

# **INCLUSÃO SOCIOCULTURAL E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA**

Jenny Sousa, Catarina Mangas  
(Coordenadoras)



**INCLUSÃO  
SOCIOCULTURAL  
E INTERVENÇÃO  
COMUNITÁRIA**

## INCLUSÃO SOCIOCULTURAL E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

### COORDENAÇÃO

Jenny Sousa, ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal,  
Ciência ID – D718-1B53-F947; ORCID ID 0000-0003-1626-6746  
Catarina Mangas, CICS.NOVA.IPLeiria, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal,  
Ciência ID – 0C17-9C71-90B7; ORCID ID 0000-0003-0843-5861  
Todos os direitos reservados

### EDITOR

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.  
Avenida Emídio Navarro, 81, 3D  
3000-151 Coimbra  
Tel.: 239 851 904 · Fax: 239 851 901  
www.almedina.net · editora@almedina.net

### REVISÃO CIENTÍFICA

Esta edição foi sujeita a revisão científica por pares:

Carla Sofia Costa Freire – Instituto Politécnico de Leiria, Portugal • Cláudia Martins – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal • Dina Soeiro – Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal • Filipe Alexandre da Silva Santos – Instituto Politécnico de Leiria, Portugal • Jaime Emanuel Moreira Ribeiro – Instituto Politécnico de Leiria, Portugal • Joana Sousa – Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal • Luísa Maria Gaspar Pimentel – Instituto Politécnico de Leiria, Portugal • Maria Paz López Teulón - Universidade de Lleida, Espanha • Paula Cristina Cinza Santos Leal Ferreira – Instituto Politécnico de Leiria, Portugal • Rui Fonte – Universidade de Trás-os-Montes, Portugal • Sara Mónico Lopes – Instituto Politécnico de Leiria, Portugal • Sílvia Parreira – Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal • Susana Isabel da Cunha Sardinha Monteiro – Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

### DESIGN DE CAPA

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

### PAGINAÇÃO

João Jegundo

### IMPRESSÃO E ACABAMENTO

DPS – DIGITAL PRINTING SERVICES, LDA

### DEPÓSITO LEGAL

506321/22

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.



Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es). Toda a reprodução desta obra, por fotocópia ou outro qualquer processo, sem prévia autorização escrita do Editor, é ilícita e passível de procedimento judicial contra o infrator.



GRUPOALMEDINA

---

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

INCLUSÃO SOCIOCULTURAL E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

Inclusão sociocultural e intervenção comunitária / coord. Catarina Mangas, Jenny Sousa  
ISBN 978-989-40-0844-6

I – SOUSA, Jenny

II – MANGAS, Catarina

CDU 334

# **INCLUSÃO SOCIOCULTURAL E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA**

Jenny Sousa, Catarina Mangas  
(Coordenadoras)



## ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA.....	9
<i>Jenny Sousa; Catarina Mangas</i>	
TECENDO REDES: CAMINHOS DA ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL EM IBERO-AMÉRICA.....	11
<i>Paula Caroline de Oliveira Souza; Itahisa Pérez-Pérez</i>	
PATRIMÓNIO CULTURAL, CRIATIVIDADE E COMUNIDADE. EXPERIÊNCIAS TRANSFORMATIVAS NAS <i>TERRAS DO DEMO</i> .....	29
<i>Ana Lopes; Norberto Santos; Lúcio Cunha</i>	
O CONTRIBUTO DA COMUNIDADE TERAPÊUTICA ReCare PARA A INCLUSÃO SOCIAL .....	47
<i>José Vicente</i>	
INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA NUM TERRITÓRIO DE BAIXA DENSIDADE – O PROJETO ‘ALDEIA SUSTENTÁVEL’ .....	63
<i>Cezarina Santinho Maurício</i>	
A ANIMAÇÃO COMUNITÁRIA NO RESGASTE DA IDENTIDADE: INCLUSÃO SOCIAL EM CONTEXTOS GERONTOLÓGICOS.....	83
<i>Jenny Sousa</i>	
DERRUBAR MUROS E CONSTRUIR PONTES ENTRE CULTURAS: UM ESTÍMULO À PARTICIPAÇÃO, CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIOCULTURAL .....	97
<i>Ana Fontes; Manuela Sofia Silva</i>	

ARTE PARA EDUCAR EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO. DE LAS AULAS A LA CALLE .....	115
<i>Eva Navarro Martínez; José Ignacio García-Lomas</i>	
O PAPEL DA INTERVENÇÃO E ANIMAÇÃO ARTÍSTICAS NO DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E COLETIVO .....	131
<i>Lúcia Grave Magueta; Jenny Sousa; Sandrina Milhano</i>	
PRÁTICAS ARTÍSTICAS PARTICIPATIVAS – PEDAGOGIAS DE TRANSFORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA.....	143
<i>Sandrina Milhano</i>	
EDUCAR E INCLUIR EM CONTEXTOS MULTICULTURAIIS E MULTILINGUES .....	159
<i>Catarina Mangas</i>	
A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM MUSEUS E A INCLUSÃO SOCIOCULTURAL .....	175
<i>Fernando Magalhães</i>	
A CONSTRUÇÃO DOS LOCAIS TURÍSTICOS SOB UMA ÓTICA INCLUSIVA .....	193
<i>Adriana Brambilla; Manoela Barbacovi</i>	
OLHAR COMO QUEM VÊ .....	209
<i>Nuno Fragata Marques</i>	
SOBRE OS AUTORES .....	223

## NOTA INTRODUTÓRIA

A modernidade trouxe consigo transformações que se têm manifestado, de forma profunda, nas dinâmicas comunitárias. O ritmo acelerado, as novas tecnologias da comunicação e da informação, a complexidade e a fragmentação passaram a dar corpo aos processos comunitários, tanto na construção dos espaços, como na vivência dos mesmos.

Estamos perante novos tempos, que se materializam em sociedades inovadoras e interconectadas por uma globalidade que as torna interdependentes. Neste quadro, ensinar e aprender a viver em comunidade, partilhando projetos socioculturais promotores das capacidades dos seus membros, emerge cada vez mais como uma prioridade. Falamos, portanto, de três conceitos angulares: democracia, cultura e educação, cuja ligação assenta em processos que procuram educar para a democracia, através de práticas culturais. A cultura e a participação estão, neste sentido, a tornar-se cada vez mais fatores essenciais à construção de comunidades respeitadoras dos seus cidadãos.

Neste quadro, a cultura emerge e consolida-se a nível nacional e internacional como resultado de um grande pacto, que conjuga as necessidades do desenvolvimento inclusivo das múltiplas identidades culturais. A cultura, que na verdade são culturas, é um elemento crucial numa democracia que promove a liberdade, a justiça, a equidade e o bem-estar das pessoas, individual e coletivamente, a nível local e global. As culturas (em toda a sua pluralidade) são, assim, uma componente essencial na rede do desenvolvimento endógeno e sustentável, humano e humanizante. A relação cultura, participação e desenvolvimento, enquanto fonte de identidade, de sentimento

de pertença e de construção da cidadania, assume-se como uma base de inspiração na construção de comunidades de todos e para todos.

Estamos perante um momento decisivo, recheado de novos desafios para as políticas públicas e para a iniciativa cidadã, numa paisagem cultural em processo de transformação. Nesta crescente complexidade, a cultura está a adquirir significados até há poucos anos impensáveis, quer na expansão das conexões ou das configurações socioculturais, quer ao nível das migrações ou das múltiplas pertenças, quer, ainda, enquanto elemento emergente de reorientação das velhas noções de tempo e de espaço.

A obra que aqui se apresenta é composta por 13 textos da responsabilidade dos seus autores, que foram revistos sob o princípio arbitral por pares categoriais. Os capítulos oferecem um conjunto de reflexões teóricas e de análises sob práticas, que têm como pano de fundo a ideia de que a cultura tem um papel fundamental na construção de uma sociedade inclusiva, participativa e democrática. Esperamos que o esforço para conseguir a excelência nos planos formal e de conteúdo, refletido nas páginas seguintes, ajude na promoção do debate em torno de (re)conceitualizações e de novas articulações entre conceitos criativos e inovadores de inclusão social, práticas pelas artes e pela cultura e intervenção comunitária.

JENNY SOUSA & CATARINA MANGAS

# TECENDO REDES: CAMINHOS DA ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL EM IBERO-AMÉRICA

*Paula Caroline de Oliveira Souza*

(Universidade de São Paulo)

*Itahisa Pérez-Pérez*

(Universidad de La Laguna)

**Resumo:** Em meio ao cenário de constantes desafios, exclusões e injustiças sociais, abordagens sobre inclusão sociocultural, assim como processos de intervenção comunitária – ou interação comunitária –, passam a ser cada vez mais necessários e urgentes à sociedade. No entanto, numa conexão entre Brasil, Espanha, Portugal e perspectivas de outros países da América Latina, este estudo nos convida a ampliar nosso olhar para a Ibero-América sobre o que nos aproxima, considerando a pluralidade entre caminhos, pesquisas e culturas como resposta aos desafios de nossos contextos. Para tanto, visa costurar alguns pontos sobre o que se pode aprender em conjunto para avançarmos do local para o global e entender esse processo de tecitura de rede, onde as pessoas estejam no centro e a animação sociocultural seja elo de discussão por meio da participação e do intercâmbio de experiências e saberes entre comunidades e países.

**Palavras-chave:** Animação sociocultural; Participação; Trabalho em rede; Ibero-América

## 1. Introdução

Nota-se que o século XXI costuma ser apresentado pelas suas notórias mudanças tecnológicas e por seus avanços científicos advindos da globalização. Sabe-se que este é um cenário verdadeiro, mas que não exclui suas disparidades econômicas, sociais e ambientais, onde pobreza, fome, sede, devastação, criminalidade são ainda alguns dos inúmeros problemas que nos acompanham em meio às injustiças e às desigualdades sociais. E, nesse sentido, reconhecer caminhos e pessoas que se comprometem com ações que visam mudanças neste cenário, por meio de diversos temas que acompanham a sociedade, se faz necessário.

Junto a isto, este estudo visa compreender a importância das iniciativas socioculturais nestes processos, assim como se entende que tal abordagem pode contribuir para abrir caminhos e tecer redes entre países da Ibero-América, bem como escutar suas vozes e ampliar a percepção dos esforços contra a exclusão e silenciamento de trajetórias e grupos. Com isto, este estudo também nos provoca pela fala de Krenak (2020), ao afirmar que “a verdade é que vivemos encurralados e refugiados no nosso próprio território há muito tempo” (p. 3), e nossas percepções sobre o que acontece no mundo podem estar ainda muito limitadas às nossas experiências ou ao discurso recebido. Para tanto, ampliar os horizontes e romper estereótipos também enriquece tais discussões.

Desta maneira, entre processos socioculturais e intervenções comunitárias – ou interações comunitárias –, este estudo nos convida a conhecer uma abordagem em comum, que possa dialogar nessa conexão Brasil – Espanha – Portugal, se expandindo pelo vínculo com outros países de Ibero-América. Vale, pois, resgatar a afirmação de Wanderley (2014), de que “a noção de exclusão social tornou-se familiar no cotidiano das mais diferentes sociedades” (p. 17) e que “não é apenas um fenômeno que atinge os países pobres” (p. 17), e relacioná-la com a de Sawaia (2014), quando afirma que “a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas” (p. 9). Estas perspectivas conduzem-nos a pensar em caminhos diversos como resposta, bem como em estratégias que amplifiquem as possíveis soluções e que dialoguem – para além dos conceitos – com a inclusão sociocultural,

por meio das ações em que pessoas e comunidades estejam no centro das atenções. Conforme nos apresenta Lopes (2008):

Estas exclusões sociais devem constituir uma ótima base de trabalho para o futuro de uma Animação Sociocultural comprometida com a integração social, com uma participação implicada com o auto-desenvolvimento e a autonomia humana, com a elaboração, execução e acompanhamento de programas que visem as relações interpessoais e o estabelecimento de laços sociais. (pp. 566-567)

Com isso, compreendendo que a abrangência da animação sociocultural (ASC) possui forte vínculo com a *participação*, a teremos como eixo central de discussão neste estudo, uma vez que há um elo em comum a partir dela por entre os países, identificado pela participação efetiva e pelo fomento ao protagonismo. E, desta maneira, nos centralizaremos em aspectos menos abordados nas pesquisas acadêmicas: sobre as *pessoas* que se interconectam nestas missões e os *caminhos* que se intercalam com a construção de redes. Redes estas que extrapolam as fronteiras e são tecidas entre experiências e perspectivas ibero-americanas.

## 2. Costurando pontos sobre a animação sociocultural

Dentro de um panorama internacional, a discussão sobre a animação sociocultural como um ponto de partida e possível “influência na transformação global” se iniciou por três grandes correntes ou áreas: a área (euro)francófona, a área anglo-saxônica e a área ibero-americana, como nos explica Ventosa (2016). Durante seu estudo, o autor nos apresenta a relação de outros termos e conceitos que se entrelaçam por essas correntes, como a *educação popular* e a *educação de adultos* na área (euro)francófona, o *desenvolvimento comunitário* e o *trabalho social* na área anglo-saxônica, bem como a *educação popular*, a *recreação* e a *pedagogia do ócio* e do *tempo livre* – o que se vincula aos estudos do *lazer* no Brasil – pela área ibero-americana.

Sobre isto, também evidenciamos que, na Espanha, há relação direta entre a animação sociocultural e a *educação social*, visto que a ASC se encontra e se mostra nas práticas profissionais dos educadores sociais. Para

tanto, destaca-se que “en otros contextos europeos o latinoamericanos no existe la profesión de Educación Social, por lo que la ASC está más vinculada a la psicología comunitaria, a la educación popular, a la recreación, la política social, entre otros”, como citam Pérez-Pérez e Moya (2019, p. 37), o que remete a uma pluralidade de palavras que se conectam pelo significado e objetivos das ações, bem como a *recreação* e o *lazer* são caminhos para acesso ao tema em países como Brasil, Uruguai, Colômbia e Bolívia, por exemplo. Assim, percebe-se uma combinação e multiplicidade de termos que se entrelaçam sobre as perspectivas da animação sociocultural, conforme a Figura 1 apresenta:

**Figura 1.** Caminhos da Animação Sociocultural em Ibero-América



*Nota.* Ilustração desenvolvida pela autora (Souza, 2022).

E, perante os estudos brasileiros, percebe-se que, além de o termo ser pouco utilizado, há lacunas e pouca produção sobre a animação sociocultural

no país, mas “um grande número de experiências” que dialogam com ela, demonstrando ser um “terreno fértil” para tal discussão, como argumenta Melo (2006, p. 73), no Brasil.

Sendo assim, para nos aproximarmos da animação sociocultural, partimos da origem etimológica da palavra, sendo que as definições de “animação” se dão a partir de sua dupla origem latina: *ánima* e *animus*. Com isto, a animação seria a junção de “*animus* – mobilizar, dinamizar, pôr em movimento”; e “*ánima* – dar vida, dar sentido ou significado”, como apresenta Ventosa (2016, p.20) numa das interpretações sobre o assunto.

Além disto, compreende-se a importância de, nos anos 70, o conceito ter sido demarcado pela UNESCO (1974) quando definiu a animação sociocultural como um “conjunto de práticas sociais que tem como finalidade estimular a iniciativa e a participação das comunidades no processo de seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sociopolítica em que está integrada”. Assim como Quintana (1996) a definia como um método social, destacando que ela só se realiza em grupo, ambiente social, e provocando a participação e o protagonismo das pessoas envolvidas.

Com o passar dos anos, para Trilla (2004), que também a aborda pela educação não formal, a definição de ASC se dá como:

O conjunto de acções realizadas por indivíduos, grupos ou instituições numa comunidade (ou num sector da mesma) e dentro do âmbito de um território concreto, com o objectivo principal de promover nos seus membros uma atitude de **participação activa** no processo do seu próprio desenvolvimento **quer social quer cultural**. (p. 26, destaque nosso)

Vale ressaltar que, na atualidade, como um modelo transversal de intervenção, Ventosa (2016) caracteriza a animação sociocultural como “*didática da participação*” (p. 19), conceito amplamente utilizado na Red Iberoamericana de Animación Sociocultural – RIA, em que o autor a considera uma metodologia ativa, destinada a gerar processos auto-organizados individuais, grupais e comunitários, voltados ao desenvolvimento cultural, social e educativo de seus destinatários.

Desta forma, percebe-se que estas, junto a outras definições e conceituações sobre animação sociocultural, demonstram a pluralidade de posicionamentos, concepções e corpo teórico que passam desde sua compreensão

enquanto *práxis* social, metodologia ou modelo participativo de intervenção social e cultural, como aborda Olivares (2013, p. 91) em seu estudo, ao sistematizar as contribuições de outros autores sobre o tema.

Sendo assim, para abordarmos a animação no contexto de redes, se faz importante compreender algumas peculiaridades sobre quem as compõe. E, neste caso, falamos das equipes e dos projetos socioculturais que, dentre outras características, como multidisciplinaridade, ações intergeracionais, interculturais e intersetoriais, têm – ou deveriam ter – as pessoas como centro das ações. Assim como Menchén (2005) argumenta que qualquer pessoa que trabalhe neste âmbito sociocultural deve saber trabalhar com outras pessoas, pois lidará com colegas, profissionais, destinatários e outros grupos específicos de trabalho, refletindo em relacionamentos e busca por objetivos comuns.

Desta forma, compreende-se que, por meio da ASC, seja possível atuar perante os principais caminhos que caracterizam o trabalho em rede, como será apresentado a seguir.

### **3. Tecendo redes pela participação**

Para falar sobre redes na perspectiva deste estudo, se faz necessário considerar o que Caride (2018) nos provoca ao dizer que “estamos numa sociedade de redes, uma sociedade interconectada para bem e para mal”, onde, para além das informações, conhecimento e redes tecnológicas – ou virtuais –, outras conexões são geradas, da mesma maneira em que transitamos entre diferentes caminhos com uma bagagem que levamos da nossa comunidade, nossa língua, da nossa cultura, da nossa família e das nossas relações.

Entretanto, perante a compreensão da animação sociocultural, percebe-se que esses caminhos em rede só têm sentido se estiverem com pessoas. Sobre isso, autores como Bosch (2004), Schaefer e Voors (2005), entre outros, reforçam que uma rede é criada, antes de tudo, *por pessoas*, assim como se conectam com diferentes setores, perspectivas, realidades e formatos, porém, tendo como elo algum objetivo ou propósito comum, movido por quem a compõe.

Segundo Schlithler (2004), “as redes são um tipo novo de organização, diferente das entidades e dos movimentos sociais. Criadas para mobilizar e desencadear ações conjuntas com objetivo de provocar transformações na sociedade” (p. 19), refletem alto indicador qualitativo perante a mudança no cenário social. No entanto, vale ressaltar que há diferenças nos tipos de redes e que uma rede social, tal como abordado, é diferente das redes de mercado, de atendimento do serviço público, entre outras, pois não segue, necessariamente, o tipo de hierarquia e regras preestabelecidas como ocorre nelas, bem como se difere pelo princípio da colaboração. E, como nos traz Felipe (2007):

Apesar da noção de redes sociais ser pouco difundida, o conceito de rede transformou-se, nas últimas décadas, em uma alternativa prática de organização, possibilitando processos capazes de responder às demandas de **flexibilidade, conectividade e descentralização** das esferas contemporâneas de **atuação e articulação social**. (p. 247, destaque nosso)

Por esta perspectiva, de acordo com a brasileira Scherer-Warren (2006), “as redes possibilitam que sujeitos sociais diversificados se articulem na luta contra a exclusão social, em diferentes dimensões, como gênero, etnia, pobreza etc.” (p. 27), perante a possibilidade e o entendimento de que a partir das articulações em rede se encontra uma forma de transitar saindo da marginalização e da discriminação.

Assim, ao tratarmos sobre redes de alcance ibero-americano, percebe-se a importância de também considerar, por entre estes lugares geográficos, os lugares de pertencimento e o avanço em busca da superação de processos históricos que ainda assombram as relações entre os países europeus e latino-americanos. Sobre isto, resgata-se o que o argentino Rossi (2021, p. 93) defende em reflexões da ASC sobre a importância de acolher que possuímos uma multiplicidade de culturas (muitas delas em risco de desaparecimento) e que, pelas perspectivas latino-americanas, também sejam consideradas a dignidade e a possibilidade de nos reconhecermos pertencentes à profunda riqueza cultural de nosso continente na construção dessas relações com outros países de maneira mais horizontal e colaborativa.

Sobre o aspecto de se tecer redes respeitando as diferenças e individualidades, a colombiana Sepúlveda (2021) nos apresenta que a animação

sociocultural, como referente metodológico, “aporta a la construcción de *vínculos, tejidos sociales*, empoderamiento social, donde lo intercultural, lo intergeneracional y las diversidades de genero coexisten y aportan a construir territorios de paz, inclusión y hospitalidad en la diferencia” (p. 24, destaque nosso). E, portanto, reconhecer o que nos é diferente e diverso nos sinaliza um caminho de respeito e de tolerância, bem como outras peculiaridades que, para a autora, também revelam e exigem seu caráter crítico em meio às realidades encontradas.

Desta forma, perante tais argumentos, vale resgatar um dos elementos constantemente mencionados ao longo das definições, conceituações e entendimentos sobre a animação sociocultural: a *participação*, que dialoga diretamente com os processos de inclusão sociocultural e os princípios de intervenções comunitárias. Para Fonte (2012), “a participação é, talvez a par com a ação e a reflexão, o principal pressuposto da animação sociocultural. Podemos, no entanto, apontar outros, como a cidadania, a solidariedade, a motivação e, inevitavelmente, a própria democracia” (p. 110), o que nos auxilia a entender, para além das diversas atividades e campos de atuação, alguns princípios das pessoas quando adentramos o contexto ibero-americano.

Bordenave (1992) defende a ideia de que uma sociedade participativa deveria ser meta, afirmando que “tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa” (p. 17). A isto, pode-se assimilar a perspectiva de Marchioni (2012), por meio do trabalho social, quando defendeu sua síntese pela frase “trabalhar no local para poder contar no global” (pp. 16-17). De acordo com o autor:

a participação activa, e consciente, da cidadania – e, dentro dela, da juventude – é o *elemento chave do futuro*, o único que pode assegurar a sustentabilidade em sentido global e geral e garantir também a possibilidade de se continuar a lutar por uma sociedade que garanta um equilíbrio e uma real paridade de oportunidades para toda a gente (destaque nosso).

Neste sentido, não é à toa que falar sobre animação sociocultural envolve uma expectativa referente ao perfil, visão de mundo e protagonismo em diferentes assuntos vinculados aos desafios da sociedade. Nesse aspecto,

algumas referências da própria ASC são bastante enfáticas sobre seu papel nas mudanças sociais, tal como Gillet (2015) quando afirma que “os animadores participam, assim, nas lutas e nas esperanças que animam homens e mulheres, para que cada um se aperceba ‘como fazendo parte de uma história coletiva que lhe dá sentido e à qual ele também dá sentido’” (p. 364, destaque nosso), reforçando que isto ocorre “numa democracia a inventar e reinventar nas relações cotidianas” (p. 364), o que nos remete aos estudos de Freire (1992) em *Pedagogia da Esperança*.

Desta forma, entende-se que as pessoas que atuam por meio desta perspectiva também orientam e compartilham a tecedura dessas redes e, para que a participação seja premissa para além do discurso, outros aspectos devem igualmente ser considerados, tal como os desafios dos bastidores destes contextos. Sendo assim, vale mencionarmos os aspectos sobre “quem” tece tais redes.

#### 4. Quem tece as redes: desafios e principais conexões

Tecer redes parece fazer parte, de maneira intrínseca, da animação sociocultural e, conseqüentemente, das funções centrais de uma animadora ou animador sociocultural, pois, ao lidar com foco nas realidades e promovendo conexões diversas, acaba tendo, no micro e no macro, contato direto com o trabalho em rede. Para tanto, alguns aspectos precisam estar no radar desta discussão, dentre eles o caráter altamente plural deste cenário, cuja *diversidade* se apresenta como eixo central.

Desta forma, passaremos, de maneira breve, por alguns pontos presentes na relação do(a) animador(a) com outras pessoas, mediante os espaços e equipes com quem trabalha. Neste âmbito, recordamos a fala de Puig (2015) como ponto de partida, quando nos responde à sua própria pergunta: “mas, quem é afinal o animador sociocultural?” (p. 15). Para o autor:

ele é alguém que trabalha, de forma **voluntária** no seu tempo livre ou enquanto **trabalho remunerado**, em programas e projetos de **reorganização das cidades**, em termos **criativos**, económicos, urbanísticos, **educativos** e em tantos outros aspectos. [O animador sociocultural] procura executar bem esse trabalho. Por isso, deseja **preparar-se e atua-**

**lizar-se**, porque as **mudanças avançam** de uma forma muito rápida, de forma quase bárbara, e exige[m] eficácia para **intervir nas situações novas da crise urbana** – que são duras. E, esse alguém, sabe que nunca, jamais, poderá abandonar uma **postura aberta, dialogante e voluntária**, pelas quais tem afinidade e aposta. (p. 15, destaque nosso)

Com isso, se faz possível elencar algumas características recorrentes nas equipes e projetos de iniciativas socioculturais, como espaços de expressão e construção de repertório dessas pessoas que, para compor essas equipes, se complementem entre histórias de vida, interesses e experiências profissionais. E, em meio a essa diversidade, destacaremos aqui alguns marcos que são identificados quando falamos sobre essas iniciativas, assim como sobre animação sociocultural em rede. Dentre eles: o caráter *interdisciplinar* e a atuação *intersectorial*, que, junto a outros, como a interculturalidade, a pluralidade de perfis, espaços, as relações interpessoais com os grupos/destinatários, a abrangência intergeracional do tema e o uso de inúmeras denominações para se referir a esta função e a essas iniciativas, delineiam amplas possibilidades de abordagem.

Sendo assim, para se pensar em redes vinculadas à ASC, se faz necessário unir seus aspectos e considerar os lugares e organizações de atuação. E, entre organizações, Menchén (2005) nos apresenta que a coordenação realizada pela figura do(a) animador(a) pode estar em prol da *interconexão entre organizações*, sejam elas instituições públicas e privadas, associações, entidades ou coletivos, argumentando que, para ter harmonia e sincronia das ações, depende-se de algumas condições. Para a autora (Menchén, 2005), tais condições seriam: definições claras de objetivo e estratégias gerais, estabelecimento de conexão e canais de comunicação, métodos e procedimentos explícitos, definição de tarefas e funções para cada parte, assim como abertura a possíveis modificações nos métodos e instrumentos de trabalho, o que pode ser acompanhado por meio de comitês e grupos de ação.

Porém, para adentrarmos tal cenário, compreende-se que a discussão perpassa a estrutura e caminhos organizativos das instituições, mas revela muito de seus bastidores enquanto relações com as pessoas e com o meio em que estão inseridas. Com isto, como nos trouxe Costa (2011):

seguir o raciocínio dos que supunham que era necessário mudar as estruturas para, depois, então, mudar a cultura. De uns anos para cá, meu entendimento mudou. Cada vez me convenço mais de que é preciso mudar a cultura para mudar as estruturas. E que estruturas são essas? A estrutura social, cuja base é a família, a estrutura política, cuja base são as políticas públicas e as organizações da sociedade civil. E, finalmente, mas jamais em último lugar, a estrutura econômica, cuja base são as empresas.

E, desta forma, cientes de que as mudanças apontadas pelo autor também são influenciadas pela maneira como enxergamos as relações numa rede, a Figura 2 (a seguir) ilustra nossa compreensão acerca de uma rede formada e apoiada nos princípios da colaboração e por meio dos estudos do desenvolvimento comunitário, que aporta –principalmente no Brasil – as principais contribuições sobre trabalho em rede na aproximação com a animação sociocultural.

**Figura 2.** *Esquema de Comunidade em Rede*



*Nota.* Esquema elaborado pela autora para elucidar as relações em redes e os atores envolvidos (Souza, 2022).

Sendo assim, entende-se, neste estudo, que as *peessoas estão no centro* – ou devem estar – quanto aos processos de transformação social e, portanto, na relação com a animação sociocultural, referências e discussões providas de autores de desenvolvimento comunitário sobre redes auxiliam tal discussão. E, assim como na Figura 2, as pessoas estão no centro, pois entendemos que, entre problemas e necessidades, a maneira mais eficaz de sentir-se motivado para uma causa em comum é por meio da mobilização de talentos, recursos e ativos locais, tal como nos apresentam Neumann e Neumann (2004) sobre enfoques da colaboração e do desenvolvimento em comunidade.

Desta maneira, também deve ter-se em atenção este tema, que é abordado por Menchén (2005) relativamente às características básicas de equipes de trabalho socioculturais: ter estrutura *horizontal* que potencie a participação, as decisões conjuntas e a corresponsabilidade; ter capacidade de *planejar* o trabalho com objetivos e metas definidos, um bom funcionamento interno em canais de *comunicação* e coordenação; ser *interdisciplinar*, na maior medida possível; ser *representativa* de todas as partes envolvidas e ter uma *dinâmica flexível*; visar o *efeito multiplicador das capacidades individuais*; fomentar a *motivação* potenciando a *criatividade*; promover um *bom clima* de coesão; e *avaliar* o próprio trabalho em equipe.

Com isto, nota-se que as mesmas características apontadas para uma equipe de trabalho sociocultural dialogam com as bases de construção de rede social e de colaboração, que podem, inclusive, perseguir objetivos segmentados, como a sociabilidade, projetos em comum ou difusão de conhecimentos. No entanto, vale novamente destacar as funções relacionais que envolvem diretamente a construção, cooperação, intercâmbio de ideias, mediação e convivência, essenciais para o trabalho em rede e de quem está à frente de processos e instituições socioculturais.

E, perante as conexões ibero-americanas, Pérez-de-Guzmán (2019, p. 17) nos apresenta que a animação sociocultural pode ter seu desenvolvimento fomentado desde diferentes plataformas, associações e entidades – dentre elas, a Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA), a Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) e a Asociación AIEJI (Asociación Internacional de Educadores Sociales). Segundo a autora:

Desde todas ellas se destaca de la animación sociocultural su carácter de práctica social en grupo, la importancia de que se desarrolle como un proceso y no como acciones puntuales en el tiempo, la utilización de una metodología participativa, caracterizada por la cooperación y la toma de decisiones conjunta. (Pérez-de-Guzmán, 2019, p. 17)

No entanto, em meio a tantas oportunidades de trabalho em rede, lembra-se que, assim como os destinatários dos projetos e programas de inclusão sociocultural e/ou intervenção comunitária, também as equipes e os animadores e animadoras socioculturais encontram *desafios* para e durante a construção do trabalho em rede. Isto porque, dentre outras peculiaridades do setor, entende-se que, para tecer rede baseada nos princípios e valores da animação sociocultural, os animadores(as) irão se deparar com diferentes interesses. E, pela perspectiva das “pessoas no centro”, considera-se que sentimentos e mudanças são envolvidos e direcionados a um propósito em comum, assim como o processo de tecedura de rede requer dedicação contínua, inclusive internamente ou perante o convite a outras pessoas, que podem ou não querer integrar a rede, de acordo com o que desejam e acreditam.

No entanto, Menchén (2005) também nos alerta para os perigos e dificuldades deste trabalho em equipe “sociocultural”, que envolvem desde inibições particulares, diferentes níveis de envolvimento, bloqueios na comunicação interna, cultura destoante do trabalho sociocultural, até as dificuldades externas ao grupo, ou ao programa em que trabalha, dentre outros fatores. E, sobre isto, se faz importante lembrar que em grupos de iniciativas socioculturais também há *conflitos e tensões*, resultado de discrepâncias ou desacordos em objetivos, ideias e interesses, possíveis de serem abordados por técnicas e estratégias da própria animação e presentes em organizações que trabalham por sua perspectiva – inclusive em redes.

Com isto, destaca-se outro desafio importante abordado por López-Aróstegui (1997, pp. 139-140): as características de alta rotatividade dentro de organizações e de redes. E vale ressaltar que, neste caso, se refere à importância da atenção aos bastidores e ao cuidado emocional das equipes, onde se percebe uma rotatividade natural pelas pessoas que trabalham com situações mais problemáticas e em meios que intensificam o desgaste pessoal

e situações de estresse, por exemplo. Sobre esse assunto, Aguilar (2020)<sup>1</sup> afirma que “precisamos construir a comunidade como uma *rede protetiva*”, ressaltando a premissa de que “para cuidar de um indivíduo precisamos de uma comunidade”, assim como temos possibilidades de criar redes novas.

E, por fim, percebe-se que “quem tece redes” pode expandir sua percepção para além das fronteiras dos países e, em especial, acessar possibilidades desde o cuidado interno e das equipes até ao fomentar os laços fundamentais entre projetos, setores e mesmo países.

## 5. Provocações finais

Os caminhos para uma animação sociocultural em rede trazem consigo as raízes históricas, as mudanças vivenciadas pelas sociedades, as correntes, conteúdo e conceitos sobre a ASC, bem como uma série de urgências a serem postas em pauta perante as relações sociais, culturais, ambientais, globais e, principalmente, da convivência e da corresponsabilidade em meio às soluções em prol do mundo que se almeja. Tais caminhos provêm de experiências e interesses diversos, como a bibliografia sobre ASC aponta. Isto vai desde as educações, as mudanças políticas, sociais, o desenvolvimento comunitário, o lazer, a recreação, o trabalho social, as manifestações culturais como um todo e, conseqüentemente, por entre os países ibero-americanos, fazendo com que tais perspectivas se entrelacem de maneira muito plural e diversa.

Durante este estudo, percebe-se que, assim como os temas vinculados aos conceitos de inclusão sociocultural e intervenção comunitária dependem de pessoas e caminhos para sua realização, o olhar para a animação sociocultural a partir da tecedura de redes nos permite entendê-la enquanto tema que nos remete à sociabilidade, laços afetivos, relações humanas e entrelaçar de iniciativas com interesses e propósitos em comum e suporte ao trabalho. Com isto, entende-se que os processos promovidos por meio da participação como alicerce e meta nos permitem adentrar e aprender, com outras relações entre interesses pessoais e intercâmbio de experiên-

---

<sup>1</sup> Conferência “Tejiendo redes para construir comunidade: Lecciones de una pandemia” em <https://www.youtube.com/watch?v=2zT5kjDGpew&t=4133s>

cias, a importância da humanização desde os bastidores e as equipes que a fomentam, bem como o cuidado e o sentimento de pertencimento que acompanham os elos desta construção de redes. E, por meio de caminhos e cenários diversos, entende-se que o fortalecimento às pessoas, equipes e projetos presentes na Ibero-América que trabalham por este propósito se dá quando os diversos setores compreendem a importância do “esperançar” como verbo de ação, tal como Freire (1992) nos apresenta.

## Referências bibliográficas

- Bordenave, J. (1992). *O que é participação*. Brasiliense.
- Bosch, E. (2004). Organização e gestão de instituições socioculturais. In J. Trilla (Coord.), *Animação sociocultural: Teorias, programas e âmbitos* (pp. 155-170). Editorial Ariel.
- Caride, J. (2018). *A ASC como pedagogia social: Velhos e novos desafios da democracia cultural numa sociedade de redes*. Comunicação oral realizada em CIPS Mackenzie, São Paulo.
- Costa, A. (2011). Reflexões sobre a pedagogia social no Brasil. In R. Silva, J. C. S. Neto, R. Moura, E. M. Machado, & S. M. P. Caro (Orgs.), *Pedagogia social: Contribuições para uma teoria geral da educação social*. Expressão & Arte.
- Felipe, M. (2007). Rede social. In M. Park, R. Fernandes, & A. Carnicel (Orgs.), *Palavras-chave em educação não formal* (pp. 247-248). Unicamp/CMU.
- Fonte, R. (2012). O animador sociocultural: Agente de democracia participativa. In C. Cebolo, J. Pereira, & M. Lopes (Coords.), *Animação sociocultural: Intervenção e educação comunitária – Democracia, cidadania e participação* (pp. 107-116). Intervenção.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.
- Gillet, J. (2015). Qual o papel mais pertinente para a animadora ou o animador profissional: O do militatismo ou o do compromisso? In J. Pereira, M. Lopes, & M. Maciel (Coords.), *O animador do século XXI: Perfil, funções, âmbitos, metodologias, modelos de formação, projetos de intervenção* (pp. 361-370). Intervenção.
- Krenak, A. (2020). *O amanhã não está à venda*. Editora Schwartz S.A.
- Lopes, M. (2008). *Animação sociocultural em Portugal*. Gráfica do Norte.

- López-Aróstegui, R. (1997). País Vasco: Educación social, integración social, animación sociocultural, trabajo social, voluntariado – El futuro de las formaciones. In V. Ventosa (Coord.), *Modelos de formación de animadores socioculturales: En el marco de la Europa comunitaria* (pp. 83-146). Publicaciones Universidad Pontificia Salamanca.
- Marchioni, M. (2012). A participação e a autonomia individual e coletiva. Eixos da animação sociocultural e das sociedades democraticamente avançadas. In C. Cebolo, J. Pereira, & M. Lopes (Coords.), *Animação sociocultural: Intervenção e educação comunitária – Democracia, cidadania e participação* (pp. 13-17). Intervenção.
- Melo, V. (2006). *A animação cultural: Conceitos e propostas*. Papirus.
- Menchén, M. (2005). *Desarrollo de proyectos de animación sociocultural*. Universidad Pablo de Olavide.
- Neumann, L., & Neumann, R. (2004). *Desenvolvimento comunitário baseado em talentos e recursos locais – ABCD*. Global, IDIS.
- Olivares, A. (2013). Valores sociales de la animación sociocultural. In M. Capdevila & A. Olivares (Coord.), *Animación e intervención sociocultural* (pp. 54-100). UNED.
- Pérez-de-Guzmán, V. (2019). Fundamentos de la animación sociocultural: Origen y contextualización iberoamericana. In I. Pérez-Pérez & X. Valero (Coords.), *Animación sociocultural y desarrollo comunitario en Iberoamerica: Intervención, gestión y evaluación para el cambio social* (pp. 9-19). AUCA educatius.
- Pérez-Pérez, I., & Moya, A. (2019). Perfil profesional transnacional: Arte, creatividad y emoción. In I. Pérez-Pérez & X. Valero (Coords.), *Animación sociocultural y desarrollo comunitario en Iberoamerica: Intervención, gestión y evaluación para el cambio social* (pp. 37-49). AUCA educatius.
- Puig, T. (2015). Animador sociocultural – Simplesmente. In J. Pereira, M. Lopes, & M. Maciel (Coords.), *O animador do século XXI: Perfil, funções, âmbitos, metodologias, modelos de formação, projetos de intervenção* (pp. 15-26). Intervenção.
- Quintana, J. M. (1996). La animación sociocultural como intervención socioeducativa. In S. Yubero & E. Larrañaga (Coords.), *El desafío de la educación social* (pp. 45-54). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La-Mancha.
- Rossi, A. (2021). Rol de la universidad en el proceso de descolonización cultural. In A. Lugo, A. Bogado, & R. Viana (Coords.), *Desafíos de la animación socio-*

- cultural para la transformación social y ambiental sostenible en los escenarios de crisis globales* (pp. 79-96). Universidad Nacional de Misiones.
- Sawaia, B. (Org.). (2014). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Vozes.
- Schaefer, C., & Voors, T. (2005). *Desenvolvimento de iniciativas sociais*. Antroposófica.
- Scherer-Warren, I. (2006). Das mobilizações às redes de movimentos sociais. *Sociedade e Estado*, 21(1), 109-130. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922006000100007>
- Schlithler, C. (2004). *Redes de desenvolvimento comunitário: Iniciativas para a transformação social*. IDIS.
- Sepúlveda, M. (2021). La ASC como referente metodológico para el empoderamiento social y el reconocimiento de las diversidades de género. In A. Lugo, A. Bogado, & R. Viana (Coords.), *Desafíos de la animación sociocultural para la transformación social y ambiental sostenible en los escenarios de crisis globales* (pp. 24-25). Universidad Nacional de Misiones.
- Trilla, J. (Coord.). (2004). *Animação sociocultural: Teorias, programas e âmbitos*. Instituto Piaget.
- UNESCO. (1974). *Recomendación relativa a la participación y la contribución de las masas populares en la vida cultural*. [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13097&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13097&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Ventosa, V. (2016). *Didática da participação: Teoria, metodologia e prática*. SESC.
- Wanderley, M. (2014). Refletindo sobre a noção de exclusão. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 14-27). Vozes.



