste estudo, bem como a sua compreensão da mesma; avaliar a perceção do tutor, relativamente à informação dada ao menor, na aplicação do assentimento. Avaliar a opinião do tutor relativamente ao papel facilitador da aplicação do assentimento, na aceitação do exame, por parte do menor. **Método:** Estudámos 30 crianças, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, submetidas a ecocardiograma de esforço, cuja média de idades foi 13,86 anos, 25 do sexo masculino. **Questionários do Menor:** Adaptação do *Quality of Informed Consent* (QuIC), parte A, que avalia a compreensão objetiva e a parte B, que avalia a compreensão subjetiva, desenvolvido por Joffe et al (2001). **Resultados:** Da análise descritiva do QuIC verificou-se que os menores apresentaram uma compreensão bastante significativa em ambas as partes, sendo que a média total das respostas da parte A foi 29.53, correspondendo a 86.85% do valor máximo. Na parte B foi 63.13, correspondendo a 90.18%. Existe relação positiva entre o total obtido no QuIC A e QuIC B ( $r=531$ ;  $p=0.003$ ). Não se verificou relação estatisticamente significativa entre a idade e o QuIC A e B e entre o sexo e o QuIC A e B. Quanto à opinião do tutor relativamente a considerar que a aplicação do modelo de assentimento

---

<sup>136</sup> Universidade do Algarve; Estudante de Doutoramento no Instituto de Bioética da Universidade Católica Portuguesa

<sup>137</sup> Universidade do Algarve

<sup>138</sup> Instituto Bioética da Universidade Católica Portuguesa

<sup>139</sup> Universidade do Algarve

<sup>140</sup> Centro de Investigação Interdisciplinar Egas Moniz (CiiEM)

foi uma mais valia para a aceitação do exame, por parte da criança, verificámos que 96.6% responderam afirmativamente. Verificámos ainda que a opinião do tutor não se relaciona com a idade, sexo ou nível de escolaridade. Conclusões: A maioria das crianças demonstra uma grande capacidade de compreender a informação que lhe é disponibilizada, para a obtenção do assentimento. Os pais/tutores consideraram a implementação do assentimento fundamental para a aceitação da realização do exame por parte da criança.

**Palavras-chave:** Assentimento; Vulnerabilidade; Autonomia.

# Competência cultural na prestação de cuidados de saúde – escolas médicas como agentes de mudança

---

Ana Pinto de Oliveira<sup>141</sup>

Sofia Nunes

Ana Marreiros

Isabel Palmeirim

## Resumo

A saúde e a cultura encontram-se intimamente ligadas e é necessário que os profissionais de saúde estejam em contato com esta realidade para que a sua prestação consiga ir de encontro às necessidades de cada paciente, tendo em conta as suas especificidades. A problemática da Competência Cultural na educação médica surge da necessidade que os sistemas de saúde e sua força de trabalho têm de adaptar o seu funcionamento à diversidade cultural dos indivíduos que recorrem aos serviços de saúde. A competência cultural é comumente definida como a combinação de conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias para que os profissionais da saúde sejam capazes em interagir eficazmente com populações cultural e etnicamente diversas. Para um melhor encontro entre os profissionais de saúde e os pacientes, diversos autores propõem a inclusão da Competência Cultural no currículo da Medicina. Embora a literatura sugira que a prestação de cuidados de saúde culturalmente competente promova resultados de saúde para os doentes, o ensino médico atualmente não fornece formação adequada em competência cultural. Na maioria das escolas médicas, a competência cultural, como formal, integrada e longitudinal dentro do currículo geral, ainda está no início. A integração efetiva da Competência Cultural na educação médica requer a ligação entre a dicotomia existente entre as disciplinas médicas tradicionais e as ciências comportamentais nos currículos. Nesta perspectiva foi implementado um Ciclo de Seminários em Competência Cultural na Educação Médica, no Mestrado Integrado em Medicina, da Universidade do Algarve. A estrutura dos seminários inclui objetivos de aprendizagem sobre conhecimento (por exemplo, conhecimento dos determinantes da saúde, de conceitos-chave, como etnia, racismo, xenofobia, entre outros), atitudes (por exemplo, os estudantes devem estar cientes de suas origens étnicas e culturais e perceber como os seus valores influenciam a prestação de cuidados de saúde) e capacidades (por exemplo, a capacidade de trabalhar com um mediador cultural ou intérprete). Neste formato, as exposições tratam da cultura da comunidade cigana, comunidade islâmica, testemunhas de Jeová e grupos vulneráveis. Contam com a participação de académicos com profundo conhecimento no tema a abordar e testemunhos na primeira pessoa. A Competência Cultural surge como uma estratégia de redução de desigualdades em saúde, aumentando a confiança, satisfação dos doentes e adesão aos serviços de saúde, sendo fundamental para o aumento de literacia em saúde destes, onde as escolas médicas devem surgir como agentes de mudança integrando esta abordagem nos seus currículos.

**Palavras chave:** competência cultural; educação médica; interculturalidade.

---

<sup>141</sup> acoliveira@ualg.pt

# A educação e a formação de adultos cidadania e empregabilidade

---

Maria Manuela Vieira Teixeira Pereira<sup>142</sup>

## Resumo

No presente artigo pretendemos apresentar os resultados, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Educação, Sociedade e Desenvolvimento, relacionado com a temática: “Educação e Formação de Adultos: Reconhecimento, Validação e Certificação de Adultos sem Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira”. A problemática que nos centrámos foi a diversidade e complexidade do processo da formação dos Adultos que concluíram a sua certificação escolar (3º Ciclo do Ensino Básico – Escolaridade Básica Obrigatória) através do Processo de Reconhecimento Validação Certificação de Competências (RVCC). Procuramos desenvolver uma reflexão crítica sobre as tendências e discutir, sobre a problemática da (re)construção de uma cidadania plena no contexto dos problemas da sociedade atual. O Referencial de Competências-Chave, enquanto dispositivo fundamental da estratégia de intervenção no âmbito da educação e formação de adultos, tem vindo a ser aplicado desde 2001, quer em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, quer em percursos formativos assentes em competências-chave. Como transparece no modelo representativo que enquadra o Referencial, a área de “Cidadania e Empregabilidade” relativamente às outras três áreas, que se reveste de uma maior abrangência e transversalidade. As áreas de competências-chave “Linguagem e Comunicação”, “Tecnologias da Informação e Comunicação” e “Matemática para a Vida”, são efetivamente instrumentais relativamente à problemática “Cidadania e Empregabilidade”. A investigação permitiu-nos compreender a relação existente entre o Currículo apresentado no Referencial na área de “Cidadania e Empregabilidade” e o Currículo Oculto em cada Adulto participante no Programa das Novas Oportunidades. A sustentação teórica enquadrou-se quer ao nível da *Educação e Formação de Adultos*, quer ao nível das orientações científicas da *Motivação, da Individação e das Representações Sociais*. Embora a metodologia adotada fosse um *corpus misto*, qualitativo e quantitativo, teve maior incidência na análise de conteúdo das *biografias dos Adultos*. As conclusões da investigação permitiram aprofundar o conhecimento dos fatores subjacentes à questão da Cidadania e da Empregabilidade dos vários atores que frequentaram o Processo de RVCC, proporcionando ainda um contributo sobre este Processo aos níveis *Legislativo/Funcional* dos *Centros Novas Oportunidades* e da apreensão deste processo pelos Adultos.

**Palavras-Chave:** Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Cidadania e Empregabilidade.

---

<sup>142</sup> manuela38ster@gmail.com

# A educação de jovens institucionalizados

---

Paula Cristina da Silva Dias<sup>143</sup>

## Resumo

A institucionalização de jovens exprime-se como uma das respostas sociais de proteger as mesmas de situações que comprometam o exercício pleno dos seus direitos. A necessidade de encarar os jovens que vivem em situação de acolhimento institucional como sujeitos de direitos, competentes e capazes de se fazerem ouvir e de participarem em tomadas de decisão conduz-nos para um campo de reflexão acerca das suas vivências, experiências, idealizações, representações e expectativas não só no presente mas também a longo prazo.

Como consequência deste resultado, ter-se-á de mobilizar a participação dos jovens em pesquisas de temas que lhe dizem respeito para que se consiga compreender até que ponto a educação de jovens institucionalizados se enquadra ou poderá ser parte integrante na vida destes jovens, este será o ponto partida para o desenvolvimento desta pesquisa. O presente estudo apresentar-se-á como uma proposta de reflexão sobre os contextos de vida dos jovens em situação de acolhimento, no sentido de caracterizar e compreender quais são as perceções dos jovens institucionalizados relativamente à educação que lhe são fornecidas. A investigação irá realizar-se junto dos tribunais de família de menores do Seixal, Almada e do Barreiro. Será também apresentada, a visão de alguns membros da Equipa Técnica de uma Instituição em particular e de algumas famílias no que respeita à institucionalização de jovens. A investigação será de caráter qualitativo, onde a informação será obtida através de entrevistas e da observação dos comportamentos em contexto natural. Pela interpretação e análise dos discursos dos jovens poder-se-á compreender em particular a problemática da institucionalização no que respeita, mais concretamente, às dificuldades que eles sentem no exercício de determinados direitos, nomeadamente, no direito a uma educação adequada aos mesmos, sendo-lhes colocados alguns obstáculos no exercício de funções enquanto sujeitos ativos de direitos.

**Palavras-chave:** Institucionalização; Desempenho escolar; Grau de satisfação de vida; Inclusão escolar e social, Construção de projetos de vida.

---

<sup>143</sup> paulacristinadias915@hotmail.com



# O impacto do voluntariado nos estudantes de medicina portugueses

---

Joana Páscoa Pinheiro<sup>144</sup>

Miguel Barbosa<sup>145</sup>

## Resumo

As faculdades de medicina em Portugal dispõem de programas de voluntariado nacional e internacional, em que é dada a oportunidade aos estudantes de prestarem apoio a populações vulneráveis. Estas ações incluem atividades na área médica, mas também atividades fora do âmbito da medicina.

Este estudo teve como objetivo perceber o tipo de voluntariado mais praticado pelos estudantes de medicina portugueses, as motivações para a sua prática e em que medida a experiência de voluntariado, nacional ou internacional, na área da medicina ou num âmbito mais alargado, influencia a preparação para gerir situações clínicas, a escolha da especialidade médica, bem como as competências sociais e humanas.

Métodos: Participaram 558 estudantes através do preenchimento de um questionário divulgado online, sendo apenas considerados para análise dos resultados aqueles que realizaram pelo menos uma vez voluntariado (N = 304).

Resultados: Verificou-se que o tipo de voluntariado mais praticado foi no contexto nacional, do tipo ocasional do tipo social sem contacto com pessoas. No estrangeiro, o voluntariado mais praticado foi também do tipo social ocasional, mas com contacto com pessoas. Constatou-se que as três principais motivações para a prática de voluntariado foram “ajudar os outros”, “melhorar as relações interpessoais” e “oportunidade educacional”. Em relação ao impacto do voluntariado, os resultados indicam que a nível da formação pessoal e humana se destacou a “sensibilidade para a vulnerabilidade social da população” e a nível das competências enquanto futuro médico o “melhoramento da capacidade de trabalhar em equipa”. Verificou-se que nos alunos em que o voluntariado teve impacto na escolha da especialidade médica, estes optaram mais por especialidades médicas, nomeadamente a pediatria, a medicina interna ou a medicina geral e familiar.

Conclusão: Apesar de os estudantes de medicina apresentarem uma relativa baixa taxa de adesão a esta prática, o voluntariado parece ter um contributo relevante para a aquisição de competências pessoais e experiência profissional nos estudantes de medicina.

**Palavras-chave:** Voluntariado; estudantes de medicina; motivação; impacto pessoal; impacto profissional.

---

<sup>144</sup> Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa

<sup>145</sup> Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa

# A União Europeia: conquistas, desafios e cidadania

Susana Sardinha Monteiro<sup>146</sup>

## Resumo

A união da Europa é uma ideia e uma construção artificial do homem. Uma ideia que se tornou realidade e que conta hoje com mais de 60 anos de funcionamento. Garante da paz, da estabilidade e da prosperidade da Europa pós II GM, esta União vê-se, hoje, confrontada com novos e redobrados desafios.

Desafios de uma União cada vez mais heterogénea, a braços com problemas e vulnerabilidades várias que implicam uma certa indefinição quanto ao seu futuro e com implicações claras na e para a vida dos cidadãos. Vulnerabilidades políticas decorrentes: de um ceticismo generalizado quanto ao seu futuro; de um processo inédito e de consequências imprevisíveis que determinará - ou não - a saída de um Estado da União; da disseminação de discursos nacionalistas, extremistas e xenófobos um pouco por toda a Europa e pelo mundo; da (in)segurança global e da constante ameaça terrorista. Vulnerabilidades económicas, acentuadas pela crise económico-financeira mundial e a excessiva preocupação com a contenção orçamental e o *deficit* público com consequências diretas e profundas na vida dos cidadãos. Destas, resultam as vulnerabilidades sociais, realçando o caráter ainda embrionário e secundário da dimensão solidária da política europeia.

Mas todas estas vulnerabilidades não podem conduzir ao desmembramento da unificação europeia, antes devem aumentar a nossa determinação e convicção neste processo sem paralelo na história da humanidade!

Para enfrentar estes desafios a União tem de ser mais forte e mais unida e para tal necessita reforçar a sua dimensão política e personalista, centrando-se nas pessoas, nos cidadãos: nas suas preocupações, necessidades e aspirações. Impõe-se aproximar e reconciliar a União com os seus cidadãos, construindo uma verdadeira União dos cidadãos, com os cidadãos e para os cidadãos! Cidadãos que, embora parte integrante e beneficiários diretos deste processo, têm permanecido indiferentes e alheados das grandes questões da construção europeia. E neste campo, importa perceber os perigos que essa indiferença aliada à (des)informação, representam, no presente e no futuro da União. (Des)Informação dominada por discursos populistas que têm ganho cada vez mais seguidores.

Torna-se assim imperioso envolver ativa e eficazmente os cidadãos no *devoir* da União, desenvolvendo um novo conceito de cidadania – ativa e participativa. E como cidadania pressupõe participação e não há, nem pode ou deve haver, participação sem conhecimento, tal como não há conhecimento sem informação (correta e credível) defendemos a necessidade de desenvolver uma verdadeira política de informação e de comunicação, com o envolvimento de todos - Estados, Instituições, cidadãos, *media*. Impõe-se sensibilizar os cidadãos para a construção europeia e a importância que esta assume para a Europa e para o mundo pois só com cidadãos informados pode haver cidadãos ativos e participativos. E sendo a UE uma organização de Direito, essa participação é condição e garantia essencial ao seu bom funcionamento.

**Palavras-chave:** União Europeia; Desafios; Cidadania

---

<sup>146</sup> IPL – Politécnico de Leiria, IJP – Instituto Jurídico Portucalense, susana.monteiro@ipleiria.pt

# Dependência e cidadania no Brasil: uma relação a ser discutida a partir das matrizes culturais religiosas brasileiras

---

Rodrigo Portella<sup>147</sup>

## Resumo

O presente artigo visa discutir criticamente a relação entre dependência política e cidadania no Brasil, com o enriquecimento de questionamentos e dados referentes à cultura religiosa e política brasileira. Na discussão sobre cidadania e dependência no Brasil, buscarei, nas figuras dos “mitos fundadores” da nação, a exegese do atrofiamiento da cidadania do povo brasileiro. Tais mitos fundadores teriam um caráter antropológico de solução imaginária para tensões, conflitos e contradições. É a solução de problemas e conflitos que remete às simbolizações do passado (como origem) que se faz presente, sob novos aspectos, para a resolução de problemas. Exponho quatro mitos básicos que influem na relação cidadania-dependência no Brasil: o mito da visão do paraíso; do providencialismo; da história messiânico-milenarista; e da graça de Deus. Em contraponto às matrizes de cunho religioso que dificultam a emancipação cidadã, abordo pistas para o exercício ativo e independente, ou co-dependente, da cidadania. Assim, a comunicação visa apresentar um modelo de cidadania, isto é, tarefa da cidadania emancipada é a supressão da pobreza política e material. Ora, uma só acontece com a outra, isto é, para se eliminar a pobreza material é preciso superação da ignorância e passividade política. A eliminação da pobreza política (e material) leva, em seu bojo, à construção de identidade cultural (o sujeito sem tal identidade não percebe seu lugar no mundo) e a possibilidade de acesso à informação e comunicação. A emancipação cidadã deve passar, também, pelas relações de mercado. Ou seja, oferecer alternativas à lógica de mercado vigente, no intuito de civiliza-lo ou humanizá-lo. Assim, a cidadania não é um elemento natural da pessoa, mas cultural, potencial e gestacional. Ou seja, cidadania é conquista, não concessão. É através da prática da cidadania que se criam espaços públicos adequados para as representações plurais de interesses mediante interlocução e negociação. Assim, direito passa a ser, mais que garantias constitucionais, uma prática, um exercício democrático na discussão e elucidação dos conflitos. Portanto, visa a comunicação contrapor tal modelo de cidadania aos modelos de mitos que constituíram a nação brasileira e que diminuem o potencial cidadão lido na chave acima descrita.

**Palavras-chave:** Cidadania; Dependência; Emancipação; Cultura; Religiosidade.

# Função social da universidade na pós-modernidade: como reconfigurar as práticas pedagógicas contemporâneas?

---

Roberto Araújo da Silva<sup>148</sup>

## Resumo

As atuais características das sociedades contemporâneas tensionam o padrão de universidade estabelecido e indicam a necessidade de reflexões sobre sua organização e práticas. Fundada sob o paradigma da modernidade (o qual preconiza a ordem, a normatização e a racionalidade instrumental como recursos privilegiados de compreensão e transformação da realidade), a universidade encontra-se desafiada a se reconfigurar em busca de um modelo educacional onde sua função social esteja aberta a pluralidade e ao diálogo entre conhecimentos diversos. Entre o paradigma moderno e o pós-moderno, a ideia de universidade vai se reconstruindo a partir de novas epistemologias que legitimem e validem saberes outrora silenciados. No caso brasileiro, o período histórico-cultural recente envolve lutas e resistências para a inserção de subjetividades ignoradas. Em seus processos de ressignificação, as disciplinas e as práticas pedagógicas universitárias vão sendo repensadas no sentido de incluir conhecimentos oriundos das culturas indígena e africana e dos estudos de gênero, com vistas a garantir equidade social. Assim, emerge o seguinte problema: como se configuram as práticas pedagógicas em universidades brasileiras no cenário atual? Com o objetivo de responder a esta questão, o presente estudo explora e analisa o fenômeno da pós-modernidade como matriz epistemológica das mudanças sociais das últimas décadas que tem gerado implicações para as instituições universitárias de modo geral, isto é, o avanço da globalização e da tecnologia da informação e a ampliação de políticas neoliberais. A investigação com foco no contexto brasileiro, tem como procedimentos metodológicos revisão bibliográfica fundamentada em artigos, livros, dissertações e teses, bem como análise documental de leis, portarias entre outros. Para a condução da análise de contradições inerentes à temática, o estudo fundamenta-se no materialismo histórico dialético. Ademais, compreende a pós-modernidade como produção discursiva e, para tanto, vale-se da desconstrução derridiana e da arqueologia foucaultiana como recursos analíticos. A pesquisa aponta a necessidade de consolidação da universidade como instituição promotora de diversidade e sugere a Pedagogia Crítica como fundamento epistêmico às práticas pedagógicas inclusivas.

**Palavras-chave:** Universidade. Pós-modernidade. Epistemologia. Práticas Pedagógicas. Função Social.

---

<sup>148</sup> Universidade Católica de Santos (UNISANTOS); roberto.araujodasilva@yahoo.com.br

# Supervisão e cidadania: padrões éticos e qualidade nas relações interpessoais

---

Rita Cortez<sup>149</sup>

Fernanda Almeida<sup>150</sup>

Clarissa Angelici<sup>151</sup>

Nazaré Coimbra<sup>152</sup>

## Resumo

O objetivo deste estudo é concretizar reflexivamente uma breve revisão da literatura, a partir de autores de referência, sobre supervisão, cidadania e padrões éticos de qualidade, nas relações interpessoais, no âmbito da unidade curricular de Supervisão, formação e desenvolvimento profissional, do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona do Porto. Em contexto de trabalho de grupo, analisámos, primeiramente, a complexidade do conceito de supervisão. De seguida, refletimos sobre os padrões éticos nas relações interpessoais, com vista à implementação de uma supervisão de qualidade, inserida em comunidade educativa aprendente. A pesquisa bibliográfica possibilitou sintetizar, analisar e comparar teorias e estudos, efetuados por autores nacionais e internacionais, que marcaram a evolução do conceito de supervisão e dos modelos e práticas supervisoras atuais. A análise efetuada permitiu constatar a importância das relações interpessoais, em contextos educativos, para a concretização de uma supervisão colaborativa, formativa e democrática, alicerçada na relação com o outro, na dialogicidade e respeito mútuo, que possibilite a otimização de estratégias educativas e mais qualidade de ensino e aprendizagem, em sala de aula. O processo supervisorio, fundamentado na observação crítica em contexto, deverá traduzir uma visão aprofundada e reflexiva da ação, partilhada entre supervisor e supervisionado. Assim, e no que concerne à dimensão formativa e ética da supervisão pedagógica, esta surge como atividade de cooperação claramente organizada, visando a reflexão, o encorajamento e a reorientação do agir educativo, através de investigação-ação, em ciclos de observação, concretização, “feedback”, avaliação e reformulação das práticas. Numa supervisão ecológica, que se estende à escola, enquanto comunidade de aprendizagem, a reflexão emerge como base de uma supervisão reflexiva e crítica, essencial à mais humanização e democraticidade das relações interpares, nas instituições educativas. Desta forma, o trabalho entre pares, no decurso do processo supervisorio, tem por suporte a centralidade dos padrões éticos, essenciais à reflexão crítica e construtiva da ação pedagógica, fortalecendo a regulação do ensino e da aprendizagem e construindo as bases do desenvolvimento profissional docente, inscrito numa educação para a cidadania.

**Palavras-chave:** Educação; supervisão; padrões éticos; relações interpessoais; cidadania.

---

<sup>149</sup> Universidade Lusófona do Porto

<sup>150</sup> Universidade Lusófona do Porto

<sup>151</sup> Universidade Lusófona do Porto

<sup>152</sup> Universidade Lusófona do Porto

# Projetos de português no 1º CEB: transversalidade da educação para a cidadania

---

Lígia Vilariça<sup>153</sup>  
Nazaré Coimbra<sup>154</sup>

## Resumo

O objetivo deste estudo é realizar uma revisão da literatura sobre as funcionalidades da realização de projetos de Português no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), no enquadramento da transversalidade linguística e da educação para a cidadania, em escolas públicas e privadas. A partir da legislação em vigor sobre o currículo, as aprendizagens essenciais e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, com destaque para a componente curricular de cidadania e desenvolvimento, é possível focalizar um ensino e aprendizagem que privilegia a autonomia, a flexibilidade curricular e o trabalho de projeto, tendo o aluno como sujeito da construção da aprendizagem.

A análise dos normativos curriculares, que regem o 1º CEB, permitiu comprovar o destaque conferido à aprendizagem do Português, nos domínios da oralidade, leitura e escrita, considerando não apenas a aprendizagem comunicativa, mas também a transversalidade linguística, comum a todas as áreas curriculares. Ser proficiente em Português potencia a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo, não apenas neste ciclo de ensino, como em toda a escolaridade obrigatória. Assim, a maioria dos autores considera que a realização de projetos de Português no 1º CEB, em especial de projetos pluridisciplinares e colaborativos, contribui para a aquisição de um conjunto de capacidades, que extravasam as competências de leitura e escrita, bem como as competências de trabalho de projeto, e possibilitam o reforço da educação para a cidadania. Neste entendimento, e cumprindo a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), tal como preconizado no Despacho nº 6173/2016, interessa implementar projetos no 1º CEB, que contemplem a valorização de conceitos e de valores da cidadania democrática, consolidando uma conduta cívica alicerçada na igualdade das relações pessoais, na integração da diferença, na solidariedade, no diálogo e na colaboração, essenciais em trabalho de projeto. Por último, é de referir que, embora esta pesquisa se encontre, presentemente, na fase de revisão da literatura, será proximamente continuada e enriquecida com um estudo empírico, sobre a eficácia de um projeto pluridisciplinar de Português no 1º CEB, de leitura e escrita, com colaboração da família, quanto ao aperfeiçoamento da Língua e à formação cidadã dos alunos.

**Palavras-chave:** 1º Ciclo do Ensino Básico, Projetos de Português, competências de leitura e escrita, Transversalidade curricular, Educação para a Cidadania

---

<sup>153</sup> Universidade Lusófona do Porto [ligiacvilarica@gmail.com](mailto:ligiacvilarica@gmail.com)

<sup>154</sup> Universidade Lusófona do Porto [nazarecoimbra@gmail.com](mailto:nazarecoimbra@gmail.com)

# A humanização na intervenção social com profissionais do sexo: o caso do projeto “transporta”

---

Nélson Ramalho<sup>155</sup>

## Resumo

**Introdução:** Em Portugal existem populações em situação de grande vulnerabilidade e exclusão social, “desassistidas” dos serviços sociais e políticas públicas, fazendo questionar os próprios princípios de justiça social e direitos humanos. As travestis trabalhadoras do sexo são exemplo dessa “desassistência”, pelo que se constituem como uma população de risco pelas diferentes opressões e violências a que diariamente estão sujeitas. **Objetivos:** Reconhecendo a carência de políticas públicas e projetos de intervenção social dirigidos a elas, a Associação para o Planeamento da Família (APF - Lisboa, Tejo e Sado) desenvolveu uma resposta na cidade de Lisboa, centrada, sobretudo, na zona do “Conde Redondo” e sua envolvente pela forte incidência de atividade prostitucional aí registada. O projeto “Trans-Porta” teve como objetivo primordial a prevenção da infeção do VIH/Sida e a promoção da saúde e dos direitos sociais dos travestis. **Metodologia:** A intervenção levada a cabo pela equipa técnica (coordenadora, enfermeira e assistente social) foi realizada privilegiadamente junto dos contextos de prostituição de rua, com uma periodicidade quinzenal, em horário noturno, entre as 00h e as 5h00, tendo sido utilizada a estratégia de distribuição gratuita de preservativos. Todavia, a integração noutros contextos (espaços de diversão noturna) também permitiu a aproximação a esta população. **Resultados:** A imersão nos contextos de vida das travestis trabalhadoras do sexo possibilitou observar a existência de inúmeras vulnerabilidades que esta população experiênciava em diferentes sistemas sociais, nomeadamente, económicos, habitacionais, familiares e de saúde, assim como intervir nelas por via do aconselhamento, acompanhamento e encaminhamento para estruturas comunitárias de apoio social, psicológico ou de saúde.

**Conclusão:** Os resultados do projeto “Trans-Porta” demonstraram a necessidade de serem implementadas políticas públicas que permitam minimizar o sofrimento desta população.