# PATRIMÓNIO CULTURAL, CRIATIVIDADE E COMUNIDADE. EXPERIÊNCIAS TRANSFORMATIVAS NAS *TERRAS DO DEMO*

*Ana Lopes; Norberto Santos; Lúcio Cunha*  
(CEGOT, UC)

**Resumo:** A imagem que recorrentemente associamos aos territórios rurais, assemelha-se a uma cena de um filme mudo, a preto e branco, em que, de onde em onde, nos surge uma ou outra personagem a quebrar o silêncio sepulcral que se faz sentir. O despovoamento que se encontra de tal modo decalcado nas paisagens e que, apesar de não ser um fenómeno recente, se tem vindo agravar nas últimas décadas, por vezes leva-nos a acreditar que estas regiões estão vaticinadas ao abandono. À medida que o filme avança, a par e passo com a idade, os protagonistas da história vão deixando lugar ao vazio, ocupado pela ausência de novos protagonistas que continuem em cena, conduzindo à cristalização das paisagens. Aquilo que muitas vezes nos fica gravado na memória é a mimetização do passado, transmitido pelo conhecimento teórico, dos bancos da escola, passado este que não é assim tão longínquo. O rural reinventa-se a cada dia através das suas potencialidades intrínsecas, onde as comunidades locais, os seus modos de vida e as suas paisagens são cruciais na promoção e valorização de uma identidade patrimonial que carece de estratégias de valorização e manutenção dos seus recursos endógenos. A delimitação dos territórios literários, no caso suportada pela obra de Aquilino Ribeiro denominada *Terras do Demo* (1993), permite-nos identificar elementos patrimoniais e características comunitárias que servem de âncora à promoção de estratégias de turismo cultural sustentáveis à escala do lugar e das próprias comunidades.

**Palavras-chave:** Território; Património cultural; Turismo literário

## **Património cultural, território e comunidade**

Os territórios rurais em Portugal têm vindo a sofrer, nas últimas décadas, profundas alterações do ponto de vista demográfico, social, económico e cultural. Estas resultam, entre outros fatores: do seu fraco dinamismo; da sua restrita ou uniorientada capacidade de atração; do seu posicionamento relacional, que é repulsivo para o investimento; do seu carácter conservador (também por isso refúgio e santuário); da reduzida oferta de trabalho e, conseqüentemente, do processo de envelhecimento demográfico, que há muito se faz sentir.

Atualmente assistimos a um conjunto de mudanças económicas, sociais e demográficas significativas nos territórios, com maiores repercussões nos espaços rurais. Estes espaços caracterizam-se por apresentarem elevados índices de desindustrialização, de desertificação física e humana, para além de uma forte perda de competitividade face aos espaços urbanos contíguos, impondo-se de uma forma premente estratégias e políticas de base territorial e comunitária de desenvolvimento que permitam mitigar este quadro de inércia e regressão.

Perante as mudanças ocorridas, é necessário revalorizar e refuncionalizar as especificidades territoriais, materializadas nos seus aspetos patrimoniais materiais e imateriais, que são, no fundo, a identidade das comunidades e, conseqüentemente, dos territórios que estas ainda habitam.

O passado dos territórios, a sua história, as identidades, as imagens, a comunicação e a informação são dimensões imateriais atualmente muito valorizadas e consideradas como recursos fundamentais para enfrentar os desafios de modo a contribuir para a sua afirmação e emancipação). A sua competitividade estratégica resulta da capacidade de, a partir dos seus recursos endógenos, retirar benefícios que passam obrigatoriamente pela promoção e divulgação destes mesmos espaços, nomeadamente através da atividade turística.

Com o advento das sociedades modernas, industrializadas e seculares, e com o conseqüente afastamento relativamente às anteriores modalidades de filiação, o património surge como um artifício criado no sentido de fortalecimento da pertença a um espaço simbólico que faz parte integrante do processo evolutivo das sociedades. Podemos considerar, então, que o património surge como um processo de construção da modernidade.

Ao mesmo tempo que se atribui uma transcendência a determinados símbolos culturais, que atestam um carácter singular de uma determinada comunidade, conferindo uma ilusão de permanência e continuidade em relação a um passado, constrói-se um ideal coletivo para o futuro. Esta valorização social do património fez com que progressivamente se desenvolvessem ações conducentes à reativação do património cultural, protagonizadas por vários agentes locais, com vista à sua rentabilização económica mediante a promoção local e regional e a captação de fluxos turísticos, com o objetivo último de dinamizar os territórios, tendo por base eles mesmos e as marcas antrópicas veiculadas através da sua organização e dos seus modos de vida. Os grupos humanos vão construindo a sua própria história sulcando as suas marcas no espaço. Este é um processo de transformação da paisagem, contínuo e impulsionado pelas previsões e esperanças, pelo imaginário e pela representação, pelas visões do mundo e pelos valores que nos animam (Leimgruber, 2003). São estes valores materiais ou imateriais, resultantes da interação entre os grupos humanos e o espaço, que transformam o património num elemento de identidade, capaz de distinguir e diferenciar um lugar de outro, valorizando, quer os aspetos culturais, quer os aspetos naturais dos territórios.

Nesta evolução, destacamos o papel fundamental do território e verificamos que a análise dos elementos patrimoniais é indissociável do mesmo. Podemos inclusivamente falar de uma relação causa-efeito em que o território pode ser encarado como o principal produtor dos elementos patrimoniais. Podemos considerar o território como o espelho onde a população se contempla e reconhece, uma expressão do ser humano e da natureza, uma expressão do tempo, uma interpretação do espaço, um laboratório para o estudo histórico da população, um conservatório para a preservação do património natural e cultural, uma escola onde se podem realizar atividades e onde é possível tomar consciência do presente e do futuro da população. Podemos afirmar que o território é um museu a céu aberto que permite uma visão global e abrangente da realidade natural, social e económica, da evolução cultural e da própria identidade da comunidade.

Quando analisamos o território numa perspetiva de valorização patrimonial, é fundamental atendermos a uma definição holística deste conceito. Devemos encarar primariamente o território como o substrato sobre o qual o Homem exerce as suas atividades e, como tal, funciona como um elemento

que as influencia diretamente; e desta interação resultam os mecanismos, materiais ou imateriais, de adaptação aos condicionalismos físicos, materializados na criação de elementos patrimoniais que particularizam um grupo humano perante os demais.

A paisagem cultural surge, assim, como a corporização da ação, no tempo e no espaço, de um determinado grupo social ou de uma comunidade. Através do estudo das paisagens, podemos concluir acerca da evolução da sua própria dinâmica, cujas matrizes culturais vão ficando paulatinamente impressas na paisagem. Podemos, desta forma, comparar a paisagem cultural a um diário, em que as páginas são a própria paisagem e a tinta colorida que as escreve é o ser humano, que, ao seu ritmo, vai decalcando e inscrevendo as suas dinâmicas, as mudanças, os comportamentos, os hábitos, a história da sua existência, perpetuando-a muitas vezes de geração em geração. Neste contexto, destacamos a importância dos geossímbolos, símbolos edificadas na paisagem que materializam a topofilia e a geograficidade dos habitantes que constroem a sua história de vida com os lugares. Estes são códigos que, depois de interpretados, podem ser o suporte de estratégias integradas de valorização dos territórios e das comunidades que os criaram, ao longo do friso da história da sua evolução. Por meio destes é que nos é possível identificar, singularizar e distinguir, nas suas particularidades, uma paisagem em relação às demais. “A razão dos geossímbolos não é algum atributo físico intrínseco, mas a sua eficácia, articulando e simbolizando os verdadeiros sentimentos históricos de uma comunidade” (Delgado, 2005, p. 68).

Torna-se evidente que é necessário um compromisso entre o rural, que se recria e reinventa, e o turismo, simultaneamente consumidor e promotor das necessárias dinâmicas para a sua continuidade, que vê a resposta a alguns dos seus problemas nas políticas de base territorial, cujo vetor mais importante são as próprias populações, tantas vezes preteridas em função de inúmeros interesses que não os seus próprios.

### **Territórios e paisagens literárias**

Na década de 80, Vilagrà i Ibarz (1988) defendeu que a leitura geográfica das obras literárias deveria centrar-se, acima de tudo, nas questões

que reportam para as relações existentes entre os indivíduos e o seu entorno natural e social. Interessava, portanto, a descrição da transformação dos lugares ao longo do tempo e a sua materialização nas paisagens. Vilagrasa i Ibarz (1988) assumia as obras literárias como uma *biografia do espaço*.

Carreras (1988) sintetiza em três fases a análise dos textos literários em Geografia: primeiro, a leitura geográfica das fontes literárias, através da localização dos lugares onde decorre o enredo; segundo, a organização sistemática, através da produção de cartografia, desses mesmos lugares, dos itinerários, e de outros elementos georreferenciáveis; e, por fim, análise espacial através de um estudo geográfico que, mediante a descrição e as interpretações apresentadas pelo autor, nos permite a explicação e compreensão do território.

Alguns escritores, nas suas narrativas, reportam-se à descrição de lugares nos quais se desenvolve a ação dos protagonistas das suas obras. Esta aproximação à realidade conduz a sentimentos de identificação e pertença junto daqueles que comparam os textos ficcionados e o seu espaço com o espaço geográfico. “Através da análise de algumas obras literárias descobrimos o ajustamento ficcional entre os lugares narrados e aquilo que na realidade existe” (Machado, 2013, p. 103), permitindo-nos a construção de imagens mentais que podem ou não coincidir com o território.

Os territórios literários encontram-se muito relacionados com a literatura regionalista, uma vez que os escritores que lhes estiveram na base mais não fazem que criar novelas ou contos ficcionados, com personagens ora criadas, ora recriadas, em cenários reais, descrevendo aquilo que, em determinados momentos, já poderão ter sido as suas próprias vivências. Estes distinguem-se, no contexto geográfico, pela sua condição de cenários e identificam-se a partir de um escritor ou de uma obra (Vilagrasa e Ibarz, 1988). A sua fixação é um processo geralmente progressivo, espontâneo, dependente da adesão dos leitores e do seu conhecimento dos lugares narrados como parte da realidade conhecida.

Muitos textos literários descrevem paisagens e desenvolvem a sua narrativa em torno de um espaço geográfico. Enstice (1979) designou-as por “landscapes of the mind”, uma transposição da realidade interpretada a partir da literatura. As paisagens literárias estabelecem com a realidade dos lugares uma verosimilhança capaz de criar nos leitores uma ilusão de

conhecimento e uma identificação territorial: os leitores partilham mentalmente os espaços descritos e assimilam essa geografia. Esta relação é independente do realismo da descrição: estabelecida uma visão, as metáforas tornam-se mais reais do que os seus referentes e passam a integrar cenários (Schama, 1995).

De acordo com Lando (1993), as obras literárias possibilitam uma outra perspectiva de análise de um facto geográfico, uma paisagem, um lugar, uma região ou um elemento físico. Para além disto, assumem-se como testemunhos das raízes culturais e dos vínculos que ligam uma sociedade a um determinado território.

Os territórios literários encontram a sua materialização nas paisagens, onde podemos descobrir os mais diversos elementos patrimoniais, reflexo da percepção do escritor ou então relatados no seu cariz mais real. Estes elementos constituem-se como fatores de valorização territorial, nomeadamente através da promoção de projetos ancorados na prática turística. Estes territórios caracterizam-se frequentemente pela sua capacidade de carga diminuta e são essencialmente procurados por “novos turistas” que procuram realidades pouco conhecidas e perceber a heterogeneidade cultural existente: “estes ‘novos turistas’ procuram lugares de ficção, espaços que territorializam representações e mundos imaginários (...), lugares de narrativas e acontecimentos, espaços topobiográficos associados a grupos humanos, coletivos, étnicos ou pessoas relevantes que, aqui escreveram, ali viveram, noutra lugar morreram” (Fernandes 2013, p. 113). Estes elementos são diferenciadores do território e podem assumir-se como uma preciosa cadeia de valor, potenciadora de estratégias de desenvolvimento e valorização, nomeadamente no que diz respeito à atividade turística.

O universo material e simbólico de uma região contém muitos sinais distintivos territoriais, muitos deles ocultos, subestimados ou ignorados. (...) a cultura tradicional, as celebrações festivas, a literatura oral e as paisagens literárias, são exemplos de sinais distintivos territoriais, que podem contribuir decisivamente para a construção da iconografia de uma região, a sua imagem impressiva territorial. (Covas, 2019)

As paisagens literárias e o seu corolário lógico, a produção de conteúdos culturais associados ao território e aos seus percursos literários. Para Covas,

2019, existem qualidades excepcionais que estão relacionadas, maioritariamente, com a identificação que o leitor faz da obra literária e com a maior ou menor afinidade que desenvolve com a mesma.

Normalmente existe uma curiosidade, resultante da leitura da obra, de nos transportarmos para o seu cenário real, ou então de conhecer o lugar em que o autor escreveu, a casa onde viveu, o território onde desenvolveu as suas atividades. Por si só, estes aspetos podem constituir-se como fatores de atração dos visitantes.

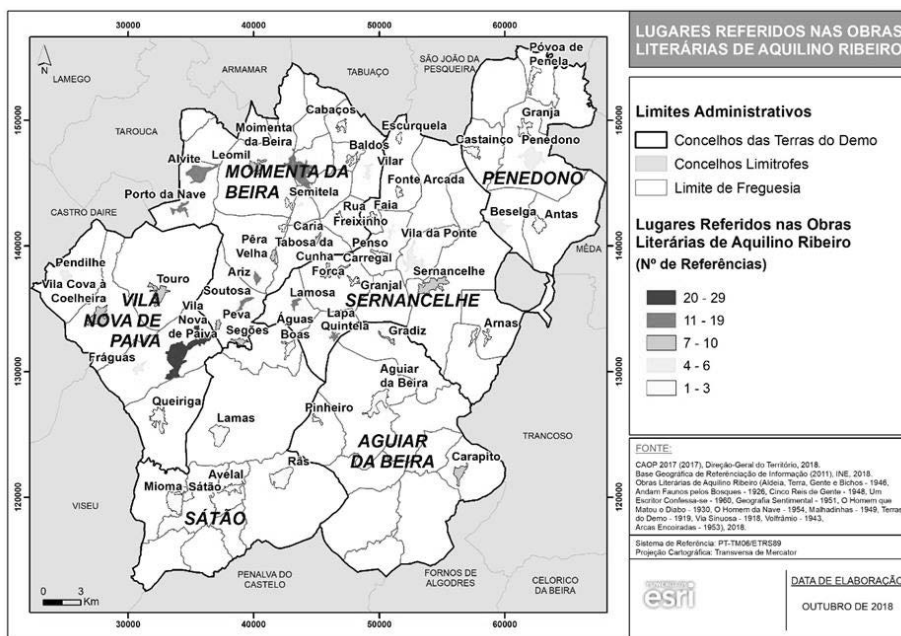
As paisagens, no presente trabalho literárias, podem assumir uma “representação simbólica, em que mais do que discernir acerca da descoberta de lugares reais, revela-nos uma geografia dos espaços mentais, de realidades intelectuais, morais e sentimentais” (Martins, 2004, p. 9, como citado em Machado, 2014 p. 191), pelo turista que as visita. Fernandes e Carvalho (2017, p. 580) afirmam que, na perspetiva da promoção dos lugares, surgem dois conceitos diferenciados: o sítio literário e o itinerário literário. O sítio literário é o lugar que está relacionado ou com a vida do autor, ou com a sua obra. O itinerário literário corresponde, em traços gerais, à transformação do território literário descrito pelo autor em atração turística, suscetível de ser visitada.

As paisagens literárias, produto da expressão dos escritores que as representaram, podem também constituir-se como uma oportunidade para conhecer e valorizar a história e as estórias dos lugares, potenciando assim a sua preservação e perpetuação oral e salvando-as das tumbas da memória, encerradas com o despovoamento (Queiroz, 2007). O turismo literário surge, então, como a corporização das palavras do autor, existindo a primazia do lugar sobre a escrita. O leitor passa a ser um viajante e desloca-se ao espaço geográfico em que as suas personagens estiveram e viveram. Transforma-se ele próprio no ator e autor da sua história. A simbiose com os lugares e com as suas populações locais transforma-se numa mais-valia que pode enriquecer o viajante e fazê-lo perceber, ou não, o espaço de uma maneira diferente daquela que a leitura lhe deu. Simultaneamente, os territórios ganham uma nova vida, de modo particular quando nos reportamos a territórios rurais de baixa densidade, vendo os seus patrimónios valorizados.

## As Terras do Demo – Experiências transformativas

A delimitação das *Terras do Demo* tem por base a obra aquilinaiana com o mesmo nome (Ribeiro, 1993). A expressão *Terras do Demo* foi usada por Aquilino no título do seu romance, em 1919, e não mais deixou de estar ligada a uma área geográfica que se localiza na Beira. Podemos dizer que esta designação corresponde aos atuais concelhos de Aguiar da Beira, Moimenta da Beira, Penedono, Sátão, Sernancelhe e Vila Nova de Paiva. Estes correspondem a um espaço geográfico onde decorre a vida do autor e as vidas dos protagonistas das suas obras, que as caracterizam como rudes e avaras. Esta descrição continua, ainda hoje, decalcada nas vivências e nos modos de vida das populações locais, desfavorecidas nos seus recursos, muito tempo isoladas e marginalizadas – o que, em parte, ainda hoje acontece (Figura 1).

Figura 1. Mapa Literário Aquilino Ribeiro



Fonte: Própria (2018).

De acordo com Almeida (1993), Aquilino, na sua obra, apresenta-nos duas concepções principais:

- a) A aldeia enquanto unidade básica e nuclear das relações sociais, motor das relações familiares e do desenvolvimento e transmissão do espírito comunitário, que se manifesta pela defesa do grupo e da terra, seja contra quem for utilizando todo o tipo de argumentos;
- b) A aldeia como laboratório privilegiado das experiências humanas, é ela a raiz das origens do ser humano, do mundo rural.

A leitura das obras de Aquilino e o levantamento de topónimos para a delimitação das *Terras do Demo* fez-nos criar um imaginário do espaço que, ao calcorreamos os caminhos, visitarmos as serras, as casas e as igrejas, em tudo correspondeu. Não é fácil ficar indiferente ao cenário que encontramos, principalmente quando existem potencialidades e vontade das populações de mostrar o que têm de mais valioso: a sua cultura e o seu património. Quando nos aventuramos na escrita do autor, facilmente nos deixamos transportar para os espaços da estória, tal o realismo e, por vezes, a rudeza das palavras que utiliza nas suas narrativas.

Um dos elementos que condiciona a escrita e os modos de vida dos aldeãos é a Serra da Nave. O homem serrano é rude pois teve de conseguir adaptar-se às agruras do relevo e do clima. As vidas que descreve são agrestes e duras como as rochas que povoam o planalto da Nave. Vidas difíceis, empregos pouco variados, ausência de médicos e curas milagrosas das moléstias, que só um corpo aberto poderia sarar, assim como os encantamentos das maldições. E, a par do paganismo, descreve-se a visita pascal na aldeia, com os seus hábitos. Costumes e tradições religiosamente cumpridas, passadas de geração em geração (Lopes, 2008).

Nas províncias do Norte os terrenos são de fraca cultura, muito parcelados e, mesmo assim, pomposamente se intitula de lavrador o pobre que traz uma vaca ao ganho e ao fim das colheitas consegue enceleirar 40 alqueires de centeio e 15 de milho. Da mesma maneira se intitula proprietário quem tem meia dúzia de barreiras que, à força dos cuidados e do labor intensivo, dão escasso passadio de uma casa de gente. (Ribeiro, 1995, p. 124)

A família camponesa é quase sempre o núcleo central das obras analisadas. A superioridade do homem e a submissão da mulher; os casamentos entre casais da mesma classe social, porque os ricos e os pobres não se misturavam; entre outras façanhas das histórias.

O ser humano serrano é diferente de todos os outros:

É um tipo alto, de cabeça e face sobre o comprido, mento saliente, prima entre outras qualidades pelo feitio positivo, constância e tenacidade. Tenaz é de todos os atributos o que mais lhe convém. (...) O minhoto consulta a Maria, o serrano os seus botões. Debulha, vagem a vagem, a sua colheita de feijoal. No tempo dos ninhos passa a manhã à espreita de um ninho para lhe roubar os ovos. Entra pela mina para lhe sangrar a veia, que lhe há-de encher a poça para regar quatro vezes o milho e sachar três vezes o centeio, que há-de guardar e moer nos moinhos do Távora, para fazer pão. (Ribeiro, 1974, pp. 113-114).

**Figura 2.** *Pastor(a) de Alvite/Capucha de Alvite*



*Fonte:* Própria (2008); e Correia (2014), Revista *Rua Direita*.

A casa era simples e de arquitetura rudimentar:

As casas eram parentas (...) da orca, sem frestas, sem chaminé, com portal baixo, piso térreo, colmadas umas, cobertas outras com telha mourisca. (...) A sua armação é tudo o que há de primitivo: um carvalho deitado sobre o vértice das duas empenas; sobre essa trave vinham articular-se os caibros, que por sua vez ofereciam apoio às latas do telhado ou ao escama-peixe. O fumo vadiava pelo interior, repulsado pelo caniço, sobrecéu de ripas em que

as castanhas secavam e pilavam e o enchido do porco, distribuído em salpicões, chouriços, moiros, morcelas, se tornava o fumeiro lambe-lhe os beiços, de sabor imortal. Terra de soutos. (...) A lareira constituía a divisão por excelência da casa serrana. (...). Algumas afundiam-se no solo o bastante para o piso que lhe sobrelevava servir de assento. Chamava-se-lhes então cozinhas de balcão. (Ribeiro, 1995, pp. 10-11)

**Figura 3.** *Casas Touro e Alvite*



*Fonte:* Própria (2008).

O património literário de Aquilino não se confina a um lugar, a uma igreja, à serra, ao Rio Paiva, Távora e seus afluentes, à alimentação escassa e pobre, onde a carne entrava apenas em casa dos mais abastados, na casa dos doentes ou então em dias de festa.

A religiosidade é outro dos elementos que se destaca. Surgem frequentemente descrições das romarias que eram feitas à Senhora da Lapa e das promessas a todos os santos que os salvem das aflições, ou dos maus anos agrícolas, carregados de miséria e de fome. As dificuldades do dia a dia e a incapacidade de responder de modo objetivo a algumas situações que se lhes colocavam faziam com que tentassem encontrar respostas no oculto e na religião.

Ó meus senhores, eu cá não nego o berço; sou de uma terrinha par riba de Viseu, fria e feia, onde não vingam oliveira, nem laranjeira, nem uva de lagar. Pior não haverá, mas nós todos vivemos na lei e graça de Deus. Não é a primeira vez que a Nossa Senhora aparece aos pastorinhos nos nossos montes. (Ribeiro, 1974, p. 107)

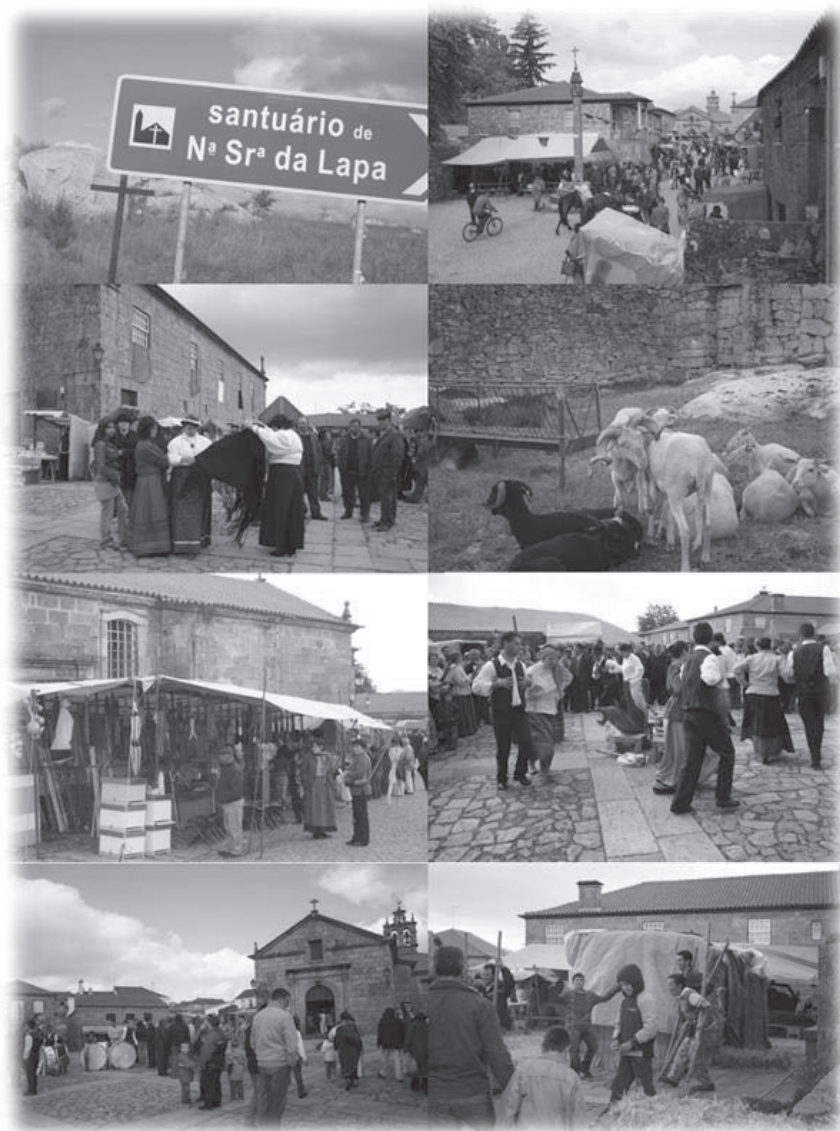
A Romaria à Senhora da Lapa ocupa um grande número de páginas nas obras do autor, não só pelo carácter religioso associado, mas também por toda a envolvimento relacionada com a romaria e o seu significado social para os aldeãos.

quando o seu pai estivera a dar cadilho com o falto, sim, tinham feito uma promessa à Senhora das Necessidades, mas naja à Senhora da Lapa. Bem-haja tia Teresa que não arredara do pé do seu velho, bem-haja. Agora está na ideia de que o voto fora à Senhora das Necessidades...

Não, menina, foi à Senhora da Lapa. Estou bem lembrada. Olha, prometemos seis voltas de joelhos ao penedinho. (Ribeiro, 1983, p. 216)

Das aldeias serranas desciam ranchos de romeiros. (...) A Lapa aparecia em baixo, a um arranco de cavalo, com o santuário de panos caiados a fradejar a casaria, pobre e alegre (...). Pelo braço fora, de estrada fora rompiam ranchos em algazarra, bestas rinchonas caracolando e maltas de varapaus leva que leva. (...). Tropicavam azeméis com velhos de capote e chapéu braguês para a nuca, e éguas de albarda com matronas de lenço de seda, peito coberto de oiro e tamanquinhas de Viseu no bico do pé. Para aguentar o passo, outras mulheres tinham tirado as chinelas e com elas na mão, a par do sombreiro, ou à cabeça sobre o xaile, desunhavam-se todas tep, tep. E lá seguia tudo a catrapós, no frenesi de metro com o sol à festa que o mês de Agosto c'os seus santos ao pescoço não tinha melhor que a Senhora da Lapa, a rica Senhora da Lapinha. (Ribeiro, 1983, pp. 216-236)

**Figura 4.** *Romaria da Lapa*



*Fonte:* Própria (2009).

Este património dissemina-se por um território onde as fronteiras administrativas não têm lugar e o elo de ligação e união dos territórios é o autor,

e a paixão com que os descreve. Uma visita a estes lugares, depois de lida a obra, é um autêntico regresso ao início do século XX. Pouco mudou. O progresso continua a chegar lentamente e o isolamento destas comunidades, cada vez mais reduzidas, quer pelo seu envelhecimento, quer pela emigração, é hoje uma realidade tal como era nos livros de Aquilino Ribeiro.

Neste sentido, Galeano (2017) afirma que, como lugares literários, podemos encontrar: o lugar onde o autor nasceu, viveu, escreveu e morreu o escritor; as casas-museu; os túmulos; as casas onde viveram; os espaços e os contextos que possibilitaram a escrita das obras; os monumentos ligados às personagens, à história e às estórias do próprio lugar; os lugares imortalizados pela escrita do autor; os monumentos a heróis, os mitos históricos; os monumentos erigidos aos autores; os lugares de ação das novelas ou romances, vilas, aldeias, casas, cidades; os espaços naturais evocados pelos autores; entre outros.

Assim, entendemos por lugares literários aqueles que se encontram diretamente relacionados, ou com o autor, ou com a sua produção literária. Estes podem ser tangíveis ou intangíveis. De acordo com Herbert (1996), existem características intrínsecas a estes lugares: devem ser lugares agradáveis e atrativos; que ofereçam uma variedade de serviços e infraestruturas, capazes de dar resposta às necessidades básicas do turista; que se encontrem numa localização geográfica acessível e conhecida, incluindo, por exemplo, um itinerário; que estejam relacionados com a vida do autor; que sejam associados à geografia da literatura do autor; que materializem valores afetivos, de nostalgia, simbolismo e memória. Os ‘mapas de palavras’, quando colocados sobre o mapa físico, permitem delinear itinerários nos quais os lugares literários (por vezes, construídos, amplificados e, até mesmo, criados e encenados para atrair os turistas) assumem um papel central.

Os itinerários literários só fazem sentido nesta realidade geográfica se pensados à escala das *Terras do Demo* (Aguiar da Beira, Moimenta da Beira, Penedono, Sátão, Sernancelhe e Vila Nova de Paiva).

São muitos os elementos patrimoniais naturais, culturais e económicos do mundo rural português que podem constituir fatores de desenvolvimento. São também já muitas as atividades de lazer e desportivas que, utilizando estes recursos patrimoniais, aos poucos começam a animar os espaços de baixa densidade económica, infraestrutural e demográfica. Por outro lado, um pouco

por todo o mundo rural despontam ou ressurgem novos polos de lazer utilizando quer recursos naturais, quer atividades rurais mais ou menos tradicionais. (Santos & Cunha, 2008, p. 17)

Assim, acreditamos que apenas da junção de vontades se podem encontrar estratégias em rede de valorização dos patrimónios territoriais, assentes em Aquilino e onde os itinerários literários poderão ser uma das muitas estratégias a implementar na promoção do turismo literário aquiliniense.

## **Reflexões finais**

O conceito de território literário pode ser especialmente atrativo numa proposta que pretenda difundir a ideia de marca de território em diferentes mercados (cultura, lazer, turismo, gastronomia), ao permitir otimizar o conjunto de serviços e produtos oferecidos pelo território, possibilitar uma maior competitividade dos agentes económicos ligados a estes mercados e priorizar o tipo de investimento a ser feito. Para que isso seja possível, devemos caminhar para um modelo de apresentação do território relacionado com uma ideia integral de paisagem e que, em relação a si próprio, conte com os seus testemunhos originais (tangíveis ou intangíveis), que utilize as construções existentes, isto é, lugares da memória.

A valorização, preservação e divulgação do património torna-se, assim, um investimento inteligente para o desenvolvimento local dos lugares e das comunidades. Não podemos deixar, aqui, de apontar que este desenvolvimento necessita de ser pontuado pela sustentabilidade para não se extinguir, pois quando falamos em património vivo, preservado através das vivências quotidianas, nunca o podemos separar da consciência responsável e da participação ativa das comunidades, sob pena de transformarmos os territórios em museus convencionais que, devido às características dos elementos, são vazios de conteúdo e de significado.

É consensual que os territórios possuem identidades relacionadas com atributos patrimoniais, tecnológicos, relacionais, sociais e simbólicos que constituem a base dos processos de construção de uma imagem de marca dos territórios específicos através da sua dimensão funcional e simbólica.

A gestão e a promoção do território constituem, desde sempre, um dos principais focos da organização social e política, essencialmente pela sua influência no *modus vivendi* e pelo seu impacto no desenvolvimento económico.

No seguimento daquilo que temos afirmado, as *Terras do Demo* apresentam-se disseminadas por pequenos nichos populacionais com uma clara perda de dinamismo populacional e socioeconómico. A par desta perda, assiste-se, igualmente, a um abandono dos modos de vida e consumos de espaço tradicionais, que caracterizam este território e que lhe incutem uma referência de identidade. Desta forma, torna-se urgente inverter este cenário, sob pena de, a curto prazo, assistirmos a processos de despovoamento irreversíveis com consequências ao nível da desertificação física do solo e da degradação daquilo que são as marcas que o Homem foi construindo no espaço e que revelam uma cultura de comportamento. Neste sentido, a valorização endógena e exógena é fundamental, como um princípio e não um fim em si mesma, na tentativa de contrariar esta realidade cada vez mais próxima.

A especificidade dos lugares, das pessoas e das suas perceções provêm de inúmeras frações que se prendem com fatores naturais e antrópicos. Partindo do pressuposto de que a maior parte dos lugares e dos territórios são, em si mesmos, específicos e singulares, torna-se difícil separar, metodologicamente, as suas importâncias. Todavia, na nossa perspetiva, este espaço rural, marcado pela morfologia montanhosa, acarreta conceptualmente ligações únicas e de difícil interpretação, tanto ao nível das dinâmicas demográficas, económicas e sociais, bem como no que se refere ao(s) património(s), entendido(s) enquanto marca(s) antrópica(s) no espaço, na paisagem e nos próprios modos de vida. Como referimos anteriormente, no que concerne ao uso do espaço, temos de ter em conta as suas características biofísicas, humanas, mas também a ação antrópica, a sua génese e características, pois só desta forma poderemos cruzar diferentes usos territoriais, diagnosticá-los e tentar manter um equilíbrio ecológico, funcional e relacional entre as comunidades e a sua valorização patrimonial.

## Referências bibliográficas

- Almeida, H. (1993). Para um enquadramento de leitura(s) da obra de Aquilino Ribeiro. *Máthesis*, 2, 173-190. <https://doi.org/10.34632/mathesis.1993.n2>
- Carreras, C. (1988). Paisage urbano y novelo. *Estudios Geográficos*, 49(191), 165-187.
- Covas, A. (2019). Sinais distintivos territoriais, as paisagens literárias. *Observador*. <https://observador.pt/opiniaao/sinais-distintivos-territoriais-as-paisagens-literarias>
- Delgado, C. C. (2005). Pensar el paisaje. Explorando un concepto geográfico. *Trayectorias*, VII (17), 57-69. <http://trayectorias.uanl.mx/17/pensar.htm>
- Enstice, A. (1979). *The landscapes of the mind*. St. Martin's Press.
- Fernandes, J. L. (2013). Turismo, Precariedade Territorial e Dinâmicas de Desterritorialização. Em F. e. CRAVIDÃO, *Turismo e Cultura* (pp. 111-123). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Fernandes, S., & Carvalho, P. (2017). Património e turismo literário: Leiria queiroziana. In F. Cravidão, L. Cunha, P. Santana, & N. Santos (Org.), *Espaços e tempos em geografia: Homenagem a António Gama* (pp. 579-594). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Galeano, E. B. (2017). *Las rutas literarias en el marco de la educación literaria y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*. Dehesa – Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura. <http://hdl.handle.net/10662/6046>
- Herbert, D. T. (1996). Artistic and literary places in France as tourist attractions. *Tourism Management*, 17(2), 77-85. [https://doi.org/10.1016/0261-5177\(95\)00110-7](https://doi.org/10.1016/0261-5177(95)00110-7)
- Lando, F. (1993). *Fatto e finzione: Geografia e letteratura*. ESTASLIBRI.
- Leimgruber, Walter (2003) – A Paisagem Humanizada Face aos Valores Humanos. Território, Ambiente e Trajectórias de Desenvolvimento, IV. Centro de Estudos Geográficos.
- Lopes, A. M. C. (2008). Diferenças regionais e os seus reflexos na literatura. In M. F. Lages & A. T. Matos (Coord.), *Portugal: Percursos de interculturalidade – Vol. 3: Matrizes e configurações* (pp. 155-224). Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. <https://pt.scribd.com/document/195250895>
- Machado, A. (2013). *O território literário de “A Casa Grande de Romarigães”*. Uma aposta de dinamização turística no Alto Minho. <http://hdl.handle.net/10400.26/4753>

- Queiroz, A. I. (2007). *A paisagem de Terras do Demo*. Esfera do Caos Editores.
- Ribeiro, A. (1974). *Arcas encoiradas*. Livraria Bertrand.
- Ribeiro, A. (1974). *Volfrâmio*. Amadora: Livraria Bertrand.
- Ribeiro, A. (1983). *Geografia sentimental*. Livraria Bertrand.
- Ribeiro, A. (1993). *Terras do Demo*. Livraria Bertrand.
- Ribeiro, A. (1995). *Aldeia: Terra, gente e bichos*. Livraria Bertrand.
- Santos, N. P., & Cunha, L. S. (2008). Novas oportunidades para o espaço rural. Análise exploratória no Centro de Portugal. In N. P. Santos & A. Gama (Coord.), *Lazer: Da libertação do tempo à conquista das práticas* (pp. 209-225). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Schama, S. (1995). *Landscape and memory*. Harper Collins.
- Vilagrasa i Ibarz, J. (1988). Novela, espacio y paisaje: Sugerencias para uma geosofia estética. *Estudios geográficos*, 49(191), 271-286.