**Palavras-chave:** Travestis; Trabalho Sexual; Direitos Humanos; Intervenção Social.



# **Entre a educação, a cidade e o planeamento urbano: onde mora o direito dos adolescentes ao espaço público urbano?**

## **Reflexões a partir de oficinas de urbanismo**

---

**Marluci Menezes**<sup>156</sup>  
**Carlos Smaniotto Costa**<sup>157</sup>  
**Joana Batista**<sup>158</sup>  
**Inês Almeida**<sup>159</sup>  
**Filipa Lourenço**<sup>160</sup>

### **Resumo**

Com o intuito de criar uma dinâmica cocriativa de desenho do espaço público urbano com e para adolescentes, realizaram-se oficinas de urbanismo com jovens de uma escola secundária de Lisboa. Esta iniciativa responde aos objetivos do projeto europeu C3Places (<https://c3places.eu/>) que, tendo como um dos grupos alvo de estudo os adolescentes, investiga novas e inclusivas formas de relacioná-los com o espaço público através do desenho urbano, e analisa recomendações que possam orientar o desenvolvimento de políticas públicas, direcionadas para o território urbano, e que olhem com atenção para a população juvenil. Em geral, os adultos e as autoridades gestoras e produtoras formais do território urbano nem sempre atentam às necessidades e usos da adolescência: faixa etária com características específicas. Instigados pelo incremento de uma perspetiva mais inclusiva e participativa que melhor viabilizasse a conquista do direito à cidade e do seu planeamento, por parte dos adolescentes, foram desenvolvidas oficinas de urbanismo, que podem ser entendidas como uma ferramenta de Educação para a Cidadania. Ao colocarmos os adolescentes como partícipes dos processos de produção e planeamento do espaço público, visa-se contribuir para capacitá-los na reflexão do mesmo, assumindo-o como um direito aliado a um dever. As oficinas realizaram-se num quadro curricular mais flexível em que, entre outros aspetos, visava formar e discutir questões como a cidadania, a sustentabilidade e os avanços tecnológicos. Todavia, com o decorrer das oficinas, não só se evidenciou o que a literatura tem salientado, em síntese, a fraca resposta da sociedade e da cidade, nomeadamente do espaço público e respetiva adaptação do dese-

---

<sup>156</sup> Investigadora do Laboratório Nacional de Engenharia Civil – LNEC, marluci@lnec.pt; Investigadora do CeiED, Universidade Lusófona – ULHT

<sup>157</sup> smaniotto.costa@ulusofona.pt; Investigador do CeiED, Universidade Lusófona – ULHT

<sup>158</sup> joana.batista@ulusofona.pt; Investigadora do CeiED, Universidade Lusófona – ULHT

<sup>159</sup> ines.almeida@ulusofona.pt; Investigadora do CeiED, Universidade Lusófona – ULHT

<sup>160</sup> f80106@ulusofona.pt; Investigadora do CeiED, Universidade Lusófona – ULHT

nho às preferências juvenis, bem como o incipiente entendimento juvenil acerca dos espaços físicos urbanos que constituem os seus quotidianos. Visa-se apresentar: as características gerais das oficinas de urbanismo; as dinâmicas e conhecimentos ali gerados, observando mais em específico as lacunas detetadas em termos da relação entre adolescentes, cidade, conhecimento sobre o espaço, educação e planeamento urbano. Discute-se o papel de uma dinâmica educativo-pedagógica orientada para as questões espaciais, ambientais e territoriais na construção de novas mentalidades que estejam na base de uma cidadania mais ativa e participativa, e uma produção mais responsiva do espaço urbano.

**Palavras-chave:** Apropriação do espaço público; Educação e planeamento urbano; Adolescentes e práticas espaciais; Espaços inclusivos e responsivos

# A educação para a cidadania e o desenvolvimento sustentável. Três estudos em países africanos de língua portuguesa

---

Mafalda Franco Leitão<sup>161</sup>

Albino Cunha<sup>162</sup>

Manuela Malheiro Ferreira<sup>163</sup>

## Resumo

No documento da UNESCO intitulado *Educação para a Cidadania para o Século XXI* é afirmado que a educação para a cidadania dirige-se tanto ao indivíduo quanto ao cidadão e proporciona um caminho para que este compreenda as questões da paz no mundo, os desafios da globalização e os problemas económicos, ambientais e culturais deles resultantes ([http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_b/interact/mod07/task03/appendix.htm](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07/task03/appendix.htm)).

De acordo com a OXFAM um cidadão global é alguém que está informado sobre o mundo em geral e tem um entendimento de seu próprio papel como cidadão; respeita e valoriza a diversidade; tem uma compreensão de como o mundo funciona; está indignado com a injustiça social; participa da comunidade em vários níveis, do local ao global; está disposto a agir para tornar o mundo um lugar mais justo e sustentável e assume a responsabilidade por suas ações.

Para serem cidadãos globais eficazes, os jovens precisam ser flexíveis, criativos e pró-ativos. Eles precisam ser capazes de resolver problemas, tomar decisões, pensar criticamente, comunicar ideias de maneira eficaz e trabalhar em equipas e grupos. Essas aptidões e qualidades não podem ser desenvolvidas sem o uso de métodos ativos de aprendizagem, através dos quais os alunos aprendem fazendo e colaborando com os outros.

A educação para a cidadania global não é um assunto adicional - é uma estrutura para a aprendizagem, indo além da escola para a comunidade em geral. Pode ser promovida em sala de aula através do currículo existente ou através de novas iniciativas e atividades.

O desenvolvimento sustentável dos seres humanos e do mundo em que vivem está vinculado à qualidade da educação. A educação para a cidadania constitui uma parte vital

---

<sup>161</sup> mmleita@cemri.uab.pt CEMRI – Centro de Estudo das Migrações e das relações Interculturais Universidade Aberta

<sup>162</sup> acunha@iscsp.ulisboa-pt CEMRI – Centro de Estudo das Migrações e das relações Interculturais Universidade Aberta

<sup>163</sup> manuelamalheirof@gmail.com CEMRI – Centro de Estudo das Migrações e das relações Interculturais Universidade Aberta

de qualquer sistema educacional e de qualquer programa de ensino e nela está incluída a educação para o desenvolvimento sustentável.

Para os estudos de caso, em escolas de três países africanos, a água foi o tema motivador e aglutinador, pois sendo essencial à vida, torna-se no contexto educativo, e concretamente em educação para o desenvolvimento sustentável, num desafio ético, simultaneamente social, económico, ambiental e político. Verificámos que os diferentes contextos geográficos, educacionais, culturais e de desenvolvimento dos professores proporcionaram resultados diversificados que apresentaremos.

**Palavras-chave:** Educação para a Cidadania; Desenvolvimento Sustentável; Educação para o Desenvolvimento Sustentável; Estudo de Caso; Água.

# Cidadania global e ser-se cidadão/ã global: que significam para estudantes do ensino superior em Portugal? <sup>164</sup>

---

Dalila P. Coelho <sup>165</sup>

João Caramelo

Carla Malafaia

Norberto Ribeiro

José Pedro Amorim

Teresa Medina

Isabel Menezes

## Resumo

A Educação para o Desenvolvimento, orientada para a promoção de uma cidadania global (ED/CG), tem conhecido desde há vários anos um investimento político significativo e a ação comprometida de várias organizações da sociedade civil. Esta área encontra-se num momento de particular interesse político nacional e internacional, nomeadamente, no âmbito da *Agenda 2030*, no seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, e Meta 4.7. Ao mesmo tempo que a ideia de cidadania global se torna cada vez mais divulgada, há necessidade de uma compreensão substancial e crítica dos significados que lhes são atribuídos. Esta questão é particularmente importante dada a multiplicidade de entendimentos que têm sido associados à cidadania global, e também à existência de diversas investigações recentes que sugerem um predomínio humanista neste campo, a que importa atender criticamente.

O ensino superior tem sido cada vez mais convocado a preocupar-se com os desafios globais, através da ED/CG. Apesar de inequívoca a importância que o ensino superior assume em matéria de ED/CG, a investigação sobre este campo em Portugal é ainda muito escassa, nomeadamente, no que respeita a estudos de natureza abrangente. Desconhece-se, até ao momento, a existência de estudos que permitam aceder a representações de estudantes de um conjunto expressivo de instituições, de ensino superior politécnico e universitário público nacional, e que incidam em diversas áreas de formação, apesar de estes dispositivos (ED/CG) serem relevantes independentemente da área de especialização.

Nesta comunicação, serão apresentados dados iniciais de um estudo inovador que pretendeu suprir esta lacuna, e que permitiu um levantamento de representações e conceções em torno de questões da ED/CG, junto de estudantes a frequentar o ano letivo de

---

<sup>164</sup> Este trabalho é cofinanciado pelo *Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.* e pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE).

<sup>165</sup> dalila.coelho.ed@gmail.com, beca.dc@gmail.com

2018/2019, em instituições de ensino superior público nacionais, através de um inquérito online. Especificamente, incidir-se-á na discussão das representações sobre cidadania, cidadania global e ser cidadão/ã global, permitindo a discussão de diferentes “perfis”, e respetivas questões críticas subjacentes, articulando com variáveis da experiência socio

**Palavras-chave:** educação para o desenvolvimento; cidadania global; ensino superior; estudantes; questionário

# Engajamento em causas “globais”: gerações de militância pela cooperação solidária para o desenvolvimento em Portugal (1974-1998)

---

Tânia Santos<sup>166</sup>

## Resumo:

Em Portugal, o engajamento em causas “globais” foi particularmente visível perante situações de emergência humanitária nos países africanos de língua oficial portuguesa (catástrofes naturais, conflitos armados) ao longo dos anos 1990, e no processo da independência de Timor-Leste, até meados dos anos 2000. Todavia, a militância pela “cooperação solidária para o desenvolvimento” e pelo “auxílio humanitário” foi-se desenhando como espaço de engajamento desde a queda da ditadura em 1974, sendo possível identificar, no seu interior, diversas gerações políticas, que remetem para as etapas de constituição do movimento das organizações não-governamentais de desenvolvimento e de ajuda humanitária, as ONGD.

A apresentação tem por base a pesquisa realizada no quadro da tese de doutoramento em Sociologia Política, concluída em 2018, e visa analisar as diversas gerações de militantes pela “cooperação solidária para o desenvolvimento” e a “ajuda humanitária aos países pobres”, entre 1974 e o fim dos anos 1990, identificando as origens sociais e itinerários dos ativistas, os espaços de socialização associados à emergência de interesse por aquelas causas, e a diversidade de lógicas de engajamento, e suas mudanças ao longo do tempo. A partir de entrevistas biográficas e de dados prosopográficos de 16 ativistas que participaram em ONG “de desenvolvimento” em fases diversas do movimento, desde a sua emergência, ainda durante o período da descolonização, ao processo de institucionalização e integração em redes europeias e transnacionais, após a adesão à comunidade europeia, procura-se refletir sobre as experiências, relações e disposições na base do engajamento, o modo como este se insere nas diversas esferas da vida dos militantes, as dinâmicas que sustentam a militância ao longo do tempo e também de desengajamento. Esta análise permite compreender o modo como espaços familiares, religiosos, educativos, políticos formam o interesse em “causas globais”, desenvolvem competências associadas a esse engajamento e medeiam a entrada em espaços associativos como ONGs. Permite ainda discutir a mudança nas competências e saberes valorizados naquele tipo de engajamento, entre 1974 e o final dos anos noventa, nomeadamente a valorização dos diplomas escolares, a par do processo de especialização e profissionalização da militância.

**Palavras-chave:** Militância em causas globais; Gerações políticas; ONGD; Redes transnacionais de ativismo.



# Inteligência emocional e inteligência espiritual em serviço social: que contributos para os direitos humanos?

---

Cristina Duarte<sup>167</sup>

## Resumo

O tema da inteligência emocional e inteligência espiritual no Serviço Social aqui colocado no âmbito de um Doutoramento, procura aprofundar a presença de uma dimensão holística da intervenção do Serviço Social, seja com indivíduos, grupos e/ou comunidades da prática do assistente social e entender de que forma este modelo de desenvolvimento pessoal contribui para a qualidade do serviço do profissional e para uma reafirmação dos valores humanos e universais, implícitos e explícitos na praxis. Entendemos que a visão holística (do grego holos – total) dá ao Serviço Social no plano geográfico, político, socioeconómico, cultural, psicológico e espiritual uma possibilidade de análise coerente da pessoa e das situações.

Este estudo quer ser um contributo para reposicionar os princípios dos direitos humanos universais, valores emocionais e relacionais, que estão na génese do Serviço Social. Repor, não significa que estes já não existam, mas que podem encontrar-se diluídos ou mesmo marginalizados numa sociedade globalizada e sociedade de risco.

Esta reflexão teve como objectivo compreender as implicações da integração da inteligência espiritual e inteligência emocional na prática e ética profissional e nos processos de humanização, assim como, analisar nos processos de relação de ajuda, as competências profissionais decorrentes da inteligência emocional e da inteligência espiritual que conduzem à humanização do Serviço Social, como profissão de valores humanos e universais.

Nos aspectos metodológicos, foram realizadas 41 entrevistas a assistentes sociais da área metropolitana de Lisboa onde procuramos saber, entre outras dimensões, de que forma os processos de relação de ajuda colaboram para a humanização da intervenção em Serviço Social, ou seja, o poder assegurar os Direitos Humanos em cada pessoa.

Concluimos que o Serviço Social, apesar da complexidade de problemas sociais, elege como foco da sua intervenção o indivíduo com relação à sociedade e que os assistentes sociais, integrando na sua intervenção competências associadas à inteligência emocional e espiritual, exercem uma intervenção mais humanizada.

**Palavras-chave:** Serviço Social; Inteligência emocional; Inteligência espiritual; Humanização; Direitos Humanos.

# Right to housing, citizenship, and social (in)qualities in financial times

---

Raquel Ribeiro<sup>168</sup>

## Abstract

The Universal Declaration of Human Rights recognizes the right to adequate housing as a universally applicable and inalienable human right, a right also recognized in the article 65<sup>o</sup> of the Constitution of the Portuguese Republic. The transformation of housing into a “commodity” and the increase in its use as a financial asset for investment in the global markets is creating detrimental impacts on the access to housing and housing security. The fulfillment of the right to adequate housing is being jeopardized, especially in the metropolitan areas where real estate pressure is higher, with important psychosocial impacts.

Based on data from a Portuguese national survey on housing with 1222 participants, this paper analyzes the determinants of housing problems and housing satisfaction and the role of housing in the level of happiness reported by residents through several multiple linear regression analyses.

Results show that housing is a mechanism for reproducing social inequalities: the most vulnerable socio-economic groups, with the lowest incomes and the most precarious professional situations, reside in dwellings with a greater number of problems. Results also reveal housing inequalities between the different housing tenures, with a greater presence of housing problems among tenants and social housing residents compared to homeowners. On the contrary, homeowners, with or without a mortgage, reside in better housing and are more satisfied with their housing situation. The living conditions and the level of satisfaction with the housing situation have important psychosocial impacts, with the level of happiness increasing as the house arouses emotions and feelings of contentment, joy, hope, optimism, pride, and satisfaction.

Considering the fundamental role of housing, results are discussed considering the impacts of the financialization of housing in social (in)equalities, human rights realization and full citizenship construction. It underlines the importance of placing at the center of public policies the dimension of shared social responsibility and solidarity as a fundamental way to promote the effective realization of human rights, full citizenship, and social equality.

**Keywords:** Human rights; citizenship; social (in)equalities; housing financialization;

---

<sup>168</sup> Institution: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

E-mail: raquelribeiro@ces.uc.pt. Institutional address: Colégio de S. Jerónimo, Largo D. Dinis, Apartado 3087, 3000-995 Coimbra, Portugal

# **Perturbações da comunicação humana – direitos humanos e humanismo na intervenção**

---

**Paula Vital<sup>169</sup>  
António Carvalhal**

## **Resumo**

**Introdução:** Para as pessoas com perturbações da comunicação humana (PCH), o acesso à avaliação e intervenção terapêutica adequada, é crucial para a realização do direito à saúde, à educação e do direito à comunicação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD, 2008). O objectivo deste trabalho é aumentar a consciência de que a comunicação humana é um direito humano consagrado e de que há uma população com PCH especialmente vulnerável, e que tem de ter as suas necessidades comunicativas atendidas para garantir a sua participação através de adequada alocação de recursos.

**Metodologia:** Revisão narrativa da literatura sobre a comunicação humana nas dimensões de condição de saúde e de direito humano e as abordagens centradas na pessoa com PCH -pessoas com necessidades da fala, linguagem e comunicação (NFLC) - a sua participação e funcionalidade e os seus direitos. A metodologia inclui uma reflexão sistematizada decorrente da experiência clínica e académica dos autores.

**Resultados e Discussão:** A capacidade de comunicar, receber, processar e produzir mensagens, é nuclear à interação humana e à participação e fazemo-lo independentemente da idade, capacidade e contexto. A comunicação efectiva está comprometida para quem tem limitação da capacidade de usar modalidades privilegiadas de comunicar (falar, o ouvir, o ler e escrever). É o caso das perturbações do desenvolvimento e adquiridas da fala, voz, linguagem e comunicação que podem ser experienciadas por 20% da população ao longo de todo o ciclo de vida. Os recursos humanos para atender a estas necessidades e salvarguardar estes direitos são escassos no SNS.

**Conclusões:** A comunicação humana é essencial ao progresso individual e social e a melhores condições de vida e de bem-estar. Os cuidados específicos relacionados com a complexidade da comunicação humana são fundamentais para a saúde e a dignidade humana e direitos humanos consagrados. Os países devem avaliar as políticas de saúde e monitorizar o cumprimento das suas responsabilidades de direitos humanos com os mais vulneráveis, para assegurar a cobertura universal de saúde e satisfazer o imperativo de “não deixar ninguém para trás”.

**Palavras-Chave:** Comunicação humana, perturbações da comunicação, direitos humanos.

---

<sup>169</sup> apaulavital@gmail.com

# Joga Pedra na Geni, ela é feita pra apanhar, ela é boa de cuspir: acesso e permanência de travestis e transexuais na escola

Luciano Pereira dos Santos<sup>170</sup>

## Resumo

Este trabalho coloca em pauta a discussão sobre o acesso e permanência de travestis e transexuais na escola. A limitada capacidade da escola em conviver com as diferenças acentua-se ao se tratar de sujeitos transgêneros – transexuais e travestis – pois estes trazem como marca visível a transformação de seus corpos e de suas identidades. Assim, no imaginário social, essas pessoas transgridem a ordem normativa de gênero, corpo e sexualidade e com isso ameaçam a hegemonia heteronormativa. O caráter definitivo da experiência transexual, com a ingestão de hormônios, aplicação de próteses e/ou retiradas de partes do corpo, rompe com as normas de gênero e sexualidade. Diante de tal “transgressão”, a tarefa da escola de disciplinar e normatizar esses corpos na lógica heterossexual torna-se ineficaz. Perante a impossibilidade de retroceder à tais normas, a escola tende a afastar e/ou rejeitar esses sujeitos. A problematização e debate centram-se no apedrejamento de uma estudante travesti, ocorrido em uma escola pública na cidade de Pelotas/RS/Brasil, onde cursava o ensino fundamental na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, tendo por consequência o abandono/expulsão escolar. Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas compondo o corpus de análise os relatos da estudante vítima do apedrejamento, da diretora da escola, da professora da turma e de um dos alunos agressores. O aporte teórico alicerça-se nas investigações de Foucault, Butler, Louro, Bento, entre outras/os. Nos resultados o estudo ressalta a urgência de criação, estabelecimento e ampliação de políticas educacionais brasileiras que busquem desnaturalizar as representações e significações pelas quais as pessoas transexuais são percebidas no ambiente escolar. É preciso que a escola e todo o sistema educacional rompam com a heteronormatividade e desnaturalizem a visão binária das identidades sexuais e de gênero, buscando o entendimento e respeito à construção dessas identidades, promovendo o debate, combatendo e criminalizando o preconceito, a discriminação e violência LGBTfóbica para que possamos experimentar a prática de uma educação pública, democrática e inclusiva.

**Palavras-chave:** Escola; Transfobia; Transexualidade; Travestilidade, Educação

---

<sup>170</sup> Universidade Federal de Pelotas/FaE/PPGE/Brasil; Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Instituto de Educação/CeiED; lucianopereiraluciano@gmail.com

# Expografia criativa no âmbito do projeto educação patrimonial

(Cátedra UNESCO-ULHT)

---

Nathália Pamio Luiz<sup>171</sup>

## Resumo:

As oficinas Expografia Criativa - melhorar a comunicação e valorizar projetos acontecem no âmbito do Projeto Educação Patrimonial, da Cátedra UNESCO-ULHT Educação, Cidadania e Diversidade Cultural do Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em parceria com o IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência do Ministério da Educação, Projeto que enquadra-se no âmbito da Estratégia Nacional para Integração das Comunidades Ciganas (Ministério da Educação/IGEC). Os objetivos principais são trabalhar conceitos de planeamento de exposição e pensamento expográfico; apresentar recursos expográficos criativos, acessíveis e tecnológicos; e melhorar a comunicação a fim de valorizar os projetos desenvolvidos na escola em complemento ao sistema de avaliação padrão adotado pelo IGEC. A oficina desdobra-se em dois formatos e propõe apresentar estratégias simples de comunicação.

Para os Professores da rede de ensino público, funcionários da escola e participantes dos projetos inclusivos em desenvolvimento nos Agrupamentos Escolares: iniciamos com a indicação de recursos mecânicos e de recursos tecnológicos, tais como QRCode e Realidade Aumentada a partir da aplicação HP Reveal, com o objetivo de que possam ser adaptados à realidade da escola e aplicáveis às atividades que estão a ser produzidas no Agrupamento Escolar, complementados por bibliografia de apoio. A partir disto, trabalhamos atividades práticas com o propósito de discutir e construir o pensamento estrutural da expografia e sua funcionalidade na rotina de expor da escola.

Com os alunos, trabalhamos de forma dinâmica a criação um QRCode e formas como este pode ser inserido no contexto escolar e, em seguida, uma breve animação a partir do Microsoft Power Point para alimentar o marcador escolhido para a Realidade Aumentada na aplicação HP Reveal - essas atividades tem como objetivo aclarar a aplicabilidade dos recursos no âmbito da escola.

Até o momento, foram realizadas oficinas no Agrupamento de Escolas de Santo Antonio, Barreiro [Professores]; Agrupamento de Escolas do Alto Lumiar, Lisboa [Professores e Alunos]; Agrupamento de Escolas Mães d'Água, Amadora [Professores e Alunos]; Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor / Escola Básica de Santo Antonio, Lisboa [Professores]; e Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira, Moita [Professores].

**Palavras-chave:** Sociomuseologia; Educação Patrimonial; Expografia; Comunicação; Cidadania.

---

<sup>171</sup> Mestranda no Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), em Lisboa, Bolsa pelo Secretariado da Cátedra UNESCO-ULHT Educação, Cidadania e Diversidade Cultural. Bacharelado em Comunicação e Artes – Fotografia. Curso Superior de Produção Cultural na FAAP, em São Paulo.

# Mininu di kriason: caraterização dos direitos das “crianças confiadas” na Guiné-Bissau

Sofia Moniz Alves<sup>172</sup>

Graça S. Carvalho<sup>173</sup>

## Resumo

Os conceitos Fosterage, “Crianças Confiadas” ou “Filhos de Criação”, definem a prática de uma família confiar um filho aos cuidados de outra família. Esta prática tem levantado várias questões a investigadores e ativistas no que toca ao bem-estar e o respeito pelos direitos das crianças. Este estudo visa explicar a prática da “confiança” na Guiné-Bissau através da exploração do conceito “Filhos de Criação” (em crioulo Mininu di Kriason) e os possíveis riscos ao bem-estar destas crianças. Este estudo teve como objetivo verificar: a) se a escolha dos “Filhos de Criação” é determinada por serem do sexo feminino, tenderem a ser crianças já com alguma idade, órfãos de pai e/ou mãe, não serem gémeos, não serem deficientes nem “Crianças Irã”, serem da etnia Balanta, da religião Animista e serem sobrinhos do chefe de família; b) se há diferenças significativas entre os “Filhos de Criação” e as restantes crianças da amostra; c) entre os “Filhos de Criação” e os Filhos Biológicos das “Famílias de Criação”; e d) entre os “Filhos de Criação” do sexo feminino e os do sexo masculino, no que diz respeito às dimensões de nutrição, proteção, educação, cuidado/abrigo e saúde. Através de uma metodologia mista quantificou-se a frequência de fatores que explicam o fenómeno “Filho de Criação”, bem como as relações que são estabelecidas entre estes. Neste sentido foram aplicados o teste de Regressão Logística na caraterização do conceito central do estudo e o teste do Chi-quadrado de Pearson na comparação das amostras. A rejeição das hipóteses deu-se acima de um nível de significância  $<0,05$ . Por outro lado, a nível qualitativo, através de entrevistas e da análise de conteúdo destas, pretendeu-se descrever o fenómeno “Filho de Criação”, a partir do ponto de vista dos seus protagonistas – a criança e a família que foi confiada. As hipóteses de estudo foram testadas numa ampla amostra de 3489 crianças onde foram identificados 113 “Filhos de Criação”. Os resultados demonstraram que ser “Filho de Criação” na Guiné-Bissau é uma situação de risco para a criança e que esta prática está associada a outras situações de violação dos direitos das crianças como o casamento precoce e forçado.

**Palavras-chave:** Direitos da Criança; Crianças Confiadas; Bem-estar; Riscos; Família.

---

<sup>172</sup> Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho

<sup>173</sup> Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho

# Contribuição da educação para a formação de uma sociedade mais humana e justa

---

Camila Silveira dos Santos<sup>174</sup>

## Resumo:

O presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição da educação bem como a dos educadores para a formação de uma sociedade mais justa e humana. Tendo em vista que vivemos em uma sociedade onde a mudanças tecnológicas, econômicas, políticas e principalmente as sociais dirigem a escola uma responsabilidade corpulenta na definição do seu papel e forma de atuação. Dessa forma tornou-se necessário apontar qual o papel da escola, dos educadores e da educação sendo que a mesma é um fenômeno próprio dos seres humanos isso significa que a educação é de e para o processo de trabalho, ela própria é um processo de trabalho, sendo um direito de todos assegurado por lei na declaração dos direitos humanos por meio da ONU (Organização da nações unidas) no artigo XXVI, para tanto torna-se imprescindível entender como se forma a subjetividade humana, e qual o impacto das inter-relações na formação do sujeito que por sua vez implica na formação da sociedade. Ressaltando a relação entre professor e aluno, onde o professor deve ser o exemplo para a construção de indivíduo que favoreça a formação de uma sociedade melhor. Dessa forma é fundamental destacar um exemplo real: a Escola da Ponte que é um modelo escolar que proporciona aos educandos uma formação plausível para uma sociedade mais justa e humana. A Escola da Ponte se diferencia porque ela é muito mais que um projeto de educação para a cidadania ela é uma práxis de educação para a cidadania. A contribuição da educação para a melhorar na sociedade é extremamente relevante tendo como um dos principais sujeitos responsáveis pelo processo o professor que exerce um papel incentivador e modelo além de ser um exemplo para as crianças para tanto ele não deve contradizer-se entre atitudes e fala. A educação escolar é um ponto pé inicial para que se tenha uma sociedade justa e mais humana, mas não é o único elemento para tal feito, pois para o alcance de uma sociedade mais humana e justa envolve várias outras variantes.

**Palavras-chave:** Educação; Cidadania; Subjetividade; Relações sociais; Escola da ponte.



# Diversidade e cidadania: o arquivo multimédia da poesia dos países da CPLP

---

Moana Soto<sup>175</sup>

Angelo Biléssimo<sup>176</sup>

João Palmeiro<sup>177</sup>

## Resumo

O presente tem por objetivo apresentar o Projeto intitulado “Arquivo multimédia da poesia dos países da CPLP” que está a ser desenvolvido no âmbito da Cátedra UNESCO “Educação, Cidadania e Diversidade Cultural” com o apoio do Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Para além dos parceiros institucionais que subscreveram a Cátedra (CPLP, IBRAM, ULCV, Sphera Mundi-ong, Museu da República do Rio de Janeiro) o projeto conta com a parceria estratégica com a Cátedra UNESCO de Leitura da PUC do Rio de Janeiro, ICOM- Brasil e Vice-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Rondônia, assim como de parceiros individuais que têm colaborado com participação ou articulação de suas redes em prol do Projeto no Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Portugal e Timor.<sup>1</sup> O Projeto em questão tem por objetivo disponibilizar o acesso livre e intuitivo a uma plataforma digital de poesia e prosa poética, escrita e falada em língua portuguesa e nas línguas locais e nacionais dos países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, para efeitos de conhecimento, lazer e educação. Destina-se essencialmente, mas não exclusivamente, ao uso em meio acadêmico e educativo, disponibilizando registos de vídeo acompanhados pela transcrição na língua de origem e em português. Além de valorizar a variedade de falares e a memória das multiplicidades linguísticas dos espaços lusófonos, busca contribuir para o reconhecimento da importância das diferentes culturas e origens abraçadas por este espaço geográfico. O projeto tem por princípio o reconhecimento e a valorização da diversidade como característica fundamental dos países de língua portuguesa, além do reconhecimento de laços culturais, históricos e afetivos que unem essas comunidades geograficamente tão distantes, ao mesmo tempo em que configura-se em um espaço de divulgação e reconhecimento do trabalho de artistas, do campo da poesia, de diferentes regiões. É um projeto em fase de construção, a muitas mãos, pelos alunos e professores do Programa de Mestrado e Doutoramento em Museologia da Universidade Lusófona. Essa equipe está preparando esse repositório – a Plataforma Digital de Poesia e Prosa Poética – recolhendo, armazenando e disponibilizando vídeos de até 3 minutos e as respectivas transcrições, além de informações complementares. Até o momento temos vídeos em diferentes línguas faladas nos espaços lusófonos, como o kibundo, ngend, ubundo, língua brasileira de sinais, romani, puri e crioulo, assim como de muitos sotaques do português do Brasil, Angola, Cabo Verde e Portugal. Em breve será lançado o site oficial.