# O CONTRIBUTO DA COMUNIDADE TERAPÊUTICA ReCare PARA A INCLUSÃO SOCIAL

*José Vicente*

(Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria)

**Resumo:** Este trabalho resulta de uma investigação realizada na Comunidade Terapêutica ReCare, que intervém no tratamento, suporte e aconselhamento de pessoas que sofrem pelo uso compulsivo e continuado de substâncias psicoativas. A pesquisa centra-se num estudo de caso sobre esta Comunidade Terapêutica, para perceber de que forma a sua filosofia, missão, valores, modelo de tratamento e o trabalho colaborativo desenvolvido entre os diversos profissionais da instituição contribuem para a inclusão social dos seus pacientes. Dada a natureza humanista da Comunidade Terapêutica ReCare, a intervenção dos profissionais que nela desenvolvem as suas práticas fundamenta-se na construção de momentos socio e psicoterapêuticos com o propósito de promover nos pacientes estilos de vida saudáveis. Todas as estratégias de intervenção são ancoradas num conjunto de iniciativas, que têm de respeitar o objetivo primordial da instituição, tendo como meta a recuperação multidimensional dos pacientes. Face ao exposto, o regulamento interno da instituição, as práticas dos profissionais e o modelo terapêutico mostram-nos uma realidade de procedimentos já validados do ponto de vista científico. O tratamento de estadia prolongada na Comunidade Terapêutica ReCare visa a harmonização entre saber ser, saber estar e as reais necessidades dos pacientes como forma de privilegiar a sua inclusão social. Para a realização deste trabalho recorreu-se à

análise documental como técnica de recolha de dados e à análise de conteúdo como instrumento privilegiado de tratamento da informação.

**Palavras-chave:** Toxicodependência; Tratamento; Comunidade terapêutica; Inclusão social

## **Introdução**

Nas últimas décadas, temos assistido, em Portugal, à proliferação de estruturas de saúde que têm como principal objetivo o tratamento de pessoas que sofrem com a problemática da dependência química, ou de outros comportamentos aditivos.

Apesar de a rede de saúde pública portuguesa e, em particular, o Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD) estar conotado como a principal organização responsável para responder à problemática da toxicodependência, nem sempre apresenta as soluções mais inovadoras e adequadas às necessidades das pessoas que procuram tratamento na área dos comportamentos aditivos. Pela natureza da problemática em questão, e tendo em conta as implicações humanas, relacionais e psicossociais que este flagelo acarreta, considera-se que os tratamentos baseados apenas num modelo de intervenção são de eficácia parcial. Segundo o paradigma holístico, no modelo de avaliação da eficácia dos tratamentos, vários autores têm definido que a recuperação da dependência de drogas ilícitas tem de se focar em ensinar, inculcar e preparar os pacientes para aprenderem a lidar com os seus medos, ansiedades e frustrações, e não apenas para viverem em abstinência (Rodrigues, 2019).

Neste trabalho, apresenta-se um estudo de caso sobre a Comunidade Terapêutica ReCare, inscrita na Entidade Reguladora da Saúde, organismo público responsável pelo licenciamento, funcionamento e a fiscalização do exercício das unidades de saúde privadas que atuam na área do tratamento e recuperação de pessoas com dependências e comportamentos aditivos.

O tratamento em Comunidade Terapêutica de dependentes químicos obriga-nos a refletir e redefinir conceitos sobre a problemática da toxicodependência e a analisar a intervenção feita pelos profissionais da equipa

multidisciplinar da ReCare à luz das teorias compreensivas. Partindo desta conceção descritiva e interpretativa, conceptualizam-se, ao longo deste trabalho, a dependência química, o tratamento, a reinserção social e as práticas de intervenção realizadas em Comunidade Terapêutica.

A elaboração deste trabalho não obedeceu a uma regra linear e contínua, o objetivo da investigação é perceber o contributo da Comunidade Terapêutica ReCare para a inclusão social dos seus pacientes. A temática explora a questão do tratamento de estadia prolongada como fator determinante para uma boa reintegração social, profissional e familiar das pessoas com problemas de adição. A intencionalidade da análise deste estudo de caso assenta na premissa do bem-estar social de base humanista, que serve de base para a intervenção psicossocial e psicorrelacional realizada pela equipa multidisciplinar da Comunidade Terapêutica ReCare.

Neste sentido, a atuação dos profissionais concretiza-se na transmissão de ferramentas para que as pessoas em tratamento possam construir um novo projeto de vida, num fluxo de compromisso entre o paciente, a família e a comunidade em geral.

## **1. Enquadramento teórico**

### **1.1. Toxicodependência, tratamento e reintegração social**

Segundo o relatório anual de 2019, apresentado pelo Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD), o consumo de drogas voltou a aumentar em Portugal e estiveram em tratamento por problemas associados ao consumo de drogas 25.339 pessoas (SICAD, 2020).

A toxicodependência continua a constituir um dos maiores problemas de saúde a nível individual, familiar e comunitário.

A toxicodependência é um fenómeno biopsicossocial, que se situa no ponto de encontro de múltiplas dimensões que se interpenetram na vida humana, resultando do encontro de um produto tóxico (a droga), com um indivíduo (e a sua personalidade), e de um momento sociocultural, isto é, de um contexto social e cultural situado no tempo. (Fernandes, 2007, p. 20)

A Organização Mundial de Saúde (1997) definiu a toxicodependência como um estado de intoxicação crônica do organismo que é prejudicial ao indivíduo e à sociedade; é produzida pela administração de uma “droga” (natural ou sintética) e caracteriza-se por um desejo compulsivo de a consumir. Apesar das diferentes abordagens sobre o conceito, sabe-se que

a dependência química resulta de um conjunto de fenómenos fisiológicos, comportamentais e cognitivos no qual o uso de uma substância ou uma classe de substâncias alcança uma importância muito maior para um determinado indivíduo, do que outros comportamentos que antes tinham mais valor. (Costa, 2009, p. 3)

Para uma pessoa toxicodependente não há limites e tudo pode ser feito, desde que das suas ações resulte dinheiro suficiente para adquirir a quantidade de droga necessária para colmatar a síndrome de abstinência, denominada, em linguagem calão, de “ressaca”<sup>1</sup>.

A síndrome de abstinência, cujos critérios de diagnóstico se encontram descritos no DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e no CID-10 (Classificação Internacional de Doenças inclui um amplo espectro de sintomas, variáveis de indivíduo para indivíduo (Teixeira, 2022), que se traduzem

num conjunto de sintomas que se agrupam de diversas maneiras e cuja gravidade é variável, ocorrem quando existe abstinência de uma substância psicoativa consumida de modo prolongado. O início e a evolução da síndrome de abstinência são limitados no tempo e dependem da categoria e da dose da substância consumida imediatamente antes da parada ou da redução do consumo. (Sistema Único de Saúde, 2015, p. 2)

A toxicodependência é um dos maiores problemas de saúde que surgiu nos últimos 40 anos em Portugal, e as consequências provocadas pelo consumo das drogas em todas as dimensões da vida dos consumidores e das suas famílias têm feito com que os sucessivos Governos e as organizações da sociedade civil desenvolvam planos e estratégias de intervenção, tanto

---

<sup>1</sup> Termo utilizado pelos toxicodependentes quando se referem a “terminar com a síndrome de abstinência”.

no âmbito do combate ao tráfico, como na prevenção e tratamento da toxicod dependência.

Em 1999 com a aprovação da Estratégia Nacional de luta contra a droga, Portugal assumiu uma nova maturidade de intervenção política face ao fenómeno da droga. Desta forma, a Estratégia Nacional assentou num quadro de intervenção completo, reconhecendo a importância e interdependência de sete componentes essenciais: prevenção primária, tratamento, reinserção social, redução de riscos e minimização de danos e dissuasão da Toxicod dependência. (Dias, 2007, p. 15)

Um dos maiores progressos em matéria de apoio e tratamento ao nível da toxicod dependência veio com a Lei n.º 30/2000, de 29 de novembro, que no artigo 12.º estabelece que o tratamento deve ser disponibilizado a todos aqueles que tenham em sua posse substâncias psicoativas para consumo próprio.

No *Plano Nacional para a Redução dos Comportamentos Aditivos e das Dependências 2013-2020* (SICAD, 2020) está explícito que

a responsabilidade pela prestação de cuidados no âmbito do tratamento [da toxicod dependência] tem vindo a ser partilhada por instituições públicas e por organizações não-governamentais. A ação destas últimas tem-se centrado sobretudo na provisão de cuidados em regime de internamento em comunidade terapêutica, recurso de intervenção para atender a situações de maior complexidade. (p. 55)

## **2. Procedimentos metodológicos**

Para a realização deste trabalho recorreu-se ao estudo de caso de natureza qualitativa, baseado na premissa de que as Comunidades Terapêuticas são fundamentais para a reintegração e inclusão social das pessoas toxicod dependentes ou com outros comportamentos compulsivos, tradicionalmente associados às substâncias psicoativas. No entanto, nos últimos anos foram identificados desafios que implicaram ampliar a abordagem e as respostas, levando a que se passasse a adotar a designação de CAD – Comportamentos Aditivos e Dependências (SICAD, 2013).

Esta proposta, de carácter descritivo e interpretativo, fundamenta-se na análise de documentos produzidos na Comunidade Terapêutica, programa de funcionamento, modelo terapêutico, regulamento interno, relatórios diários e informações clínicas e sociais.

Para o tratamento dos dados recolhidos através da análise documental foi privilegiada a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011).

De acordo com Guerra (2006), a análise de conteúdo permite retirar informações pertinentes para descrever, classificar, explicar e interpretar a realidade social.

A principal dimensão da análise implica a compreensão teórica e empírica da problemática em estudo. Há assim, um olhar afinado sobre as práticas de intervenção dos diversos profissionais da equipa multidisciplinar da Comunidade Terapêutica, que diariamente executam as suas práticas profissionais numa constante ânsia de ajudarem os pacientes em tratamento a voltar à vida em sociedade, sem vigilância e supervisão continuada. Esta intervenção e monitorização diária tem como objetivo ajudá-los a reinventarem-se, a aceitarem-se como pessoas com limites e responsabilidades, para se reintegrarem e incluírem socialmente.

### **3. Campo empírico: Comunidade Terapêutica ReCare**

A Comunidade Terapêutica ReCare está sediada na Cruz da Areia, em Leiria, e registada na Entidade Reguladora da Saúde sob o número E149354.

A visão de toda a equipa da ReCare assenta na ideia de que a dependência/adição é uma doença multifatorial, biopsicossocial, que se manifesta de maneira única em cada indivíduo. A filosofia baseia-se na premissa de que “É possível mudar! Todos temos recursos internos para o fazer” – mudar a forma como pensamos, sentimos e agimos até obtermos uma vida plena, tranquila, baseada em objetivos construtivos e positivos. Os valores focam-se sobretudo no tratamento da pessoa adita e na sua recuperação, privilegiando princípios como a humildade, a família, a integridade, o respeito, a honestidade e a empatia.

O tratamento tem como principal objetivo ajudar o paciente a construir vivências capazes de facilitar a estruturação e reestruturação da personali-

dade, promovendo um investimento relacional e pedagógico que seja ao mesmo tempo gerador de alternativas sociais e potencializador de estilos de vida saudáveis. O investimento terapêutico torna-se sustentável quando os pacientes sujeitos à intervenção reaprendem a viver em abstinência de drogas ou outros aditivos, respeitando-se como pessoas, com dignidade, competências, limites e responsabilidades próprias, tão autonomamente quanto possível.

O tratamento não tem prazo definido, depende da evolução socio e psicoterapêutica e do desenvolvimento dos pacientes, ao nível do autocohecimento, da autoaceitação, da sua responsabilidade pessoal e capacidade para adquirir competências sociais, emocionais, relacionais e profissionais. O programa de tratamento é baseado em modelos de mudança, de alteração de comportamento, considerando a abstinência total o requisito fundamental para essa mesma transformação, seguindo os modelos Minnesota e Biopsicossocial.

O tratamento da dependência, na sua génese, consubstancia-se na identificação da doença pelo paciente e na aceitação da condição de doente crónico. É concretizado por um plano terapêutico aplicado a cada paciente em particular e depende do seu comportamento aditivo.

O principal objetivo da estadia em Comunidade Terapêutica é produzir mudanças estruturais em diversas dimensões da vida do indivíduo, nomeadamente, a nível pessoal (autonomia, reaquisição de rotinas de autocuidado, regulação de funções alicerçais ao saudável funcionamento do indivíduo, como ciclo sono, vigília e a alimentação) e comunitário (hierarquização de valores, reflexão sobre normas de conduta social, treino de competências interpessoais, entre outros). (Campos, 2015, p. 30)

Nesse sentido, criam-se espaços educativos com linguagem acessível, para que todos (pacientes, famílias e pessoas significativas) entendam o funcionamento da doença. As terapias (individuais e de grupo) tornam-se fundamentais para desenvolver novas competências no paciente, ajudando-o a aceitar a doença e a combater mecanismos de defesa e posturas negativas que o acompanharam durante o período de consumo de drogas.

O tratamento tem um propósito multidimensional, trabalhando todas as dimensões e determinantes sociais da saúde do paciente. A articulação com

as famílias ou pessoas significativas está implícita no programa de apoio às famílias, criado para recompor os laços familiares e sociais dos pacientes.

De um modo geral, o sentido terapêutico do Programa Familiar consiste essencialmente em quatro pilares:

1. Ajudar o adito a enfrentar a realidade;
2. Reorganizar a dinâmica da família, estimulando a mudança de cada elemento;
3. Minorar a destrutividade nas crises, criando formas de comunicação saudáveis;
4. Estimular os processos de separação e autonomização.

A Comunidade Terapêutica ReCare assume o compromisso de cuidar da saúde mental dos seus pacientes, prestando um serviço especializado na área dos comportamentos aditivos. A equipa terapêutica é constituída por profissionais qualificados e de mérito reconhecido na área, de modo a garantir uma resposta eficaz e coesa às necessidades de todos os pacientes.

#### **4. O tratamento como forma de inclusão social**

O tratamento é a possibilidade de reinserir e incluir a pessoa na sociedade, através das múltiplas ações realizadas dentro da Comunidade Terapêutica.

À entrada na Comunidade Terapêutica os pacientes apresentam um quadro clínico de problemas emocionais, psicológicos e comportamentais associados a pensamentos negativos acerca de si próprios, interpretação negativa dos acontecimentos, expectativas negativas relativamente ao futuro e desinteresse pela vida. O tratamento consubstancia-se num regime de internamento baseado em terapias individuais, terapias de grupo, trabalhos de leitura e escrita, desenvolvimento de competências sociais e reavaliação dos valores sobre os quais assentam as suas ações e escolhas.

Para que se possa efetivar o trabalho de forma ética e de acordo com o modelo terapêutico, num primeiro momento a intervenção terapêutica incide sobre os seguintes aspetos:

- i. Avaliação e interpretação de experiências passadas, de modo a compreender o seu funcionamento psíquico e identificar formas de pensar inadequadas sobre si próprio, as outras pessoas e o mundo (relações familiares, desempenho afetivo, sexual e interpessoal);
- ii. Consciencialização da existência de um problema que o levou a causar inúmeros danos a si e aos que o rodeiam;
- iii. Reconhecimento do vínculo entre pensamentos, sentimentos e comportamentos;
- iv. Distinção entre satisfação de necessidades e satisfação de desejos;
- v. Avaliação, interpretação e contextualização do modo como os seus sentimentos e comportamentos são influenciados pela maneira como percebe e interpreta os acontecimentos.

Nesta etapa procura-se conhecer a história de vida dos pacientes em todas as dimensões: no contexto familiar, no percurso escolar, a história dos consumos, as relações interpessoais, as relações íntimas, pessoas significativas, entre outras. Para cada idade, deverão ser assinalados os principais eventos nas categorias relevantes. Este procedimento garante a visualização simultânea dos diversos episódios ocorridos durante a existência dos pacientes (Tinoco & Pinto, 2001).

Num segundo momento, a intervenção terapêutica, incide nos seguintes pontos:

- i. Identificação de si como fonte dos seus pensamentos, sentimentos e comportamentos;
- ii. Identificação dos bloqueios ao seu crescimento pessoal por força dos seus padrões de comportamento;
- iii. Passagem do reforço dado por outra pessoa ao reforço por si próprio (automotivação);
- iv. Desenvolvimento de estratégias de comunicação interpessoal e de motivação;
- v. Desenvolvimento da capacidade de enfrentar os seus problemas e lidar com os mesmos de forma construtiva e adequada;
- vi. Desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que permitam o crescimento das suas potencialidades como ser humano;
- vii. Incentivo ao desenvolvimento de padrões e expectativas realistas;

- viii. Fomentar a tomada de decisões e o desenvolvimento de competências para fazer escolhas;
- ix. Orientar para o afeto e comportamentos positivos;
- x. Desenvolvimento de competências sociais e relacionamentos adequados;
- xi. Desenvolvimento de habilidades e competências específicas;
- xii. Reestruturação comportamental, fomentando a eliminação de comportamentos desadequados e substituição por comportamentos adequados (padrões saudáveis de comportamento);
- xiii. Reforço da autoconfiança e autoestima;
- xiv. Desenvolvimento de estratégias para lidar com os seus vários bloqueios;
- xv. Aprendizagem de novas formas de lidar com a frustração e o insucesso;
- xvi. Definição de objetivos de vida;
- xvii. Identificação de situações internas e externas que motivam os seus comportamentos (pensamentos e sentimentos);
- xviii. Sessões de terapia estruturada com aplicação de tarefas graduais, visando reduzir a frequência, duração e intensidade dos comportamentos desadequados;
- xix. Terapias de exposição às situações que causam maiores bloqueios;
- xx. Monitorização de frequência, intensidade, duração, pensamentos e sentimentos associados aos comportamentos desadequados;
- xxi. Reforço e estabilização dos novos comportamentos adequados;
- xxii. Desenvolvimento de estratégias de relaxamento e autocontrolo;

Com todas estas ferramentas, os pacientes deverão ser capazes de: assumir progressivamente funções de maior responsabilidade no grupo e na casa; progredir na capacidade de organização pessoal, ao nível das ideias, do funcionamento e da afetividade; explorar intensivamente os recursos existentes em si mesmos e aprofundar as relações dentro da Comunidade Terapêutica. Todo este planeamento tem como metas: a compreensão de si e dos outros; a tomada de consciência e avaliação do passado e do caminho a percorrer no presente e no futuro; e a retoma progressiva dos contactos com familiares e pessoas significativas (Rosário, 2009).

Quando o paciente terminar o período de internamento inicia uma nova fase de acompanhamento em regime ambulatorio, através dos grupos de “*aftercare*” (pós-tratamento) que se realizam nos primeiros sábados de cada mês, no sentido de consolidar os conhecimentos adquiridos durante o período de internamento, prevenir comportamentos de risco e apoiar no restabelecimento das relações familiares, profissionais e sociais.

## **Conclusão e análise reflexiva**

A Comunidade Terapêutica, por si só, é um espaço de conscientização individual e coletiva. Neste sentido, é notório que as atividades individuais ou em grupo, por serem espaços de partilha, de troca de experiências, de reflexão e análise, são fundamentais no tratamento socio e psicoterapêutico dos pacientes.

A Comunidade Terapêutica ReCare evidencia-se por contribuir para incluir, sendo que

A inclusão ilustra uma nova etapa assente na aceitação e valorização da diversidade, na cooperação entre diferentes e na aprendizagem da multiplicidade; um processo através do qual a sociedade, nas suas mais diversas dimensões, se adapta de forma a poder incluir todos os indivíduos que, por sua vez, se preparam para desempenhar um ou vários papéis nessa sociedade. (Guerra, 2012, p. 96)

A intervenção dos profissionais que trabalham na área das dependências químicas, em particular em Comunidades Terapêuticas, vive da escuta ativa, do conhecimento e compreensão das histórias de vida dos toxicodependentes em tratamento. Com o seu *know-how* e a confiança que lhes é depositada pelos pacientes, os profissionais sentem a responsabilidade e o comprometimento de transmitir princípios morais e éticos essenciais para viver em sociedade, tais como honestidade, confiança, amizade, igualdade, respeito e flexibilidade.

Estes profissionais têm um papel de facilitadores, promovendo em permanência momentos de partilha entre si e as pessoas em tratamento. Com a sua atuação, pretendem estimular a livre manifestação dos pacientes e

dar-lhes ferramentas para se focarem nas mazelas internas que precisam de tratar. Sempre que necessário, o profissional tem de mediar conflitos e assegurar o cumprimento das regras internas da Comunidade Terapêutica (Programa Estadual de Ações Integradas sobre as Drogas – Rede Abraço, 2020).

O essencial da intervenção dos diferentes profissionais da equipa multidisciplinar da Comunidade Terapêutica ReCare é reforçar psicologicamente e prevenir para a recaída. A prevenção da recaída só acontece quando os pacientes começam a perceber a importância de evitar, a todo o custo, comportamentos de risco – sobretudo envolverem-se em situações que ameaçam a sua saúde física ou mental e contribuem para voltar a consumir drogas. Por outro lado, a adoção contínua desses comportamentos provoca consequências a curto, médio e longo prazo e comprometem a aceitação e a coragem dos pacientes para regressar ao tratamento (Zappe et al., 2018)

A recaída é um momento em que o toxicodependente quebra o compromisso de estar em recuperação e de valorizar a sua realidade social. O processo de recaída dá início ao rompimento com as suas redes sociais, familiares e comunitárias; é um regresso aos tempos de solidão e de uso de drogas e a pessoa volta ao mesmo estado físico e psicológico da primeira vez que ingressou em tratamento na Comunidade Terapêutica,

sabe[ndo]-se hoje que, apesar da realização de inúmeros tratamentos e da manutenção de grandes períodos de abstinência, é comum observar-se a recaída de toxicodependentes em (processo de) recuperação e por várias as vezes estes se submetem a tratamento, no entanto é necessário compreender a motivação para o tratamento em cada uma delas. (Teixeira & Ricou, 2008, p. 27)

A intervenção durante o tratamento na Comunidade Terapêutica ReCare visa melhorar e modificar todas as dimensões da vida dos pacientes, todas as ações planeadas têm como objetivo equilibrar as relações sociais, profissionais e familiares. O equilíbrio emocional é importantíssimo; muitas das recaídas acontecem pela incapacidade que os toxicodependentes têm de pedir ajuda, controlar as emoções e os impulsos quando começam a sentir vontade de usar drogas

Nesta relação intensamente marcada pela proximidade entre os profissionais e os pacientes em tratamento, são estabelecidos limites bem definidos,

as interações são marcadas pelo respeito e isentas de juízos de valor, inversamente ao que se passa fora da Comunidade Terapêutica, onde continuam a prevalecer ideias pré-concebidas, estereótipos e pensamentos padronizados sobre a incapacidade das pessoas toxicodependentes para voltarem a reorganizar a sua vida.

Partindo do conceito de recuperação, o plano de intervenção terapêutico gera oportunidades de mudança, fazer diferente, para obter resultados diferentes, mudar as atitudes e os comportamentos, pedir ajuda e aceitar os seus limites individuais. A recuperação só acontece quando há abertura e entrega da parte dos pacientes e dos profissionais, o empoderamento tem de ser bidirecional.

Ao longo de todo o tratamento vislumbra-se a reinserção socioprofissional, etapa fundamental para que os pacientes possam criar um novo projeto de vida. Os profissionais da ReCare têm uma enorme responsabilidade, durante todo o tratamento, na articulação com outras estruturas existentes na comunidade para cumprir todas as etapas necessárias à reintegração social dos pacientes.

O trabalho colaborativo e a relação multidisciplinar conferem maior confiança e conhecimento sobre os processos individuais dos pacientes, e a possibilidade de cruzar conhecimentos das diferentes áreas de intervenção em saúde é uma mais-valia para responder às expectativas e às necessidades dos pacientes durante e após o tratamento.

Em suma, o trabalho desenvolvido na Comunidade Terapêutica ReCare obriga a que todos os agentes envolvidos no tratamento sejam reprodutores de conhecimentos técnicos e científicos assentes em modelos de intervenção teórico-práticos com base no reconhecimento do outro, das suas liberdades, dos seus direitos e deveres, e em especial com a garantia de que o outro, o seu semelhante, tem o direito a uma vida digna.

## **Referências bibliográficas**

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Campos, M. L. (2015). *Avaliação da eficácia de um programa de intervenção em indivíduos toxicodependentes institucionalizados* [Dissertação de mestrado,

- Instituto Universitário da Maia]. Repositório Científico do ISMAI. <http://hdl.handle.net/10400.24/389>
- Costa, S. F. (2009). As políticas públicas e as comunidades terapêuticas nos atendimentos à dependência química. *Serviço Social em Revista*, 11(2), 1-14. <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v11n2.htm>
- Dias, L. N. (2007). *As drogas em Portugal: O fenómeno e os factos jurídico-políticos*. Pé de Página.
- Fernandes, S. F. (2007). *As perdas na toxicodependência* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior Miguel Torga]. Repositório ISMT. <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/201>
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentido e formas de uso*. Principia Editora.
- Guerra, P. (2012). Da exclusão social à inclusão social: Eixos de uma mudança paradigmática. *Revista Angolana de Sociologia*, 10, 91-110. <https://doi.org/10.4000/ras.257>
- Organização Mundial de Saúde. (1997). Glossário de termos de psiquiatria e Saúde mental da CID-10 e seus derivados. Editora Artes Médicas.
- Programa Estadual de Ações Integradas sobre as Drogas – Rede Abraço. (2020). *Protocolo de atenção do Centro de Acolhimento e Atenção Integral sobre as Drogas*. <https://ocid.es.gov.br/Media/ObservatorioCapixaba/documentos/PROTOCOLO%20CAAD-1.pdf>
- Rodrigues, A. F. (2019). *Eficácia dos tratamentos nas dependências químicas* [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona do Porto]. Recil-Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/10312>
- Rosário, A. N. (2009). *Histórias de vida e toxicodependência – Um trabalho de análise qualitativa* [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. Sapientia – Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/811>
- Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências. (2013). *Plano nacional para a redução dos comportamentos aditivos e das dependências 2013-2020*. [http://www.sicad.pt/BK/Institucional/Coordenacao/Documents/Planos/SICAD\\_Plano\\_Nacional\\_Reducacao\\_CAD\\_2013-2020.pdf](http://www.sicad.pt/BK/Institucional/Coordenacao/Documents/Planos/SICAD_Plano_Nacional_Reducacao_CAD_2013-2020.pdf)
- Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências. (2020). *A situação do país em matéria de drogas e toxicodependências. Relatório anual 2019*. [https://www.sicad.pt/BK/Publicacoes/Lists/SICAD\\_PUBLICACOES/Attachments/169/Relatorio\\_Anuual\\_2019\\_A\\_SituacaoDoPaisEmMateriaDeDrogas\\_e\\_Toxicodependencias.pdf](https://www.sicad.pt/BK/Publicacoes/Lists/SICAD_PUBLICACOES/Attachments/169/Relatorio_Anuual_2019_A_SituacaoDoPaisEmMateriaDeDrogas_e_Toxicodependencias.pdf)

- Sistema Único de Saúde. (2015). *Protocolo da Rede de Atenção Psicossocial, baseado em evidências, para o acolhimento de transtornos mentais e de comportamento vinculados ao abuso e à dependência química de substâncias psicoativas*. [http://portalses.saude.sc.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9195&Itemid=82](http://portalses.saude.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9195&Itemid=82)
- Teixeira, C., & Ricou, M. (2008). Volição em toxicodependentes que frequentam a Unidade de Desabilitação Norte pela primeira vez e em indivíduos reincidentes. *Revista Toxicodependências*, 14(2), 25-35. [https://www.sicad.pt/PT/RevistaToxicodependencias/Paginas/detalhe.aspx?itemId=14&lista=SICAD\\_Artigos&bkUrl=http://www.sicad.pt/BK/RevistaToxicodependencias/Lists](https://www.sicad.pt/PT/RevistaToxicodependencias/Paginas/detalhe.aspx?itemId=14&lista=SICAD_Artigos&bkUrl=http://www.sicad.pt/BK/RevistaToxicodependencias/Lists)
- Teixeira, J. (2022). Tratamento farmacológico da síndrome de abstinência alcoólica. *Acta Médica Portuguesa*, 35(4), 286-293. <https://doi.org/10.20344/amp.15799>
- Tinoco, R., & Pinto, S. (2001). Abordagem biográfica das toxicodependências – O biograma como instrumento de intervenção clínica. *Revista Toxicodependências*, 7(1), 17-22. [https://www.sicad.pt/PT/RevistaToxicodependencias/Paginas/detalhe.aspx?itemId=197&lista=SICAD\\_Artigos&bkUrl=http://www.sicad.pt/BK/RevistaToxicodependencias/Lists](https://www.sicad.pt/PT/RevistaToxicodependencias/Paginas/detalhe.aspx?itemId=197&lista=SICAD_Artigos&bkUrl=http://www.sicad.pt/BK/RevistaToxicodependencias/Lists)
- Zappe, J. G., Alves, C. F., & Dell’Aglia, D. D. (2018). Comportamentos de risco na adolescência: Revisão sistemática de estudos empíricos. *Psicologia em Revista*, 24(1), 79-100. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n1p79-100>



# INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA NUM TERRITÓRIO DE BAIXA DENSIDADE – O PROJETO ‘ALDEIA SUSTENTÁVEL’

*Cezarina Santinho Maurício*  
(ESECS-IPLeiria)

**Resumo:** Portugal encerra fortes assimetrias territoriais, desenhadas a partir década de 50 do século passado, mas que preexistem na atualidade. Apesar de constituírem alvo de atenção no discurso político e nas políticas públicas, o interior continua em desvantagem e com perdas ao nível demográfico, económico e social. Este capítulo apresenta uma experiência de desenvolvimento local, num território de baixa densidade – o projeto ‘Aldeia Sustentável’. De forma concertada e colaborativa, um grupo de eleitos e intervenientes locais decidiram pensar e agir localmente, assumindo a responsabilidade na mudança do seu ambiente de vida e de pertença. O trabalho é desenvolvido com conhecimento e consciência das dificuldades de reverter algumas tendências do seu território, como por exemplo o despovoamento e o envelhecimento demográfico. Tendo presentes os objetivos de “promover a valorização do mundo rural” e “fortalecer os laços sociais entre pessoas”, foram desenhados diferentes eixos de ação. O foco inicial centrou-se no segundo eixo, dedicado à dimensão comunitária e cultural. Foram concretizadas quatro atividades: feiras francas, mostras gastronómicas, oficinas da tradição e animação sociocultural. O balanço da experiência é positivo, estando fundamentado na observação de determinados resultados. Mas a análise crítica identifica, igualmente, fragilidades nesta ação.

**Palavras-chave:** Território; Baixa densidade demográfica; Ruralidade; Intervenção comunitária

## **Portugal, um pequeno e desigual país: o confronto entre o litoral e o interior**

Uma observação rápida do mapa de Portugal permite constatar a sua localização na Península Ibérica, vinculado de forma estreita (quase umbilical) a Espanha e tendo o extenso oceano Atlântico como o outro ‘vizinho’. Outros aspetos ressaltam desse exercício analítico. É um país de pequena dimensão, mas fortemente assimétrico. Efetivamente, é identificada, por diferentes autores, a presença de desigualdades territoriais, nomeadamente entre o litoral e o interior. Constituíram-se dois polos com marcas diferenciadas e em permanente confrontação.

Como é reconhecido no contexto português, o processo de industrialização e o crescimento urbano foram tardios. Até aos anos 50 do século XX, Portugal caracteriza-se por ser um país fortemente ruralizado, quer em extensão, quer na população dedicada a essa atividade. Segundo Baptista (1996), “em meados deste século, o futuro do país ainda estava aparentemente em debate: industrialização ou agricultura” (p. 49).<sup>1</sup> É a partir desta década que a indústria dá os primeiros passos, solidificando-se na década seguinte. Os exemplos são muitos, como a construção de estradas, barragens, empresas de ferro e cimentos, seguindo-se a indústria transformadora com investimento externo atraído pelos baixos salários. Apesar destas mudanças, Portugal nunca foi um país verdadeiramente industrial. De acordo com Queirós (2013), a agricultura portuguesa deteve, até mais tarde, uma posição relevante enquanto setor estruturante da economia e sociedade. Identifica-se a mesma evolução no que concerne aos espaços urbanos. Lisboa e Porto constituíam a exceção na paisagem urbana, sendo evidente a ausência das cidades de média dimensão.

Mas a década de 60 é, igualmente, reconhecida pela saída em massa de portugueses para a Europa. Na verdade, mesmo antes da sua integração na Comunidade Económica Europeia (CEE), os portugueses escolheram

---

<sup>1</sup> Relembramos o movimento sazonal de beirões para os campos do Alentejo. Os ‘ratinhos’ eram trabalhadores sazonais que se deslocavam em ranchos para realizar as ceifas ou outros trabalhos agrícolas. A designação de ‘ratinho’ é encontrada desde o século XVII em Livros de Correspondência Militar (Almeida, 2002). Urbano Tavares Rodrigues foi um dos autores que retratou essa realidade, na obra *O Monte das Rosas*.

(legal e ilegalmente) os países europeus como entidades de acolhimento. Foram muitos os que realizaram essa aventura, principalmente assalariados rurais, caseiros e pequenos agricultores. Resolvem dar o salto e lutar por melhores condições de vida. A Guerra Colonial em África também contribuiu para esta ‘fuga’. Nas aldeias e campos ficam os mais velhos, as crianças e mulheres, não esquecendo os terrenos por cultivar. Baptista (1996) refere que na primeira metade dos anos 70 a superfície semeada no continente baixou 23% relativamente à década anterior e em 1985/88 a quebra aumentou para 45% (p. 53). No período compreendido entre 1989 e 1999 a população agrícola familiar diminuiu 37.5%, e 36% entre 1999 e 2009 (Queirós, 2013). Segundo este último autor, os dados dos Censos de 2011 apontavam que apenas 3% da população portuguesa empregada se dedicava a atividades do setor primário.

De acordo com Ferrão (2018), “o despovoamento enquanto problema estrutural nasce, assim, como consequência da saturação de um modelo de sociedade rural alicerçada em sistemas agrícolas cuja sobrevivência apenas era possível com base em situações extremas de pobreza e dureza de condições de vida” (pp. 14-15). O autor refere ainda que se começam a fazer sentir os efeitos da modernidade a partir dos anos 50.

Os territórios do interior, marcados pela sua ruralidade, conheceram transformações na sua organização espacial e social, em virtude do envelhecimento populacional, êxodo rural e emigração. O abandono progressivo das atividades tradicionais e práticas que mantinham a paisagem rural condicionaram o seu desenvolvimento e contribuíram para a perda da atratividade. A estes elementos acrescenta-se a fraca oferta de emprego, os níveis críticos de infraestruturas e serviços, a redução da atividade económica e a inevitável perda de potencial capital humano. A sua competitividade desapareceu, o que implicou efeitos negativos nas suas economias.

Por sua vez, e em consequência da evolução económica, da capacidade produtiva e dos investimentos realizados, o litoral tornou-se atrativo, desejado e em vantagem económica, social e demográfica. O reconhecimento de oportunidades impele segmentos da população, como os mais jovens e com formação, a procurar estas áreas mais dinâmicas e atrativas. A sua mobilidade realiza-se seja por movimentos pendulares, seja por migrações ou êxodo rural. Desta forma, emerge o crescimento rápido das principais

idades do litoral e o aparecimento de novos núcleos urbanos, sobretudo à volta das duas grandes metrópoles, gerando um grande desequilíbrio (Ferrão, 2018; Marques, 2003; Santos & Cunha, 2007). Foram criadas as áreas metropolitanas de Lisboa e Porto de modo a reconhecer e a promover ainda mais a existência de uma relação de interdependência e interação entre as várias cidades de cada área (Lei n.º 46/2008, de 27 de agosto).

De referir que as áreas urbanas continuaram expostas a processos importantes de transformação que se intensificaram após a adesão de Portugal à CEE, em 1986. A execução da política agrícola comum e respetivas orientações conduziram a uma desruralização e desagregação e, consequentemente, ao abandono e declínio de muitos territórios rurais (Figueiredo, 2018). Este movimento de fixação e instalação de população, bem como a maior concentração de atividades junto à faixa litoral, é um fenómeno reconhecido como litoralização.

Presentemente, os territórios rurais perduram, demonstrando diversidade na sua organização ou a multifuncionalidade, como refere Figueiredo (2018). Outrora, a ruralidade era marcada pela agricultura enquanto atividade económica dominante e a família camponesa como grupo social de referência (Ferrão, 2000). É visível a reestruturação dos espaços rurais: ultrapassou-se o interesse pelo campesinato e pelas modalidades de agricultura familiar, ou a subordinação ao espaço urbano (Santos & Cunha, 2007). Mas não podemos esquecer que o tecido social rural continua a integrar aqueles que sempre estiveram ligados à terra, aqueles que continuaram nas suas origens e aqueles que retornaram ao seu meio de pertença. No entanto, assume-se um dado novo. Como já foi sublinhado, reconhece-se a multifuncionalidade das unidades agrícolas. Isto significa que podem associar-se a outras atividades na dinamização do tecido económico não agrícola dos territórios rurais (Alves, 2003; Correia, 2006). Esta expressão visa contemplar o dinamismo do setor agrícola e o dinamismo socioeconómico das comunidades. Trata-se do alargamento das suas funções e da coexistência de diferentes possibilidades: o abandono da atividade agrícola, a emergência de novas atividades ou a manutenção da agricultura por via das funções não produtivas (Correia, 2006).

As atividades tradicionais como a agricultura e floresta articulam-se com atividades orientadas para o consumo, recreio e turismo. É possível,

ainda, evidenciar outras funções, como a proteção do ambiente, natureza, preservação das tradições e memórias e do património construído e heranças culturais (Figueiredo, 2018). O espaço rural é encarado como um território renovado, pleno de oportunidades de vida, de negócios, de trabalho, de educação e de cultura, associado a atividades de lazer, turismo e artes e, ainda, como um espaço de promoção de saúde (Covas, 2008). Esta mudança permite compreender que estes territórios são considerados como “idílios consumíveis”, no entendimento de Halfacree (2006, p. 57, como citado em Figueiredo, 2018, p. 40).