**Palavras-chave:** Sociomuseologia; Cidadania; Poesia; Língua Portuguesa.

---

<sup>175</sup> Universidade Lusófona

<sup>176</sup> Universidade Lusófona

<sup>177</sup> Universidade Lusófona

# Perspectivas docentes acerca do direito à educação básica e sua interface com a educação para a cidadania

---

Luciana Cordeiro Limeira<sup>178</sup>

Célio da Cunha<sup>179</sup>

## Resumo:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira concebe o desenvolvimento pleno da pessoa, proposto como objetivo para a educação na Constituição Federal, como a condição necessária para a formação cidadã e o exercício da cidadania. Embora ainda exista um percentual injustificável de estudantes fora da escola, as políticas públicas educacionais têm promovido o acesso a um número cada vez maior de estudantes, por meio de ampliação de vagas, em conformidade aos preceitos normativos do Direito à Educação. Assim, o desenho e implantação de políticas públicas educacionais deve ter como foco o estudante, suas características e contextos de vida e possibilitar aos atores sociais designados ao exercício docente, condições estruturais adequadas para um trabalho de qualidade. Nesse sentido, a qualidade da educação ofertada perpassa o estabelecimento de percentuais adequados dos recursos públicos para seu financiamento, para manutenção de toda estrutura necessária e para o pagamento de salários dignos aos profissionais da educação. Considerando as deficiências apresentadas na efetivação do Direito à Educação no Brasil, como um direito de estudar e de aprender, esse artigo apresenta um recorte teórico-analítico da tese de doutorado desenvolvida pela autora e objetiva apresentar a perspectiva docente acerca desse direito e de sua interface com uma educação para a cidadania. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou de entrevistas empregando a técnica de grupos focais, compostos por professores e equipes de apoio pedagógico. Foram realizados três grupos focais em escolas que atendem às diferentes etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – e de diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal. Esta atividade possibilitou o desvendamento das questões referentes à efetivação e à exigibilidade do Direito à Educação por parte dos atores internos da escola, denominados na pesquisa como os operadores escolares. Na perspectiva desses atores, a qualidade da Educação encontra-se relacionada ao trabalho pedagógico, como um trabalho coletivo, responsável, que atende adequadamente aos seus estudantes e que forma cidadãos. Essa qualidade encontra empecilhos para sua realização devido a estrutura física precária das escolas, na atuação inadequada dos operadores escolares e na estrutura familiar, pela falta de acompanhamento aos estudantes.

---

<sup>178</sup> Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília; bolsista CAPES – PDSE, no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeED), da Universidade Lusófona de Lisboa – sob a orientação do Professor Doutor António Teodoro; professora de Educação Básica, Anos Iniciais, na SEEDF.

<sup>179</sup> Professor Doutor da Universidade Católica de Brasília – Orientador da pesquisa desenvolvida pela autora

# Educação e patrimônio cultural na Universidade Federal do Ceará

---

Maria Josiane Vieira<sup>180</sup>

## Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar e refletir sobre a metodologia utilizadas nas visitas à Universidade Federal do Ceará (UFC) realizadas pelo Memorial da UFC. As universidades, por excelência, são espaços voltados para a educação. Nestes espaços também são realizadas pesquisas e ações de intervenção que devem priorizar a sociedade e o desenvolvimento coletivo. No decorrer de suas trajetórias, estas instituições tornam-se detentoras e depositárias de objetos, conhecimentos, saberes e práticas próprias do ambiente universitário. Assim, entendemos as universidades como espaços que podem proporcionar a valoração de bens culturais que apresentam referências de histórias e memórias que as construíam e as constroem. Nesta perspectiva, o Memorial da UFC tem como missão recolher e preservar referências históricas e memórias da instituição com o intuito de difundi-las. Criado em 2007 e implantado em meados de 2012, o Memorial da UFC iniciou suas atividades educativas em 2014, durante as festividades do sexagésimo aniversário de criação da instituição. Assim, foram planejadas visitas ao entorno da sede administrativa (Reitoria) abertas à comunidade universitárias. Na altura, emergiram questões quanto às metodologias para apresentar à história institucional para aqueles que fazem parte dela. Optou-se pela realização de visitas dialógicas estruturadas a partir da observação das mudanças e permanências espaciais confrontas com imagens do passado. Estas imagens são reproduções de fotografias, salvas pelo Memorial, distribuídas aos participantes. O roteiro temático foi previamente selecionado a partir da escolha das imagens durante o processo de pesquisa. As fotografias integram o acervo institucional e são compreendidas como uma das fontes históricas para refletir sobre a história da UFC. Entendendo a história institucional como construção dos sujeitos sociais que constroem cotidianamente relações, vínculos e experiências em seus espaços, a visita foi concebida de modo a privilegiar o diálogo e o compartilhamento de memórias. Após o período de festividades, a visita aos espaços da UFC se estabeleceu como atividade educativa solicitada tanto pela comunidade acadêmica quanto pelo público geral. Cada visita é singular, pois são apresentadas pelos participantes, informações, experiências e memórias diferentes orientadas pelo fio condutor da história institucional.

**Palavras-chave:** Universidade Federal do Ceará; Memorial da UFC; Memória; Patrimônio universitário.

# Milénios de pensamento: pensar, afirmar e condicionar a dignidade humana em caminho longo

---

José Eduardo Franco<sup>181</sup>

## Resumo

A afirmação jurídica e a codificação em termos legislativos das condições de igualdade e dignidade humana na sequência da proclamação iluminista dos Direitos do Homem e do Cidadão e da sua consagração em termos constitucionais pelos estados liberais e democráticos da época contemporânea foram antecedidas de um longa reflexão e gestão no quadro da civilização ocidental. É o próprio lastro da nossa civilização assente nas colunas da filosofia grega, do direito romano e da teologia cristã que oferece as bases conceptuais, ao longo do último milénio, para operar esta reflexão. A gestação do pensamento sobre a dignidade e igualdade dos seres humanos atravessou regimes feudais, absolutistas, sistemas económicos escravagistas, e todo o tipo de guerras, opressões e perseguições, que viriam criar uma consciência nova na Modernidade e desembocar no reconhecimento da suprema singularidade e dignidade de toda a pessoa humana, independentemente da raça, cor ou pertença cultural e identitária. Na nossa palestra vamos propor um excuroso na longa duração sobre os grandes marcos do pensamento e do direito que conduziram à inexorável afirmação da dignidade humana como base para a codificação dos direitos humanos à luz dos valores-pilar da liberdade, igualdade e fraternidade proclamados pela revolução do Século das Luzes, mais conhecida pelo nome de Revolução Francesa.

**Palavras-chave:** Dignidade Humana; Direitos; Pensamento; Igualdade; Legislação.

---

<sup>181</sup> Universidade Lusófona

# Vencer o individualismo, promover a democracia como caminho para o bem-estar

---

Tiago Vieira<sup>182</sup>

## Resumo

Os tempos que vivemos são marcados pela proliferação do individualismo com um crescente pendor narcisista. A emergência de discursos do ódio, a conquista de cada vez maior número de posições por formações xenófobas e populistas, que abertamente se opõem aos caminhos de cooperação e solidariedade entre os povos do mundo, é mais do que apenas um perigo - é uma realidade cada vez mais abrangente. Ainda que não assumindo a expressão gravíssima de outros países, Portugal não está imune a estes fenómenos. A apologia do auto-centramento, do empreendedorismo do eu, tem consequências profundamente disruptivas na sociedade portuguesa e, particularmente, nas gerações mais jovens - meio em que se propagam as patologias de cariz psicológico e as dificuldades de inserção com êxito no meio escolar. Ao invés do que seria desejável, o sistema educativo constitui-se como um agente de promoção desta perigosa tendência ao reproduzir a lógica competitiva e egoísta com que o neo-liberalismo enforma ideologicamente a estrutura social profundamente desigual que tem para oferecer. Ao fetiche do empreendedorismo, à exaustão física e psicológica decorrente da quase privação de tempos verdadeiramente livres, à submissão à ditadura das notas quantitativas, à falta de tempo de qualidade com a família junta-se uma cultura que, em vez de promover, trunca a vida democrática nas escolas. O recurso à Psicologia Positiva permite que lancemos um feixe de esperança nestes tempos negros, pois nela encontramos a valorização da dimensão relacional na promoção da saúde mental e física do ser humano. Aprofundando o processo democrático nas escolas estaremos em condições de contribuir para a elevação do bem-estar dos estudantes portugueses, proporcionando-lhes sentido de propósito e o atingir desde cedo de importantes patamares de maturidade na sua participação cívica e política, algo que constituirá uma importante alavanca na defesa de um País e um Mundo saudáveis, solidários prósperos e democráticos - horizonte de que expectavelmente deveríamos estar cada vez mais perto, mas de que parecemos estar cada vez mais longe.

**Palavras-chave:** Educação; Individualismo; Narcisismo; Psicologia; Bem-estar

---

<sup>182</sup> University of Lisbon – ISCSP

# “Um lugar dentro de nós: a solidariedade”

---

Tânia Sofia Tavares de Carvalho Ribeiro Libório<sup>183</sup>

## Resumo

Existe um lugar dentro de nós que nos inquieta, nos desassossega e nos torna participativos nesta aventura a que chamamos, vida! E na nossa vida, na passagem por este mundo, podemos fazer a diferença, podemos desenvolver as nossas capacidades e competências, podemos dar o rumo que quisermos para nos tornarmos melhores e mais justos e humanos, através da solidariedade.

Nesta era global, onde interage a riqueza e a pobreza, transparecendo as suas potencialidades e vulnerabilidades, emerge a convicção de enfrentar essa diversidade pela cooperação em nome da educação inclusiva e das atitudes que podem transformar. As ONG's desempenham um papel catalisador capaz de promover o desenvolvimento educacional e de nos tornar mais humanos. Em nome do Humanismo e da educação, numa perspetiva de aprendizagens e experiências de jovens e adultos, em contexto não escolar, somos nós, que devemos estar de “olhos postos” nas necessidades e nos pedidos prementes da nossa sociedade, para enfrentarmos o futuro de um modo mais justo e harmonioso.

Deste modo, é fundamental refletirmos sobre a problematização da inovação educacional no âmbito da solidariedade e do voluntariado, promovendo assim o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos indivíduos e tornando-os parte da cidadania ativa e comprometida neste mundo que tão pouco ainda tem de solidário.

Esta comunicação tem como objetivo, por um lado, apresentar o projeto “Missão Aventura Solidária”, levada a cabo por voluntários de uma ONG portuguesa, e demonstrar como a sua atuação noutros países consegue promover através de missões para a educação, a cooperação e o desenvolvimento sustentável das comunidades nas quais atua.

Por outro lado, pretendemos demonstrar as boas práticas educacionais e programa para a empregabilidade e inclusão de jovens e adultos vulneráveis, através da experiência da Aventura Solidária com parceiros internacionais, a nível das aprendizagens e consequentemente da empregabilidade de jovens e adultos.

Concluindo, não podemos ficar alheios a um movimento solidário global, não esquecendo que os voluntários contribuem de modo fundamental para a cooperação e para a ajuda aos países mais necessitados, sendo que é útil e necessária a sua presença, em prol do desenvolvimento dos países e das suas comunidades, sendo que a principal “arma” de desenvolvimento de um país, acreditamos que é a educação.

**Palavras-chave:** Humanismo, Educação, Solidariedade, Voluntariado, Direitos Humanos, Desafios.

# A educação pré-escolar como promotora da cidadania

---

Maria Armanda Miranda<sup>184</sup>  
Maria Odete Emygdio da Silva<sup>185</sup>

## Resumo

A Educação para a Cidadania tem na sua base conceitos como solidariedade, diálogo, respeito pelo outro, capacidade de reflexão e crítica, conceitos esses que são os alicerces de uma sociedade democrática.

O Jardim de Infância, entendido como um dos primeiros contextos formais de educação, deve proporcionar à criança uma das suas mais precoces experiências de vida democrática. É neste contexto que ela deixa de ter o papel central, que tem no seu meio familiar, e passa a fazer parte de um grupo, onde vai ter de ouvir o outro, esperar pela sua vez, fazer escolhas, aprender a negociar e a ceder, por vezes; estas situações desencadeiam, naturalmente, conflitos que proporcionam ao educador a oportunidade de, ao mediar esse conflito, promover o diálogo, a crítica construtiva, a reflexão, gerando, desta forma, uma dinâmica democrática no grupo. É vivenciando práticas democráticas, nas atividades e rotinas da vida diária, que se apreende e interioriza a democracia. É, pois, de extrema importância que o educador tenha um papel de mediação, ouvindo a criança, deixando-a exprimir-se, levando-a a ter um papel ativo nas escolhas que faz.

O Jardim de Infância tem, ainda, um papel fundamental no desenvolvimento de competências sociais, despoletando oportunidades de trabalhar em equipa, de cooperar com o outro, de lidar de uma forma natural e positiva com a diversidade, o que permite à criança absorver esses valores desde uma idade muito precoce.

A diversidade, tal como é salientado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, leva-nos a perceber como diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016). É também a diversidade que conduz à valorização da heterogeneidade, a atitudes de respeito, aceitação e, principalmente, empatia em relação ao outro; desta forma, a educação para a cidadania é também orientada numa perspetiva inclusiva.

Como conclusão: um contexto educativo democrático permite à criança a apropriação dos valores intrínsecos ao espírito de cidadania, sendo o Jardim de Infância um contexto rico em oportunidades para o desenvolver.