Os novos habitantes do espaço rural<sup>2</sup> ou os seus potenciais utilizadores parecem atraídos por lugares que conservam alguma pureza ecológica e estruturas sociais que proporcionam o retorno a práticas de solidariedade mecânica. De referir que o quadro de vida de que todos podem beneficiar é significativamente diferente, incluindo o acesso a condições urbanas (Figueiredo, 2018). Nos estudos efetuados, Figueiredo (2018) conclui que as representações sociais apresentam duas dimensões. A primeira representa o rural como espaço abandonado pré-moderno, continuando a agricultura como atividade ou setor pobre e marginal e sem ligação ao desenvolvimento. A segunda representação associa o rural a espaço idílico devido, curiosamente, à sua pré-modernidade e, como tal, à referência a noções de tranquilidade, a oportunidades de aprendizagem, ao contato com a natureza, tradições, pureza e potencialidades de desenvolvimento. Concluindo, duas representações, uma negativa e outra positiva, encerrando determinado paradoxo e com duas leituras. Na primeira avança-se com a dominação do modelo de desenvolvimento do mundo urbano: o espaço rural não produtivo transforma-se em ponto de refúgio para os cidadãos (Queirós, 2013). Na perspetiva deste autor, a segunda leitura considera que esta diversificação de funções e dupla representação vem ao encontro dos interesses, quer das populações rurais, quer das populações urbanas.

O registo de dinâmicas diferenciadas no interior não é alheio a um novo quadro compreensivo sobre este território. O paradigma mais recente do desenvolvimento local tem vindo a valorizar o papel do espaço e as caracte-

---

<sup>2</sup> Santos e Baltazar (2016) identificam alguns desses movimentos e entidades: os novos rurais, os novos povoadores, entre outros.

rísticas endógenas do território como determinantes para o seu desenvolvimento. É consensual a rutura com perspectivas que se centram no crescimento económico. Os problemas sociais e as necessidades são compreendidos segundo lógicas holísticas, complexas e multidimensionais. O apelo à solidariedade, o seu encaixe na sociedade, a articulação entre as diferentes dimensões (económica, social, ambiental), a mobilização de recursos endógenos, a mobilização das populações e o ensaio de novas formas de democracia mais participada constituem outras características (Amaro, 1990; Amaro et al., 1992; Santos, 1992). Valoriza-se a tomada de decisões das comunidades organizadas enquanto exercício de *empowerment social* (Guerra, 2000). Os sujeitos locais têm capacidades de se reinventar e trabalhar em soluções diferenciadoras para os seus territórios.

O interesse pelo interior enquanto território com necessidades específicas e a preocupação com o seu declínio populacional e envelhecimento é visível no discurso e ação política, no final da década de 80, com a publicação do Decreto-Lei n.º 215/89, de 1 de julho. Em 2006, os territórios de baixa densidade representavam cerca de metade do território nacional, evidenciando-se um aprofundamento no seu declínio (Baptista, 2006). A emergência deste conceito – os ‘territórios de baixa densidade’ –, o seu desenvolvimento, a definição de indicadores e a tarefa do respetivo mapeamento integraram discussões a vários níveis e com diferentes participantes. Em 2014, a Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP) apresenta um documento com critérios clarificadores relativamente à sua conceptualização. A baixa densidade populacional incorpora níveis críticos de infraestruturas e de serviços, fraco empreendedorismo, défice de investimento endógeno e em atividades inovadoras, fraca oferta de emprego, perda de capital humano, forte emigração e envelhecimento (ANMP, 2014).

Mas o “interior” continuou presente nos documentos e grupos de trabalho oficiais. Foi criada a Unidade de Missão para a Valorização do Interior, pelo Decreto-Lei n.º 251-A/2015, de 17 de janeiro, com a missão e objetivos definidos pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 3/2016, de 22 de janeiro. O objetivo foi criar, implementar e supervisionar um Programa Nacional para a Coesão Territorial (PNCT). Este programa foi elaborado pelas autarquias, comunidades intermunicipais, instituições de ensino superior e outros agentes. Segundo o PNCT e o mapa elaborado pela

Associação Nacional de Municípios, a definição geográfica dos territórios de baixa densidade delimita 165 dos 278 municípios do país. Estes municípios estão distribuídos por 21 das 23 NUT III, com uma área global que perfaz quase 70% do território nacional e uma população total de 2.2 milhões (aproximadamente 20% do total), distribuída por 66.500 km<sup>2</sup>. Desta forma, estão identificados os territórios do interior, de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 72/2016, de 24 de novembro.

Em 2018, o PNCT foi objeto de avaliação, introduzindo-se diferentes reformulações e incorporando-se vários contributos<sup>3</sup>. Registou-se uma alteração na sua designação, passando a chamar-se Programa de Valorização do Interior (PVI), aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 116/2018, de 6 de setembro. A revisão do PVI contempla quatro eixos: valorizar os recursos endógenos e a capacidade empresarial do interior; promover a cooperação transfronteiriça para a internacionalização de bens e serviços; captar investimento e fixar pessoas no interior; tornar os territórios do interior mais competitivos (Resolução do Conselho de Ministros n.º 18/2020, de 27 de março).

## **O projeto ‘Aldeia Sustentável’ – o sentir, o pensar e o agir localmente**

### *Enquadramento geográfico e social do projeto*

A revisão da literatura efetuada permitiu identificar argumentos e construir uma abordagem fundamentadora de um projeto de intervenção local e comunitária, num microterritório. Trata-se da freguesia de Vila Franca da Serra, concelho de Gouveia, distrito da Guarda, acrescentando-se a sua integração na Comunidade Intermunicipal das Beiras e Serra da Estrela. De recordar que se trata de mais uma entidade na nossa estrutura organizativa administrativa, integrando diferentes municípios. No caso concreto, a Comunidade Intermunicipal das Beiras e Serra da Estrela é uma pessoa coletiva de direito público de natureza associativa e âmbito territorial de fins múltiplos e visa a realização de interesses comuns aos municípios que

---

<sup>3</sup> É o caso do “Movimento pelo Interior”.

a integram, regendo-se pela Lei n.º 75/2013, de 12 setembro, que aprovou o Estatuto das Entidades Intermunicipais.

A Comunidade Intermunicipal das Beiras e Serra da Estrela corresponde às Unidades Territoriais Estatísticas de Nível III e é composta pelos municípios de Almeida, de Belmonte, de Celorico da Beira, da Covilhã, de Figueira de Castelo Rodrigo, de Fornos de Algodres, do Fundão, da Guarda, de Gouveia, de Manteigas, da Mêda, de Pinhel, do Sabugal, de Seia e de Trancoso, adotando a designação abreviada de CIM-BSE. De acordo com o Programa Nacional para a Coesão Territorial (PNCT), estamos perante municípios (e respetivas freguesias) classificados como territórios de baixa densidade. Os desafios identificados nestes territórios encontram-se espelhados em vários documentos oficiais, como é o caso da *Estratégia Integrada de Desenvolvimento Intermunicipal – Beiras e Serra da Estrela 2020* (Comunidade Intermunicipal das Beiras e Serra da Estrela, 2015). É referida uma densidade populacional de valor bastante abaixo da média registada na região centro e em Portugal Continental, uma tendência de crescimento do índice de envelhecimento e uma diminuição da taxa bruta de natalidade. São identificados problemas de atratividade populacional e económica (Comunidade Intermunicipal das Beiras e Serra da Estrela, 2015).

Os últimos dados demográficos, obtidos nos Censos de 2021, reiteram esta realidade. Fazendo incidir o ângulo de análise no município de Gouveia, é possível verificar a perda sucessiva de população, como é visível no Quadro 1.

**Quadro 1.** *Evolução de Indicadores Demográficos do Concelho de Gouveia*

	1960	1981	2001	2011	2021
População residente	25.210	19.045	16.122	14.046	12.223
Jovens (%)	27.8	21.1	12.8	10.6	9.1
População em idade ativa (%)	61.2	60.3	59.3	57.1	52.6
Idosos (%)	10.9	18.6	27.9	32.3	38.2
Índice de envelhecimento	39.4	86.4	218.5	304.8	417.7

Fonte: PORDATA (2022).

Entre os períodos de 2001 e 2021, a população residente passou de 16.122 habitantes para 12.223, o que significa um decréscimo de 24.2%.

De acordo com a mesma fonte (PORDATA, 2022), o saldo natural foi negativo (menos 198 sujeitos), contrapondo-se ao resultado positivo do saldo migratório (mais de 171 indivíduos). Este é um dado interessante e revelador do interesse que este e outros territórios do interior têm suscitado junto de ‘povoadores’ de outras latitudes. Outro dado que ressalta da leitura do Quadro 1 é o expressivo índice de envelhecimento, que tem sofrido aumentos ao longo dos Censos, atingindo o valor de 417.7 em 2021. As evidências relativamente à presença dos jovens e da população em idade ativa caminham em sentido contrário, ou seja, há uma contínua redução<sup>4</sup>.

### ***O desenvolvimento do projeto***

A tarefa do planeamento e execução de um projeto de inspiração local foi assumida por uma equipa de eleitos e de atores locais com pertença à freguesia de Vila Franca da Serra— o executivo e os elementos da assembleia de freguesia<sup>5</sup>. Estes cidadãos constituíram-se como parceiros numa iniciativa que tem, simultaneamente, como sujeito e objeto o ‘seu’ território. Este pode ser compreendido como ambiente de vida, de ação e de pensamento de uma comunidade (Tizon, 1995) ou encontro de atores sociais, num espaço geográfico determinado, procurando identificar e resolver problemas comuns (Pecqueur, 2000)<sup>6</sup>. Isto significa que associamos espaço, população, ambiente de vida, proximidade social, ação e identidade. Na nossa perspetiva, esta referência permite afirmar que existem coincidências nos conceitos de território e de comunidade.

Outro aspeto a trabalhar prendeu-se com a clarificação de premissas teóricas. Sem hesitações, foram explanadas as seguintes: a recolocação das pessoas no coração da problemática do desenvolvimento; a relação entre comunidade e seus problemas, entre necessidades e capacidades locais; a

---

<sup>4</sup> O *Diagnóstico Social* da Rede Social de Gouveia (2019) é um documento clarificador quanto à dimensão demográfica e à caracterização dos diferentes setores.

<sup>5</sup> A Junta de Freguesia candidatou-se, com o projeto ‘Aldeia Sustentável’, ao apoio financeiro da Câmara Municipal de Gouveia – celebração de contrato-programa, com o correspondente 50% do investimento.

<sup>6</sup> Sobre a diversidade territorial, cf. Santos e Baltazar (2016).

articulação entre as diferentes dimensões do desenvolvimento. Para além do novo quadro compreensivo do desenvolvimento, a intervenção comunitária é a outra fonte inspiradora deste projeto. Partindo da vontade de mudança, na procura de soluções a problemas concretos, numa lógica de ação coletiva concertada, (ainda) possível numa comunidade envelhecida (Nunes & Hoven, 1996).

Promover a valorização do ‘nosso’ mundo rural, fortalecer os laços entre as gerações/pessoas, combater o abandono/despovoamento e contribuir para a revitalização da economia local foram os objetivos desenhados. No que concerne aos eixos de ação, foram definidos três. O 1.º eixo – memória e tradição – centra-se no levantamento das tradições, usos e costumes populares de espólio local. O 2.º eixo – comunitário e cultural – contempla a recriação de festividades/trabalhos coletivos, a animação comunitária e cultural e mostras gastronómicas. O 3.º eixo – económico – pretende a produção de produtos locais para eventos locais ou para a distribuição geral e a criação de uma bolsa de terras para serem utilizadas por quem não as possui ou não é proprietário, mediante o pagamento de uma renda a estipular.

O início do projeto centrou-se no 2.º eixo, operacionalizado através de quatro atividades, como se pode verificar no Quadro 2. Uma das atividades primordiais são as denominadas feiras francas. A utilização desta terminologia foi simbólica e significativa. À semelhança do passado, a feira pode fomentar o movimento de pessoas e de bens e pode alavancar trocas comerciais de produtos locais, sem pagamento de taxas<sup>7</sup>.

Como se pode observar no Quadro 2, no período compreendido entre 2014 e 2022 foram realizadas 25 feiras francas. De referir que se registaram algumas alterações no respetivo cronograma, como por exemplo a antecipação da feira de setembro para o mês de agosto. Em causa esteve a preocupação com os emigrantes. A observação das mudanças ocorridas nos movimentos e percursos dos emigrantes locais permite concluir que existem novas realidades, como, aliás, é constatado a nível nacional. Verificam-se diferenças no período de férias, no usufruto do seu tempo de lazer e descanso, o que indica alterações nos seus projetos e, inclusive, nos próprios

---

<sup>7</sup> É no século XIII que as feiras atingem a sua notoriedade enquanto fatores de crescimento da atividade económica e desenvolvimento das populações. De referir, próxima da nossa realidade, a feira franca de S. Bartolomeu, em Trancoso, instituída por D. Afonso III, em 1273.

países de acolhimento, ao nível do mercado de trabalho e de condições de vida. No entanto, considerou-se que é, ainda, no período de verão, entre os meses de julho e agosto, que a sua presença se faz mais notar.

**Quadro 2.** *Operacionalização 2.º Eixo (2014-2022)*

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	Total
Mostra Gastronómica	4	4	4	4	4	4	1	25
Oficinas Tradição	4	4	4	4	4	4	1	25
Atividades de animação sociocultural	4	4	4	4	4	4	1	25
Feiras Francas	4	4	4	4	4	4	1	25

Fonte: Elaboração própria – Projeto ‘Aldeia Sustentável’.

A feira franca tem lugar no largo da freguesia, contando com a presença de vários expositores e feirantes que apresentam características, origens e motivações diferentes. Assim, estão presentes feirantes que têm como modo de vida a venda ambulante e realizam as feiras dos concelhos e localidades próximos, mas é também possível detetar de forma significativa pessoas que abraçam outros trabalhos e profissões, assim como pessoas que se encontram noutras situações, nomeadamente desempregado(a)s e reformado(a)s. Para estes, a participação ativa nas feiras é observada como atividade complementar. Os bens e produtos em exposição e comercializados são de diferente natureza: bens e produtos agrícolas, bens alimentares, antiguidades, artesanato, manualidades, entre outros. De acordo com avaliação já efetuada<sup>8</sup>, cada feira conta, em média, com a presença de 25 expositores e feirantes. Para além da presença individual, constata-se a representação de instituições particulares de solidariedade social, empresas locais, associações e coletividades ou grupos constituídos com determinadas finalidades<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> A avaliação do projeto foi prevista a vários níveis, optando-se por uma autoavaliação, com diversos momentos. A avaliação de acompanhamento/processo permitiu obter dados junto de informantes privilegiados, com recurso a determinados instrumentos (observação, relatórios intercalares) (Guerra, 2000).

<sup>9</sup> É o caso de escuteiros ou grupos de jovens finalistas (a terminar o 12.º ano e que desejam angariar fundos para a viagem de finalistas).

Considera-se que se trata de concretizar uma forma de colaboração com a equipa organizadora, mas também de divulgação do seu nome e ação. Outro dado a reter é o facto de a Junta de Freguesia não cobrar qualquer montante (taxa) a nenhum feirante ou expositor e se responsabilizar pelas condições necessárias para a sua concretização (ex.: colocação de expositores, fornecimento de luz). Quando questionados sobre os pontos fortes desta iniciativa, feirantes e expositores mencionam este aspeto, mas referem, igualmente, a localização, a possibilidade de negócio e a convivência.

As oficinas tradicionais constituíram uma atividade que se traduz na elaboração de bens/alimentos tradicionais associados a datas específicas. Como exemplos temos o foliar da Páscoa, o pão de centeio, o doce de abóbora, os enchidos (farinheiras e morcelas) ou as filhós. Realizam-se no forno comunitário, que continua a ser simbólico na freguesia, uma vez que encerra memórias de modos de vida de outras gerações. A feitura destes produtos implica o envolvimento de freguesas mais velhas, mais experientes e conhecedoras na arte de fazer estes sabores tradicionais e, como tal, pode ser considerada como uma atividade de partilha entre gerações. Os visitantes, mediante inscrição, são convidados a observar e/ou participar ativamente no próprio processo, permitindo a troca de aprendizagens. Os produtos e sabores são comercializados na respetiva feira. Como se pode constatar através do Quadro 2, foram realizadas 25 oficinas tradicionais.

A atividade de animação sociocultural, que, globalmente, pode ser entendida como um conjunto de ações que tendem a oferecer ao indivíduo a possibilidade de se converter no agente do seu próprio desenvolvimento e da sua comunidade, foi orientada para uma dimensão lúdica e recreativa. Foi desenvolvida através da contratação de diferentes grupos ou agentes musicais do próprio concelho, de concelhos vizinhos ou de outros meios mais distantes<sup>10</sup>. Os sons, as músicas populares, desempenham um papel importante na animação e convivência comunitária. Se recuarmos até à etimologia da palavra ‘animação’, percebemos que esta quer dizer dar vida, dar ânimo, dar movimento ao que está parado: “animación como anima: vida, sentido, dar espírito o aliento. Animación como animus: motivación,

---

<sup>10</sup> Tivemos a atuação da Tuna Académica da Universidade da Beira Interior, uma das instituições de ensino superior que integram a Comunidade Intermunicipal das Beiras e Serra da Estrela.

movimento, dinamismo. Etimologicamente, la animación infunde vida, da ímpetu, es un actuar” (Quintas & Castaño, 1998, p. 31).

Quanto à atividade *Mostras Gastronómicas*, foram realizadas 25, no período em análise. São, sem dúvida, um forte elemento de atração dos visitantes. De realçar a intenção de espelhar as tradições da gastronomia beirã e concretamente da freguesia. A avaliação efetuada permite adiantar que, em média, foram servidas 150 refeições em cada *Mostra*, tratando-se de um número expressivo. A equipa de trabalho (cozinheiras e grupo de apoio à sala de refeições) é constituída por naturais e residentes da/na freguesia.

A divulgação do projeto ‘Aldeia Sustentável’ é objeto de trabalho, recorrendo a meios mais clássicos como a imprensa local escrita e os folhetos informativos (Figura 1), que são enviados/colocados em diferentes locais, como por exemplo no comércio tradicional. Atualmente, é imprescindível o recurso às novas tecnologias e redes sociais – *site* da Junta de Freguesia, *site* da IPSS local, *site* de associações, *site* do município de Gouveia, *Facebooks* institucionais e/ou individuais.

**Figura 1.** Folheto de Divulgação do 1.º evento (2014)



Nota: Reprodução com permissão.

A publicação de artigos na imprensa local (*Notícias de Gouveia e Magazine Serrano*) (Figura 2) é considerada um indicador relevante e que pode influenciar, a diferentes níveis: a difusão do nome e do trabalho da freguesia (quer a nível regional/nacional, quer junto da comunidade emigrante da Europa e dos Estados Unidos da América); o aumento do número de visitantes e a sua diversificação no que respeita à proveniência geográfica; o aumento das transações comerciais e o aumento de refeições servidas.

Figura 2. Notícia no Jornal “Notícias de Gouveia”



O Quadro 2 permite verificar que a pandemia teve consequências para o projeto. Durante dois anos (2020 e 2021), por imperativos legais e constrangimentos sociais óbvios, não se concretizaram as atividades previstas. Apesar da convicção de que a vivência dos períodos de isolamento teve contornos diferenciadores nos microterritórios, as suas populações também sentiram receios e adotaram os cuidados necessários e exigidos. A relação estabelecida com os feirantes/expositores e visitantes na primeira feira franca pós-pandemia permitiu obter informações relevantes quanto à sua vontade de voltar à normalidade e, concretamente, quanto ao desejo de continuidade deste projeto e respetivas atividades.

## Reflexões finais

Apesar da sua dimensão, Portugal caracteriza-se por fortes assimetrias regionais entre o interior e o litoral. Esta polarização é identificada historicamente, mas não se avista forma de a combater a curto e a médio prazo. Os territórios do interior são considerados vulneráveis ou mesmo regressivos (Marques, 2003), marcados por processos como o envelhecimento da população, o despovoamento, o reduzido capital social, a ausência de equipamentos e serviços, bem como as diminutas oportunidades de emprego. De acordo com Ferrão (2018), é difícil ou mesmo impossível reverter as tendências estruturais de perda demográfica verificadas em muitos espaços rurais, acrescentando-se, agora, os novos riscos, como as alterações climáticas. A tarefa dos poderes públicos e da sociedade é árdua.

O projeto ‘Aldeia Sustentável’ teve origem e concretiza-se numa freguesia do interior do país (CIM-BSE, distrito da Guarda, concelho de Gouveia) e que enfrenta os desafios identificados anteriormente. Aliás, está localizada numa área de baixa densidade, atendendo ao mapeamento efetuado pela ANMP (2014). O delineamento deste projeto foi ‘beber’ ao novo quadro compreensivo sobre o desenvolvimento local, valorizador do papel do espaço e das características endógenas do território, bem como da mobilização das suas populações. Como opina Guerra (2000), as comunidades organizadas conseguem tomar as suas decisões, o que é observado como um exercício de *empowerment social*. Neste caso, foram os eleitos locais (executivo e assembleia de freguesia) a trabalhar em soluções diferenciadoras para o seu território. Com a revolução de 1974, o poder local ganha um papel fulcral no desenvolvimento e na consolidação do processo democrático. Ao longo do tempo, foi conquistando inúmeras competências, em vários domínios, ganhando nova dimensão com a descentralização administrativa que ocorreu em 2018. A discussão em torno deste assunto tem sido muita, mas existe consenso quanto ao reconhecimento de que as autarquias locais – e, aqui, uma nota muito especial para as juntas de freguesia – são a estrutura fundamental para a identificação das necessidades e a gestão de serviços públicos numa lógica de proximidade. Outra discussão será a devida correspondência entre as competências assumidas e a respetiva dotação financeira.

O projeto ‘Aldeia Sustentável’ iniciou com a operacionalização do 2.º eixo – comunitário e cultural –, traduzido na realização de quatro atividades: mostras gastronómicas, feiras francas, oficinas de tradição e animação sociocultural. A análise efetuada permite concluir que tiveram um impacto muito positivo na dinâmica da freguesia. Os indicadores utilizados para a avaliação foram o número de atividades realizadas, o número de feirantes/expositores nas feiras francas, o número de refeições servidas, a visibilidade dada à freguesia através da divulgação/publicitação nos meios de comunicação e o número de visitantes. É possível observar diversificação no tipo de visitantes: os naturais e residentes da/na freguesia; os naturais da freguesia que residem noutros pontos do país; visitantes de outras freguesias do próprio concelho e de concelhos vizinhos. Alguns dos visitantes encontravam-se em equipamentos de turismo existentes na freguesia, o que atesta que também aqui é visível a multifuncionalidade do espaço rural (Correia, 2006; Ferrão, 2018).

Outros aspetos interessantes prendem-se com a influência deste projeto nas dinâmicas de freguesia e de concelho. Por contágio e imbuídas do espírito empreendedor do projeto, foram planeadas outras atividades na freguesia, como é o caso da ceia de Natal, das comemorações do dia do padroeiro e do Dia Internacional da Criança, que passaram a realizar-se com regularidade. A replicação do projeto noutras freguesias, obviamente com outros contornos ou modelos, é reveladora do contributo na dinâmica concelhia.

No que respeita à necessidade de introduzir reformulações, indica-se o trabalho de divulgação. A divulgação do evento pode ser melhorada, mantendo-se a utilização dos meios tradicionais, mas reforçando o recurso às redes sociais. Quanto aos pontos fracos, sinalizam-se as dificuldades de concretizar os outros eixos de ação, principalmente o 3.º eixo. Este eixo, que pretende trabalhar a dimensão económica através da produção de produtos locais para eventos locais ou para distribuição geral e a criação de uma bolsa de terras, é seguramente mais exigente, quer ao nível dos recursos financeiros e dos recursos humanos, quer ainda ao nível dos trâmites da respetiva operacionalização.

Por último, uma referência ao papel dos sujeitos locais, destes fregueses que continuam empenhados neste projeto e que demonstram a capacidade de

trabalhar em soluções diferenciadoras para a sua comunidade. É a imersão na dinâmica territorial e o combate ao fatalismo.

Porque o que mais custa a suportar não é a derrota ou o triunfo, mas o tédio, o fastio, o cansaço, o desencorajamento. Vencer ou ser vencido não é um limite. O limite é estar farto. (Vergílio Ferreira)

## Referências bibliográficas

- Amaro, R (1990). O “puzzle” territorial dos anos 90 – uma territorialidade flexível (e uma nova base para as relações entre nações e regiões). *Vértice*, 33, 39-48.
- Almeida, M. A. P. (2002). Ratinho. In C. A. Martins & N. G. Monteiro (Orgs.), *A agricultura: Dicionário das ocupações – Vol. 3: História do trabalho e das ocupações* (pp. 247-252). Celta Editora.
- Alves, A. L. (Coord.). (2003). *O abandono da atividade agrícola*. Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas.
- Amaro, R. R., Henriques, M. C., & Vaz, M. T. (1992). *Iniciativas de desenvolvimento local: Caracterização de alguns exemplos*. ISCTE.
- Associação Nacional de Municípios Portugueses. (2014). *Municípios de baixa densidade*. ANMP.
- Baptista, F. O. (1996). Declínio de um tempo longo. In J. Pais de Brito, F. O. Baptista, & B. Pereira (Coords.), *O voo do arado* (pp. 35-75). Museu Nacional de Etnologia/Instituto Português de Museus/Ministério da Cultura.
- Baptista, F. O. (2006). O rural depois da agricultura. In M. L. Fonseca (Coord.), *Desenvolvimento e território. Espaços rurais pós-agrícolas e novos lugares de turismo e lazer* (pp. 85-105). Centro de Estudos Geográficos.
- Comunidade Intermunicipal das Beiras e Serra da Estrela. (2015). *Estratégia integrada de desenvolvimento intermunicipal – Beiras e Serra da Estrela 2020*. [https://cim-bse.pt/wp-content/uploads/2016/05/EIDT\\_CIM-BSE\\_14Jan15\\_VL.pdf](https://cim-bse.pt/wp-content/uploads/2016/05/EIDT_CIM-BSE_14Jan15_VL.pdf)
- Correia, T. P. (Coord.). (2006). *Estudo sobre o abandono em Portugal Continental. Análise das dinâmicas da ocupação do solo, do sector agrícola e da comunidade rural. Tipologia de áreas rurais*. Departamento de Planeamento Biofísico e Paisagístico da Universidade de Évora.
- Covas, A. (2008). *Ruralidades III – Temas e problemas da ruralidade pós-agrícola e pós-convencional*. Universidade do Algarve.

- Decreto-Lei n.º 215/89, de 1 de julho. Diário da República, 1.ª Série, n.º 149/1989.  
<https://files.dre.pt/1s/1989/07/14900/25782591.pdf>
- Decreto-Lei n.º 251-A/2015, de 17 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 246/2015. <https://files.dre.pt/1s/2015/12/24601/0000200011.pdf>
- Ferrão, J. (2000). Relações entre o mundo rural e o mundo urbano. Evolução histórica, situação atual e pistas para o futuro. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 45-54. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/fichaartigo.jsp?pkid=87>
- Ferrão, J. (2018). Despovoamento em áreas rurais: Entre a inevitabilidade e a capacidade de transformação. *Cultivar – Cadernos de Análise e Prospetiva*, 11, 13-19. [https://www.gpp.pt/images/GPP/O\\_que\\_disponibilizamos/Publicacoes/CULTIVAR\\_11/revista-CULTIVAR-11.pdf](https://www.gpp.pt/images/GPP/O_que_disponibilizamos/Publicacoes/CULTIVAR_11/revista-CULTIVAR-11.pdf)
- Figueiredo, E. (2018). Entre o abandono e o idílio – Representações sociais dos territórios rurais em Portugal. *Cultivar – Cadernos de Análise e Prospetiva*, 11, 39-48. [https://www.gpp.pt/images/GPP/O\\_que\\_disponibilizamos/Publicacoes/CULTIVAR\\_11/revista-CULTIVAR-11.pdf](https://www.gpp.pt/images/GPP/O_que_disponibilizamos/Publicacoes/CULTIVAR_11/revista-CULTIVAR-11.pdf)
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação – O planeamento em Ciências Sociais*. Principia.
- Lei n.º 46/2008, de 27 de agosto. Diário da República, 1.ª Série, n.º 165/2008. <https://files.dre.pt/1s/2008/08/16500/0601206017.pdf>
- Lei n.º 75/2013, de 12 setembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 176/2013. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/75-2013-500023>
- Marques, T. S. (2003). Dinâmicas territoriais e as relações urbano-rurais. *Revista da Faculdade de Letras – Geografia*, XIX, 507-521. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/326.pdf>
- Maurício, C.S. (2018). Projeto Aldeia Sustentável: uma experiência de resistência, afetos e participação. Livro de Atas da VII da Conferência Internacional Investigação Práticas em Contextos de Educação. ESECS. [https://sites.ipleiria.pt/ipce2018/files/2018/09/IPCE2018\\_AF.pdf](https://sites.ipleiria.pt/ipce2018/files/2018/09/IPCE2018_AF.pdf)
- Nunes, H., & Hoven, R. (Orgs.). (1996). *Desenvolvimento local e acção local*. Fim de Século.
- Pecqueur, B. (2000). Qualité et développement – L’hypothèse du panier des biens. In *Symposium sur développement regional*. INTRA-DADP.
- PORDATA (2022). *Conheça o seu município*. PORDATA. <https://www.pordata.pt/Municipios>
- Queirós, J. (2013). Ainda sempre uma “classe-objeto”? Breve reflexão sobre o papel consignado às populações locais pelas políticas de promoção da “mul-

- tifuncionalidade” dos territórios rurais. *Configurações*, 11, 11-23. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.1689>
- Quintas, S., & Castaño, M. (1998). *Animación sociocultural – Nuevos enfoques* (3.ª ed.). Amarú Ediciones.
- Rede Social de Gouveia. (2019). *Diagnóstico social de Gouveia*. <http://www.cm-gouveia.pt/wp-content/uploads/2019/03/Diagn%C3%B3stico-Social-Gouveia-Rede-Social-atualiza%C3%A7%C3%A3o-2019-2022.pdf>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 116/2018, de 6 de setembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 172/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/116-2018-116341225>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 18/2020, de 27 de março. Diário da República, 1.ª Série, n.º 62/2020. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/18-2020-130776793>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 3/2016, de 22 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 15/2016. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/3-2016-73268683>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 72/2016, de 24 de novembro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 226/2016. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/72-2016-75796596>
- Santos, B. S. (1992). *Portugal: Um retrato singular*. Edições Afrontamento.
- Santos, M., & Baltazar, M. S. (2016). Os territórios do território português: Caracterização e perspectivas para territórios de baixa densidade no horizonte 2030. In *Atas do IX Congresso Português de Sociologia – “Portugal, território de territórios”* (pp. 1-15). Universidade do Algarve. [https://associacaoportuguesa-sociologia.pt/ix\\_congresso/docs/final/COM0650.pdf](https://associacaoportuguesa-sociologia.pt/ix_congresso/docs/final/COM0650.pdf)
- Santos, N., & Cunha, L. (2007). *Novas oportunidades para o espaço rural*. Comunicação apresentada no VI Congresso de Geografia Portuguesa – “Pensar e intervir no território: Uma geografia para o desenvolvimento”, Universidade Nova de Lisboa, 17 a 20 de outubro de 2007.
- Tizon, P. (1995). Le territoire au quotidien. In G. Di Meo (Dir.), *Les territoires du quotidien*. L’Harmattan.



# A ANIMAÇÃO COMUNITÁRIA NO RESGASTE DA IDENTIDADE: INCLUSÃO SOCIAL EM CONTEXTOS GERONTOLÓGICOS

*Jenny Sousa*

(ESECS, CICS.NOVA, CI&DEI, Politécnico de Leiria)

**Resumo:** Ancorado em estudos e reflexões de diversos autores, tentar-se-á neste trabalho tecer uma análise reflexiva em torno da importância da animação comunitária na promoção da (re)construção identitária das pessoas idosas que se encontram institucionalizadas a título permanente em estruturas residenciais. O exercício consistirá em refletir e colocar em relação algumas ideias consideradas basilares neste debate. Assim, e num primeiro momento, será discutida a questão da perda de identidade, que é originada aquando da institucionalização, prosseguindo, de seguida, para a exploração do tema da morte social, que acontece com frequência nas instituições desta natureza. Posteriormente, avança-se no raciocínio e debate-se o papel da animação comunitária na (re)construção do *self* dos sujeitos institucionalizados, abordando com particular interesse as atividades socioculturais e o papel que estas podem deter enquanto metodologia privilegiada de promoção da adaptação, do sentimento de controlo, do bem-estar e da qualidade de vida.

**Palavras-chave:** Animação comunitária; Inclusão social; Contextos gerontológicos

### “Fácil nunca é!”: Institucionalização e procura de identidade

Embora hoje já exista uma grande sensibilidade dos profissionais que trabalham em estruturas residenciais para pessoas idosas para respeitar a individualidade de cada pessoa que passa a integrar a título permanente a instituição, a verdade é que a mudança definitiva do local onde se habita provoca um conjunto de profundas alterações nos indivíduos, associadas, na maior parte das situações, a sentimentos mais negativos. Na verdade, a mudança permanente para uma estrutura residencial é um dos aspetos mais traumáticos da velhice, porque implica rutura e descontinuidade de experiências, com amplas repercussões na própria identidade da pessoa idosa.

Assim sendo, a institucionalização acaba por ser um dos maiores fatores de *stress* na vida do indivíduo (Afonso, 2012) porque, frequentemente, implica perdas emocionais profundas, que podem passar pela perda de contacto com as pessoas que são significativas ou pela perda de papéis sociais, elementos-chave da identidade e na construção do *self*. Por tudo isto, a institucionalização é aquilo a que a literatura científica chama de “situação crónica *stressante*” (Afonso, 2012), pois causa um *stress* intenso na vida das pessoas, mesmo quando a institucionalização aparenta ser a melhor opção.

Os motivos para a institucionalização podem ser vários e de naturezas distintas: pode estar relacionada com a degradação e a vulnerabilidade das habitações, uma desadaptação das condições das casas às necessidades das pessoas; pode também estar associada às condições de saúde débeis e à necessidade de apoio na rotina diária; ou, até, à perda de pessoas emocionalmente significativas, como é o caso de perda de cônjuge (Lima, 2012; Paúl, 2006). Assim, mesmo quando a institucionalização aparenta ser a melhor opção, atendendo aos problemas apresentados pela pessoa idosa, este processo não é isento de um grande sofrimento: “os rituais de internamento constituem marcos angustiantes de perda. Neste momento, o idoso despoja-se da quase totalidade dos seus papéis” (Santos & Encarnação, 1998).

Neste processo, a questão “quem sou eu agora?” adquire ainda maior relevância. Explica-nos a literatura científica (Afonso, 2012; Lima, 2012) que a identidade se constrói num *continuum* individual-social, isto é, na defluência entre os aspetos pessoais e os aspetos sociais, uma vez que o que está em causa na identidade de uma pessoa não é tanto a permanência

e a monotonia de atributos, mas antes a referência a si ao longo do tempo. Neste sentido, e tal como explica Giddens (2000), a autoidentidade é, acima de tudo, a manutenção de narrativas biográficas coerentes, ainda que continuamente revistas. Quando surge um acontecimento *stressante*, como a institucionalização a título permanente, que implica a perda de papéis sociais e uma nova reorganização da práxis quotidiana, a pessoa idosa vê-se perante um novo quadro existencial, onde a sua identidade necessita de ser reconstruída.

Para além disso, é comum a entrada na estrutura residencial coincidir com o declínio físico ou mental da pessoa, o que pode dar origem a dificuldades na adaptação a uma nova realidade. Embora se perceba que os efeitos dos declínios possam ter consequências profundas, designadamente ao nível do isolamento social e na dificuldade de reconstrução identitária, a verdade que é que estes não têm de ser devastadores, podendo existir familiarização e ambientação ao novo espaço. Conforme explica António Simões (2006), as alterações biológicas e as perdas, de um modo geral, não são tão graves que impossibilitem o sujeito idoso de se relacionar com os outros.

Todavia, se a pessoa idosa não for devidamente acompanhada e integrada na instituição, e envolvida em diferentes dinâmicas que auxiliem na reelaboração da identidade, o isolamento social acaba por prevalecer, com reflexos profundos na autoestima, na autoidentidade e na capacidade de se relacionar com os outros, entrando naquilo a que se pode denominar como “morte social”.

### **Morte social: quando se perde a relação consigo mesmo e com os outros**

A morte é um fenómeno complexo, intimamente relacionado com padrões culturais, que apresenta um carácter indiscutivelmente cultural e social. Com esta ideia, percebe-se que nos movemos num conceito de morte que vai para além da perspetiva biológica (Kovács, 2008), tomando a componente social um papel de destaque. Assim, e na linha da reflexão iniciada no ponto anterior, faz sentido trazer à liça o conceito de “morte social”.

Morte social diz respeito à extinção da pessoa na memória da comunidade, do seu grupo de pertença; é o fenómeno em que o indivíduo é

considerado morto pela sociedade, independentemente do seu estado vital (O'Neill, 1991). Na base deste conceito estão dois elementos estruturantes: o social e o cultural. Ora, a morte social está exatamente no sentido oposto da morte física porque “não há um terminar abrupto de vida, nem putrefação, nem ritualização, nem espiritualização. Há simplesmente um esquecimento” (O'Neill, 1991, p. 194). Portanto, este conceito tem como principal linha de força a ideia de que existe morte social quando uma pessoa não pertence a nenhum grupo, ou deixa de pertencer a um determinado grupo e é, por esse grupo, esquecida. Conforme explicam Roseney Bellato e Emília Carvalho (2005), “o ser humano sempre teve, efetivamente, dois tipos de morte: uma biológica, que representa o fim do organismo humano, e uma morte social, que representa o fim da identidade social do indivíduo” (p. 101).

Admite-se, sem reservas, que a morte social está intimamente relacionada com a morte física por tudo o que é evidente; contudo, a morte social também está ligada às fases da vida, às perdas, às mudanças de papéis, à passagem do tempo e, nas várias arenas existenciais, à forma como o ser humano se relaciona consigo próprio e com os outros, isto é, à sua forma de estar no mundo.

A morte social sobrevém quando o indivíduo já não é considerado, nem tratado, como uma pessoa, mas antes como alguém que foi uma pessoa, quando estava plenamente viva. A noção de morte social espelha a percepção que uma determinada comunidade detém da memória enquanto manifestação da vida plena e complexifica a relação vida/morte, provando que os conceitos e as realidades são dinâmicos, pois estão imersos em espaços e em tempos existenciais e culturais.

Ainda nesta linha de reflexão, a *Enciclopédia da Morte e da Arte de Morrer*, de Howarth e Leaman (2004), explica que a morte social acontece antes da biológica, quando as pessoas são excluídas da sociedade. E, para ilustrar, apresenta o seguinte exemplo, típico da sociedade contemporânea:

a institucionalização dos cuidados para com os (...) idosos provoca o seu afastamento dos familiares; de igual modo, a circunstância da sua morte estar iminente, bem como o seu afastamento e separação física (...) criam condições para que a morte social possa ocorrer mesmo quando estão vivos biologicamente. (p. 371)

Se é certo que qualquer indivíduo pode morrer socialmente antes de morrer biologicamente, verdade seja dita que este aspeto é particularmente válido para as pessoas idosas, sobretudo as institucionalizadas. Tendo o devido cuidado para evitar generalizações, a verdade é que as instituições residenciais de apoio às pessoas idosas são, por norma, não só locais de enquadramento cultural da morte, mas, também, antecâmaras da morte biológica e lugares de morte social.

As ideias levantadas até ao momento tiveram como objetivo provocar reflexões relativamente ao papel que as instituições que trabalham com estes públicos devem desempenhar nesta matéria e sobre as práticas que poderão desenvolver para possibilitar aos seus residentes, que se encontram muitas vezes em condição de morte social, a superação das perdas sofridas, novas abordagens de compreensão de si próprios, de vivência do presente e de (re)construção identitária.

Com efeito, estes espaços residenciais podem ser espaços de construção e evolução se oferecerem um ambiente familiar e facilitador de estratégias de desenvolvimento pessoal e social, onde as pessoas idosas possam experimentar um conjunto de respostas adaptativas, descobrindo e realizando as suas próprias possibilidades (Afonso, 2012). Estas estratégias são capazes de funcionar como poderosos mecanismos de adaptação, uma vez que se revelam fundamentais para as pessoas manterem um sentido de autoeficácia e controlo sobre a sua vida, reavivando a ligação consigo próprias e com os outros. Mas, para que as pessoas idosas institucionalizadas acionem este processo, é preciso que lhes seja dada a liberdade necessária e que sejam criadas todas as condições que permitam o acesso a oportunidades de participação efetiva (Sousa, 2015).

Na verdade, a perceção de controlo em relação à própria vida e ao meio institucional tem uma importância vital para as pessoas que se encontram institucionalizadas, com repercussões profundas no seu bem-estar. Importa salientar que o controlo está estreitamente relacionado com a capacidade de adaptação, o que significa que tem influência direta nos comportamentos de resiliência e de *coping*, sendo que as estratégias de *coping* moderam a influência do *stress* no indivíduo e influenciam profundamente a sua capacidade de resiliência (Afonso, 2012). A perceção que os sujeitos têm acerca do poder que podem exercer sobre a sua vida é muito importante na forma

como lidam com as perdas e nas escolhas que fazem das estratégias de compensação. O controlo assume-se, portanto, enquanto matéria central nas estratégias de *coping*, revelando-se essencial para uma boa qualidade de vida na velhice, sendo a sua ausência motivo de declínio cognitivo e funcional.

Neste particular, a promoção de relações com a comunidade externa, assente numa lógica de criação ou manutenção de laços com pessoas e instituições, parece ser um campo fértil para a promoção do sentimento de controlo, de criação de estratégias de *coping* e, conseqüentemente, de combate ao fenómeno da morte social. Melhor explicando, ao reatar ligações com pessoas, com espaços e contextos vivenciais comunitários, as pessoas idosas que se encontram em regime de institucionalização a título permanente experimentam o sentimento de controlo, aspeto intimamente relacionado com a sua capacidade de adaptação e de reconstrução da identidade.

### **O papel da animação comunitária na (re)construção do *self***

O trabalho que aqui se apresenta tem como eixo estruturador o seguinte paradigma metateórico: coconstrutivismo biocultural desenvolvimental. Isto significa que as linhas de força que estão subjacentes a esta reflexão assentam no pressuposto de que o cérebro e a cultura estão interruptamente em transação de forma coprodutiva. De um modo mais concreto, parte-se da tese de que existe desenvolvimento na vida adulta idosa e que este desenvolvimento subentende adaptação – capacidade de relevância crucial no modo de reagir às mudanças –, sendo esta amplamente marcada pelo contexto social e cultural (Paúl, 2006).

Com efeito, os acontecimentos que originam grandes perdas não têm, forçosamente, de ter um final de entropia, podendo o indivíduo adaptar-se e continuar no processo de desenvolvimento. No que se refere, particularmente, aos espaços institucionais, se os profissionais estiverem atentos conseguem potencializar práticas que fomentem a adaptação e que contrariem situações de dependência, de uniformização e de objetivação.

Neste contexto específico, salienta-se a importância da promoção da ligação à comunidade externa à instituição. Na realidade, as relações com o exterior podem constituir-se, para as pessoas idosas, como importantes

formas de auxílio na superação das perdas sofridas e de promoção de novas abordagens de compreensão de si próprias, de vivência do presente e de (re)construção do tempo que é oferecido pela vida. Em bom rigor, se o meio cultural e social oferecer as condições para que a pessoa idosa possa desenvolver-se, consoante as suas capacidades, interesses e necessidades próprias e específicas, apesar de todos os problemas e dificuldades, há a possibilidade de desenvolvimento e de um efeito de crescimento e maturidade (Sousa, 2019).

São vários os organismos nacionais e internacionais que comungam desta posição. Tal como se explica no *Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde*, da autoria da Organização Mundial da Saúde (2015), os ambientes onde as pessoas mais velhas vivem são determinantes para trajetórias positivas de envelhecimento, em que a participação social assume especial relevância. O local onde se vive e as relações existentes com a vizinhança e com a comunidade local afetam diretamente a saúde e o bem-estar do indivíduo – em suma, a relação consigo próprio (Sousa, 2019).

A combinação de indivíduo e o seu ambiente, e a relação que entre eles se cria, nomeadamente através da participação em atividades socioculturais, é fundamental para que aquele se sinta incluído socialmente. E esta inclusão manifesta-se, com grande vigor, nos novos significados que a pessoa idosa atribui a si mesma e à sua vida, influenciando, diretamente, no sentimento de controlo, isto é, na perceção do poder que os indivíduos detêm sobre a sua vida, e, inclusivamente, nas escolhas que podem fazer em termos de desenvolvimento de estratégias de compensação.

Tem sido estudado, a partir de vários olhares e cunhagens explicativas, que a ligação à comunidade de pertença, bem como à família, e as relações sociais que se estabelecem são fundamentais na forma como se envelhece (Fonseca, 2018; Paúl, 2006; Sousa, 2015, 2021), por afetarem diretamente a qualidade de vida. Para além disso, a representação que a pessoa tem da sua qualidade de vida está diretamente relacionada com a sua participação social e cultural e com a perceção que tem de si enquanto agente nesses contextos.

Especialmente nos casos em que as pessoas se encontram institucionalizadas, a inclusão social está muito associada à participação social, cultural e cívica, não só dentro do espaço habitacional, mas, também, no exterior. Esse protagonismo social concretiza-se na relação com a comunidade externa

envolvente, numa perspetiva de utilização de capacidades e de potencialidades que permitam às pessoas idosas sentirem-se ativas (Sousa, 2021). A integração sociocultural é, pois, “essencial para as pessoas idosas, proporcionando-lhes recursos emocionais e práticos, participação ativa e maior autoestima” (Direção-Geral da Saúde [DGS], 2017, p. 26).

Por isso, é muito importante que os adultos mais velhos continuem a sentir-se parte das diversas instituições comunitárias, designadamente as culturais (DGS, 2017). Nesse sentido, deve-se apostar na criação de ambientes potenciadores da integração e da participação, pois a

participação em atividades de lazer, sociais, culturais e espirituais realizadas no âmbito da comunidade e da família permite aos idosos continuar a exercer as suas competências, a ser objeto de respeito e estima e a manter ou estabelecer relações de apoio e de afeto. (Organização Mundial da Saúde, 2015, p. 38)

Falamos, pois, de inclusão social numa ótica de proteção dos que são mais vulneráveis e de promoção da sua inclusão e integração em todos os aspetos da vida da comunidade. Nessa equação são extremamente importantes as relações afetivas gratificantes e a criação de relacionamentos satisfatórios que conduzam ao aumento do bem-estar emocional, afastando as pessoas do sentimento de morte social (Sousa, 2021), conceito anteriormente discutido.

Sabe-se que o comportamento humano decorre da relação entre as características individuais e os fatores situacionais, e as instituições devem ter em atenção a promoção de práticas de igualdade de oportunidades, favorecendo a integração e a inclusão de todos os residentes. Falar de inclusão social neste contexto implica o direito à igualdade, à não discriminação, diminuindo eventuais condições de desvantagem que uns possam ter em relação ao resto do grupo. Na verdade, a inclusão é, aqui, assumida enquanto conceito abrangente, que se refere à participação nos diversos aspetos da vida em sociedade.

Assim, a partir dos determinantes do envelhecimento ativo, onde a inclusão social detém um grande papel, é requerida às estruturas residenciais uma abordagem holística e integrada, na sua conceção, organização e prestação de serviços:

É fundamental que a estrutura residencial se constitua como um contexto humanizado, personalizado e que tenha em conta as efectivas necessidades específicas de cada situação, tendo sempre como horizonte que os clientes são o centro de toda a actuação e que o meio familiar e social de um indivíduo é parte integrante das suas vivências, devendo continuar a ser particularmente considerado no apoio às pessoas com mais idade, de acordo com os seus desejos e interesses. Assim o exige a perspectiva do respeito e promoção dos seus direitos humanos. (Instituto da Segurança Social, s.d., p. 2)

Conforme se defende neste documento do Instituto da Segurança Social (*Estrutura Residencial para Idosos. Manual de Processos-Chave*, s.d.), ao falar da ligação à comunidade externa à instituição e da promoção da inclusão social, está-se, inclusivamente, a trabalhar no âmbito do respeito pelos direitos humanos. E, neste campo, reitera-se a ideia já apresentada anteriormente: a ligação à comunidade encontra nas atividades socioculturais ferramentas privilegiadas. Com efeito, vários estudos (Fonseca, 2018; Paúl, 2006; Sousa, 2015, 2019, 2021) têm revelado que as atividades socioculturais realizadas com pessoas externas à instituição, designadamente em instituições de naturezas distintas, são fundamentais para as pessoas idosas institucionalizadas encontrarem os utensílios e as estratégias essenciais para criarem espaços de participação e de cidadania, ou seja, de (re)construção identitária. Esses são os desafios das Estruturas Residenciais do século XXI: criar ambientes físicos e sociais potenciadores da integração, da proteção e da inclusão das pessoas idosas, assentes num género de intervenção que reforce as estratégias suportivas; ambientes que permitam uma abertura à esfera social e que promovam relacionamentos interpessoais que possibilitem o reencontro da pessoa idosa com o outro e consigo própria.

Nesta área, a animação sociocultural e o trabalho desenvolvido pelos técnicos de animação são fundamentais. Assim, impõe-se com grande vigor um trabalho de animação comunitária cuja abordagem se encontre muito relacionada com o recurso à comunidade enquanto terreno preferencial de construção de processos de emancipação e de *empowerment*. Enquanto metodologia participativa, deve assentar na ação organizada e no papel ativo do cidadão, tendo como espaços privilegiados de atuação as instituições comunitárias.

Deste modo, estudar a intervenção social e a promoção da participação e da inclusão no âmbito da animação comunitária implica compreender dois eixos de análise e construção: o tecido social comunitário e a participação comunitária (Sousa, 2021). Portanto, a animação comunitária tem como pilar basilar a comunidade e o respeito pelas garantias coletivas e pela individualidade dos cidadãos. Por isso é que as atividades de animação têm de ser pensadas pelo profissional desde uma perspetiva holística da pessoa idosa, tendo como linhas de força os gostos e as competências dos indivíduos e, paralelamente, junto com a comunidade, a preocupação em proporcionar a elaboração de novos gostos, através do contacto com atividades familiares, mas, também, inovadoras, criadoras e significativas, que façam sobressair conhecimentos e competências, aumentando, destarte, a autoestima, a autonomia e o sentido de controlo.

O eixo central da intervenção consiste no reconhecimento da unicidade das histórias de vida, dos interesses e das necessidades de cada pessoa institucionalizada, aceitando e valorizando potencialidades e competências, mas, também, respeitando limitações e fragilidades (Sousa, 2015). A animação comunitária está, desde a sua génese e emergência, profundamente imbricada com as questões dos indivíduos, dos grupos e das comunidades, e a sua ação situa-se em áreas de intervenção bastante heterogéneas, onde confluem numerosas dimensões políticas e sociais, sendo o desenvolvimento pessoal e comunitário os principais princípios orientadores.

Seguindo nesta linha de pensamento, a animação comunitária, através da implementação de projetos comunitários, promove a (re)construção das trajetórias sociais e individuais dos cidadãos, numa lógica de utilização de uma metodologia do cuidado e de uma intervenção integrada e integradora, uma vez que as práticas de animação comunitária não situam o indivíduo numa dimensão exclusivamente individual, na medida em que têm em linha de conta as dimensões sociais e culturais. Assim, e tal como explica António Fonseca (2018), “a conceção de programas e projetos que estimulem um envelhecimento verdadeiramente participativo na vida das comunidades se afigura importante para maximizar a funcionalidade de muitas pessoas idosas” (p. 8).

Neste sentido, e sintetizando as ideias levantadas até ao momento, a animação comunitária tem um papel de destaque no quotidiano das estruturas

residenciais para idosos para que estas instituições não sejam antecâmaras da morte e locais de morte social. Ao promover a inclusão social e a participação sociocultural dos residentes, numa lógica de (re)construção identitária, a ligação com a comunidade emerge como um instrumento privilegiado na preservação de sentimentos de segurança e familiaridade, que permitem que as pessoas idosas possam encontrar funções úteis e socialmente relevantes e reconhecidas, trazendo associado o sentimento de recompensa emocional e de bem-estar.

Só porque se encontram institucionalizadas, tal não significa que estas pessoas devam ficar à margem da sua comunidade, e os projetos de animação comunitária destacam-se enquanto metodologias preferenciais na promoção de participação social e cidadania ativa. Para isso, as estruturas residenciais devem ter em conta as necessidades reais e específicas de cada residente, humanizando a sua ação, tendo sempre como pano de fundo a preocupação com a criação de condições para que o indivíduo possa participar ativamente no meio social e na comunidade envolvente.

## **Conclusões**

À luz do exposto ao longo do texto, a capacidade de adaptação é um aspeto muito importante no bem-estar das pessoas idosas institucionalizadas. Esta ação acontece na relação com os outros e com as instituições, num processo intersubjetivo e relacional, onde as atividades socioculturais, transformadas em experiências de (re)construção identitária, emergem como fatores decisivos no desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. Subjacente a esta ideia está o sentimento de controlo, ou seja, a perceção que os indivíduos têm acerca do poder que podem exercer sobre a sua vida e que influencia diretamente as estratégias de *coping* e de compensação utilizadas (Afonso, 2012; Paúl, 2006).

Assim sendo, as estruturas residenciais têm a capacidade de potenciar ou de reprimir as condições pessoais e socioculturais dos sujeitos, influenciando a forma como estes percecionam o controlo da sua vida e desenvolvem ferramentas de adaptação (Lima, 2012; Santos & Encarnação, 1998). Por isso, é importante que a animação comunitária detenha um papel de relevo

nas instituições, possibilitando aos seus residentes o acesso a atividades socioculturais e a ligação à comunidade externa, numa lógica de desenvolvimento de ferramentas de verdadeira participação (Fonseca, 2018; Sousa, 2019). Acima de tudo, a animação comunitária preocupa-se em proporcionar práticas de autonomia e não de dependência, tendo como pano de fundo as temáticas estruturais do quotidiano da pessoa idosa, aproximando-as dos moldes que são usuais num domicílio familiar. Neste quadro, também é fundamental o contacto com as redes de convivência social habituais, designadamente as familiares, tal como, a criação de outras ligações e sociabilidades que sejam, igualmente, significativas (Sousa, 2015).

Em síntese, a animação comunitária, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos comunitários, detém um papel importante na promoção do sentimento de bem-estar e qualidade de vida das pessoas idosas residentes em instituições gerontológicas porque aumenta o potencial adaptativo e a capacidade de (re)construção de trajetórias individuais e sociais.

## Referências bibliográficas

- Afonso, M. (2012). *Stress, coping* e resiliência em pessoas idosas. In C. Paúl & O. Ribeiro (Coord.), *Manual de gerontologia: Aspetos biocomportamentais, psicológicos e sociais do envelhecimento* (pp. 163-175). Lidel.
- Bellato, R., & Carvalho, E. C. (2005). O jogo existencial e a ritualização da morte. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 13(1), 99-104. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692005000100016>
- Direção-Geral da Saúde. (2017). *Estratégia nacional para o envelhecimento ativo e saudável 2017-2025*. <https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2017/07/ENEAS.pdf>
- Fonseca, A. M. (Org.). (2018). *Boas práticas de ageing in place. Divulgar para valorizar. Guia de boas práticas*. Fundação Calouste Gulbenkian / Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. [https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2018/05/15122919/ageing\\_in\\_place\\_web.pdf](https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2018/05/15122919/ageing_in_place_web.pdf)
- Giddens, A. (2000). *As consequências da modernidade*. Celta Editora.
- Howarth, G., & Leaman, O. (2004). *Enciclopédia da morte e da arte de morrer*. Quimera.

- Instituto da Segurança Social. (s.d.). *Estrutura residencial para idosos. Manual de processos-chave*. [https://www.seg-social.pt/documents/10152/13652/gqrs\\_lar\\_estrutura\\_residencial\\_idosos\\_Processos-Chave/1378f584-8070-42cc-ab8d-9fc9ec9095e4](https://www.seg-social.pt/documents/10152/13652/gqrs_lar_estrutura_residencial_idosos_Processos-Chave/1378f584-8070-42cc-ab8d-9fc9ec9095e4)
- Kovács, M. J. (2008). Desenvolvimento da tanatologia: Estudos sobre a morte e o morrer. *Paidéia*, 18(41), 457-468. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300004>
- Lima, M. (2012). A ‘arquitetura incompleta’: Da personalidade na velhice. In C. Paúl & O. Ribeiro (Coord.), *Manual de gerontologia: Aspetos biocomportamentais, psicológicos e sociais do envelhecimento* (pp. 129-138). Lidel.
- O’Neill, B. J. (1991). Morte social e linhas de família numa aldeia nortenha, 1870-1990. In A. M. Coelho (Coord.), *Atitudes perante a morte* (pp. 175-203). Livraria Minerva.
- Organização Mundial da Saúde. (2015). *Relatório mundial de envelhecimento e saúde*. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186468/WHO\\_FWC\\_ALC\\_15.01\\_por.pdf;jsessionid=A9AE9E24987B59C61CAED0FC8B76892C?sequence=6](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186468/WHO_FWC_ALC_15.01_por.pdf;jsessionid=A9AE9E24987B59C61CAED0FC8B76892C?sequence=6)
- Paúl, C. (2006). Psicologia do envelhecimento. In H. Firmino (Ed.), *Psicogeriatrics* (pp. 43-46). Psiquiatria Clínica.
- Santos, F., & Encarnação, F. (1998). *Modernidade e gestão da velhice*. Centro Regional da Segurança Social do Algarve.
- Simões, A. (2006). *A nova velhice – Um novo público a educar*. Âmbar.
- Sousa, J. (2015). *Intervenção na velhice contemporânea: Um estudo sobre a adaptação à perda emocional profunda*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Sousa, J. (2019). Participação sociocultural, ócio, acessibilidade e envelhecimento ativo no contexto de idosos institucionalizados. *Revista Subjetividades*, 19(2), 1-14. <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v19i2.e9237>
- Sousa, J. (2021). Atividades socioculturais como interface de bem-estar emocional e de prevenção da transmissão da Covid-19 em estruturas residenciais para pessoas idosas. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 25(Supl. 1), e200576. <https://doi.org/10.1590/interface.200576>



# DERRUBAR MUROS E CONSTRUIR PONTES ENTRE CULTURAS: UM ESTÍMULO À PARTICIPAÇÃO, CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIOCULTURAL

*Ana Fontes*

(Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria)

*Manuela Sofia Silva*

(Centro de Tecnologia, Restauro e Valorização das Artes,  
Instituto Politécnico de Tomar)

**Resumo:** A mobilidade das populações, num mundo cada vez mais globalizado, impõe às sociedades o desafio da interculturalidade, colocando em contacto línguas e culturas que coabitam no mesmo espaço. Neste contexto, as comunidades de acolhimento são desafiadas a dar resposta social, capaz de contribuir para a inclusão destes imigrantes que escolheram determinada região para viver. Isto é tanto ou mais verdade quando nos referimos a meios rurais como o concelho onde se realizou este estudo. Pretende-se analisar a resposta social oferecida por uma Associação, em Ferreira do Zêzere, que procura, ao nível da sua intervenção comunitária, promover um diálogo intercultural através da atividade “Cultura portuguesa vs. Culturas estrangeiras” no âmbito do projeto *Zêzere+*. Procurou-se, através de questionários, perceber as motivações destes imigrantes para participar neste projeto e compreender o modo como foram recebidos pela comunidade. Procurou-se, igualmente, perceber em que medida esta atividade contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, assim como para

a sua inclusão sociocultural na comunidade acolhedora. Apurou-se que os imigrantes reconhecem que o conhecimento da língua e da cultura é vantajoso para a sua integração e que a participação nas atividades deste projeto contribui para a sua inclusão sociocultural e participação no quotidiano da comunidade.

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Lexicultura; Imigrantes; Intervenção comunitária

## **Introdução**

A globalização e o aumento da mobilidade de pessoas e de bens no espaço terrestre trouxeram transformações significativas e desafios que as comunidades de acolhimento, mas também os imigrantes, têm de enfrentar e gerir da melhor forma. A coabitação de diferentes culturas, línguas e identidades, no mesmo contexto, gera, frequentemente, conflitos que resultam da não compreensão do Outro, que começa logo à partida pelo desconhecimento ou fraco domínio do código linguístico comum. Todavia, conhecer uma língua equivale, simultaneamente, a transmitir os valores, os hábitos, a história e a cultura do país, na medida em que a língua configura a forma como cada um de nós vê e entende o mundo e o que o rodeia.

Assim, a aprendizagem de uma língua assume-se inevitavelmente como uma educação intercultural e multicultural, sendo a língua e a cultura duas faces da mesma moeda, dois conceitos indissociáveis cujas fronteiras são, frequentemente, de difícil delimitação. Todas as línguas são portadoras e criadoras de cultura, do mesmo modo que as culturas se refletem e influenciam a sua língua e o modo como vemos e entendemos o mundo, funcionando como “instrumentos de interação social, de estruturação do pensamento e de construção de identidade dos indivíduos e dos grupos nas relações que mantêm entre si e com o mundo circundante” (Ramon, 2017, p. 23). Deste modo, o acolhimento e a inclusão social de imigrantes num determinado país, no interior de uma comunidade, deve ser feito tendo em conta não só os aspetos linguísticos, mas também a sua componente cultural e social, incluindo o conjunto de normas que norteia as relações na sociedade (Bernet, 2004).

Não será despidiendo salientar que a língua se estrutura em torno da sua dimensão cultural, podendo ser entendida através de três aceções, conforme o antropólogo Levi-Strauss (1958, como citado em Guillén, 2008) as apresentou: primeiro, a língua é o produto de uma cultura, evoluindo e adaptando-se a diversos contextos, o que justifica a constante criação de neologismos; segundo, a língua é uma manifestação cultural, na medida em que se concretiza em diferentes costumes, instituições, crenças ou superstições; finalmente, a cultura expressa-se através da língua, isto é, os comportamentos, as convenções e as normas, as manifestações culturais, como a arte, a literatura, revelam-se por meio de uma determinada língua. Neste sentido, quando falamos da aprendizagem de uma língua estrangeira, as dimensões de cultura e de língua são indissociáveis e torna-se impossível falar de uma sem referir a outra. Mais do que conhecer a gramática, o vocabulário, saber a pronúncia adequada das palavras, é preciso ser competente do ponto de vista dos aspetos culturais da língua, isto é, deter uma bagagem cultural, conhecer as convenções sociais e culturais partilhadas por determinada comunidade, as normas de cortesia, os hábitos e os costumes que a regem.

O acolhimento e a inclusão sociocultural e linguística de imigrantes numa comunidade ganha uma importância maior quando são meios pequenos, rurais, localizados no interior do país, pelo que é necessário criar respostas sociais que promovam a sua integração e inclusão na comunidade. Neste contexto, o concelho de Ferreira do Zêzere promove um projeto intitulado *Zêzere+*, com uma atividade denominada por “Cultura portuguesa vs. Culturas estrangeiras”, dinamizada pela Associação de Melhoramentos e Bem-Estar Social de Pias (AMBESP), que tem como finalidade o desenvolvimento de ações socioculturais promotoras de um envelhecimento ativo e de combate à solidão e ao isolamento de idosos imigrantes, residentes no concelho. É no âmbito deste projeto, destinado a estrangeiros, que se apresenta este estudo exploratório, que visa perceber em que medida as sessões do referido projeto contribuem para a inclusão sociocultural dos seus participantes e para o exercício de uma cidadania ativa e participada na comunidade onde estão inseridos.

## Contextualização teórica

### 1. O conhecimento da cultura e da língua como fator de inclusão social

A migração de pessoas, por variadíssimas razões, que incluem a procura de melhores condições de vida e a fuga de zonas de conflito, constitui, na atualidade e no nosso país, uma realidade que não deve ser negligenciada, mas antes entendida como um desafio social, sobretudo no que diz respeito ao acolhimento e integração destes imigrantes na nossa sociedade, na cultura e na língua de chegada. Neste contexto, e porque a população imigrante assume uma “relevância para o desenvolvimento social, cultural, demográfico e económico de Portugal” (Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto<sup>1</sup>), torna-se necessário dar uma resposta social adequada que promova a sua inclusão na comunidade, em concreto no que se refere ao domínio da língua e da cultura portuguesas. Com efeito,

o ensino da língua portuguesa a migrantes que se fixem em Portugal permite criar um sentido de pertença comum à coletividade nacional e sobretudo facilitar o seu processo de integração, contribuindo para a prevenção da discriminação em função da origem e promovendo a igualdade. (Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto, p. 18)

Daí a necessidade de oferecer à população imigrante meios para adquirir as competências comunicativas essenciais para poder interagir na comunidade onde está inserida.

Considerando a heterogeneidade, isto é, a diversidade de proveniências, etnias culturais/culturas e linguísticas/línguas dos cidadãos migrantes e a emergência da sua inclusão no seio da comunidade que os acolhe, o direito à língua e à cultura do nosso país afigura-se uma prioridade evidente. Na realidade, o desconhecimento dos hábitos culturais e da língua de comunicação torna-se, amiúde, não só uma barreira à participação na vida quotidiana

---

<sup>1</sup> Portaria que “Cria os cursos de Português Língua de Acolhimento, assim como as regras a que obedecem a sua organização, funcionamento e certificação” (Diário da República, 1.ª Série, n.º 151/2020).

da comunidade, como também um entrave ao exercício dos direitos e da igualdade, fragilizando as pessoas e dificultando a sua integração e inclusão na sociedade. Por isso, aprender português equivale a adquirir

os meios de comunicar, interagir, compreender, defender-se, confrontar-se com uma outra cultura e outros códigos (...). É preciso falar, compreender, ler, escrever em português para aceder ao mercado de trabalho, encontrar alojamento, pedir autorização de permanência no país, poder acompanhar a escolaridade dos filhos, aceder aos cuidados de saúde, compreender e participar na vida social, política, cultural. (Grosso et al., 2008, p. 5)

Neste sentido, os imigrantes têm direito ao acesso à língua e à cultura do país de acolhimento, impondo-se

como prioritário, de modo a que, em lugar de funcionar como instrumento de discriminação a língua se institua como meio de acesso à cidadania, como um direito cuja aprendizagem viabilizará o usufruto dos outros direitos, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão. (Grosso et al., 2008, p. 5)

Todavia, para a aprendizagem de uma língua estrangeira não basta deter um acervo de conhecimentos acerca do léxico (vocabulário) e do funcionamento da gramática de uma língua (competência linguística), é igualmente essencial conhecer o seu contexto situacional, saber usá-la de acordo com as normas sociais (competência sociolinguística), assim como saber adequar a mensagem ao contexto, à situação e ao seu interlocutor (competência pragmática e comunicativa), ou seja, a língua constitui-se pelo seu uso. Dito de outro modo, não basta aos falantes conhecer “o contexto linguístico que nos permite aceder ao significado de uma palavra” (Gouveia, 1996, p. 384), é fundamental conhecer a situação em que as palavras são usadas, na medida em que o ato comunicativo

não existe fora de um contexto particular, [é] motivado pela interação social. São estes conhecimentos, entre outros, que lhes permitem aceder mais facilmente ao significado de certas mensagens, para cuja descodificação não basta apenas a excelência da sua competência linguística. (Faria, 1996, p. 383)

Aliás, é precisamente a ausência deste conhecimento pragmático da língua, do contexto cultural em que os falantes se inserem, que impõe obstáculos à comunicação, dificultando, frequentemente, a inclusão da comunidade imigrante no nosso país. Neste sentido, e para mostrar a estreita relação entre língua e cultura, importa mencionar Robert Galisson, que, em 1987, propõe o conceito de lexicultura para se referir à dimensão cultural das palavras de uma língua, resultante da fusão entre léxico (vocabulário de uma língua) e cultura (atinente à realidade extralinguística e referencial), aludindo à cultura implícita que a língua comporta. Para Galisson (2000), esta lexicultura ou pragmática lexicultural relaciona-se com o facto de as palavras comportarem em si uma “carga cultural partilhada” (p. 50), ou seja, as palavras detêm um elemento cultural próprio, uma “carga cultural partilhada” que reenvia para o conjunto de referências contextuais próprias que é necessário conhecer para compreender a mensagem. Estas referências contextuais e extralinguísticas são aquelas que têm a ver com a realidade sociocultural de uma língua, frequentemente própria da realidade regional e quotidiana do falante, que remetem para um conjunto de convenções reconhecidas pela comunidade, para o património histórico-cultural e para a memória cultural coletiva do país ou da região. O aspeto cultural da língua, reconhecido pelos elementos da comunidade, funciona como uma marca identitária, facilitando a comunicação entre os falantes, e o não reconhecimento destes implícitos culturais de uma língua “pode determinar a inserção (ou exclusão) de um falante de outra língua” (Barbosa, 2009 p. 39). O desconhecimento destes aspetos culturais da língua, nomeadamente no que concerne a provérbios típicos, expressões idiomáticas próprias da região, neologismos/*mots-valises*, nomes de marcas de produtos, assim como outras expressões relacionadas com costumes, crenças ou superstições, usadas em determinados contextos e cujo domínio linguístico não é suficiente para a compreensão do que é dito, dificulta a inclusão sociocultural dos imigrantes.

Assim, a aprendizagem de uma língua requer “esforços que lhe [ao aprendente/imigrante] permitam integrar novos conhecimentos linguístico-culturais, a fim de compreender valores, crenças, usos e costumes, em um constante movimento de convergências e divergências da sua própria cultura” (Barbosa, 2009, p. 32). A promoção de um diálogo intercultural, esta dinâmica de convergências e divergências culturais que coabitam

num mesmo espaço, deve ser promovida no cotidiano da comunidade e representa um direito que se consubstancia na igualdade de oportunidades e, simultaneamente, assenta na valorização da diversidade e da alteridade. Além disso, importa também destacar que é no encontro intercultural que “as relações entre o eu e o Outro são influenciadas por representações sociais, por estereótipos, preconceitos, projeções culturais, ideológicas e políticas” (Ramos, 2011, p. 190) que dão, frequentemente, origem a situações de intolerância e desigualdade, determinando ou a aceitação/inclusão do Outro, ou a discriminação/exclusão da diferença.

Tratando-se de pequenas regiões, com uma população essencialmente envelhecida, como a do presente estudo, as comunidades locais desempenham um papel fundamental na inclusão social, no “aprender a viver junto” e na educação intercultural e intergeracional “de forma a respeitar as opções e as diferenças do Outro” (Lopes & Maltez, 2014, p. 2912), como veremos mais adiante.

## **2. Interculturalidade e multiculturalidade: desafios à participação e à cidadania**

A globalização não constitui um processo simples, configurando-se, antes, como uma rede complexa de processos e mudanças que abarca toda a sociedade e que tem implicações no seu desenvolvimento, no seu bem-estar, originando opções políticas, educativas, sociais, entre outras, no sentido de contribuir para uma maior coesão, solidariedade e inclusão social dos seus membros (Oliveira & Chaves, 2009).

Neste contexto, também a questão da multiculturalidade e da interculturalidade é essencial para uma abordagem da intervenção sociocultural e para nos referirmos ao acolhimento e inclusão da população imigrante no nosso país.

Em primeiro lugar, importa distinguir interculturalidade de multiculturalidade. A multiculturalidade diz respeito à panóplia de culturas existentes num mesmo espaço, onde coabitam e onde frequentemente se confrontam ou se opõem. Já a interculturalidade, por seu lado, fundamenta-se na harmonia entre culturas, pressupondo um diálogo aberto e o entendimento entre

as pessoas, vivendo “o cruzamento de culturas em transformação mútua, numa sociedade de direitos reais – desde os direitos cívicos e políticos aos direitos económicos, sociais e culturais” (Cochito, 2004, p. 11). Nesta linha de pensamento, a interculturalidade alicerça-se na tolerância e no respeito pelas diferenças entre as pessoas e a educação intercultural pressupõe uma abertura à diversidade cultural e à heterogeneidade linguística, promovendo a equidade social entre todos e a igualdade de oportunidades. Deste modo, a educação intercultural articula-se com o exercício da participação e da cidadania ativas, contribuindo para a concretização de uma sociedade mais inclusiva.

Numa sociedade pluricultural importa “ultrapassar o nível de uma simples coexistência da diversidade e dar lugar a um modelo de convivência democrática cujos alicerces se enraízam nos direitos e deveres consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos” (Grosso et al., 2009, p. 8), de modo a viabilizar a partilha de valores, o reconhecimento e tratamento equitativo e igualitário entre os diferentes grupos culturais. Ademais, torna-se fundamental valorizar, na mesma medida, as culturas dos países de origem, estabelecendo-se, assim, uma simbiose intercultural, isto é, um diálogo entre línguas e culturas portuguesas e estrangeiras. Seguindo esta premissa, por um lado, a simbiose da aprendizagem língua/cultura do país de acolhimento

implica necessariamente uma visão do mundo que lhe está subjacente, por outro, não poderá esquecer que o público-alvo é igualmente portador de um capital linguístico-cultural que não deverá ser ignorado, mas, antes, preservado, valorizado e utilizado no espaço de aprendizagem formal”. (Grosso et al., 2009, p. 8)

### **3. Contextualização e intervenção do projeto *Zêzere+*: o exemplo da atividade “Cultura portuguesa vs. Culturas estrangeiras”**

O concelho de Ferreira do Zêzere, onde o projeto *Zêzere+* está a ser implementado, caracteriza-se como um meio rural, do interior do país, cuja população é marcadamente envelhecida, tendo sido sinalizado como um território prioritário de intervenção ao nível da promoção do envelhecimento

ativo. Esta intervenção concretiza-se em ações socioculturais, promotoras do desenvolvimento, autonomia e combate à solidão e ao isolamento de pessoas idosas, de acordo com o programa de financiamento ao qual a AMBESP se candidatou, mais especificamente o Contrato Local de Desenvolvimento Social (CLDS4G)<sup>2</sup>.

Este projeto, constituído por uma multiplicidade de atividades, tem uma duração de três anos, sendo que as atividades a seguir identificadas têm como limite temporal a data de 31 de agosto de 2023. Desta multiplicidade de atividades faz parte um conjunto de ações – de entre as quais: “Todos com a música”, “Oficina de Artes”, “Atelier de dança e de movimento”, “Cultura e património”, “Oficina do idoso”, “Voltar ao cinema”, “Memórias de Ferreira do Zêzere”, “Cultura portuguesa vs. Culturas estrangeiras” – que se repetem semanalmente e que, na prática, estão associadas à Universidade Sénior, resposta social e educativa promotora da educação ao longo da vida, tutelada pela AMBESP.

A atividade sobre a qual se debruça este estudo é a designada por “Cultura portuguesa vs. Culturas estrangeiras”, destinada a idosos estrangeiros e portugueses residentes no concelho de Ferreira do Zêzere. De forma a responder às necessidades da comunidade, alargou-se a participantes imigrantes adultos que se fixaram no concelho e que procuram aprender mais sobre a cultura e a língua portuguesas. Esta atividade pretende proporcionar aos seus participantes, nativos ou estrangeiros, oriundos de diversos países, sessões de língua e cultura portuguesas, assim como a partilha da língua e cultura estrangeiras (relativas aos países de origem destes participantes). Estas ações procuram facultar conhecimentos de língua e cultura de acordo com as necessidades quotidianas dos participantes inerentes à participação na vida da comunidade, à procura de emprego (no caso dos participantes mais jovens) e ao explorar do potencial que a língua e a cultura detêm enquanto facilitadoras da integração social e cultural e como fatores atenuadores da solidão, do isolamento social e da discriminação entre seres humanos.

Os participantes nesta atividade, apesar de destinada, especificamente, a adultos-idosos, são de diversas faixas etárias e têm diferentes características,

---

<sup>2</sup> Associação de Melhoramentos e Bem-Estar Social de Pias (AMBESP), *Plano de intervenção/ Atividades 2022*. Disponível em <https://ambesp.pt/instituicao/#planos-atividades>

necessidades e interesses, o que faz deste grupo um grupo muito heterogêneo, permitindo também o encontro entre diversas gerações e pessoas com necessidades específicas em termos de competências comunicativas, conhecimentos de língua e de cultura, socialização e atenuação do isolamento e solidão, constituindo-se estas atividades, igualmente, como uma forma de promover a integração social, quebrando o isolamento.

Além dos benefícios anteriormente elencados, procura-se ainda atingir, com o melhor conhecimento da língua e da cultura, um maior e melhor exercício de uma cidadania ativa e consciente, uma maior coesão social e igualdade de oportunidades em todas as esferas e contextos de vida.

Tendo em conta os desafios que se vão colocando às comunidades e a necessidade e o papel que estas respostas sociais de proximidade representam/desempenham detêm nas suas comunidades, estas atividades, que se dirigiam sobretudo à população idosa, passaram a ser preenchidas por públicos de outras faixas etárias que sentiam essa necessidade de apoio e que não tinham acesso a outras respostas deste género na sua proximidade. Desta forma, as atividades e a dinâmica das sessões tiveram de ser adaptadas aos novos participantes e às suas necessidades, não se antevendo perdas, mas sim mais-valias, sobretudo no que se refere à intergeracionalidade.