**Palavras-chave:** Cidadania, Educação Pré Escolar, Práticas Democráticas, Diversidade

---

<sup>184</sup> Educadora de Infância, Mestranda - Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor, ULHT; mariarmandamiranda@gmail.com

<sup>185</sup> Professora Associada e Investigadora Integrada do CeIED, ULHT. modete.dasilva@gmail.com



# Educação para a cidadania e temas transversais: um paralelo entre políticas educacionais de Portugal e do Brasil

---

Brunna Sordi Stock<sup>186</sup>

## Resumo

O contexto global do século XXI demanda uma educação para refletir e agir em questões mundiais sociais (UNESCO, 2015), ao invés de uma perspectiva focada no conteúdo e individualista. Para isso, é necessário problematizar a concepção de escola, o currículo e as metodologias para o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs conscientes e capazes de atuar na realidade da comunidade em micro e macro esferas. Neste sentido, as políticas educacionais se apresentam como norteadoras dessa ideia de educação, estabelecendo diretrizes que refletem concepções filosóficas e epistemológicas sobre ensino e aprendizagem. Com isso em mente, o presente trabalho tem como objetivo estabelecer um paralelo entre a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (MEC, 2017), em Portugal, e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), no Brasil, analisando o texto quanto às linhas gerais de ação para o trabalho com temas transversais. Ambos os documentos pontuam dimensões de trabalho consideradas relevantes (como gênero, sexualidade, meio ambiente, entre outras), enfatizam a importância do engajamento da escola e ressaltam a necessidade da formação docente para a concretização da política e alteração curricular. Contudo, é possível observar no caso brasileiro, através do desdobramento das políticas educacionais e dos indicadores da educação dos últimos 20 anos, que a interpretação do documento não implica em, necessariamente, uma mudança na concepção de educação. Uma interpretação simplista e uma prática desvinculada da reflexão implicam na invisibilidade dos temas transversais no cotidiano, perdendo seu caráter de atravessamento do currículo. Ainda, os temas transversais deixam de ser promotores de uma mudança na forma de ação e reflexão para se transformarem em conteúdos, subvertendo a sua concepção mobilizadora. Diferente de criticar o trabalho por temas transversais, defende-se, então, que o principal desdobramento da política educacional deve ser um impacto na formação docente a fim de uma mudança paradigmática da gestão (Lück, 2015) e uma reviravolta epistemológica e pedagógica (Silva, 2004).

**Palavras-chave:** Educação; Cidadania; Políticas educacionais; Formação docente.

---

<sup>186</sup> Licenciada em Matemática, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil. brunna.stock@gmail.com

# A educação decolonial como instrumento de cidadania em uma instituição de ensino no nordeste brasileiro

---

Mariana da Silva de Lima<sup>187</sup>

## Resumo

O racismo é um fenômeno que recentemente foi reconhecido como sendo algo intrínseco a diversos setores que compõem a sociedade brasileira.

Diferentemente do racismo enquanto conduta individual, o racismo institucional se caracteriza por ser um sistema de negação de direitos a um determinado grupo por conta de sua raça. No Brasil, ainda há muito o que ser estudado quanto à questão do racismo institucional, no entanto atualmente muito tem sido feito para desconstruir todo um sistema que invisibiliza a população afro-brasileira, negando-lhe muitas vezes direitos mais básicos como saúde e educação de qualidade. As instituições de ensino não fogem à regra, sendo facilmente observado que, em nosso sistema educacional, nos deparamos com um arcabouço de conhecimento, a ser trabalhado pelas escolas, baseado em uma epistemologia eminentemente eurocêntrica, negando o direito ao conhecimento de suas origens e de sua história a uma parte considerável da população brasileira. Por conta dessa situação, o objetivo desse trabalho foi analisar as intervenções de educação decolonial desenvolvidas no âmbito escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, em seus mais diversos *campi*, por meio das intervenções de docentes e servidores técnico-administrativos. Ao estudo em questão é eminentemente qualitativo e foi feito ao longo de 2 anos. Através das análises dos eventos e intervenções, foi observado que foram abordadas as mais diversas temáticas como saúde da população negra, educação decolonial, religiões de matriz africana, cultura afro-brasileira. A análise feita mostrou também que as intervenções não eram feitas apenas no âmbito escolar, mas também por meio de projetos de extensão, para benefício de comunidades no entorno das instituições. As intervenções dos servidores e docentes, em conjunto com os estudantes, é uma prática importante para o desenvolvimento de uma sociedade mais plural e igualitária. Em especial no que concerne à representatividade dos mais diversos grupos que compõem a comunidade discente que é atendida pelos Institutos Federais.

**Palavras-chave:** Educação decolonial, racismo institucional, cultura afro-brasileira, educação afro centrada.

---

<sup>187</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará;  
e-mail: marianalima@ifce.edu.br

# Segurança marítima no Golfo da Guiné: a criação de um gateway securitário na região através da cooperação luso-santomense

---

Pedro Gonçalves<sup>188</sup>

## Resumo

A nível internacional é crescente a preocupação com a segurança marítima, devido à grande importância que as atividades desenvolvidas no e pelo Mar têm hoje para a economia dos Estados e do tecido empresarial destes que é acompanhado pelo recrudescimento significativo do aumento dos riscos e ameaças que sobre elas pairam. Estas vão dos atentados ao meio ambiente à panóplia de atividades ilícitas e criminosas, de entre as quais se destacam a pirataria marítima, os vários tráficos ilegais e a pesca ilegal.

Embora os fenómenos de insegurança marítima sejam uma preocupação crescente e de âmbito internacional, existem espaços do globo onde os mesmos têm aumentado com maior relevância, prejudicando atores regionais, mas também outros, principalmente os externos que em determinadas áreas geográficas depositam parte dos seus interesses estratégicos de política externa. Entre estes, um dos que se destaca com maior relevância é o Golfo da Guiné, onde a insegurança marítima cresce, sem relação paralela nas capacidades de resposta locais à subida deste fenómeno.

O Golfo da Guiné destaca-se pela produção e exportação de recursos energéticos, pela abundância de minérios e outros recursos e, do ponto de vista negativo, pelo significativo aumento das atividades do foro da criminalidade perpetrada em ambiente marítimo. O último ponto de destaque faz com que esta sub-região surja em destaque nos indesejados rankings dos espaços marítimos mais perigosos para a navegação em todo o mundo, com o número de episódios criminais a aumentar nos últimos meses, contrariando aquilo que tem sido verificado a nível mundial, onde, na maioria das áreas com forte ocorrência de atividade pirataria.

Face ao risco elevado e às ameaças crescentes, algumas tentativas de resolução do problema têm sido pensadas, mas tenuemente colocadas em prática. Contudo, o alarme que os dados mais recentes despoletam, fazem com que se afigure urgente encontrar capacidade de

concertar ações que sejam aplicadas, de maneira a que não se permita que a situação se descontrole e ganhe uma dimensão maior, tal como ocorrido no Golfo de Áden, no início da década passada.

Tendo em consideração o crescimento do fenómeno referido, através do trabalho que nos propomos apresentar, pretendemos avaliar a ação cooperativa entre dois países: São Tomé e Príncipe, um Estado arquipelágico localizado no epicentro deste Golfo, e óbvio interessado no garante da segurança marítima na sua área de inserção geográfica, de forma a assegurar o reforço das atividades marítimas e de prospeção das suas águas, o

---

<sup>188</sup> Mestrando em Estudos Africanos – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa

que contribuirá para o seu desenvolvimento, e Portugal, pequeno Estado europeu que deposita no Atlântico Sul, no geral, e no Golfo da Guiné, em particular, grande atenção, por ali encontrar um dos seus espaços de interesse estratégico nacional.

De forma a atingir o objetivo supramencionado, predispomo-nos analisar o Golfo da Guiné como um Complexo Regional de Segurança. Para tal, pretendemos seguir a linha do conceito desenvolvido e trabalhado pelo autor Barry Buzan e pela Escola de Copenhaga, marco no que respeita aos Estudos de Segurança. Para prosseguir a análise, recorreremos, depois, ao conceito de Poder Funcional, considerando a linha teórica do Professor Adriano Moreira, de forma a avaliar a capacidade dos dois Estados em estudo de fazer vingar os seus interesses e influência estratégica na área em causa.

Ao mesmo tempo, teremos em consideração os conceitos de *shatterbelt*, aplicando-o à região do Golfo da Guiné e seus conflitos e problemas securitários e, também, de *Gateway*, tendo em consideração a posição que São Tomé e Príncipe pode ocupar naquela área, em particular considerando os resultados obtidos pela cooperação bilateral de Defesa com Portugal. Estes conceitos serão analisados tendo em consideração a sua apresentação pelo autor Saul Cohen.

**Palavras-chave:** Segurança Marítima, Golfo da Guiné, Gateway Securitário, Cooperação Luso-Santomense

# Projeto tornar-se homem

---

Josilene Santos de Araujo<sup>189</sup>

## Resumo

A partir de estudos que sinalizam que a violência protagonizada por homens está atrelada a concepções de masculinidade (Souza; Minayo, 2005), a Organização Não-Governamental Movimento de Proteção da Criança e do Adolescente, desenvolveu o projeto Tornar-se homem, na cidade de Marechal Deodoro, em Alagoas, Brasil, durante 10 meses no ano de 2018. O objetivo foi contribuir com a diminuição de comportamentos violentos, realizando ações junto a adolescentes. Tratou-se da realização de oficinas que aconteciam uma vez por semana, durante uma hora e meia, com 11 adolescentes entre 12 e 16 anos, onde os participantes foram estimulados a expressar e refletir sobre suas concepções acerca da masculinidade, a partir de músicas, pinturas, artes plásticas, peças teatrais, fotografias e filmagens. Após seis meses os participantes foram incentivados a apresentar expressões das representações sobre masculinidade na família, depois na escola e por fim na comunidade em geral, através de colagens, fotografias e vídeos, no nono mês foi realizada uma exposição na instituição sobre as produções dos adolescentes onde foram convidadas as famílias, a escola e a comunidade. O 10º mês foi dedicado ao encerramento das ações com dois enfoques primeiro destacou-se que as ideias sobre masculinidade são construídas na sociedade e podem desta forma ser revistas por todos a qualquer tempo e segundo os jovens foram estimulados para tornarem-se reprodutores dos conhecimentos e discussões que ocorreram no projeto. Os encontros foram facilitados por uma psicóloga, um pedagogo e um educador social. Assim conclui-se que os trabalhos que possibilitam a expressão de sentidos e significados acerca da masculinidade, são imprescindíveis para desnaturalizar e prevenir comportamentos violentos. No decorrer das ações foi percebido avanços em relação às concepções sobre masculinidade à medida que 83% dos adolescentes fizeram relatos sobre situações de violência ocorridas na comunidade, na escola e até mesmo nas famílias como consequência da visão de masculinidade dos envolvidos; também foi possível estimular que os jovens posicionassem como multiplicadores de concepções que separam masculinidade de violência.

**Palavras-chave:** Masculinidade; Adolescência; Violência.

# Projeto saúde da menina

---

Josilene Santos de Araujo<sup>190</sup>

## Resumo

Atuando desde 2016 no estado de Alagoas, Brasil, a Organização Não-governamental de caráter socioeducativo Movimento de Proteção da Criança e do Adolescente concretizou durante os anos de 2016 e 2017 o Projeto Saúde da Menina. Os trabalhos consistiram em oficinas educativas voltadas para adolescentes grávidas ou que já eram mães, entre 14 e 17 anos, que se encontravam em situação de rua, na cidade de Maceió. O objetivo da intervenção foi trabalhar os temas em torno da gravidez e do tornar-se mãe com o público acima citado. Os temas discutidos foram elaborados a partir dos interesses expressos pelas adolescentes. Os encontros ocorreram quinzenalmente, tinham duração de uma hora e meia, foram realizados em praças e em espaços parceiros do projeto na cidade acima mencionada e facilitados por uma psicóloga, um pedagogo e um educador social. Durante os encontros foi possível perceber que os sentidos sobre família que surgiram relacionavam-se sempre a uma perspectiva de futuro, o que se atrelava também aos significados sobre maternidade, sendo esta algo positivo, desejado pois possibilitaria a construção de uma família, uma segurança de afeto que não pôde ser vivenciada na família de origem. Percebemos então a importância de conhecer dos sujeitos sua forma particular de dar significação as suas relações e os elementos implicados nesse processo, condição determinante para se realizar intervenções que possam ser geradoras de mudanças e não partir de concepções que se antecedem aos sujeitos. As orientações para o desenvolvimento dos trabalhos tiveram como referência a psicologia sociohistórica (Veer & Valsiner, 2001) e a pedagogia social (Freire, 1998). Durante os anos de 2017 e 2018 foi possível perceber que o vínculo institucional foi fortalecido com o grupo atendido, à medida que 65% das adolescentes passaram a frequentar com assiduidade as oficinas; das adolescentes atendidas 20% saíram da condição de morar na rua; a rede de atendimento a adolescentes na cidade de Maceió foi fortalecida, pois para o desenvolvimento dos trabalhos foram convidadas instituições para realizarem apresentações sobre seus serviços para as adolescentes, por fim, houve uma melhoria da qualidade das condições de vida, de 20% das atendidas, pois foram inseridas em programas de complementação de renda do governo federal.

Freire, P. (1998). *Pedagogia do Oprimido*. 25<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Van Der Veer, R. & Valsiner, J. (2001). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola.

**Palavras-chave:** Adolescentes; Maternidade; Vulnerabilidade.

# Educação para a cidadania e a base nacional curricular comum – BNCC do Brasil

---

Ricardo Diógenes Dias Silveira<sup>191</sup>  
Sindoal Silva de Souza<sup>192</sup>

## Resumo

A Base Nacional Curricular Comum do Brasil (BNCC), homologada em dezembro de 2018 pelo Ministério da Educação (MEC – Brasil), será o documento norteador para a reformulação dos currículos em todas as escolas de ensino básico no País. De acordo com a BNCC a Educação Básica brasileira será dividida em: Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano); Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Diante da importância deste documento para a formação futura de crianças e adolescentes do Brasil objetivou-se com este trabalho realizar uma análise qualitativa documental na BNCC com relação ao ensino para a cidadania. A metodologia escolhida foi buscar nas 600 páginas do texto menções ao ensino para cidadania ou termos que se relacionava ao tema. Assim, observou-se que o texto apresenta dois eixos centrais na formação dos alunos, a transformação da sociedade e a capacitação para o mundo do trabalho. Porém, ao analisar os eixos temáticos e habilidades a serem desenvolvidas fica evidente que a preocupação com o ensino para a formação cidadã na BNCC se faz presente apenas no ensino fundamental. As áreas que contribuirão neste quesito são Ciências Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza. Em destaque a disciplina de História nas Ciências Humanas que possui objetivos de conhecimento e unidades temáticas voltadas para formação cidadã, especialmente nos 5º, 6º e 9º ano. Entretanto, com relação aos três anos do Ensino Médio é notório que a formação para a cidadania não se faz presente. A maioria das disciplinas ou itinerários formativos são omissos em formar jovens conscientes e críticos. Além disso, a recente reforma no Ensino Médio do Brasil não permitirá a todos os alunos os conhecimentos ofertados em disciplinas como Filosofia e Sociologia, uma vez que cada escola poderá escolher as disciplinas a serem ofertadas. Se fará presente em todos os anos do curso apenas as disciplinas de Português, Inglês e Matemática, as demais serão ofertadas como optativas em determinadas escolas. Portanto, a BNCC aplicada ao novo formato de Ensino Médio contribuirá para que os jovens brasileiros não tenham uma educação para a cidadania e tampouco conscientes de seu papel na sociedade. Pode-se concluir então que a BNCC orientará as escolas de Ensino Médio na formulação de currículos escolares engessados e com tendências formativas apenas para o mundo do trabalho sem formação cidadã.