Estas sessões contam com uma pessoa responsável pela dinamização, com formação na área das línguas e das culturas, que procura desenvolver sessões com base na cultura portuguesa ao mesmo tempo que apela à partilha, por parte dos participantes, da sua cultura de origem. O plano de ação desta atividade, em particular, contempla os seguintes objetivos: falar de si e da sua cultura; abordar as principais tradições e diferenças existentes entre as diversas culturas e nacionalidades presentes; promover o sentimento de inclusão social e cultural; fomentar a partilha linguística e cultural entre o grupo de participantes<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Associação de Melhoramentos e Bem-Estar Social de Pias (AMBESP), *Plano de intervenção/ Atividades 2022*. Disponível em <https://ambesp.pt/instituicao/#planos-atividades>

#### **4. Apresentação do estudo e análise de resultados: percepções dos imigrantes**

O estudo que seguidamente se apresenta enquadra-se sobretudo no paradigma geral da investigação quantitativa, embora apresente também algumas questões abertas que serão alvo de análise à luz do paradigma qualitativo. Desenvolvido, essencialmente, tendo por base um inquérito por questionário, aplicado aos participantes na atividade “Cultura portuguesa vs. Culturas estrangeiras”, através de suporte informático, este estudo pretende contribuir para uma reflexão acerca do papel fundamental que a cultura detém na construção de uma sociedade mais inclusiva, participativa e democrática, centrando-se na análise do modo como a atividade “Cultura portuguesa vs. Culturas estrangeiras”, desenvolvida pela AMBESP através do CLDS 4G *Zêzere+*, promove a inclusão sociocultural dos seus participantes.

O inquérito por questionário foi aplicado a uma pequena amostra de 12 pessoas, considerada representativa da população imigrante no concelho de Ferreira do Zêzere com alguma relação com a Associação e as ações desenvolvidas no âmbito da atividade referida anteriormente.

Começando por efetuar uma caracterização biográfica do grupo de respondentes, verificou-se que os inquiridos, 50% do género feminino e 50% do género masculino, são originários de diversos países, de entre os quais Alemanha, Bélgica, Estados Unidos da América, África do Sul, Suíça, Portugal e Ucrânia, e que a maioria se encontra na faixa etária entre os 50 e os 60 anos (25% dos inquiridos) ou tem mais de 60 anos (33.3% dos inquiridos), sendo, por conseguinte, na sua generalidade uma população reformada. No entanto, 8.3% dos participantes têm entre 30 e 40 anos e 33.3% entre 40 e 50 anos, encontrando-se, portanto, ainda, em idade ativa e integrados no mercado laboral. Em termos de qualificações, são também muito variadas, indo desde o ensino básico ao ensino superior (mestrado), o que evidencia igualmente uma diversidade de profissões mais e menos qualificadas, como engenheiro, geneticista ou esteticista. Daqui se depreende que se trata de um público bastante heterogéneo, de proveniência linguística e cultural diversificada, mas também de idades e formações bastante díspares, o que nos permite tirar ilações interessantes no que se refere à participação na atividade “Cultura portuguesa vs. Culturas estrangeiras”, e que mais adiante analisaremos.

Os inquiridos chegaram a Portugal nos últimos 11 anos, com exceção de um participante, que chegou ao nosso país em 1996. A maioria menciona como principais atrativos para a escolha do nosso país, para viver, o clima e a beleza/preservação do património cultural e natural, assim como o sentimento geral de tolerância, respeito, aceitação e segurança que o nosso país oferece. Do mesmo modo, a eleição da região de Ferreira do Zêzere como local para viver prende-se com a paisagem e a beleza natural, o clima, a calma e a tranquilidade da região. Dos inquiridos, 25% referiram que abandonaram o país de origem por razões de saúde e 25% por questões relacionadas com conflitos militares ou de outra natureza, no seu país, embora apenas 8.3% tenham estatuto de proteção temporária, por serem oriundos da Ucrânia, onde se vive, nos últimos meses, um clima de guerra.

Em relação às motivações para se fixarem noutro país e às condições necessárias para se sentirem bem, é curioso observar que 33.3% dos inquiridos afirmam que ter família no país de acolhimento não se revela ‘nada importante’ ou é ‘pouco importante’, ao passo que ter amigos é referido como ‘suficientemente importante’ (41.7%), ‘importante’ (25%) ou ‘muito importante’ (16.7%). Já falar bem português, é considerado ‘importante’ ou ‘muito importante’ (41.7%), assim como conhecer a cultura e os hábitos dos portugueses (41.7% e 33.3%, respetivamente). Estar integrado na comunidade onde reside é considerado ‘suficientemente importante’ (50%), ‘importante’ (25%) ou ‘muito importante’ (16.7%).

Com efeito, a maior parte dos inquiridos reconhece que conhecer a língua e a cultura do país constitui um aspeto fundamental para a inclusão da população imigrante. Comunicar sem fronteiras, compreender o Outro, estabelecer redes de relações entre as pessoas e participar ativamente na vida da comunidade só é plenamente possível quando não existem barreiras à comunicação, daí a relevância que todos atribuem ao conhecimento do código linguístico comum, partilhado por todos. Quando a informação não passa, as barreiras impostas podem provocar equívocos, sendo alguns referidos pelos inquiridos. Assim, 66.7% mencionam que já experienciaram situações em que as dificuldades de comunicação perturbaram a sua vida quotidiana, nomeadamente na interação com os vizinhos (50%) ou em instituições públicas, como a Câmara Municipal ou o Centro de Saúde (41.7%), e, mais esporadicamente, no café, no restaurante ou no banco (25%), sendo

ainda mais raro no supermercado, na farmácia ou nos correios (16.7%). É interessante observar que, em estabelecimentos comerciais, as falhas de comunicação são menos frequentes, o que pode justificar-se pelo facto de os colaboradores estarem mais preparados, do ponto de vista linguístico, para acolher estrangeiros, tendo em conta a zona turística em que o concelho se insere, e de, por isso, mais facilmente conseguirem responder às necessidades do cliente. Os muitos *quid pro quo* que acontecem nos serviços públicos poder-se-ão explicar pela burocracia típica dos mesmos, o que potencia as dificuldades de comunicação dos seus utilizadores.

No que toca a aspetos relativos à sua integração e inclusão sociocultural, verifica-se que os inquiridos se relacionam, na sua área de residência, maioritariamente com pessoas de outros países e, seguidamente, com vizinhos portugueses. Metade dos inquiridos refere que se relaciona ‘todos os dias’ com portugueses, sendo que cerca de 40% afirma que o faz somente ‘uma vez por semana’, aquando das idas ao supermercado ou a serviços públicos. Quanto ao seu nível de integração, 58.3% dos participantes dizem estar integrados, enquanto 41.7% afirmam estar pouco integrados, o que pode justificar-se pela dificuldade com a língua, tendo em conta há quanto tempo vivem em Portugal e o domínio ainda incipiente da língua portuguesa.

Em relação ao papel dos participantes em prol da sua própria adaptação à cultura e à comunidade em que vivem, a maioria refere conversar com amigos e vizinhos, frequentar restaurantes e cafés, ler jornais, livros e revistas em português, ouvir música e participar em festas e atividades do concelho/associações. Daqui se depreende que procuram ter um papel ativo no seu processo de integração. Paralelamente, a comunidade vai também desempenhando uma importante função neste processo, desde logo: sendo simpática e afável; procurando ajudar a ultrapassar as barreiras de comunicação, aquando do seu surgimento; esforçando-se por entender e comunicar, no quotidiano. As instituições públicas preocupam-se, igualmente, em desenvolver algumas atividades integradoras. Deste modo, apesar de a língua ser a principal dificuldade identificada na adaptação à sociedade portuguesa, a mesma pode ir sendo superada com abertura e iniciativa de ambas as partes. Os participantes reconhecem, ainda, que poderiam existir mais interações entre eles e a comunidade envolvente, com a qual referem falar e conviver pouco.

As entidades poderão intervir procurando criar mais oportunidades de contacto, encontro e convivência efetiva. Em relação aos hábitos, 83.7% dos inquiridos dizem ter aderido a alguns hábitos e costumes dos portugueses, o que pressupõe que os conhecem, havendo abertura para os experienciarem e não vendo qualquer influência negativa na sua cultura e identidade. Na verdade, esta convivência entre diferentes culturas não constitui uma perda para a identidade e é

vivenciad[a] pelos portugueses, (...) [e] também, de forma idêntica e em simultâneo, pelos que escolhem Portugal para viver e trabalhar, relativamente às suas línguas, culturas, hábitos e religiões, sem que dessa vivência comum resulte uma fragmentação identitária, mas antes uma alteridade mais rica e humanamente gratificante. (Grosso et al., 2009, p. 8)

Por sua vez, os imigrantes que responderam às questões do estudo sentem que a sua cultura e hábitos estão muito pouco integrados na comunidade acolhedora, talvez por serem uma minoria e por Portugal ser um país mais conservador.

No que concerne aos motivos que levam estas pessoas a participar no projeto, estes prendem-se essencialmente com o conhecimento de novas pessoas (85.7%), a possibilidade de ouvir falar português e de aprender mais sobre a língua e a cultura portuguesas (71.4%). Ademais, a participação na atividade “Cultura portuguesa vs. Culturas estrangeiras” tem permitido a capacitação dos seus participantes, uma vez que 50% indicam que trouxe alterações na sua autoestima, 40% na adoção de novos hábitos e 30% na participação em associações e no tratamento e aquisição de documentos. Assim, depreende-se que estas sessões têm implicações, quer em termos pessoais, quer em termos comunitários, o que é reforçado pelos inquiridos ao referirem que a sua participação nas mesmas tem permitido a sua inclusão na comunidade onde residem porque “falamos e entendemos mais” e “ajuda a estar em contacto com a população local para saber como a comunidade funciona”. Dito de outro modo, a atividade tem contribuído para um maior domínio da língua, o que, por sua vez, contribui para uma melhor inclusão e para a construção de uma comunidade mais multicultural e intercultural, fomentadora de uma participação e cidadania mais ativas.

## Considerações finais

A icônica expressão de Fernando Pessoa “A minha pátria é a língua portuguesa” ilustra como a língua condiciona o modo como o indivíduo constrói o pensamento, tendo em conta a sua herança cultural, os seus valores e o contexto sociocultural em que se insere. Deste modo, a promoção cultural em regiões essencialmente rurais como a do nosso caso de estudo “pode ser um meio para o diálogo entre [a vila] e os seus públicos, [para] promover a inclusão e integração das culturas, celebrar as diferentes culturas” (Caldeira, 2012, p. 68), oriundas de diversos países e presentes no concelho.

A relevância da intervenção local junto destes grupos de imigrantes decorre das necessidades específicas “no domínio da língua, do conhecimento das normas, costumes e valores” (Malheiros, 2011, p.10), impondo novos desafios “no que concerne ao tipo de problemas sentidos e ao modo como se concebem as estratégias de promoção da interação e do diálogo intercultural (p. 11). Assim, o desenvolvimento deste tipo de ações permite uma pluralidade de vivências e de partilha de valores que contribuirão para a construção de saberes mais abrangentes, para uma sociedade mais humana e mais tolerante ao Outro e, quiçá, mais interventiva.

A interculturalidade não se ensina. Aprende-se, exercendo-a individual e coletivamente, na vivência socializada (Macedo, 2009), assente em relações de democracia, cooperação e participação, numa perspetiva de valorização das pessoas, que transportam consigo saberes, experiências, memórias e formas de estar diversificadas, que devem ser respeitadas de forma igualitária e reconhecidas na sua dignidade humana, conforme a Declaração dos Direitos Humanos preceitua.

## Referências bibliográficas

- Barbosa, L. M. A. (2009). O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. *Filologia e Linguística Portuguesa, 10-11*, 31-41. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i10-11p31-41>
- Bernet, J. (2004). Conceito, exame e universo da animação sociocultural. In J. Trilla (Coord.), *Animação sociocultural: Teorias, programas e âmbitos* (pp. 19-44). Instituto Piaget.

- Caldeira, P. A. M. (2012). *A imigração em Portugal. O português língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Cochito, M. (2004). *Cadernos de formação e educação intercultural*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Galisson, Robert. (2000). La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par um autre lexique. In *Mélanges CRAPEL (Centre de Recherche et d'applications Pédagogique en Langues)*, 25, 47-73.
- Gouveia, C. A. M. (1996). Pragmática. In I. H. Faria, E. R., Pedro, I. Duarte & Gouveia, C. A. M. (Orgs.), *Introdução à linguística geral e portuguesa* (pp. 383-420). Editorial Caminho.
- Grosso, M., Tavares, A., & Tavares, M. (2008). *O português para falantes de outras línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Grosso, M., Tavares, A., & Tavares, M. (2009). *O português para falantes de outras línguas. O utilizador independente no país de acolhimento*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Guillén D. C. (2008). Los contenidos culturales. In S. J. Lobato & I. S. Gargallo (Orgs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)* (pp. 835-851). Sociedad General Española de Librería.
- Lopes, M. S., & Maltez, M. A. (2014). *O animador sociocultural e a intervenção no século XXI: Os desafios que se colocam*. Carvalho, M. J. Loureiro, A. e Ferreira, C. A. (Orgs.), Livro de Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – “As Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar”, (pp. 2912-2925). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 11 a 13 de setembro.
- Macedo, T. (2009). Interculturalidade e desafios geracionais nos imigrantes. In R. Vieira, M. Mendes, & C. Margarido (Orgs.), *Diferenças, desigualdades, exclusões e inclusões* (pp. 67-70). Edições Afrontamento.
- Malheiros, J. M. (2011). *Promoção da interculturalidade e da integração de proximidade: Manual para técnicos/as*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Oliveira, A., & Chaves, S. (2009). Novas formas de intervenção social – Educar para o trabalho. O caso dos beneficiários de rendimento social de inserção. In

- R. Vieira, M. Mendes, & C. Margarido (Orgs.), *Diferenças, desigualdades, exclusões e inclusões* (pp. 109-118). Edições Afrontamento.
- Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto. Diário da República, 1.ª Série, n.º 151/2020, pp. 18-23. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/183-2020-139563956>
- Ramon, M. (2017). O binómio língua-cultura no processo de ensino: Aprendizagem de português língua estrangeira. In L. Gonçalves (Org.), *Português como língua estrangeira, de herança e materna: Abordagens, contextos e práticas* (pp. 23-31). Boavista Press. <https://hdl.handle.net/1822/53923>
- Ramos, N. (2011). Educar para a interculturalidade e cidadania: Princípios e desafios. In L. Alcoforado, J. A. G. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. Lima, C. Vieira, A. L. Oliveira, & S. M. Ferreira, *Educação e formação de adultos: Políticas, práticas e investigação* (pp. 189-200). Imprensa da Universidade de Coimbra. [http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0228-8\\_16](http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0228-8_16)



# ARTE PARA EDUCAR EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO. DE LAS AULAS A LA CALLE

*Eva Navarro Martínez; José Ignacio García-Lomas*

(Universidad de Valladolid, Segovia)

**Resumen:** En este artículo hacemos una revisión del concepto instrumentalista de “pensamiento crítico” y defendemos que el carácter crítico de un pensamiento debe establecerse en relación a una praxis transformadora de la sociedad, delimitada a su vez por unos mínimos éticos universales, basados en la Declaración de los Derechos Humanos. Proponemos que esos referentes éticos, entendidos como un producto cultural propio de un contexto histórico, político y social concreto, deben ser actualizados y complementados tomando en cuenta las críticas y demandas formuladas, entre otros, por el Ecofeminismo. Desde estos planteamientos, describimos algunas prácticas realizadas en el Campus María Zambrano, de Segovia, en las que la expresión artística desempeña una doble función: primero, la de acercar al alumnado, a través del cine o las artes escénicas, a problemas sociales, como la discriminación de género o la exclusión cultural de las personas con diversidad funcional; y, segundo, la de ser herramienta para elaborar sus propias respuestas, con campañas de sensibilización y otros eventos dirigidos a la comunidad universitaria y al público general.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico; Artivismo; Ecofeminismo; Derechos Humanos; Ética mínima

## 1. Crítica al concepto instrumental de “pensamiento crítico”

Con frecuencia se confunde pensamiento “crítico” con aplicar una reflexión metacognitiva a nuestros propios conceptos y razonamientos para hacerlos más certeros y eficientes. Ello se debe al éxito alcanzado por definiciones que cuentan con amplia aceptación entre la pedagogía crítica predominante en el ámbito académico, como la propuesta por Paul y Elder (2003):

El pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales. (p. 4)

Asumida esta definición puramente técnica, aséptica o instrumental, un gran número de autores han centrado su atención en mejorar la “calidad” del pensamiento a través de esos u otros estándares intelectuales complementarios, con propuestas didácticas diversas. Facione (2007) pone su interés, por ejemplo, en operaciones de análisis que desarrollen competencias para construir y de-construir argumentaciones lógico-rationales; Lipman (1992) apuesta por métodos interactivos, inspirados en la mayéutica socrática, donde el alumnado de Filosofía ya no aprende a memorizar los conceptos y teorías a través de clases magistrales de Historia de la Filosofía, sino que aprende directamente a *filosofar*. Para ello, tendrá que enfrentarse a preguntas similares a las que nos proponen Paul y Elder (2003) para alcanzar los estándares de mayor claridad, exactitud, precisión, relevancia, amplitud, profundidad y coherencia lógica en sus pensamientos, a través de discusiones grupales que, de forma progresiva, amplían las perspectivas individuales y requieren que la persona pensante haga un doble esfuerzo reflexivo, ya que ahora, además de pensar mejor, habrá de expresarse y ser entendido por los demás.

No menospreciamos los esfuerzos por sistematizar esa didáctica destinada a la mejora de calidad del pensamiento, pero consideramos que el adjetivo “crítico” y el atributo de “mejor calidad” deben llevar unidos un complemento ético y un referente social e histórico indispensable. Tal y como está formulada, dicha definición podría aplicarse a cualquier fin. Por

ejemplo: un asesino en serie podría mejorar sus planes criminales valiéndose de esos mismos estándares, haciendo que la organización y ejecución de los mismos alcance un nuevo grado de eficacia y perfección. ¿Debemos considerar, entonces, que el pensamiento “crítico” ha logrado una importante mejora de “calidad” de sus pensamientos?

Desde nuestra perspectiva, el adjetivo “crítico” debe ser aplicado al pensamiento que, más allá del reduccionismo cognitivista<sup>1</sup>, nace de un *cuestionamiento de la realidad*, conduce a una nueva conciencia y aspira a transformarla. Coincidimos, en esta interpretación, con la noción de pensamiento crítico como parte de una praxis, defendida por autores como Freire o Giroux (Niño, 2019). Autoras, como Becerril-Carbajal (2018), sugieren que la propia enseñanza debe ser también una realidad *cuestionable y transformable*. La crítica dentro de la educación nos obliga a buscar métodos útiles y prácticos, que cuestionen la realidad y se pregunten el *porqué* y el *para qué*. El objetivo de la pedagogía crítica sería, por tanto, “transformar el sistema educativo y que éste tenga un efecto dominó en la sociedad”. (Becerril-Carbajal, 2018, p. 116) Esa transformación iría desde la educación al individuo y desde la transformación individual a la socio-cultural.

Ahora bien, desde nuestra percepción, no todas las transformaciones de la realidad merecen ese mismo adjetivo. También desde los totalitarismos se puede cuestionar la realidad y se aspira a transformarla. En un mundo plural, en el que conviven diferentes culturas, ideologías, creencias religiosas, sistemas de valores, moralidades, y muy diversas fórmulas personales y/o grupales de buscar la felicidad, es difícil determinar qué tipo de pensamientos constituyen una mejoría en relación a esa dimensión ética y social, pues lo que para unos constituye un valor o una virtud puede resultar algo despreciable para otros. Es necesario ser extremadamente cautelosos para elegir un referente ético universal cuando están siendo seriamente cuestionados los conceptos de “desarrollo” y de “progreso” heredados de los imperia- lismos, el androcentrismo y el capitalismo liberal, y usados para legitimar la extenuante explotación de los recursos naturales y el sometimiento de

---

<sup>1</sup> Entendemos por *reduccionismo* cualquier enfoque teórico que trata de simplificar la realidad omitiendo su verdadera complejidad. Esta idea fundamentalmente “cognitiva” de pensamiento crítico, a nuestro modo de ver, no asume suficientemente la dimensión ética, histórica, social y cultural del conocimiento.

millones de personas en función de su etnia, sexo, religión, ideología, etc., a lo largo de toda la Modernidad.

## 2. La ética de mínimos: un referente imprescindible para la crítica

La filósofa española Adela Cortina ha desarrollado una interesante distinción que puede ayudarnos a evaluar qué tipo de pensamientos “mejorados” pueden considerarse merecedores de un *mínimo* exigible de ética y cuáles no. Distingue Cortina (2008) entre *monismos* (sociedades donde sólo se permite una determinada moral), *politeísmos* (sociedades donde conviven comunicados o enfrentados entre sí diferentes religiones, códigos morales y sistemas de valores) y sociedades *pluralistas*, en donde, además de darse diversas tradiciones y creencias, se considera que la diversidad y la pluralidad son en sí mismas un valor.

En una sociedad *pluralista* concurren dos diferentes tipos de ética. Unas son las *Éticas de Máximos*: aquellas por las que cada persona, grupo o comunidad, a partir de su propia moral, tradiciones y creencias, trata de seguir una vida buena y alcanzar el mayor grado de felicidad posible. Junto a ellas, estas sociedades *pluralistas* desarrollan otros valores y normas de conducta compartidas para que esas diferentes opciones de vida puedan desarrollarse de forma armoniosa, siendo imprescindible por ello una educación cívica común. Se trata de la *Ética de Mínimos* (o *Ética Mínima*), constituida por los valores de igualdad, de tolerancia y de libertad, por el reconocimiento y el respeto hacia la autonomía moral y la dignidad de todas las personas, sean cuales sean sus creencias, por el diálogo y el acuerdo para la solución de posibles conflictos y el rechazo a toda forma de violencia, y por el ejercicio de la solidaridad y la inclusión de todas las personas.

Para Cortina (2000), el mayor consenso ético al que ha llegado la humanidad en busca de esa convivencia armoniosa está representado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, cuyos valores y principios pueden considerarse el principal referente internacional de mínimos éticos exigibles a todas las sociedades humanas, y con el que deberían conjugarse todas las opciones éticas maximalistas.

El adjetivo “crítico” adquiere, así, para nosotros, una connotación ética indispensable, pues un pensamiento técnicamente “mejorado” podrá considerarse *crítico* si contribuye a denunciar y superar las situaciones que amenazan, impiden o transgreden esos mínimos éticos universales que son los Derechos Humanos y a desarrollar los valores y principios subyacentes, pero no lo será cuando su finalidad sea precisamente la contraria. Solo con referencia a esa dimensión ética universal podemos determinar la calidad de un pensamiento que cuestione la realidad y aspire a transformarla.

### 3. Por una actualización de los referentes éticos

Desde este enfoque, la función de la Universidad no consiste en formar mejores “mentes” pensantes, sino en formar personas íntegras y éticamente responsables, ciudadanos y ciudadanas que puedan contribuir, desde sus diferentes especialidades profesionales y académicas, a desarrollar los Derechos Humanos y a mejorar las condiciones de vida de nuestras sociedades. Creemos que en las democracias la función crítica desempeña un papel fundamental, ya que nos permite conocer mejor los déficits y errores de nuestros sistemas políticos y sociales, y con ello también de nuestros propios sistemas de educación y de comunicación.

Asumir esta otra noción de lo que *es* y de lo que *no es* el pensamiento *crítico* implica considerar que la disidencia, el derecho a pensar y a actuar de forma alternativa tienen una delimitación obligada en los Derechos Humanos. Ahora bien, partiendo de esa misma idea de “pensamiento crítico”, entendemos que dicho límite puede y debe ser constantemente actualizado y que es necesario hoy tener en cuenta las diversas críticas que desde hace décadas se vienen formulando contra los déficits de esa misma Declaración.

Una de estas revisiones críticas es la que plantea Joaquín Herrera Flores (2005) como respuesta a la pregunta de por qué, en el siglo XXI, la Declaración de Derechos Humanos es aún papel mojado para la mayoría de la población mundial. Herrera incide en la necesidad de comprender los Derechos Humanos como productos culturales, formulados en un contexto histórico concreto y desde una determinada visión del mundo (elaborados por hombres, blancos, occidentales, con la excepción de una sola mujer). En

su libro *Los Derechos Humanos Como Procesos Culturales* (2005), Herrera nos invita a aproximarnos a los fenómenos culturales sin descuidar las tramas de poder que configuran nuestra realidad. Lo cultural es una dimensión ineludible del proceso de emancipación social que debe ser incorporado a la lucha por la liberación. Según Herrera (2005), lo cultural *debería* ser usado para una triple estrategia de liberación:

- a) liberar la potencialidad humana de negar y de resistirse a los órdenes hegemónicos que intentarán imponerse siempre, ocultando que ellos mismos son también productos culturales;
- b) liberar la potencialidad humana de indignarse frente a las injusticias que históricamente han padecido los seres humanos, al incluirlos jerárquicamente en procesos de división social, sexual, étnica y territorial del trabajo que privilegian a unos y empobrecen a otros; y
- c) liberar la potencialidad de *hacer y des-hacer* los entornos de relaciones en los que vivimos.

Asumir la dimensión cultural de los Derechos Humanos es fundamental para entender, como señala Carmen Miguel (2017), que sus transgresiones afectan de forma diferente a hombres y mujeres, pues, tal y como están recogidos en la Declaración de 1948, se enfocan principalmente al ámbito público, mientras que gran parte de las violaciones de los Derechos de las Mujeres se dan en el ámbito privado. Por eso, hombres y mujeres no gozan hoy de una misma protección. Esa diferencia se encuentra también reflejada en la propia Agenda 2030 de Naciones Unidas. Por ejemplo, los indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para la Educación (ODS 4) y para la Igualdad de Género (ODS 5), al centrar su atención en la accesibilidad de la mujer a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, pasan por alto el diferente tratamiento discriminatorio que reciben las mujeres dentro de las redes sociales, dando por supuesto que la brecha digital de género quedaría superada cuando se alcance un determinado número de usuarias sean cuales sean los usos y los contenidos (De Andrés et al., 2020).

Creemos que es necesario actualizar y ampliar ese referente de mínimos éticos ofreciendo adicionalmente al alumnado un conocimiento de la perspectiva ecofeminista (Aragón, 2022; Navarro Martínez, 2021). El

Ecofeminismo se nos muestra como una corriente teórico-práctica capaz de ofrecer un enfoque holístico de los problemas sociales y medioambientales actuales. Este movimiento defiende que la explotación de la naturaleza y la explotación de las personas (sobre todo de las mujeres) responden a la misma lógica de dominación patriarcal y capitalista, y pone su foco de atención en el análisis de las intersecciones entre discriminación de género y otras, como la racial, étnica, colonial, religiosa, etc.; en la defensa de los derechos colectivos y de las poblaciones indígenas; en la revisión crítica de los conceptos de “progreso”, “crecimiento” y “desarrollo” que están implícitos en la Declaración de los DDHH y en la Agenda Global 2030; en la crítica al androcentrismo y al patriarcado; en los Derechos Medioambientales y en los Derechos de los animales. Así mismo, plantea la necesidad de educarnos en la Ética del Cuidado, corresponsabilizando a hombres y mujeres en el cuidado de los lazos afectivos, de lo común y de lo público, aprendiendo a desarrollar acuerdos colaborativos del tipo “ganar-ganar”<sup>2</sup> en vez de fomentar una competitividad generadora de exclusiones y desigualdades.

El Ecofeminismo postula que todos los seres vivos somos “interdependientes” y “eco-dependientes”, y por ello el respeto a la Naturaleza, con la que co-evolucionamos y a la que los seres humanos pertenecemos, es una condición crucial para preservar la vida en el planeta. El pensamiento crítico en la educación del siglo XXI no debe ignorar los sesgos que los modelos productivos y de explotación androcéntricos y patriarcales han impuesto, y que aún están presentes, no ya en la Historia, sino en el relato hegemónico que se hace de la misma (Navarro Martínez, 2021).

#### **4. Prácticas en diálogo con la sociedad**

A partir de esta Ética de Mínimos “actualizados”, desde la implantación del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas en la Universidad de Valla-

---

<sup>2</sup> La base de estas estrategias de negociación se encuentra en la teoría de juegos del Premio Nobel John Nash. Se trata de estrategias en las que un jugador no gana lo que el otro pierde, sino en la que ambos ganan al alcanzar un acuerdo más equilibrado. Ver, por ejemplo: Martínez García, 2016; o, para una aplicación al desarrollo sostenible, ver: Jiménez Herreno, 1997.

dolid, en 2011, hemos ido diseñando diferentes prácticas transversales que se articulan en los programas de asignaturas como Ética de la Comunicación, Educomunicación y Teoría Crítica de la Cultura, del *Grado*, y en otras materias del *Master en Comunicación con fines sociales*. Estas prácticas comprenden dos fases cuyos procesos describimos a continuación.

En la primera fase, las y los estudiantes tienen la oportunidad de escuchar de primera mano las demandas y testimonios tanto de representantes de diferentes colectivos sociales, que son invitados al aula, como de artistas de diferentes disciplinas que trabajan con los temas propuestos, estableciendo con ellos un diálogo abierto. La “calle”, la sociedad, entra así en el aula.

Tras la observación, la escucha y la investigación complementaria, se solicita a las y los estudiantes, en una segunda fase, que aporten una acción comunicativa y den respuestas creativas a esos temas o problemas a partir de preguntas como: ¿Qué podemos hacer desde la comunicación para cambiar las cosas?; ¿Qué queremos decir?; ¿Por qué, con qué objetivo?; ¿A quién, cómo, con qué medios, con qué lenguajes, etc.? Es la fase en la que las aulas *salen a la calle* y participan activamente y creativamente en la búsqueda de soluciones. De este modo, los conocimientos y reflexiones meta-cognitivas se aplican ahora a un plan de acción concreto, en el que habrán de conjugar la creatividad, la expresión artística y la comunicación social, lo cual requiere un “posicionamiento” y una “movilización” personal y grupal previa.

Estas prácticas tratan de promover, así, una mirada distinta a la profesión publicitaria y de potenciar un uso ético y social de los conocimientos adquiridos. Se trata de dejar de ver el quehacer del(a) publicista y de las relaciones públicas como agentes necesariamente sometidos al servicio de la reproducción del sistema establecido y a la lógica del mercado, para percibirse como un posible motor de cambio. Por ello, no se interpela a los y las estudiantes como “futuros” publicistas o profesionales de la comunicación, sino como los “actuales” ciudadanos y ciudadanas que ya son.

Desde esa conciencia, se les invita a actuar como “artistas”, siendo el arte y la expresión creativa herramientas ideales para potenciar el autoconocimiento, el análisis crítico y la comunicación. Sólo hay un límite: que el alumnado asuma, en sus propuestas creativas, la responsabilidad, la integridad y la coherencia que exigen los mínimos éticos a los que ya nos

hemos referido. Por ejemplo, no se aceptan trabajos ecológica o socialmente irresponsables, que reproduzcan estereotipos y sesgos clasistas, raciales, de género, etc. Sencillamente, se exige ante todo una coherencia ética entre los fines perseguidos y los medios y lenguajes utilizados para conseguirlos.

Gran parte de estos trabajos, destinados a sensibilizar a la propia comunidad universitaria, son vídeos proyectados en distintos espacios del Campus María Zambrano (Segovia) o utilizados como recursos didácticos adicionales en varias asignaturas del Grado de Publicidad o del profesorado de los Grados de Educación Infantil y Primaria que se ofertan en el mismo Campus. Estas propuestas están relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, los Derechos de la infancia, la Igualdad de Género, la conservación y protección del medioambiente, y otras temáticas transversales. En otras ocasiones, su respuesta se materializa en exposiciones, conciertos y eventos solidarios, abiertos al público general, que tienen difusión adicional a través de los medios informativos locales y las redes digitales. Más allá de la calidad puntual de cada propuesta, este amplio conjunto de respuestas aportadas desde las aulas constituye un poderoso antídoto contra la insensibilidad y la indiferencia.

## 5. Pensamiento crítico y creatividad

La pedagoga afroamericana bell hooks<sup>3</sup>, en su obra *Teaching Critical Thinking* (2010), defiende que la educación debe ser el epicentro de toda transformación social, y propone derribar los muros de la imaginación, porque “lo que no podemos imaginar no puede llegar a ser” (hooks, 2010, p. 59). Esta consigna actualiza la pedagogía crítica de Freire, encaminada a hacer frente a los abusos de esa educación “bancaria”, aséptica, servil e instrumental que aún predomina en buena parte de la enseñanza. En su *Pedagogía de los Sueños Posibles*, Freire (2015) enfatiza la importancia de la subjetividad en la posible transformación del mundo, como uno de los

---

<sup>3</sup> Su nombre original era Gloria Jean Watkins, pero esta defensora del feminismo y de los derechos civiles adoptó el de su bisabuela materna, aunque, para diferenciarse de ella, usó siempre las letras minúsculas. Traducción española: hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.

desafíos de la epistemología, la política y la pedagogía para el siglo XXI. En este sentido, la práctica artística se revela como eficaz vertebrador entre cada persona y la sociedad.

Para dar carta de naturaleza a esta concepción, proponemos prácticas en las que fomentamos la creatividad del alumnado. Pero, al igual que hemos cuestionado las nociones instrumentalistas de “pensamiento crítico”, también pensamos que la creatividad debe partir de un reto, pues, si no, puede degenerar en rutinas de creación que repiten modelos y tópicos. Lo primero que hemos de entender es que la creatividad es una característica de los seres humanos que ha sido capaz de ampliar su repertorio de respuestas ante los cambios imprevistos del entorno. Como señala Csikszentmihalyi (1998), la creatividad sería a la dinámica cultural lo que la mutación genética es a la evolución natural y cada ser humano puede contribuir a ello. Es importante transmitir al alumnado que cada persona es potencialmente creativa y que poner en práctica la creatividad nos ayuda a explorar nuevos territorios del conocimiento, tanto externos y socioculturales, como internos y personales.

Una persona creativa debe ser “móvil” en el amplio sentido de movilidad física, cognitiva y emocional (saber con-moverse). Puede valerse, igualmente, de diferentes técnicas grupales e individuales, como el *brainstorming*, los mapas mentales, el collage creativo, el pensamiento divergente, el pensamiento disruptivo, la sinestesia y otras figuras retóricas, etc. Pero, sobre todo, no debe asociarse a una “capacidad” o un “don” innato, sino a una actitud activa de búsqueda de soluciones y/o nuevos planteamientos que emergen solo si consentimos y promovemos una mayor libertad y plasticidad a nuestros pensamientos.

Si el enfoque didáctico es el adecuado, las prácticas creativas y artísticas terminan fortaleciendo: la autonomía del alumnado y su independencia para tomar decisiones con mayor libertad de elección y expresión; el desarrollo de la subjetividad y del pensamiento abstracto, a partir de sentimientos e ideas que pasan a expresarse en un lenguaje concreto (verbal, visual, musical...); un mejor dominio de diferentes lenguajes expresivos; la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos creativos y de entender los errores como “oportunidad de aprendizaje” y no como un “fracaso”.

En el proceso de creación es importante perder el miedo a crear, a expresarse libremente, a desahogarse, a fantasear, a imaginar, a deleitarse,

mejorando su autoconocimiento y autoestima. La persona creativa ha de sentirse plenamente libre, sin miedo al qué dirán los demás, por lo que en el aula o el laboratorio creativo debe procurarse un clima en el que queden suspendidas otras reglas y prejuicios presentes en nuestra vida social que actúan como freno a la subjetividad. Por ejemplo, en las sesiones de *brainstorming* no se permite nunca enjuiciar las libres asociaciones de ideas que van emergiendo, por extrañas o transgresoras que estas puedan resultar. Por otra parte, en las técnicas de pensamiento divergente y disruptivo se trata precisamente de romper los esquemas y expectativas más comunes.

## 6. Dos ejemplos en torno al arte, la inclusión y la igualdad

En el curso 2018-19 se realizó el Proyecto de Innovación Docente *Cine, Derechos Humanos y Educación para la Igualdad*, que incluía una serie de actividades, cuyo eje principal fue el *Cine-forum Feminista “Alice Guy”* (en homenaje a la primera cineasta de la historia). El programa incluía una serie de películas sobre temas diversos que afectan a los derechos de las mujeres en todo el mundo. La proyección de cada película estaba introducida por una conferencia o presentación, a cargo de las propias realizadoras o de personas expertas en la problemática abordada en cada película. En esta fase de escucha, los estudiantes pudieron acceder al testimonio y el análisis de personas que, desde su conocimiento y/o su experiencia sobre el terreno, podían transmitir con rigor la realidad de los problemas tratados. Entre ellos: la trata de mujeres migradas, el derecho a la escolarización de las niñas, la feminización de la pobreza, la precarización del trabajo de cuidados, el abuso sexual, u otras demandas históricas como el sufragio femenino.

Este proyecto pretendía, por un lado, fomentar, a través del cine como herramienta pedagógica, una mirada empática hacia las mujeres y niñas que viven en situaciones de vulnerabilidad y exclusión y, por otro, dar a conocer el cine dirigido por mujeres, pues todas las películas del programa eran de autoría femenina.

A través de películas como *Irioweniasi: El Hilo de la Luna* (Esperanza Jorge e Inmaculada Antolínez, 2018) – donde el arte de la animación se mezcla con el género documental para denunciar el problema de la trata de

mujeres migradas –, el alumnado pudo descubrir otros usos terapéuticos de la expresión plástica, ya que el documental muestra cómo las protagonistas recurrían al dibujo cuando aún no eran capaces de verbalizar sus experiencias traumáticas.

A partir de esta actividad central se realizaban diversas prácticas creativas, entre las cuales destacó la exposición titulada *Mujeres Cineastas: Una Perspectiva Feminista*, una muestra de 40 infografías dedicadas a directoras internacionales de toda la historia del cine, compuesta con material gráfico creado por el propio alumnado. Con esta muestra se pretendía visibilizar y reparar la discriminación y el silencio que el relato hegemónico, patriarcal, de la Historia del Cine ha impuesto sobre las mujeres creadoras. El cineforum y la exposición final estuvieron abiertos al público de la ciudad. De esta forma, el alumnado contribuía también, con sus propias propuestas creativas, a la reparación de esa invisibilidad de la mujer en la Historia del Cine.<sup>4</sup>

Un segundo ejemplo lo constituyen las actividades en torno a las *Jornadas del 25 aniversario de la Fundación Paladio Arte*<sup>5</sup> (que integra la compañía de teatro inclusivo que lleva ese mismo nombre), celebradas en el Campus María Zambrano, en abril de 2021, y que acogió diversos actos: conferencias y mesas redondas, proyecciones y actuaciones protagonizadas por personas con “diversidad funcional”. Ponentes como Marta Cantero (directora de Paladio Arte) y José Galán (director de una compañía de Danza y Flamenco Inclusivo) pusieron de manifiesto cómo estos colectivos se han visto tradicionalmente excluidos del circuito general de programación cultural y cómo, al enviar sus propuestas a los programadores de teatro y danza, estas compañías eran relegadas a los departamentos de “Asuntos Sociales” y, a título de consolación, se les ofrecían entradas gratuitas para asistir a las funciones programadas como meros espectadores. Se recordó insistentemente que, cuando se habla de inclusión, hay que tener en cuenta que todas las personas tenemos los mismos derechos a participar en la construcción de nuestra cultura. La clave está en que una parte de la sociedad maneja en su mente dos categorías: “nosotros” y “ellos”, y preserva para

<sup>4</sup> Una muestra puede verse en el Canal de CyLTV: <https://www.youtube.com/watch?v=AWUFaf2Bvds>

<sup>5</sup> Muestra de actividades y conversatorios en: <https://paladioarte.org/conversatorios-esenciales/>

el “nosotros” una auto-legitimidad cultural, unos roles y funciones que no reconoce para “ellos”. Seguir perpetuando esta distinción, también en los sistemas educativos, nos lleva, como sociedad, a incurrir en una “injusticia epistémica” (Fricker, 2007; Navarro Martínez, 2021), pues estaríamos excluyendo a un amplio colectivo de la posibilidad de actuar como sujetos productores de conocimiento, desarrollando así una idea de “inclusión” claramente reducida y paradójicamente “excluyente”.