**Palavras-chave:** Ensino, formação cidadã, currículo e educação básica

---

<sup>191</sup> Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, ricardo.silveira@ifgoiano.edu.br, Rod. Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5 – Zona Rural, Urutaí – GO, 75790-000

<sup>192</sup> Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, sindoval\_2@hotmail.com.



# Associativismo e educação: potencialidades educativas das organizações da sociedade civil – um estudo de caso no Brasil

---

Luana do Rocio Taborda<sup>193</sup>

## Resumo

A educação se desenvolve em múltiplos espaços, sendo formais e não formais. As Organizações da Sociedade Civil (OSCs) vem cada vez mais ocupando espaços como instituições educativas, seja integrando quadros de Educação em tempo integral, através de parcerias com o Estado, ou por via autônoma. Elas também vêm procurando intervir no espaço público ampliando seu repertórios político-institucionais. Muitos são os casos em que as OSCs são ao mesmo tempo espaços não formais de educação, de assistência social, e pertencentes a determinada denominação religiosa.

Neste trabalho, procura-se pensar nas contribuições e intersecções entre o associativismo e educação, recuperando a discussão quanto a potencialidades educativas da participação política e do embate entre educação formal e não formal. Inter-relacionamos os escritos de autores de diferentes posições e áreas de estudo, como José Pacheco (2009), Maria da Glória Gohn (2014) e Carole Pateman (1992), para pensar paralelos e pressupostos quanto as oportunidades de aprendizagem no contexto associativo. As associações que trabalham com contraturno escolar são entendidas como novos espaços de aprendizagem. Espaços estes comumente analisados apenas como locais voltados à assistência, com menor ênfase em seus potenciais formativos sob os sujeitos aos quais voltam sua atuação. Procurando romper com esta perspectiva, adotamos o pressuposto de um olhar a estas associações como entidades voltadas ao aprendizado e com potenciais de formação cidadã e emancipatória quanto aos atores envolvidos em sua prática.

Ainda, os resultados demonstram também os potenciais negativos da atuação destas associações diante do campo educacional formal, como atravancar o processo de lutas pela institucionalização e qualidade da educação, como oferecer uma educação precária, pouco fiscalizada ou deficitária quanto a saberes dominantes na escola. O que demonstra como, ao se realizar estudos sobre o meio associativo e seus impactos em diferentes frentes, faz-se necessário entender os diferentes ângulos dos da atuação destas associações.

**Palavras-chave:** associativismo religioso; educação não formal; Brasil; Organizações da Sociedade Civil.

---

<sup>193</sup> Luana do Rocio Taborda - Doutoranda em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina e ISCTE Instituto Universitário de Lisboa em regime de cotutela. É integrante do Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais (NPMS/UFSC). Atualmente é investigadora visitante junto ao Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), do ISCTE Instituto Universitário de Lisboa, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desenvolve pesquisas sobre os temas: associativismo, organizações da sociedade civil, interações sociedade civil - Estado e democracia. Email: luanadorocio@gmail.com.

# Análise de acessibilidade e segurança em escolas públicas de ensino técnico no nordeste do Brasil: compatibilidade com a NBR 9050

---

Patricia Campos<sup>194</sup>

Rosa Duarte<sup>195</sup>

Enneferreira Ferreira<sup>196</sup>

Martha Ferreira<sup>197</sup>

## Resumo

A acessibilidade é uma das questões centrais para o pleno exercício de cidadania pelas pessoas portadoras de deficiência. A acessibilidade significa dar condições e possibilita a todos a segurança, autonomia e garantia de direitos. Atualmente, a acessibilidade é um tema bastante difundido e recebe relevância diante dos agentes sociais que estão preocupados com a educação inclusiva e inclusão social na sociedade. É importante permitir a acessibilidade aos transeuntes com mobilidade reduzida para um o trânsito livre de obstáculos, ou seja, barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que facilite acesso livre de perigo de queda ou tropeço e acidentes, devendo proporcionar a segurança. Sendo assim, este trabalho teve como objetivo avaliar o quesito acessibilidade nas áreas de circulação em três escolas de cursos técnicos nas cidades do estado de Pernambuco (Abreu e Lima, Igarassu e Paulista), Brasil, em conformidade com a norma NBR 9050, que recomenda às condições mínimas e necessárias para a adequação dos espaços públicos e equipamentos urbanos. Método de pesquisa/ abordagem: Na coleta de dados foi executado uma rota de acesso para as medições e registros fotográficos das calçadas, rampas, estacionamento e portão de entrada/saída das escolas; e um protocolo de acessibilidade e segurança para verificação dos itens referentes a norma NBR 9050 e legislação correlata. Em seguida, com os registros e obtenção de dados foram tabulados e transformados em informações capazes de traduzir e permitir adequações de acessibilidade e segurança que atendam às necessidades dos deficientes. Resultados: Foi possível compreender o percurso existente para o acesso as três escolas com a identificação dos elementos deficientes de acessibilidade e segurança. Conclui-se então que o acesso as calçadas das escolas necessitam de readequação e implantação de medidas de promoção da acessibilidade que atendam adequadamente às normas de acessibilidade e legislação brasileira.

**Palavras-chave:** Acessibilidade; NBR 9050; Educação Inclusiva; Segurança

---

<sup>194</sup> IFPE

<sup>195</sup> ULHT

<sup>196</sup> IFPE

<sup>197</sup> IFPE

# A (re)construção curricular como processo pedagógico na educação de jovens e adultos – convergindo saberes

---

Jupter Martins de Abreu Júnior<sup>198</sup>  
Rony Pereira Leal

## Resumo

As mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas implicaram na conformação de um novo perfil para a instituição escolar, que se viu premida a deslocar-se do *éthos* iluminista ao qual se via vinculada desde a sua fundação. Este movimento ocorreu a fim de contemplar os novos modos de aprendizagem decorrentes da massificação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e seus impactos nos diversos campos do conhecimento. Nesse sentido, merece destaque o posicionamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da educação básica, nomenclaturas utilizadas no Brasil para os cursos destinados a este público. Assim, destaca-se que foram esses processos históricos que possibilitaram a institucionalização da EJA no país. Entretanto, se a consolidação dos marcos legais decorrentes dos processos de democratização pós-ditadura militar assegurou o seu reconhecimento como direito público universal, o advento neoliberal tem colocado em risco a sua sobrevivência, por meio da sua progressiva desregulamentação. Para além das questões macropolíticas, merece destaque a emergência das identidades múltiplas que resultaram no deslocamento do perfil do discente da EJA, o que, inclusive, resultou na sua substituição pelo termo *sujeito da EJA*, dada a capacidade deste último em incorporar, de maneira horizontalizada, os diferentes indivíduos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. A fim de compreender tais processos, se fez necessária a ampliação do escopo dos campos teóricos, investindo-se na hibridização dos paradigmas sob a perspectiva multicultural. Nestes termos, o estudo em questão analisa os esforços empreendidos em um Curso de Especialização em EJA ofertado por um Instituto Federal localizado no estado do Rio de Janeiro, dirigido a docentes da modalidade, em repensar seus itinerários formativos, por meio da atualização de sua matriz curricular. No processo, buscou-se assegurar a participação dos sujeitos envolvidos no curso – docentes, discentes (ativos e egressos) e técnico-administrativos atuantes no curso, por meio de dispositivos que investiam, não apenas na problematização do instituído, como também na consolidação de processos formativos, visando à superação do paradigma disciplinar. A fim de se compreender a diversidade de sujeitos e práticas, foram incorporados os estudos acerca dos campos da cidadania e dos direitos humanos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos (EJA), formação docente, currículo, diversidade, cidadania, direitos humanos.

---

<sup>198</sup> jupter.junior@ifrj.edu.br

# O gestor escolar e a coesão social

---

Marisa Batista <sup>199</sup>

## Resumo

A presente comunicação é parte integrante da tese de doutoramento que corre a termos O cidadão do mundo e a organização ética da escola. Objetiva-se demonstrar que a escola através de seu currículo e de sua gestão podem deflagrar a solidariedade, a inclusão e a coesão social. A modificação nas identidades individuais e coletivas provocam as paixões pelos nacionalismos e posicionamentos ideológicos das extremas-direita. Debilidades humanas, desigualdades sociais, xenofobias, chacinas, discriminações e preconceitos advém dessas correntes inspiradas em modelos fascistas que chegam às escolas. O planeta está em crise com as relações sociais estabelecidas entre personalidades e extremistas. Por outro lado, a estimativa da mobilidade geográfica aumenta cada vez mais e ultrapassa 65,3 milhões de pessoas em trânsito vítimas da violação de direitos humanos. As recentes pesquisas apontam que as crises na economia, dos mercados financeiros e do trabalho associam-se à escassez nas demonstrações: de afetos, de altruísmo, de integração, principalmente de amor entre colaboradores e instituições. A escola enquanto microssistema desta realidade dura sofre com a reprodução dessas crises e padrões de comportamentos violentos e discriminatórios são fomentadores da exclusão social. Contudo, o diretor escolar pode liderar um currículo multiculturalista capaz de inserir crianças e jovens no mundo dotadas de cidadanias plenas e que combatam todas as formas de discriminação e violências. Na demonstração do instrumento empírico da investigação apresentar-se-á nesta comunicação o Projeto Fala Sério pertencente ao Plano Gestor da Escola Estadual Professor António José Leite. É uma prática de ação gestora inclusiva, multiculturalista e cosmopolita que possibilita o diretor escolar e equipa aproximarem-se dos stakeholders na transformação da instituição educativa num espaço humano, solidário, coletivo, democrático, dialógico, coeso e emancipador. A metodologia desenvolvida pela investigadora é explicativa de cariz qualitativo criando uma hermenêutica através dos fenómenos analisados com observação direta da organização escolar no confronto com as narrativas, entrevistas e depoimentos públicos disponibilizados na Internet via YouTube em consonância com reportagens da escola, documentos culturais e oficiais disponibilizados publicamente pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

**Palavras-chave:** Cosmopolitismo, multiculturalismo, gestão escolar, direitos humanos, coesão social.

---

<sup>199</sup> batista.marisa26@gmail.com; Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa, Portugal

# Civil society and democratic participation in portuguese foreign policy: actors, movements, and practices

---

Pedro Ponte e Sousa<sup>200</sup>

## Resumo

Portuguese foreign policy (FP) is often cited as an example of stability and constancy, where few internal elements that significantly alter or affect this external guidance seem to exist. This appearance of continuity and even immutability restricts the relevance of its study, and seems to indicate that decisions and changes derive exclusively from an objective process of formulation and decision-making, and also limiting (or ignoring) the role of political actors and decision-makers, groups with dissenting positions on the policy to follow, etc.. In a perspective reinforced by the realist theory of international relations, FP is seen as predictable, 'credible', depoliticized, and of broad consensus (reflecting a 'national interest'). Thus, both civil society and public opinion seem distanced from FP issues, with little interest and willingness to influence and shape FP. This leads to a highly centralized formulation and decision-making process in a very small ruling elite, and scantily permeated by a more direct participation of citizens in FP issues. Regarding civil society and public opinion, and generally speaking, studies on Portuguese FP tend to point to the widespread public support for FP choices and decisions in the democratic regime, or at least, to reject a possible denial of such decisions by a significant part of the public opinion. Whether by measuring this support indirectly (by the voting percentages of the political parties which have held government positions to this day, PS (Socialist Party), PSD (Social Democratic Party) and CDS-PP (People's Party) and their joint position on the major FP options, and hence by the relatively small expression of alternative political proposals) or through public opinion studies, broad support is relatively evident. The same can be said, for instance, about the interest in the former Portuguese colonies after the decolonization process. However, this link between public opinion and FP decisions was not always so clear, as is the case of NATO interventions with the participation of Portugal, after the end of the Cold War. In addition to popular demonstrations against government decisions, and both public figures and civil society organizations mobilizations, at the level of the political system there was also no consensus regarding NATO missions. Issues related to human rights seem also particularly subject to significant political cleavages. After assessing the issue of civil society and public opinion in FP decision-making on a generic/theoretical basis, this paper analyses such challenges on three different levels: cleavages between FP options/decisions and the public opinion/civil society in Portugal, and its relative importance; the role of NGOs with presence in Portugal active on the field of foreign affairs, especially those linking local-global dimensions; the general characteristics of civil society/public opinion participation in FP issues. We will par-

---

<sup>200</sup> Faculty of Social Sciences and Humanities, New University of Lisbon; Portuguese Institute of International Relations

ticularly focus on the issues, the period of time, and the eventual consequences of the democratic participation in such field. A special attention will be paid to issues related with human rights abroad. Our claim is that a more structured civil society in FP, despite a number of difficulties, leads to a deeper democracy, as it organizes more clearly the interests and positions on the various FP issues, increases the scrutiny of the government in FP decisions, and promotes a more inclusive, rational and informed debate about the country's FP, its means and objectives.

**Palavras-chave:** Civil society; Foreign policy; Portugal; Public opinion.

# Educação para a cidadania global

## – aprendizagens a partir de Timor-Leste

---

Marisa Ramos Gonçalves<sup>201</sup>

Rogério Savio Ma'Averu<sup>202</sup>

### Resumo

À medida que as crises políticas foram ultrapassadas e uma relativa paz social se consolidou em Timor-Leste, iniciativas para preservar a memória, recolher e escrever a história do país têm vindo a merecer destaque. Neste contexto, o governo timorense criou em 2016 o Centro Nacional *Chega!*, um instituto de memória, pesquisa e aprendizagem, sob a tutela do gabinete do primeiro-ministro, para dar continuidade ao trabalho da CAVR (Comissão Acolhimento, Verdade e Reconciliação) com os objetivos principais de preservação da memória, educação das novas gerações, reconciliação e solidariedade com os sobreviventes do conflito mais vulneráveis.

O nascimento de uma nova instituição em Timor-Leste imprimiu um novo ímpeto à mobilização de projetos de memorialização e pesquisa histórica, em particular da história sobre a luta pela independência mas também do período da colonização portuguesa. O Relatório *Chega!*, elaborado pela sua percursora CAVR, é um dos poucos exemplos de produção historiográfica com um enfoque nos agentes e sobreviventes do conflito durante o período (1974-1999) e que, por este motivo, incorpora as vozes de mulheres e homens timorenses de todos os grupos e vários lados do conflito.

Nesta sessão refletimos sobre a iniciativa do Ministério da Educação de Timor-Leste, desde 2014, de investir na elaboração do currículo e materiais de apoio da disciplina de História no 1º e 2º ciclos do ensino básico em Timor-Leste baseados em perspetivas locais e valorizando a participação de professores, académicos e Timorenses de vários setores da sociedade. A adaptação de conteúdos do Relatório *Chega!*, publicado pela CAVR, e da investigação da Comissão de Pesquisa e Elaboração da História da Luta da Mulher Timor (CPEHLMT) ao currículo e materiais de apoio da disciplina de História em Timor-Leste são, por isso, ponto de partida para uma discussão sobre a história e justiça epistémica como componentes de uma educação para a cidadania global em Timor-Leste e Portugal.

**Palavras-chave:** história e justiça epistémica; cidadania global; Relatório *Chega!*; Timor-Leste; Portugal.

---

<sup>201</sup> marisagoncalves@ces.uc.pt

<sup>202</sup> literaturatimor@gmail.com



# Problemas psicológicos de los refugiados y los migrantes

---

Edgar Galindo <sup>203</sup>

## Resumo

Este trabajo analiza los problemas psicológicos de los migrantes y refugiados. La ONU ha definido a varias categorías de personas que buscan establecerse a largo plazo en un país diferente del suyo y que conforman actualmente flujos que se desplazan internacionalmente. El migrante es una persona que se desplaza de un país a otro por una variedad de razones y durante un largo período de tiempo. Los refugiados son personas que huyen de un conflicto bélico o de la persecución y no son protegidos por su propio país. La comunidad internacional considera casos muy diferentes a los migrantes económicos y a los refugiados; los primeros emigran por su propia voluntad en busca de trabajo y un mejor nivel de vida, mientras que los segundos son forzados a abandonar su tierra para conservar su vida y su seguridad. No obstante, ambos grupos tienden a utilizar las mismas rutas de desplazamiento internacional, tienen problemas comunes y sus destinos se cruzan constantemente. Existen estudios sobre la salud mental de los emigrantes/inmigrantes, por ejemplo, grupos latinoamericanos, asiáticos y árabes en los Estados Unidos y Canadá (Al-Issa & Toussignant, 1997; Dasen, Berry & Sartorius, 1988). Los migrantes enfrentan problemas de aculturación que pueden dar lugar a problemas y trastornos psicológicos, en función de los factores estresantes y la resiliencia de la persona. La problemática de los refugiados incluye estos problemas, pero es más grave. Numerosos estudios han documentado el impacto de los eventos traumáticos sobre la salud mental de los sobrevivientes (Mollica, 2000). Los refugiados muestran índices elevados de estrés post-traumático, además de otros trastornos como depresiones, fatiga crónica, mala memoria, problemas de aprendizaje, dificultades de adaptación social y somatizaciones.

**Palavras-chave:** Salud mental; migrantes; refugiados; problemas psicológicos

---

<sup>203</sup> Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

# O direito à alimentação

---

Inês Olsen<sup>204</sup>

Madalena Cunha<sup>205</sup>

Marta Raposo<sup>206</sup>

Tomás Rodrigues<sup>207</sup>

Bruno Sousa<sup>208</sup>

## Resumo

Segundo o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais, “O direito a uma alimentação adequada é realizado quando cada homem, cada mulher e cada criança, só ou em comunidade com outros, tem física e economicamente acesso a qualquer momento a uma alimentação suficiente ou aos meios para obtê-la.” Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente da raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião, cultura, circunstância económica, estatuto social ou qualquer outra condição. Um dos requisitos básicos para a promoção e proteção da saúde é a alimentação. Esta constitui um direito humano fundamental consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, que consequentemente salvaguardam a dignidade humana. O direito à alimentação adequada reflete o direito de todos os indivíduos beneficiarem de estratégias e legislações que assegurem a realização, pretensão e garantia do acesso a uma alimentação adequada, segura, diversificada, que satisfaça todas as necessidades diárias. O direito à alimentação requer disponibilidade, adequação e acessibilidade, pretendendo realçar a importância do respeito e proteção ao consumidor, concretizando a alimentação como um direito humano e destacando a relevância do papel essencial do nutricionista no balanceamento e escolhas acertadas tendo em conta a especificidade de cada indivíduo. A promoção da realização do direito humano à alimentação adequada está descrita em vários tratados e documentos internacionais e em diversos instrumentos legais. Apesar da pobreza, da fome, da insegurança, e de algumas outras violações do direito humano à alimentação adequada, que continua a representar um enorme desafio transposto pela sociedade, o tema da alimentação tem vindo a ser objeto de uma intensa reflexão por parte da sociedade ao longo das últimas décadas. A luta constante pelo direito à alimentação tem como objetivo final a erradicação da fome, com base nas necessidades da população mundial, tendo em conta a interdependência do direito à vida, à água, à educação, à habitação, ao trabalho e à segurança social, implicando ideologias de justiça económicas, sociais, ambientais e intergeracionais. Isto só será possível se os governos respeitarem, facilitarem e cooperarem a realização progressiva de melhorias no âmbito do direito à alimentação em parceria com instituições e organizações não governamentais tais como a Organização para a Alimentação e Agricultura “FAO”.

**Palavras-chave:** Alimentação; Direito humano; Fome; Nutrição.

---

<sup>204</sup> Escola de Ciências e Tecnologias da Saúde da ULHT

<sup>205</sup> Escola de Ciências e Tecnologias da Saúde da ULHT

<sup>206</sup> Escola de Ciências e Tecnologias da Saúde da ULHT

<sup>207</sup> Escola de Ciências e Tecnologias da Saúde da ULHT

<sup>208</sup> CBIOS – Centro de Investigação em Biociências e Tecnologias da Saúde

# O direito à identidade e o princípio da dignidade humana na procriação medicamente assistida: análise do acórdão do tribunal constitucional nº 225/2018

---

Cândida Carvalho<sup>209</sup>

## Resumo

Observando a Declaração Universal dos Direitos do Homem verificamos que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direito, são dotadas de razão e conscientes e devem atuar sempre com espírito de fraternidade. A Convenção sobre os Direitos das Crianças reconhece que todas as crianças têm o direito a conhecer os seus pais e a apresentar a sua identidade. Atendendo à Constituição da República Portuguesa (CRP) apuramos que Portugal é uma República soberana com base na dignidade da pessoa humana e o artigo 26.º reconhece o direito à identidade pessoal e ao desenvolvimento da personalidade. O direito à identidade pessoal implica o conhecimento da identidade dos progenitores, o que levanta alguns problemas em relação à procriação medicamente assistida devido ao caráter confidencial postulado no artigo 15.º da Lei n.º 32/2006, de 26 de Julho. Todavia, foi requerido ao Tribunal Constitucional a declaração da inconstitucionalidade do referido artigo, por violação dos mencionados direitos. Assim, propomos analisar os fundamentos da decisão do Tribunal que declara o fim do anonimato na PMA e reconhece o direito ao conhecimento das origens genéticas.

**Palavras-chave:** Direito ao conhecimento das origens genéticas; dignidade humana; procriação medicamente assistida; direito à identidade pessoal; anonimato do dador; verdade biológica

---

<sup>209</sup> Doutoranda em Bioética, Instituto de Bioética, Universidade Católica Portuguesa do Porto. Doutoranda em Direito com especialidade em Direito Civil, Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Mestre em Direito, na especialidade de Ciências Jurídico-Processuais, na Universidade Autónoma de Lisboa. Mestranda em Bioética, na Universidad del Museo Social Argentino, Buenos Aires. Investigadora na IBEROJUR, na área de Bioética e Direito Biomédico e no Instituto de Bioética, Universidade Católica Portuguesa do Porto. Pós-graduada em Direito da Medicina, pelo Centro de Direito Biomédico, Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Pós-Graduada em Direito das Energias Renováveis, pelo Departamento de Altos Estudos em Direito da Energia, Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Advogada-estagiária. Licenciada em Direito. candidacarvalho.dc@gmail.com

# Educação pré-escolar como promotora da cidadania

---

Maria Armanda Miranda<sup>210</sup>  
Maria Odete Emygdio da Silva<sup>211</sup>

## Resumo

A Educação para a Cidadania tem na sua base conceitos como solidariedade, diálogo, respeito pelo outro, capacidade de reflexão e crítica, conceitos esses que são os alicerces de uma sociedade democrática. O Jardim de Infância, entendido como um dos primeiros contextos formais de educação, deve proporcionar à criança uma das suas mais precoces experiências de vida democrática. É neste contexto que ela deixa de ter o papel central, que tem no seu meio familiar, e passa a fazer parte de um grupo, onde vai ter de ouvir o outro, esperar pela sua vez, fazer escolhas, aprender a negociar e a ceder, por vezes; estas situações desencadeiam, naturalmente, conflitos que proporcionam ao educador a oportunidade de, ao mediar esse conflito, promover o diálogo, a crítica construtiva, a reflexão, gerando, desta forma, uma dinâmica democrática no grupo. É vivenciando práticas democráticas, nas atividades e rotinas da vida diária, que se apreende e interioriza a democracia. É, pois, de extrema importância que o educador tenha um papel de mediação, ouvindo a criança, deixando-a exprimir-se, levando-a a ter um papel ativo nas escolhas que faz. O Jardim de Infância tem, ainda, um papel fundamental no desenvolvimento de competências sociais, despoletando oportunidades de trabalhar em equipa, de cooperar com o outro, de lidar de uma forma natural e positiva com a diversidade, o que permite à criança absorver esses valores desde uma idade muito precoce. A diversidade, tal como é salientado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, leva-nos a perceber como diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016). É também a diversidade que conduz à valorização da heterogeneidade, a atitudes de respeito, aceitação e, principalmente, empatia em relação ao outro; desta forma, a educação para a cidadania é também orientada numa perspetiva inclusiva. Como conclusão: um contexto educativo democrático permite à criança a apropriação dos valores intrínsecos ao espírito de cidadania, sendo o Jardim de Infância um contexto rico em oportunidades para o desenvolver.

**Palavras-chave:** Cidadania, Educação Pré Escolar, Práticas Democráticas, Diversidade

---

<sup>210</sup> Educadora de Infância, Mestranda - Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor, ULHT. mariarmandamiranda@gmail.com

<sup>211</sup> Professora Associada e Investigadora Integrada do CeIED, ULHT. modete.dasilva@gmail.com

# Memorial da luta pela justiça: democracia, direitos humanos e cidadania

---

Kátia Regina Felipini Neves<sup>212</sup>

Maurice Politi<sup>213</sup>

Oswaldo de Oliveira Santos Júnior<sup>214</sup>

## Resumo

Qual a importância da musealização dos lugares de memória que testemunharam arbitrariedades contra os direitos humanos? Em que medida essas instituições podem colaborar com a educação para a cidadania? É incontestável a importância do papel de agente de transformação social desempenhado pelas instituições museológicas (ou processos museológicos). Há muito, os museus e a Museologia têm buscado mudar o foco de sua ação para o sujeito, e não para as coleções, transformando-se em espaços democráticos que podem colaborar para a formação de cidadãos conscientes e críticos não somente do seu passado, mas especialmente sobre os problemas da contemporaneidade. Dentre essas instituições, aquelas criadas nos lugares de memória ganham ainda mais importância para o debate sobre temas relativos ao exercício da cidadania e à valorização dos direitos humanos, dada a sua força intrínseca por terem testemunhado as arbitrariedades ali praticadas. Apesar disso, embora possamos contar em todo o mundo com instituições de variadas tipologias, poucas são aquelas criadas nesses lugares e para esta finalidade. Foi com a perspectiva de criar um local privilegiado para o debate sobre Democracia e Justiça que, a pedido de um grupo de ex presos políticos e de advogados que participaram ativamente contra a ditadura civil-militar no Brasil (1964 a 1985), foi concebido de forma participativa, em 2014, um Plano Museológico para a criação do “Memorial da Luta pela Justiça – advogados brasileiros contra a ditadura”, no lugar que foi sede das Auditorias Militares da cidade de São Paulo, onde os presos políticos (civis e militares) eram julgados por militares. Esta iniciativa institucional do campo museológico, resultado da parceria entre o Núcleo de Preservação da Memória Política e da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB / Seção São Paulo, tem como objetivo preservar as memórias sobre os embates ocorridos durante esse período e a identificação e problematização dos correspondentes impactos na sociedade contemporânea.

A implantação desse projeto vai ao revés do atual contexto sociopolítico do Brasil e do mundo, que não se encontra favorável a instituições voltadas ao pensamento crítico sobre temas políticos e de direitos humanos. Esta proposta de comunicação tem como objetivo refletir sobre a musealização de lugares de memória e de sua importância na educação para a cidadania e para a valorização dos direitos humanos.

**Palavras-chave:** Sociomuseologia; Direitos Humanos; Lugar de Memória; Cidadania

---

<sup>212</sup> museóloga (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa / Diretora de Ações Museológicas e Comunicação do Núcleo de Preservação da Memória Política, São Paulo, Brasil)

<sup>213</sup> ex preso político (Diretor Administrativo do Núcleo de Preservação da Memória Política, São Paulo, Brasil)

<sup>214</sup> historiador (Universidade Metodista de São Paulo / Diretor Financeiro e de Pesquisa do Núcleo de Preservação da Memória Política, São Paulo, Brasil)