En sesiones posteriores de análisis, el alumnado debatió sobre la siguiente cuestión: ¿Qué podemos hacer desde la Universidad para ayudar a poner fin a esta especie de “eugenesia cultural” latente contra las personas con diversidad funcional? Y, por extensión: ¿Qué otras formas de exclusión cultural podemos detectar analizando el acceso y los propios contenidos de las redes sociales y los medios de comunicación?

En este caso, la respuesta del alumnado consistió en elevar una serie de propuestas a considerar a los responsables de la docencia e investigación, que pueden resumirse en:

1. Solicitar a la Universidad de Valladolid que incremente sus esfuerzos por facilitar la accesibilidad a la enseñanza a las personas con diversidad funcional. Que tome en cuenta las demandas de estos colectivos a la hora de fomentar un lenguaje “inclusivo” y que asuma como norma general que todos los trabajos audio-visuales y digitales que se expongan en clase o en las *webs* institucionales de la Universidad sean accesibles para personas con discapacidad auditiva y visual;
2. Que la Universidad programe periódicamente exposiciones y funciones de Danza, Cine y Teatro Inclusivo, así como conferencias y charlas-coloquio y trabajos de investigación que permitan profundizar en el tema de la inclusión, con un enfoque que dé cuenta de las intersecciones entre la diversidad funcional y otras variables como el género, la edad, la orientación sexual, el nivel económico, educativo, etc.;
3. Trabajar en las aulas con un concepto de “inclusión” que apunte a un “nosotr@s” más universal, fomentando una mirada más crítica al lenguaje y a la producción cultural y mediática como agentes “normalizadores” de un “nosotros” que es mucho más excluyente de lo que generalmente pensamos. Aprender a identificar esas brechas, prejuicios y estereotipos, para denunciarlos y evitar incurrir en ellos

a la hora de elaborar nuestras propias campañas comunicativas, producciones creativas y eventos culturales;

4. Buscar siempre una coherencia ética entre lo que queremos decir y el *cómo* lo decimos. Por eso, proponemos dejar de hablar de la “inclusión” mediante lenguajes, medios y formatos que resulten excluyentes, y en esa empresa todas las Universidades, por su propia función pública y educativa, deberían dar ejemplo.

Con estas dos experiencias, pretendíamos ilustrar cómo el pensamiento crítico puede poner a la Universidad al servicio de movimientos y transformaciones sociales acordes a esa ética de mínimos “actualizada” y, al mismo tiempo, cuestionar, para su mejora, nuestras propias prácticas educativas.

## Referencias bibliográficas

- Aragón, V. (2022). *Ecofeminismo y decrecimiento*. Los Libros de la Catarata.
- Becerril-Carbajal, B. (2018). Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire. *La Colmena*, 97, 109-118. <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/6975>
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima. Una introducción a la filosofía práctica*. Tecnos.
- Cortina, A. (2003). Pluralismo moral, ética de mínimos y ética de máximos [Conferencia]. *Cyber Humanitatis*, 27. <https://cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/issue/view/609>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós Transiciones.
- De Andrés, S., Collado, R., & García-Lomas, J. I. (2020). Brechas digitales de género. Una revisión del concepto. *Etic@net*, 20 (1), 34-58. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i1.15521>
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 22, 23-56.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Siglo XXI.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic injustice. Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Herrera Flores, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Los Libros de la Catarata.

- hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking. Practical wisdom*. Routledge.
- Jiménez Herrero, L. M. (1997). *Desarrollo sostenible y economía ecológica*. Síntesis.
- Lipman, M. (1992). *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*. Temple University Press.
- Martínez García, H. (2016). Pesquisas: John Forbes Nash, Jr. (1928-2015). *Economía Informa*, 397, 139-145. <https://doi.org/10.1016/j.ecin.2016.03.010>
- Navarro Martínez, E. (2021). Reconfigurar los espacios para un mundo más justo: Artivismo, educación e inclusión desde una perspectiva ecofeminista. In C. Mangas, J. Sousa, & C. Freire (Coords.), *Percursos para uma educação inclusiva* (pp. 289-321). Edições Almedina.
- Miguel, C. (2017). Derechos humanos generales y específicos de las mujeres. In M. Carballo de la Riva (Coord.), *Género y desarrollo: Cuestiones clave desde una perspectiva feminista* (pp. 17-48). Los Libros de la Catarata.
- Niño, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, 51, 133-144. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-8286>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.



# O PAPEL DA INTERVENÇÃO E ANIMAÇÃO ARTÍSTICAS NO DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E COLETIVO

*Lúcia Grave Magueta*

(Escola Superior de Educação e Ciências Sociais,  
CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal)

*Jenny Sousa*

(Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CICS.NOVA.IPLeiria,  
CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal)

*Sandrina Milhano*

(Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CICS.NOVA.IPLeiria,  
CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal)

**Resumo:** A intervenção e animação artísticas podem ter um papel determinante no desenvolvimento de uma consciência de ‘coletivo’ e do sentido de ‘comunidade’, no estímulo de novas formas de comunicação e na participação ativa dos indivíduos no seu próprio desenvolvimento social e cultural. Foi a partir desta premissa que se organizou, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, no âmbito da formação realizada no curso de Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas (MIAA), um conjunto de cinco encontros – os “Rasgos Criativos, *online meetings* sobre Intervenção e Animação Artísticas”. Estes encontros, realizados a distância devido ao contexto de pandemia que se vivia nos anos 2020 e 2021, visavam o conhecimento e divulgação de projetos de IAA já implementados, ou em desenvolvimento, em várias zonas do país, representando assim realidades culturais distintas. Conhecer os protagonistas, os processos, os produtos e o impacto destes

projetos permitiu a identificação de *highlights* e de implicações para a formação em intervenção e animação artísticas.

**Palavras-chave:** Intervenção e animação artísticas; Desenvolvimento; Formação

## Introdução

A animação artística usa dinâmicas criativas com as linguagens artísticas para envolver as pessoas em situações de participação ativa, onde cada um pode ser autor e espectador. Estas dinâmicas, ‘provocadas’ por profissionais preparados e conhecedores dos contextos, são facilitadoras do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, mas também do desenvolvimento da literacia artística e do conhecimento da herança cultural.

Já são conhecidos os condicionamentos que a situação pandémica trouxe ao desenvolvimento das atividades das instituições de ensino, sendo necessário repensar e acomodar as práticas a novos meios e a novos processos de ensinar e de aprender. Estes desafios também se colocaram aos contextos de ensino superior e, assim sendo, neste texto apresenta-se um conjunto de práticas do curso de mestrado em Intervenção e Animação Artísticas (MIAA) da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria – os “Rasgos Criativos, *online meetings* sobre Intervenção e Animação Artísticas”. Trata-se de um ciclo de encontros que se realizou nos anos de 2020 e 2021, sendo um modelo e conceito repetíveis para os anos seguintes. Pretende-se que estes encontros, realizados *online* e com a duração de uma hora, sejam espaços de partilha, reflexão e divulgação de conhecimento sobre intervenção e animação artísticas. Procura-se disseminar conhecimentos técnicos e práticos determinantes para o desenvolvimento de projetos que surgem no âmbito da intervenção e animação artísticas (IAA) e potenciar a criação de redes de colaboração entre diferentes intervenientes – estudantes, docentes, membros da comunidade, artistas, coletivos/associações artísticas e instituições parceiras da ESECS. A importância que as artes podem ter para o desenvolvimento individual e coletivo têm nos últimos anos vindo a ganhar reconhecimento, tendo surgido múltiplos programas de âmbito nacional e internacional que apoiam a ação de artistas e associações no

empreendimento de projetos dirigidos a problemáticas ou a públicos específicos. É também com este incremento que surge a necessidade de formar profissionais capazes de atuar nestas realidades e, ainda, a oportunidade de produzir conhecimento científico que sustente e expanda a formação.

É neste contexto que os “Rasgos” proporcionam formação complementar aos estudantes do MIAA, e de outras formações, e oportunidades de desenvolvimento profissional a atores que intervêm em contextos diversificados e que veem as linguagens artísticas como ferramentas para a intervenção. Cada *online meeting* conta com a presença de um ou mais oradores convidados que apresenta(m) um projeto e as suas práticas, salientando em que medida estas foram ‘rasgos’ no quotidiano dos públicos envolvidos.

### **1. “Rasgos Criativos, *online meetings* sobre IAA” – contextualização e desenvolvimento**

A seleção de projetos a apresentar tem por critério encontrar exemplos em que a intervenção, despoletada e implementada por profissionais preparados com formação artística, científica e técnica, tenha produzido resultados, independentemente da sua escala e dos seus públicos, contribuindo para a transformação individual e coletiva. Esta pode ser facilmente entendida se atendermos à importância da experiência artística para o desenvolvimento do indivíduo – promove a capacidade de observar, necessária para entender o seu meio e elaborar pensamento; promove o pensamento crítico, necessário à formação de uma opinião e à avaliação de algo, para poder atuar em consequência; promove a capacidade de comunicar e de se relacionar com o meio, dialogando com os outros; promove a criatividade, para procurar novas soluções para as suas dificuldades e para as dos outros, intervindo em seu redor; promove a sensibilidade para com os outros, numa atitude de flexibilidade e tolerância, construindo pertenças, abandonando preconceitos e celebrando a diversidade (Civit & Collel, 2004).

Procurou-se reconhecer estas características no conjunto de projetos dos “Rasgos”, apresentados de seguida.

**Rasgo #1 – “Diários de um interior”**, a fotografia e as narrativas visuais como ferramentas de preservação de identidade, de história e cultura de comunidades do interior do país. Este encontro teve como oradores Tiago Santos, responsável pela vertente educacional e social do projeto, e Luís Rocha, da equipa artística. Foi explicado que o projeto se desenvolveu no Sardoal e que envolveu a comunidade na recolha de histórias e o seu registo em vídeo. Foram envolvidas as escolas e os seus alunos, os pais e os avós, dando assim corpo a um projeto intergeracional, desenvolvido em etapas, também interrompidas pela pandemia, mas que desembocariam na apresentação de um documentário a toda a população e de uma exposição de fotografias que documentam os processos seguidos, em edificações daquela localidade. A finalidade deste projeto – preservar a identidade cultural e a passagem de saberes entre gerações – traduziu-se em múltiplas ações envolvendo a comunidade, incluindo os professores, que foram também parte ativa no processo. Este projeto foi financiado por programas promovidos pela Fundação Calouste Gulbenkian.

**Rasgo #2 – “A avó veio trabalhar”**, um projeto de aprendizagem, partilha e *empowerment* que, através dos labores tradicionais e do *design*, aumenta o poder de intervenção dos seniores na sociedade. Este encontro contou com a participação de Ângelo Campota, psicólogo, e de Susana António, *designer*, e também de algumas das protagonistas deste projeto – as avós. Com um espaço de encontro e de trabalho na Freguesia da Penha de França, em Lisboa, o projeto “A Avó Veio Trabalhar” está amplamente documentado e difundido em muitas peças de comunicação social. O *design* é a ferramenta que proporciona um envelhecimento ativo a dezenas de avós que, por meio de labores, como o *tricot*, o *crochet* ou o bordado, participam na criação de peças que conquistam projeção nacional e internacional em eventos nas áreas do *design* e da moda. Com uma imagem de cor, irreverência, criatividade e dinamismo, este projeto promove *workshops*, sessões de *team-building*, campanhas publicitárias e criação de peças de *design* baseadas em saberes tradicionais. Os oradores falaram nos problemas de sustentabilidade do projeto, que requer apoios para a manutenção do espaço e atividades; a pandemia trouxe dificuldades ao grupo e à sua evolução e foi necessário promover campanhas de *crowdfunding* e de venda de produtos

para continuar a viabilizar o desenvolvimento do projeto, que é acarinhado por todos os que o ficam a conhecer.

**Rasgo #3 – “Trupe Sénior Chapatô”**, projeto intergeracional de formação e animação artística que, neste encontro, foi apresentado por Alexandra Espiridião, responsável pela coordenação artística e pedagógica deste projeto, promovido pela instituição Chapatô, em Lisboa. Foram apresentadas as atividades e os seus participantes, assim como algumas iniciativas desenvolvidas no seio do projeto durante o período de confinamento vivido e motivado pela pandemia de COVID-19. Foi explicado que se procura a participação dos seniores nos espaços públicos e performativos, com a aprendizagem de técnicas e linguagens artísticas – as artes circenses, a dança, a música e o teatro – associadas à promoção das competências e identidade dos participantes. Foi ainda explicado que este projeto se desenvolve através de um modelo de formação e criação artística que coloca a técnica ao serviço da expressão de cada indivíduo e de cada coletivo para afirmar o direito a uma cidadania plena.

O grupo de “trupistas” desenvolve também um blogue para partilha de conteúdos diversos – música, poesia, receitas, entre outros – e, no mesmo, apresenta os objetivos do projeto: desafiar estereótipos de envelhecimento; promover a participação dos seniores nos espaços públicos e performativos; contribuir para o empoderamento dos seniores relativamente à participação cívica e artística. É um espaço intergeracional, com uma forte dimensão lúdica e de valorização e construção pessoal, focado na formação, criação e apresentação de objetos artísticos performativos, de participação gratuita e aberto à comunidade. O financiamento provém de programas da Câmara Municipal de Lisboa.

**Rasgo #4 – “Corpo – Companhia de Dança Inclusiva”** foi um projeto apresentado por Rute Vitorino, responsável pela coordenação artística, e Sofia Ferreira, coordenadora pedagógica. Este projeto, de dança contemporânea, foi criado em 2020 e promove a formação, pretendendo criar oportunidades artísticas profissionais para jovens e adultos com e sem deficiência, promovendo a inclusão através da dança. Na vertente de criação artística, o grupo, que inclui bailarinos profissionais, cria espetáculos originais e apre-

senta-os ao público em palco – sendo já conhecidos o “Equinosso – Fragmentos poéticos”, apresentado no Teatro José Lúcio da Silva, em Leiria, em abril de 2021; e “Vivo”, apresentado no Auditório José Vareda, na Marinha Grande, em maio de 2022. Promove ainda oficinas de formação, tendo como base o corpo e as suas vivências enquanto instrumento expressivo universal. Foi focado um dos princípios do projeto: valorizar o contributo de cada um para a criação de algo que é comum e do grupo. O projeto está ligado a outros projetos existentes na área da dança, é apoiado pelo Município de Leiria e financiado pelo programa BPI Capacitar Fundação ‘La Caixa’.

**Rasgo #5 – “Tum Tum Tum” e “(Re)Veste”**, dois projetos promovidos pelo Centro Social de Soutelo em parceria com diversas entidades; este encontro contou com a participação de Susana Lage e Mariana Eugénio, coordenadoras de projetos. O projeto “Tum Tum Tum”, dirigido a jovens NEET – jovens que não estudam, não trabalham, nem frequentam formação – incide na “dinamização de oficinas de música, utilizando instrumentos formais e informais, movimento e expressão corporal, através de uma metodologia participativa e inclusiva, que parte da premissa de que o desenvolvimento artístico anda lado a lado com o desenvolvimento pessoal. Tem como objetivo a promoção da inclusão social de públicos socialmente desfavorecidos e a potenciação do desenvolvimento de competências pessoais, sociais, sócio-emocionais, escolares e para a empregabilidade”, conforme nos explicam Carvalho e Lage (2017, p. 14). Também para estes autores e mentores do projeto, “tocar um instrumento em grupo e estar implicado na produção e execução musical implica o desenvolvimento de uma série de competências que facilmente se aplicam a uma série de outros domínios da vida em sociedade, nomeadamente no domínio profissional” (Carvalho & Lage, 2017, p. 25).

Foi igualmente apresentado o projeto “(Re)Veste”, que promove a inclusão e empregabilidade de jovens portadores de deficiência entre os 15 e os 35 anos, desenvolvendo as suas competências pessoais e sociais através da realização de oficinas de literacia digital e de customização de roupa. A sustentabilidade ambiental e a economia circular são também dimensões que caracterizam este projeto, que combate o desperdício têxtil, uma vez que as roupas recriadas provêm do desperdício de lojas e de fábricas. Ao

trabalharem com um *designer* de moda, os jovens aprendem técnicas para a transformação de roupas e têm ainda espaço para desenvolver criações próprias, tendo em vista a venda das peças, a participação em desfiles, ou mesmo a criação de pequenos negócios.

Estes dois projetos são financiados por programas da Fundação Calouste Gulbenkian, que em alguns casos se articula com outras organizações. No caso do programa Re(veste), há um enquadramento no Programa Cidadãos Ativos, área de “Capacitação económica de grupos vulneráveis”.

Neste encontro foram referidos aspetos do desempenho do monitor que orienta o trabalho com os grupos, tais como: ter uma comunicação clara e adaptada ao grupo; estar atento e ter “capacidade empática”; ser flexível; fomentar um clima de descontração, diferenciador de uma atividade informal; respeitar o tempo de cada participante; estar consciente para o trabalho de competências; ser verdadeiro e genuíno na prática artística que desenvolve; avaliar a sua prática; entre outros.

## **2. *Highlights* e implicações para a formação**

Após a apresentação dos seis projetos e da reflexão sobre o rico conteúdo destes encontros, importa identificar *highlights* – ideias e pontos principais, incontornáveis em processos de formação sobre intervenção e animação artísticas e estruturantes para todos os que desenham e implementam projetos.

Sendo o MIAA uma formação que visa proporcionar conhecimentos e competências a nível teórico, prático e metodológico nas áreas-chave da valorização da compreensão das potencialidades interventivas das artes na educação/formação, e sendo frequentado por estudantes com competências alargadas nos domínios das artes, da educação, da animação cultural, da psicologia, entre outros, procura-se que as modalidades formativas contemplem abordagens focadas nas técnicas de animação e intervenção social e também na aprendizagem e prática artística. Neste sentido, os “Rasgos” constituíram-se como experiências de formação de grande valor, tendo sido alcançados os seus objetivos. A participação dos estudantes foi ativa, revelando pesquisa sobre os projetos em destaque em cada encontro e com questionamento pertinente, mostrando reflexão e problematização em torno

dos temas, contextos, práticas, forma(s) de gestão dos projetos, avaliação, parcerias, entre outras componentes que caracterizam os mesmos.

Figueiredo et al. (2020) identificaram duas tendências que existem atualmente nos projetos que mobilizam as artes na intervenção social:

Uma primeira tendência evidencia as práticas artísticas de natureza inclusiva, procurando trazer para a sociedade grupos que por alguma razão estão ou são mais frágeis. Um aprofundamento dessa intervenção considera mesmo que poderá haver uma mudança social da condição dessas pessoas, grupos e/ou comunidades, a partir de fatores de empoderamento presentes nas práticas artísticas que, uma vez desenvolvidos, são transformadores, verificando-se resultados que denotam uma regeneração pessoal, social, cultural ou mesmo territorial (por exemplo, um bairro passa a ser representado socialmente de outra forma a partir de uma intervenção artística). Uma segunda tendência considera que as áreas artísticas são omitidas socialmente numa série de contextos sociais e institucionais (escolas, por exemplo) e que ao se investir na sua prática e/ou reforço se está a evidenciar o seu valor como cultura, forma de expressão humana e identidade social”. (p. 30)

Em concordância com estes autores, verifica-se que nos projetos que apresentámos se identificam estas duas tendências, com predomínio da primeira. Fazendo então *highlight* de algumas ideias comuns a todos os projetos, verificámos a importância de **conhecer profundamente os contextos e os públicos a envolver**. O ponto de partida na conceção de projetos tem de considerar a observação dos contextos, uma recolha de dados para diagnóstico e, assim, planificar as práticas tendo em conta os interesses e motivações dos grupos a envolver, tal como os seus conhecimentos formais ou informais relativamente ao ‘conteúdo’ das experiências a proporcionar. Se um dinamizador do projeto for exterior ao contexto, é necessário considerar a ‘imersão’ no mesmo, tendo em conta que ‘conhecer’ pressupõe essa imersão. Nas palavras de Ander-Egg (2004), o diagnóstico refere-se a um “processo sistematizado e articulado de conhecimentos que têm em conta o estado da força e recursos de um objeto ou de um sujeito num dado momento” (p. 200). Identificar as necessidades, problemas, centros de interesse, oportunidades, recursos e meios existentes é fundamental para o

desenho de estratégias de ação em qualquer situação de intervenção social, incluindo as situações permeadas pelas práticas artísticas.

Este momento liga-se necessariamente com o momento de ‘programação’, que se apoia nos resultados do diagnóstico para formular propostas de intervenção; liga-se igualmente com a ‘execução’, que o tem em consideração para estabelecer a estratégia operativa e a implementação das ações; e também se relaciona com a ‘avaliação’, na medida em que expressa a situação inicial e serve como ponto de referência e elemento de comparação para identificar as mudanças produzidas (Ander-Egg, 2004).

Ficou saliente também, no discurso dos oradores, **a construção de relações de proximidade com e entre todos os intervenientes, daí resultando aprendizagens individuais e coletivas. O trabalho criativo como experiência de interação e de colaboração** é igualmente um *highlight* que saiu deste conjunto de testemunhos. Para Francisco (2011), a colaboração ocorre quando os elementos de um mesmo grupo trabalham em conjunto em diversas etapas da ação, desde o planeamento à execução e à avaliação dos processos, partilhando informações e recursos, com foco em objetivos comuns e, além disso, fortalecendo as capacidades individuais de cada um. Ou, como afirma Rodrigues (2017), “estabelecer uma união de esforços, para atingir um objetivo comum, aproveitando os recursos humanos e as valências do grupo” (p. 108). Também Figueiredo et al. (2020) referem que “é importante valorizar os saberes informais possibilitando abordagens que estejam para além das hierarquias verticalizadas e sejam estimuladoras da criatividade, da relação, da partilha e da evolução pessoal de cada um” (p. 30). Este último aspeto conduz-nos a outro *highlight*: **a valorização da experiência pessoal**. A este respeito, salientam-se os benefícios da experiência artística já mencionados neste texto e também “o prazer da descoberta, através do fazer e do experimentar, e o despertar da curiosidade pela novidade do mundo, pelo muito que ainda existe por ver, sentir, tocar, ouvir e comunicar” (Rodrigues, 2017, p. 109) e a descoberta dos seus próprios processos para criar (Salles, 1998).

**A criatividade e o dinamismo como linhas de força do projeto** constituem igualmente um princípio comum nas partilhas realizadas. É fundamental que se criem oportunidades que favoreçam a expressão artística e a criatividade e que todos os envolvidos tenham oportunidade de manifestar

criativamente as suas ideias e valores e a sua forma de ver e de interpretar as coisas. Nas palavras de Ander-Egg (2004), a criatividade, entendida como a capacidade para encontrar novas soluções para um problema e fazer algo que antes não existia, transcende o sentido artístico e pode ser transferida para outros âmbitos do desenvolvimento individual e coletivo, capacitando para a resolução de problemas e identificação de soluções realizáveis para os mesmos, gerando processos de participação e mudança.

Importa referir também o **papel do dinamizador do projeto, que atua diretamente com o público**. Este ponto foi muito desenvolvido na apresentação dos projetos do “Rasgo #5” e na publicação que resulta do desenvolvimento do projeto “Tum Tum Tum”:

O monitor deve procurar conhecer o percurso da pessoa, os seus interesses, motivações, etc.; estar disponível e aberto para falar e para ouvir, para dar um acompanhamento mais individualizado nos momentos informais das sessões; dar espaço de reflexão aos participantes, não querendo impor leituras ou ideias mas levantando dúvidas e tópicos que podem, ou não, ser apropriados por cada um; não falar na certeza mas garantir espaço ao questionamento, focando-se em tornar consciente aquilo que as pessoas já sabem, as suas experiências e perspetivas, valorizando o contributo de cada um e retirando daí possibilidades de aprendizagem, reconhecendo os processos de avaliação contínua e o que tal implica; deve ainda procurar ser uma ponte com outros profissionais e instituições, porque o seu papel não termina na prática artística, ele deve procurar ser um veículo de troca de informação com outras estruturas de acompanhamento. (Carvalho & Lage, 2017, p. 35)

É também este o sentido de atuação que Rodrigues (2017) salienta para o dinamizador, o artista, o monitor, o animador, o facilitador, ou... (tantas que podem ser as atribuições de quem protagoniza a implementação de um projeto):

É necessário tempo, em todos os aspetos: ter disponibilidade; ser tolerante para aceitar as diferenças e paciente para compreender, aceitar e valorizar as distintas capacidades dos elementos do grupo; e é necessária permanência e continuidade para ganhar confiança e estabelecer um compromisso sincero de parte a parte. (p. 109)

## Conclusão

O conjunto de projetos que foi possível conhecer nos “Rasgos” mostra que as práticas artísticas e a intervenção de âmbito educativo, social e cultural ocorrem em lugares diversos e indefinidos, pois perduram através das relações pessoais que se estabelecem, das ideias que geram novos projetos e das transformações que ocorrem individual e coletivamente. Uma escola, um museu, uma biblioteca, um lar de idosos, uma associação, um elemento do patrimônio, a rua ou outros espaços onde nos relacionamos uns com os outros podem ser os lugares físicos onde acontece a prática artística sob a forma de arte participativa, tal como é definida por Matarasso (2019): “criação de um trabalho artístico por artistas profissionais com artistas não profissionais” (p. 52), pressupondo assim a participação ativa de intervenientes com formação artística.

A descoberta das artes e da capacidade de criar e de cada um se espantar consigo mesmo, suscitadas pela experimentação artística (Salles, 1998), são os lugares imateriais onde se concretizam as transformações individuais, capacitantes e inclusivas que permitem que se ultrapassem barreiras sociais, culturais, económicas e simbólicas.

Os “Rasgos Criativos” acontecem num contexto de formação que tem por princípio de funcionamento atender às necessidades, interesses e expectativas dos estudantes. Assim sendo, novos projetos serão selecionados e apresentados neste conceito “1 hora, 1 projeto” e novo conhecimento será construído a partir dessas partilhas.

## Referências bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2004). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Editorial CCS.
- Carvalho, A., & Lage, S. (2017). *Manual de monitores Tum Tum Tum*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Civit, L., & Colell, S. (2004). EducArt: Intervención educativa y expresión plástica. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 28, 99-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065786>

- Figueiredo, C. C., Vasconcelos, A. A., & Felício, P. M. (2020). Formação acadêmica e projetos de práticas artísticas – Uma ponte entre o ensino superior e os contextos de intervenção pessoal e/ou profissional dos formandos. In C. Cruz, H. Cruz, I. Bezelga, M. Falcão, & R. Aguiar (Org.), *A busca do comum – Práticas artísticas para outros futuros possíveis* (pp. 29-36). i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade.
- Francisco, R. P. (2011). *Gestão de redes de colaboração: Conceitos e aplicações*. FACUNICAMPS, Núcleo de Pesquisa e Extensão.
- Matarasso, F. (2019). *Uma arte irrequieta: Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, T. P. (2017). Arte e comunidade: Projetos de intervenção artística e inclusão social. *Revista Farol*, 13(17), 101-110. <https://doi.org/10.47456/rf.v1i17.17077>
- Salles, C. A. (1998). *Gesto inacabado. Processo de criação artística*. Annablume.

# PRÁTICAS ARTÍSTICAS PARTICIPATIVAS – PEDAGOGIAS DE TRANSFORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA

*Sandrina Milhano*

(Politécnico de Leiria, CI&DEI, CICS.NOVA, Portugal)

**Resumo:** Este texto parte do reconhecimento do potencial transformador da cultura e das artes no ser humano e nas sociedades. A participação artística é entendida como um elemento constante nas inquietações e nos desafios que se consideram relevantes para superar barreiras à vivência e ao envolvimento em experiências cívicas de construção contínua de valores relacionais, identitários, estéticos, sociais e culturais. Considera-se que interpela e convoca cada um para espaços, tempos e contextos de reflexão e de reencontro. Neste âmbito, a educação artística é perspectivada como uma das formas de (re)conceptualização da abordagem aos modos como as pessoas podem participar em processos artísticos e pedagógicos promotores do desenvolvimento da expressão, da criatividade, do sentido estético, da apreciação, da criação e da partilha de diferentes manifestações artísticas e culturais. Reflete-se sobre a influência nas relações socioculturais e nas interações que são proporcionadas por uma participação e educação artísticas inclusivas, equitativas e contextualizadas, a partir de uma visão humanista e transformadora das sociedades contemporâneas. Em síntese, exploram-se noções de uma pedagogia transformadora que contempla a educação artística enquanto processo inacabado que se reconfigura, interroga, (re)imagina e projeta nas dinâmicas da realidade dos tempos.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Participação; Práticas artísticas

## Introdução

Na assunção do potencial transformador da participação artística no ser humano e nas sociedades que perpassa as reflexões que se apresentam, importa ter presente a premissa da educação artística como contexto privilegiado de confluência do direito à educação e do direito ao contributo transversal do setor artístico e cultural. Esta discussão, patente nas agendas nacionais e internacionais, é enquadrável “nos desígnios de uma sociedade em que o bem-estar e a coesão sociais beneficiam das dinâmicas de participação a que se associa a cidadania cultural” (Pais, 2022, p. 25).

Apesar de esta dimensão transformadora ser reconhecida em Portugal no plano institucional, na legislação e em algumas das iniciativas e planos instituídos, persistem inquietações e desafios. As desigualdades sociais face à participação e educação artísticas permanecem, nomeadamente as associadas às questões do acesso, à efetividade da participação das pessoas na vida cultural, à expansão de práticas artísticas e à inclusão, qualidade e liberdade da expressão cultural. Persistem as inquietações e colocam-se novos desafios para superar as barreiras ainda existentes à vivência e ao envolvimento em experiências cívicas de construção contínua de valores relacionais, identitários, estéticos, sociais e culturais.

A partir da discussão de Danilo Streck (2009) sobre as possibilidades e os limites de uma pedagogia transformadora nestes tempos de mudanças, sugere-se que importa manter aberto o processo de reflexão, dúvida e interrogação. As várias questões que se colocam em torno dos limites de uma pedagogia transformadora, hoje, a partir da participação artística renovam-se. De que modo se pode valorizar uma ação educativa vinculada à pluralidade de formas e contextos de ação proporcionados pela participação artística? Como superar as barreiras que ainda limitam a presença das artes nos contextos de educação, a participação artística e as conquistas dos alunos? Como promover uma maior compreensão acerca do papel seminal da educação artística na construção de sociedades mais inclusivas e equitativas, enquanto força educativa transformadora?

## Educação artística – pedagogia do encontro de lugares e tempos

Garantir a inclusão e a equidade constituem objetivos e oportunidades ambiciosos e desafiantes para a Europa no quadro da Agenda 2030 das Nações Unidas, centrada nos objetivos do desenvolvimento sustentável. No âmbito dos sistemas educativos e das comunidades, alguns destes objetivos e oportunidades focam eixos de prevenção e de intervenção que podem incidir sobre formas de exclusão e marginalização, disparidade, vulnerabilidade e desigualdade no acesso à educação, entre os quais se inclui a educação artística.

O conceito de inclusão tem uma presença cada vez mais marcante nas agendas educativas, designadamente quando associado a processos de qualidade e equidade para todos os aprendentes, incentivando a promoção de apoio contínuo e de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de ações colaborativas nas comunidades educativas (Milhano et al., 2021). Assenta numa perspetiva de assunção da responsabilidade com a educação de todas as crianças, jovens e aprendentes, num caminho para alcançar a cidadania, a inclusão e o desenvolvimento social (UNESCO, 2019b).

No quadro conceptual que suporta os indicadores constantes da agenda da UNESCO para a cultura (UNESCO, 2019a), uma das quatro dimensões temáticas é “Inclusão e Participação”. Nesta dimensão transversal, para além da proposta de referenciais para a avaliação da contribuição da cultura na construção da coesão social, na promoção da inclusão e da participação, focam-se as questões do acesso, dos direitos de participação das pessoas na vida cultural e da liberdade de expressão cultural (UNESCO, 2019a, p. 27).

No panorama internacional, destacamos uma visão caracterizada por uma abordagem ampla e abrangente de cultura e desenvolvimento, que entende a educação artística enquanto forma de aprendizagem das artes e por meio das artes. Neste âmbito, a educação artística pode ser perspetivada como uma das formas de (re)conceptualização da abordagem aos modos como as pessoas podem participar em processos artísticos e pedagógicos promotores do desenvolvimento da expressão, da criatividade, do sentido estético, da apreciação, da criação (Proença et al., 2021), da partilha de diferentes manifestações artísticas e culturais.

Percecionamos, pois, uma educação artística alicerçada numa concepção que, cada vez mais, extravasa as salas de aula e a escola, em diálogo com uma realidade simultaneamente global e local, dinâmica, complexa, mutável e conectada. Percecionamos uma educação artística que interpela e convoca cada um para espaços, tempos e contextos de reflexão através de uma “pedagogia do encontro de tempos” (Streck, 2009), de respeito pelas diversidades de temporalidades, espaços, contextos, interesses e necessidades que coexistem, confluem, divergem e se influenciam. Entende-se que, sem essas oportunidades de encontro de lugares e tempos, para todos, fica limitado e reduzido o alcance dos contributos distintos de uma educação artística transformadora.

### **Uma ação artística única e homogénea?**

Uma ação artística e cultural participada pressupõe, mesmo que numa visão ainda afastada da realidade social, a redução de barreiras que limitem o seu acesso, de qualidade e com equidade, para todos, nas diferentes fases da vida. Para entender um pouco melhor estas questões, importa referir os principais paradigmas que têm norteado a ação das políticas no âmbito da cultura, base constitutiva da democracia cultural.

A ação das políticas no âmbito da cultura tem sido marcada pela divergência expressa entre os conceitos de “democratização da cultura” e as políticas de “democracia cultural”. O primeiro tem por objetivo a superação das barreiras e das desigualdades de acesso à arte e à cultura, nomeadamente àquela que é considerada a ‘única’ ou a mais ‘legítima’ cultura: a cultura erudita (Pais, 2022). Trata-se de uma ação que se baseia no postulado de “universalidade do desejo pelos bens culturais, cuja apropriação é prioritariamente pensada em termos de barreiras a remover e obstáculos a superar” (Coulangeon, 2011, p. 37).

O paradigma inerente à “democracia cultural” tem imbuída uma concepção que alude à dualidade entre cultura popular e cultura erudita, ideia associada a uma elite europeia, intelectual, disseminada por instituições formais de conhecimento, como as universidades, os museus e os conservatórios. Pressupõe uma visão disciplinar divisória, dualista, determinista

e hierarquizante, que induz a segmentações da cultura e das pessoas que a produzem e recebem, nomeadamente face à designação de cultura popular.

Segundo os estudos historiográficos de Roger Chartier (1995), o termo “cultura popular” designa uma categoria erudita criada com o objetivo de descrever e circunscrever práticas ou produções culturais situadas fora do âmbito da cultura letrada dominante, isto é, com acesso à educação e formação. “Opor erudição a popular é uma visão maniqueísta, que não nos auxilia a questionar historicamente nossas produções valorativas, pois cria tribos e grupos supostamente unitários, que fortalecem discriminações e preconceitos” (Silva et al., 2014, p. 80).

A reflexão sobre esta conceção aponta para uma interferência nas relações de poder entre as formas dominantes e impostas de cultura e as estratégias de receção e apropriação desenvolvidas pelos segmentos dominados (Silva et al., 2014). *Pensar É Morrer* é o título alternativo da obra de Mário Vieira de Carvalho (1993) sobre o Teatro de São Carlos na mudança de sistemas sociocomunicativos desde os fins do século XVIII. Uma das várias imagens que perpassam esta obra incide sobre os espetadores neste primeiro teatro do Estado, fundado em 1793. Questiona-se a receção da ópera ao longo de vários períodos e reflete-se sobre um público que, em determinado momento, assiste “não para seguir, compreender e pensar uma ação representada, mas sim para se ocupar de outras coisas” (Vieira de Carvalho, 1993, p. 13). Não se pretende, aqui, aprofundar de que “outras coisas” se ocupava este público, mas aludir à interrogação colocada nesta obra sobre a ideia de um público (pensante e reflexivo) votado à extinção “se o pensar se tornasse essencial à receção da ópera” (Vieira de Carvalho, 1993, p. 13). De certa forma, põe-se em causa o postulado de “universalidade do desejo pelos bens culturais” ao qual se refere Coulangeon (2011, p. 37). Problematizam-se barreiras à participação artística que, nesse contexto, incorporam o próprio processo de produção e receção. Importa, por isso, compreender para melhor fruir e dar sentido, para não “estagnar no actual modelo de aparência de cultura para uma aparência de democracia” (Vieira de Carvalho, 1993, p. 262).

Olivier Donnat (2011), responsável pela realização de estudos sobre as práticas culturais dos franceses, refere-se ao paradoxo das políticas públicas que têm sido implementadas ao longo das últimas décadas, em vários países, no âmbito da estratégia da “democratização cultural”. Uma das críticas a

este modelo assenta no modo como o público é percecionado, isto é, como único e homogéneo, afastando as possibilidades de incorporação de novos setores sociais no mundo dessas práticas eruditas – os “excluídos culturais” (Donnat, 2011).

A noção de “excluídos culturais” no contexto de práticas culturais eruditas é complexa. Uma das questões alvo de reflexão refere-se aos muitos projetos sociais que têm sido desenvolvidos com o intuito de proporcionar oportunidades de participação em práticas artísticas que, de outra forma, apenas seriam acessíveis a determinados grupos sociais. Nesta linha, alguns alertas têm sido produzidos face aos princípios assistencialistas e de inserção (nem sempre de inclusão) que algumas destas atividades têm subjacentes.

interrogar o acesso às diferentes culturas também traz reflexões sobre as políticas de inserção e assistência que visam forjar a integração social, por meio da construção de consensos e políticas compensatórias. Ora, a cultura erudita tem sido ofertada por programas sociais como maneira de adestrar a pobreza e os grupos classificados como desviantes sociais, reiterando a hierarquia de valores, simultaneamente ao uso de um aparato artístico como mediador de um processo de integração social acrítico. (Silva et al., 2014, p. 80)

Outras aceções ganharam expressão dando ênfase aos temas ligados à importância da partilha do sensível, ao envolvimento e participação social e à pluralidade de modos de percepção do mundo e das diferentes realidades identitárias de âmbito local ou regional, incluindo as tradições populares. No final dos anos 60, as políticas de democracia cultural começaram a reivindicar “um conceito mais alargado de cultura, dando primazia à cultura de base comunitária, sensível à diversidade cultural, que (...) prioriza as políticas culturais centradas na produção e no pluralismo culturais, sem desprimor para as práticas artísticas amadoras” (Pais, 2022, p. 24).

Nesta referência ao movimento da contracultura que introduziu a ideia de democratização da arte contesta-se a ideia da existência de uma cultura homogénea, única, porventura considerada mais ‘legítima’ do que outra, dando espaço às culturas minoritárias e ao alargamento do próprio conceito de arte. Este alargamento inclui não apenas o aprofundamento da sua relação com a estética, como também a incorporação de outras áreas e formas

artísticas multissensoriais imbuídas de uma diversidade de lógicas (Meira & Leite, 2018) e de ação cultural e artística.

### **Uma ação artística participada?**

Em Portugal, com a abertura cultural e a expansão mediática verificadas entre os anos 50 e 70 do século passado, assistiu-se, por exemplo, no domínio da música, à “difusão (tardia) do jazz (fundação do Hot Club em Lisboa em 1950), da música pop e do rock (com o impacto histórico do Festival de Vilar de Mouros, em 1971)” (Nery & Castro, 1991, p. 181). Assistiu-se a outros fenómenos: o *rock* em português, a canção política, o fado e sucessivas novas gerações de talentos, o crescimento das indústrias criativas, os novos *media*...

As mudanças tecnológicas, industriais, culturais, económicas e sociais das últimas décadas influenciam, também, as questões de representação e circulação mediática dos conteúdos, trazendo os desafios que Jenkis (2009) apelida de “cultura da convergência”. Estas transformações que as tecnologias digitais e as diversas plataformas e formatos têm operado em torno da “questão do público”, do seu relacionamento com os conteúdos culturais, da educação e formação colocam novas questões à participação artística. Cada um de nós percebe o modo como estas transformações da realidade transformam, também, os hábitos de receção, consumo, fruição, educação e ação artística.

A cultura conta (Scruton, 2007). Mas, que cultura(s)? Que escolhas efetuar? Deverá a educação artística caminhar para uma cultura de convergência, adaptando-se à sociedade contemporânea e à cultura participativa? (Tobias, 2013). Esta não é uma questão pacífica. Não é, também, uma questão consensual na educação artística e na promoção de uma participação artística inclusiva, potenciadora da coesão social, nomeadamente perante a dificuldade de a escola ‘fazer caber’ dentro de si todas as culturas de um lugar (Streck, 2009). Dito de outro modo, é desafiante contemplar a pluralidade de vozes que constituem a diversidade das sociedades contemporâneas.

No âmbito dos vários papéis atribuídos às artes e à cultura – económico, social, educativo –, escutar as Vozes da Cultura (Voices of Culture, 2021)

é essencial para compreender algumas das condições consideradas vitais para que o espaço para a expressão desta pluralidade encontre horizontes de realização e efetividade. O relatório *Status and Working Conditions for Artists, Cultural and Creative Professionals* (Voices of Culture, 2021) assenta numa conceção abrangente e inclusiva de “cultura”. Contempla as atividades desenvolvidas pelos setores das artes, participação, e do setor criativo e do património cultural. Entre outros aspetos, este documento destaca: a natureza atípica do trabalho artístico; as oportunidades e desafios do digital; a distribuição desequilibrada de poder e recursos ao longo da cadeia de valor criativo; o desajuste dos sistemas de educação artística e cultural face às mudanças nas realidades sociais, ecológicas e económicas; e, por fim, a falta de um pleno reconhecimento oficial – em diferentes níveis – da importância do trabalho artístico e da cultura, como tal, assim como do seu valor intrínseco para as sociedades, comunidades e indivíduo (Voices of Culture, 2021, p. 4).

### **Novos olhares sobre a participação artística**

A perspetiva de um olhar interdisciplinar sobre a participação artística oferece novas formas de conceptualizar o modo como as pessoas podem participar nas artes e na cultura na atual sociedade. Na conceção de “participatory culture” de Jenkins et al. (2006), são poucas as barreiras à expressão artística, pois a criação e partilha de soluções é fortemente apoiada e aliada à existência de processos informais de mentoria. Os autores consideram que esta perspetiva apoia a compreensão do modo como estas mudanças alteram os tradicionais processos de educação formal e informal das crianças, jovens e aprendentes (Jenkins et al., 2006).

Esta perspetiva tem ganho relevo nos vários setores das artes, da cultura e da educação. As novas tendências de consumo, por exemplo, na música, podem influenciar os modos como as pessoas participam e se envolvem em atividades musicais de formas que consideram interessantes, agradáveis ou significativas (Partti, 2014). Muitos jovens envolvem-se em culturas participativas, em que a aprendizagem ocorre sem intervenção formal, através das tecnologias que permitem a interação e a partilha sem limitações ou

fronteiras geográficas (Peluso, 2014). Torna-se, pois, cada vez mais pertinente manter um olhar atento às sinergias entre a música (e outras práticas artísticas) que se cria, interpreta e escuta na escola – em sentido lato – e a música que se cria, interpreta e escuta nos novos ambientes de aprendizagem e participação musical (Lamont, 2011; Milhano, 2020).

A socióloga Sylvie Octobre (2011) alerta, especificamente, para a influência destas alterações na própria definição social da infância e sugere a necessidade da prestação de “cuidados culturais” por parte das famílias e da escola. Como refere, as crianças são “ao mesmo tempo agentes e atores das transmissões culturais” (Octobre, 2011, p. 56). E, conforme Santos da Rocha et al. (2022), “cada indivíduo caracteriza-se como um membro de um grupo social que vive em um período histórico específico, com suas particularidades e características e, pela interação com esse ‘meio’, se transforma” (p. 266).

O conceito de “participatory culture” (Jenkins et al., 2006) centra-se na ideia de que a cultura se define, em grande parte, pelos seus *media* e ferramentas para pensar, trabalhar, aprender e colaborar. Destaca o papel da escola, dos programas extracurriculares e dos pais na promoção de competências sociais e culturais que permitam às crianças e aos jovens tornarem-se, progressivamente, participantes plenos na sociedade. Esta proposta pode, eventualmente, ser entendida como uma estratégia para ajudar no processo de prestação de “cuidados culturais” ou no apoio aos processos de transformação e reinterpretção do “capital cultural e simbólico” sobre os quais reflete Octobre (2011). Pode, ainda, auxiliar a reflexão acerca do que significa ser educador ou professor num mundo cada vez mais tecnologicamente mediado (Waldron et al., 2017) e sobre o modo como nos tornamos professores (Nóvoa, 2019a) num tempo de metamorfose da própria escola (Nóvoa, 2019b).

Nestes contextos, são múltiplas as sinergias e as possibilidades de conectar alunos, professores, famílias e comunidades com a diversidade de repertórios e práticas artísticas. São, igualmente, múltiplas as possibilidades para reinventar processos educacionais, se apoiados em procedimentos contínuos de interrogação, análise e reflexão próprios dos desafios de cada temporalidade. Reinventar as práticas artísticas enquanto categoria pedagógica para a transformação social implica, em cada momento, compreender e

(re)imaginar práticas de educação e formação e os modos como as pessoas participam e se envolvem nelas.

Trata-se de uma proposta para observar, conhecer e refletir sobre práticas de participação e aprendizagem artísticas procurando conhecer melhor o significado atribuído às interações, situações e experiências que se proporcionam, em cada contexto, tempo e espaço (Milhano, 2012, 2014). Compreender como essas experiências influenciam a formação de atitudes, escolhas, e as identidades (pessoais, coletivas e artísticas) de cada um é um passo para a transformação. Na aceção de Edgar Morin (2010), talvez seja um passo necessário para a *metamorfose*, mantendo a ligação à conservação do humanismo, do património e das culturas. Talvez o desafio seja o de ter em conta a necessidade de reconfiguração dos tempos e dos lugares de ensinar e aprender, em cada momento, repensando o papel clássico da escola (Streck, 2009).

### **Práticas artísticas – categoria pedagógica para a transformação social?**

Vivemos numa realidade em constante mudança, dinâmica, complexa, conectada. Vive-se a (ou assiste-se à) aceleração do tempo. O tempo para refletir, questionar, pensar e entender é diferente. O tempo para (re)imaginar, criar e procurar caminhos urge, num andamento cada vez mais prestíssimo. Temporalidades diferentes alimentam as velhas questões de ontem, que se transformam e reinterpretam na urgência do agora. As necessidades imediatas do quotidiano interferem na disponibilidade para sentir, questionar, refletir e fazer diferente. Até que ponto estas ‘urgências’ toldam a nossa disponibilidade para fazer sentindo e com sentido? (Oliveira et al., 2021). De que forma estas novas realidades e temporalidades alteram as condições de acesso à arte, à cultura e às formas de participação artística?

Em Portugal, o recém-publicado “Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses”, realizado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, fornece dados relativos ao acesso e receção de práticas culturais e indicadores de participação cultural (Pais et al., 2022). Pais (2002) explicita que o conceito de participação cultural utilizado contempla

consumos culturais de natureza recetiva (...); formas de participação mais interventiva ou comprometida (...); a partilha, na Internet, de conteúdos culturais de autoria própria; a interação *online* em temas relacionados com a cultura; o voluntariado e a participação em associações culturais. (pp. 26-27)

Ou seja, entendemos, aqui, a existência de proximidade face à noção de “participatory culture” (Jenkins et al., 2006) atrás referida.

Entre outros aspetos, os resultados da análise apresentada neste relatório revelam “o modo como distintas variáveis de natureza sociográfica condicionam ou favorecem as práticas culturais, bem como diferentes inscrições sociais da população inquirida se associam a distintos perfis de participação cultural” (Pais, 2022, p. 27). A equipa identificou desigualdades no acesso à cultura, e a existência de práticas culturais minoritárias, entre as quais algumas associadas a alguns géneros de música e de dança. Talvez a permanência (persistência) na ideia de uma cultura ‘legítima’, pouco acessível e participada, nos dias de hoje, ainda surpreenda (ou não). Talvez surpreendam os resultados associados à pouca expressividade da frequência de práticas artísticas amadoras no conjunto da população sondada (à qual se dedicaram 8% dos inquiridos).

Perante estas divergências entre a realidade desejável e a captada, a educação artística configura-se (ainda e de forma mais premente) como uma possibilidade de compreender alguns conceitos pertinentes acerca das novas configurações socioculturais, enquanto categoria pedagógica para a transformação social (Carvalho & Antunes-Rocha, 2021). Sugerimos que esta perspetiva se aproxima da urgência partilhada por Donnat (2011) ao preconizar, no contexto do sistema francês, a refundação da política cultural, a renovação da “questão do público” tendo em conta não só as “novas condições de acesso à arte e à cultura ligadas às tecnologias digitais como também o estado atual das desigualdades na sociedade” (p. 20). Para além da necessidade de se repensarem as políticas culturais, destaca também a de fazer da educação artística e cultural uma das prioridades centrais da política cultural, na medida em que é o “único meio de transformação das condições de produção do ‘desejo’ de cultura” (p. 24). Dito de outro modo, preferindo a educação artística ao *marketing* cultural (Coulangeon, 2011, p. 47). Nada é novo, mas tudo mudou (Nóvoa & Alvim, 2020).

## **Considerações finais**

Parece evidente a necessidade de se continuar a criar, desenvolver e apoiar oportunidades de participação e aprendizagem contextualizadas e mais ajustadas aos desafios da contemporaneidade, que permitam a cada um, desde cedo e ao longo da vida, desenvolver capacidades e nutrir, de uma forma contínua, as suas ideias, atitudes, práticas e percepções sobre as artes. As políticas educativas e culturais, além de valorizarem a educação artística em cada contexto, devem, igualmente, ser potenciadoras de oportunidades para o envolvimento criativo (Milhano et al., 2022) e para o estabelecimento de pontes entre os mundos da aprendizagem, da participação artística e da escola (Milhano, 2022).

Os desafios, alguns novos e outros renovados, são vários e incluem desde as questões do acesso, efetividade da participação, alargamento das práticas artísticas e educativas, à inclusão, qualidade e liberdade da expressão cultural. Sublinha-se a importância de escutar a pluralidade de vozes – mesmo aquelas que não se fazem ouvir –, de convocar a cultura para dar resposta a objetivos como o do bem-estar social (Pais et al., 2022) e de reforçar uma visão humanista e transformadora da escola e das sociedades contemporâneas. Como refere Streck (2009, p. 89), assumir a complexidade da contemporaneidade como uma “oportunidade de alargar a visão e fazer espaço em nossos mundos de vida para a diversidade de experiências”.

## **Agradecimentos**

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

## Referências bibliográficas

- Carvalho, C. A. S., & Antunes-Rocha, M. I. (2021). Práticas artísticas no campo: A luta como categoria pedagógica para a transformação social. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e12368. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12368>
- Chartier, R. (1995). “Cultura popular”: Revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, 8(16), 179-192. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005>
- Coulangeon, P. (2011). As políticas culturais diante dos critérios de justiça: Reflexões a partir do caso francês. *Revista Observatório Itaú Cultural*, 12, 35-48. <https://www.itaucultural.org.br/revista-observatorio-ic-n-12-2>
- Donnat, O. (2011). Democratização da cultura: Fim e continuação? *Revista Observatório Itaú Cultural*, 12, 19-34. <https://www.itaucultural.org.br/revista-observatorio-ic-n-12-2>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21<sup>st</sup> century*. The MIT Press.
- Jenkis, H. (2009). *Cultura da convergência: A colisão entre os velhos e novos meios de comunicação* (2.<sup>a</sup> ed.). Aleph.
- Lamont, A. (2011). The beat goes on: Music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research*, 13(4), 369-388. <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.638505>
- Meira, S. M., & Leite, E. (2018). Apontamentos sobre curadoria de arte na contemporaneidade. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 7(14), 188-195. <https://doi.org/https://doi.org/10.26512/museologia.v7i14.18394>
- Milhano, S. (2012). Primary school children’s opportunities and motivations in music: A research in different contexts of music education. In L. Gómez Chova, I. Candel Torres, A. López Martínez, & International Association of Technology, Education and Development (Ed.), *EDULEARN12 proceedings: 4<sup>th</sup> International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 6591-6600). IATED Academy.
- Milhano, S. (2014). Contextos e oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento das identidades musicais das crianças. In A. Fontes, J. Sousa, M. S. P. Lopes, & S. Mónico (Eds.), *Cultura e participação: Animação sociocultural em contextos iberoamericanos* (pp. 189-198). Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural/Nodo de Leiria.

- Milhano, S. (2020). Exploring formative routes, opportunities, and events in music education. In Pixel (Ed.), *The future of education – Conference proceedings 2020* (pp. 4594-4619). Filodiritto Editore.
- Milhano, S. (2022). Music learning and teaching: Building bridges between the worlds of local participatory music-making traditions, school and teacher training. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *Proceedings INTED2022: 16<sup>th</sup> Annual International Technology, Education and Development Conference* (pp. 8747-8754). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/inted.2022>
- Milhano, S., Magueta, L., & Sousa, J. G. (2022). Providing new contexts for creative musical experiences: A way of supporting music education and future teachers learning. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *Proceedings INTED2022: 16<sup>th</sup> Annual International Technology, Education and Development Conference* (pp. 8671-8676). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/inted.2022>
- Milhano, S., Reis, S., & Mangas, C. (2021). Inclusion and innovation in schools – Contributions of an intermunicipal project to promote the successful learning. *Millenium – Journal of Education, Technologies, and Health*, 2(9e), 261-269. <https://doi.org/10.29352/mill029e.23767>
- Morin, E. (2010). Éloge de la métamorphose. *Le Monde*. [https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/01/09/eloge-de-la-metamorphose-par-edgar-morin\\_1289625\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/01/09/eloge-de-la-metamorphose-par-edgar-morin_1289625_3232.html)
- Nery, R. V., & Castro, P. F. (1991). *História da música*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Nóvoa, A. (2019a). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo Sem Fronteiras*, 19(1), 198-208. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.html>
- Nóvoa, A. (2019b). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*, 49(1-2), 35-41. <https://doi.org/10.1007/S11125-020-09487-W>
- Octobre, S. (2011). O quarto ofício [*métier*] da infância: O de consumidor cultural. *Revista Observatório Itaú Cultural*, 12, 49-62. <https://www.itaucultural.org.br/revista-observatorio-ic-n-12-2>

- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2021). Introdução. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre educação de infância – Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 15-18). Associação de Profissionais de Educação de Infância & Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Pais, J. M. (2022). Introdução. In J. M. Pais, P. Magalhães, & M. L. Antunes (Coords.), *Práticas culturais dos portugueses – Inquérito 2020* (pp. 23-45). Imprensa de Ciências Sociais. [https://www.ics.ulisboa.pt/sites/ics.ulisboa.pt/files/Imprensa/Intro/inquerito\\_introducao.pdf](https://www.ics.ulisboa.pt/sites/ics.ulisboa.pt/files/Imprensa/Intro/inquerito_introducao.pdf)
- Pais, J. M., Magalhães, P., & Antunes, L. M. (Coords.). (2022). *Práticas culturais dos portugueses – Inquérito 2020*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Partti, H. (2014). Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education. *International Journal of Music Education*, 32(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0255761411433727>
- Peluso, D. C. C. (2014). Informal and participatory cultures in music education. *SFU Educational Review*, 5. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v5i.359>
- Pronça, A. P., Carreira, A., Gamboa, M. J., & Milhano, S. (2021). A trilogy of artistic creation: Narratives and laboratory processes of writing, music and performance. In C. Dias, C. Santos, L. Cardoso, & V. Correia (Coords.), *Congresso Internacional sobre Literacias no Século XXI (ICCL2021)/International Congress on 21<sup>st</sup> Century Literacies (ICCL2021): Livro de Atas/Proceedings* (pp. 71-87). Politécnico de Portalegre.
- Santos da Rocha, G., Duim Rufato, F., & Rossetto, E. (2022). A educação como instrumento de transformação social. In P. A. Castro, G. C. C. Silva, R. J. S. Cavalcanti, A. V. Silva, & G. Silva (Orgs.), *Escola em tempos de conexões* (v. 1, pp. 264-281). Editora Realize. <https://doi.org/10.46943/VII.CONEDU.2021.01.013>
- Scruton, R. (2007). *Culture counts: Faith and feeling in a world besieged*. Encounter Books.
- Silva, D. G., Lemos, F. C. S., & Monteiro, E. F. (2014). Reflexiones sobre historia de la cultura y análisis de documentos. *Quaderns de Psicologia*, 16(2), 73-82. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1202>
- Streck, D. R. (2009). Educação e transformação social hoje: Alguns desafios político-pedagógicos *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 89-100. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/559>

- Tobias, E. S. (2013). Toward convergence: Adapting music education to contemporary society and participatory culture. *Music Educators Journal*, 99(4), 29-36. <https://doi.org/10.1177/0027432113483318>
- UNESCO. (2019a). *Culture|2030 indicators*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371562/PDF/371562eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2019b). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/2019-manual-para-garantir-a-inclusao-e-equidade-na-educacao.pdf>
- Vieira de Carvalho, M. (1993). *Pensar é morrer ou o Teatro de São Carlos na mudança de sistemas sociocomunicativos desde fins do séc. XVIII aos nossos dias*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Voices of Culture. (2021). *Status and working conditions for artists, cultural and creative professionals. Voices of Culture report*. <https://voicesofculture.eu/wp-content/uploads/2021/07/VoC-Brainstorming-Report-Working-Conditions-2.pdf>
- Waldron, J., Mantie, R., Partti, H., & Tobias, E. S. (2017). A brave new world: Theory to practice in participatory culture and music learning and teaching. *Music Education Research*, 20(3), 289-304. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1339027>

# EDUCAR E INCLUIR EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS E MULTILINGUES

*Catarina Mangas*

(ESECS, CICS.NOVA, CI&DEI, Politécnico de Leiria)

**Resumo:** Uma educação de qualidade é aquela que reconhece e valoriza os contextos socioculturais em que se insere, procurando proporcionar a aquisição de conhecimentos basilares que contribuam para o desenvolvimento holístico de todas as crianças e jovens. A mobilidade dos cidadãos e os fluxos migratórios tem impulsionado uma crescente diversidade cultural e linguística nas escolas, fator que implica o respeito pela identidade de cada um e o reconhecimento do direito ao acesso a uma educação bilingue que promova o máximo potencial do aluno. O texto apresenta uma revisão crítica da literatura nesta área, procurando sistematizar os fatores que influenciam o sucesso dos programas de educação bilingue, refletindo acerca dos benefícios desta educação para o desempenho escolar dos alunos e para a sua inclusão e atitude perante a escola. Verifica-se que, quando aplicada precocemente e se consideradas as particularidades dos indivíduos e dos contextos multiculturais e multilingues em que se inserem, uma educação bilingue pode ser uma mais-valia para o desenvolvimento cognitivo, para o sucesso escolar e para a forma como os alunos veem a escola, quer estes façam parte de grupos minoritários, quer dominem a língua maioritária do país em que se encontram.

**Palavras-chave:** Multiculturalidade; Educação bilingue; Educação inclusiva; Sucesso escolar

## **Introdução**

Abordar a educação no século XXI implica reconhecer a complexidade e pluralidade natural dos contextos multiculturais e multilíngues e dos indivíduos que neles se inserem. A educação deve, portanto, reconhecer a identidade étnica e a língua materna como elementos que constituem o sujeito e ter em consideração as características das comunidades locais e regionais, procurando articular as práticas com as crenças e os valores socioculturais (Moll, 2013). Por outro lado, a diversidade nacional e transnacional também não pode ser descurada, atendendo às exigências de um mundo globalizado, em que a mobilidade dos cidadãos e os fluxos migratórios são uma realidade.

Com base nestas premissas, verifica-se uma emergência de programas de educação bilingue nas escolas, não só como fator de reconhecimento e valorização das línguas trazidas dos ambientes familiares, mas também como uma forma de aprender conteúdos do currículo em articulação com a aprendizagem gradual das línguas. Importa, neste âmbito, analisar criticamente a eficácia dos modelos adotados no que diz respeito ao desenvolvimento de competências linguísticas e académicas, procurando contribuir para o sucesso pessoal e escolar das crianças e jovens.

O texto que se apresenta inicia-se pela elucidação do conceito de educação bilingue, sendo descrito brevemente o seu percurso histórico e os modelos de educação bilingue identificados na literatura. Segue-se uma reflexão sobre a eficácia desses modelos, procurando-se estudar de forma mais particular o efeito da educação bilingue na promoção do máximo potencial do aluno, tendo em conta os aspetos culturais, cognitivos, o desempenho e a vivência destes alunos em contexto escolar. Por fim, tecem-se algumas considerações finais, apontando para novas questões em torno desta área.

### **1. Enquadramento teórico**

A educação bilingue diferencia-se do ensino tradicional, em que uma língua estrangeira (LE) ou segunda (L2) é ensinada numa disciplina isolada, já que implica, grosso modo, o uso de duas (ou mais) línguas na instrução e avaliação durante um período de tempo prolongado (Abello-Contesse,

2013), quer seja aplicado a “language majority or language minority students” (García & Woodley, 2015, p. 132). Esta modalidade é influenciada por questões socioculturais, sociopolíticas e linguísticas, estando, por isso, associada a diferentes períodos da história e às movimentações das pessoas entre países e continentes (Baker & Wright, 2021).

Mackey (1978, como citado em Baker & Wright, 2021) reconhece que a educação bilingue já tinha lugar há 5.000 ou mais anos, embora se tenha verificado uma grande evolução nas últimas décadas. Inicialmente, esta opção estava apenas disponível para elites (*prestigious bilingual education*), servindo de mote para a competição entre escolas públicas e privadas, ou para os que tinham o propósito de garantir a sustentabilidade da língua sacra (*maintenance bilingual education*) (García & Woodley, 2015).

Em meados do século XX, verifica-se uma mudança de atitude face ao bilinguismo e à educação bilingue, especialmente notória nos Estados Unidos da América, que, depois de um período de alguma repulsa face às línguas estrangeiras, resultado da forte imigração e do receio da perda da identidade do país, cria o *National Defense Education Act*, que, em 1958, vem promover o ensino de línguas estrangeiras nas escolas e, em 1968, o primeiro *Bilingual Education Act*, que define financiamento para a criação de programas bilingues para alunos que não falavam inglês (Baker & Wright, 2021). Segundo Colin Baker e Wayne Wright (2021), a partir desse momento vários regulamentos, diretivas e outros atos legislativos foram introduzidos no país, o que provocou movimentos, reações, críticas e, acima de tudo, uma atenção cada vez maior à educação bilingue, que gerou novas oportunidades de progresso.

A educação bilingue tornou-se, assim, um fator de inclusão educativa e cultural, especialmente dos que não tinham como língua materna a língua dominante do país em que se encontravam, ao promover igualdade de oportunidades no acesso à escola e aos conteúdos escolares, valorizar a diversidade e potenciar a tolerância (García, 2001; García & Woodley, 2015). Estava aberta a porta para a educação bilingue se instalar no país e no mundo.

Atualmente o conceito de educação bilingue implica um olhar mais profundo, por colocar sob a mesma égide diferentes abordagens, acima de tudo relacionadas com os objetivos traçados pelos responsáveis pelo desenvolvimento de programas deste tipo (Baker & Wright, 2021).

Ainda que o escopo deste texto não seja a apresentação das diferentes tipologias de educação bilingue, importa, pelo menos, distinguir duas grandes categorias, a dos ‘Modelos Fracos’ e as abordagens que são consideradas ‘Modelos Fortes’ (Baker & Wright, 2021). Embora estas categorias sejam as mais comuns na literatura, Mccarty (2008, como citado em Abello-Contesse, 2013) acrescenta ainda uma terceira categoria, a que dá o nome de ‘Non-forms’ e que se pode associar aos programas submersivos.

Os ‘Modelos Fracos’, que incluem a educação Submersiva, Segregativa, Transitiva, *Mainstream* (com ensino de línguas estrangeiras) e Separatista, têm a intenção de promover a proficiência dos alunos numa língua, geralmente a maioritária ou língua de comunicação (Abello-Contesse, 2013; Baker & Wright, 2021). São, por isso, usados frequentemente para a instrução de alunos cuja língua materna é minoritária (Baker & Wright, 2021). Estes modelos são considerados fracos por se distanciarem do que deve ser o propósito real desta educação, o de promover duas línguas (bilinguismo ativo), mas, também, o de dar espaço à bilinguagem e ao respeito pelas culturas que lhe estão subjacentes, mostrando-se, por isso, menos eficazes.

Os ‘Modelos Fortes’, de que fazem parte a educação Imersiva, a Manutenção da Língua de Herança, o Modelo Dual e a *Mainstream Bilingual* (revitalização das línguas e culturas de origem), têm precisamente estes propósitos: “This is the difference between a classroom where formal instruction is to foster bilingualism and a classroom where bilingual children are present, but bilingualism is not fostered in the curriculum” (Baker & Wright, 2021, p. 192). Estes modelos, que envolvem uma instrução regular por meio de duas ou mais línguas (Abello-Contesse, 2013), implicam, da parte das escolas e dos professores, uma maior flexibilização e atenção à relação entre a língua e a cultura, aceitando que as crianças e jovens possam usar todo o seu repertório linguístico, de forma prática e fluida, para melhorar a comunicação e potenciar a atribuição de sentido às aprendizagens escolares, o chamado translanguagem (García & Lin, 2017; García & Wei, 2015; Jessner, 2017): “Translanguaging is used by students and teachers as they make sense of their bilingual worlds, using their entire linguistic repertoires across various modalities (reading, writing, speaking, and listening), and across different people in order to meaningfully learn” (García & Woodley, 2015, p. 141).

Associada aos ‘Modelos Fortes’ e ao translingualismo está a ideia, amplamente difundida (Baker & Wright, 2021; García, 2001), de que a educação bilingue é, não só uma necessidade das minorias, mas uma oportunidade que acrescenta valor aos sujeitos. Esta mais-valia ultrapassa o esperado desenvolvimento de competências linguísticas, por se constatarem benefícios a nível cognitivo, académico e social, independentemente da língua materna dos alunos (García & Woodley, 2015).

Reconhecendo e partilhando com os autores estas convicções, importa agora conhecer, de forma mais aprofundada, a eficácia dos ‘Modelos Fortes’ de educação bilingue, considerando uma imersão total e precoce (por volta dos 4-5 anos de idade) dos alunos por um longo período de tempo (até à adolescência), por se assumir, tal como Abello-Contesse (2013), Baker e Wright (2021), Collier e Thomas (2017), Flores e Correia (2016) e Thomas e Collier (1997), entre outros, que estas seriam as condições ideais para desenvolver conhecimento linguístico nativo nas duas línguas de escolarização ou, como apelidadas por Abello-Contesse (2013), *symbols of luxury*. O mesmo autor defende mesmo que uma imersão parcial e tardia se torna mais difícil e frustrante para os alunos pelo facto de haver uma discrepância entre o desenvolvimento cognitivo e o nível de proficiência linguística.

## 2. Metodologia

A eficácia dos programas de educação bilingue pode ser analisada de diferentes perspetivas, desde a vertente social, política, cultural, económica, entre muitas outras, pretendendo-se, aqui, estudar de forma particular o efeito da educação bilingue na promoção do máximo potencial do aluno. A intenção não é, neste sentido, seguir o caminho mais óbvio, o da análise das aprendizagens linguísticas e metalinguísticas das crianças e jovens, ainda que se lhe reconheça um elevado valor, mas o de analisar outros efeitos decorrentes destas práticas.

Para o efeito, foi realizada uma investigação qualitativa, por se considerar a que melhor se adequa às finalidades subjacentes ao estudo, uma vez que se pretende conhecer e compreender em maior profundidade a temática da educação bilingue, sem se interferir sobre factos nem se generalizar

resultados (Bogdan & Biklen, 2013; Prodanov & Freitas, 2013). Tal como Baker e Wright (2021), também aqui se considerou que a eficácia da educação bilingue é difícil de avaliar e que não é possível fazer generalizações que não tenham em conta os contextos e as realidades específicas, pelo que se pretende, acima de tudo, identificar tendências e refletir sobre elas.

Neste sentido, foi realizada uma revisão narrativa da literatura, procurando-se, através de questões orientadoras, identificar e recolher as principais fontes e os autores de referência na área, seguindo-se uma síntese e análise das informações disponibilizadas na literatura internacional publicada em livros e artigos de revistas científicas (Rother, 2007).

De entre uma multiplicidade de questões que se podem colocar em torno do tema, selecionaram-se as seguintes:

- Quais os fatores que influenciam o sucesso dos programas de educação bilingue?
- Qual a influência da educação bilingue no desenvolvimento e processamento cognitivos?
- Será que a educação bilingue beneficia o desempenho escolar dos alunos?
- Qual o efeito dos programas de educação bilingue na inclusão escolar e na atitude dos alunos perante a escola?

As questões elencadas servirão de orientação aos pontos seguintes deste texto, procurando-se chegar a respostas que, por um lado, sintetizem as perspetivas de diversos autores de referência e, por outro, gerem reflexões críticas sobre elas.

### **3. Resultados, análise e reflexões**

#### **3.1. Quais os fatores que influenciam o sucesso dos programas de educação bilingue?**

Parece ter ficado claro que o tipo de programa de educação bilingue a implementar nas escolas influencia, sobremaneira, os objetivos alcançados, assumindo-se, genericamente, que os ‘Modelos Fortes’, que permitem uma

imersão total precoce, são os que trazem maior benefício às crianças e jovens. Ainda assim, reconhece-se que, na educação bilingue, o conjunto de temáticas e atividades planejadas pela escola são apenas alguns dos elementos que a tornam mais ou menos bem-sucedida (Baker & Wright, 2021), não sendo, por isso, o tipo de programa aplicado uma garantia para a obtenção de bons resultados pelos alunos que o frequentam. Coexiste, neste sentido, uma multiplicidade de outros fatores que podem contribuir para o sucesso desses programas (Baker & Wright, 2021; García & Klufgen, 2018; Jessner, 2017), entre eles:

- i. Envolvimento parental, sendo que os pais devem ser parceiros da escola e, por outro lado, a escola deve respeitar a sua cultura;
- ii. Motivação, comprometimento e formação dos professores, que, ainda que possam não ser todos bilingues, devem ter sensibilidade para respeitar e potencializar o bilinguismo;
- iii. Métodos de ensino que incluam apoio individualizado (que pode ser aplicado por professores de língua e professores das áreas de especialidade), estratégias pedagógicas ativas e *scaffolding* (especialmente importante nos anos iniciais);
- iv. Material didático multilingue, como livros, jogos e guiões, que, por ser ainda escasso no mercado, implica, com frequência, a necessidade de ser construído autonomamente pelos professores;
- v. Ambiente e condições das escolas, relacionados com a tipologia das salas e/ou com o número de alunos por turma;
- vi. Contexto socioeconómico, reconhecendo-se que um ambiente mais desfavorecido tende a contribuir para uma menor valorização e envolvimento em programas de educação bilingue;
- vii. Intensidade da aprendizagem das línguas (por exemplo, número de horas dos programas);
- viii. Duração dos programas de educação bilingue (considerando-se que são necessários, pelo menos, seis anos para que uma criança atinja a proficiência de um nativo);
- ix. Nível de proficiência inicial dos alunos, sendo desejável que estes aprendam em grupos que tenham competências semelhantes.

Os fatores elencados são os que emergem da literatura consultada, embora se reconheça que haverá, certamente, muitos outros que influenciam o acesso às condições ideais de implementação de programas de educação bilingue, no sentido de os alunos poderem tirar o maior proveito dos mesmos, relacionados com fatores estruturais, institucionais, sociais e pessoais.

### **3.2. Qual a influência da educação bilingue no desenvolvimento e processamento cognitivos?**

Historicamente, a educação bilingue foi conotada como um fator prejudicial para o desenvolvimento cognitivo das crianças, por estar associada a uma confusão linguística que se refletia no quociente de inteligência e na formação da personalidade, resultados decorrentes de erros metodológicos graves (Nobre & Hodges, 2010). A investigação mais recente tem, contudo, mostrado que o ser humano está biologicamente predisposto para o multilinguismo, tendo capacidades cognitivas para adquirir duas línguas em simultâneo, mesmo que a menor quantidade de exposição a cada uma delas, em comparação com a quantidade a que a criança monolingue é exposta, possa impedir o alcance de um alto nível de proficiência em ambas (Flores & Correia, 2016). Flores e Correia (2016) realçam, neste sentido, que estas capacidades não invalidam que a quantidade e qualidade do *input* linguístico desempenhe um papel importante na variedade e riqueza lexical e no desenvolvimento morfossintático e semântico das crianças bilingues.

Voltando à questão cognitiva, parece consensual que existe uma parte específica do cérebro, a região perissilvica do hemisfério esquerdo, que é responsável pela aquisição e processamento da linguagem, quer se trate de um sujeito monolingue, quer estejamos perante uma pessoa bilingue, desde que tenha adquirido precocemente a L2, mantenha a exposição à língua e seja linguisticamente proficiente (Caldas & Rato, 2020; Mineiro, 2011). Alguns trabalhos, nomeadamente resultantes da aplicação de técnicas de neuroimagem como a Ressonância Magnética Funcional (fMRI) ou a Tomografia por Emissão de Positrões (PET), concluem, no entanto, que, no caso de uma educação bilingue tardia, se ativam zonas diferentes e mais extensas do cérebro, independentemente do nível de proficiência, o que é

especialmente notório no processamento gramatical, não sendo perceptível uma diferença tão vincada aquando do processamento semântico (Abutalebi et al., 2005; Hull & Vaid, 2005; Mineiro, 2011).

Para além das zonas cerebrais responsáveis pela aquisição bilingue, é importante realçar que a ativação cerebral proporcionada pela alternância e mistura de códigos e pelo contacto com vários sistemas linguísticos (fonológicos, gramaticais e lexicais) potencia a capacidade para codificar e aceder, por diversas vias, ao conhecimento (Kharkhurin, 2015). A autora apresenta como exemplo as palavras ‘*table*’, ‘*der tisch*’ e ‘*stol*’ (‘*mesa*’, em inglês, alemão e russo), que, ao serem aprendidas pelo sujeito bilingue, permitem compreender que não há uma única correspondência entre um objeto e o seu referencial. A este aspeto, Nobre e Hodges (2010) acrescentam o facto de, perante dois significantes para o mesmo significado, a criança poder fazer comparações e descobrir (ir)regularidades; por exemplo, ao comparar a palavra ‘*ant*’ e a palavra ‘*formiga*’, compreende que os objetos pequenos podem estar associados a palavras monossilábicas ou polissilábicas. Neste sentido, as crianças com uma educação bilingue tendem a ganhar mais consciência da natureza arbitrária da língua (Baker & Wright, 2021; Nobre & Hodges, 2010).

Esta constatação leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato/divergente e à procura de novas soluções, o que facilita a resolução de problemas (Bialystok, 2005). Kharkhurin (2015) partilha a mesma opinião, referindo que: “Bilinguals can see the same phenomenon in two different ways and have two perspectives on the same situation” (p. 43). O pensamento das crianças e jovens bilingues é, portanto, mais rico, flexível e criativo (Bialystok, 2005; Kharkhurin, 2015), o que se faz notar, por exemplo, no sucesso alcançado em tarefas que exigem que o sujeito bilingue atribua funções incomuns a objetos comuns, procurando criativamente alternativas (Bialystok, 2005).

A educação bilingue facilita, assim, o funcionamento e desenvolvimento geral da cognição, o que resulta em estruturas cognitivas mais elaboradas e num aumento da densidade da massa cinzenta no lobo parietal inferior do hemisfério esquerdo, fatores que têm também influência na capacidade de manter a atenção, controlar a inibição cerebral, ativar a memória e alternar tarefas, responsabilidade das funções executivas do cérebro (Bialystok,

2005; Nobre & Hodges, 2010). Apesar disso, para as mesmas autoras, não se pode afirmar que as crianças bilingues sejam mais inteligentes do que as monolingues, mas sim que têm maior capacidade para controlar o uso dos seus conhecimentos na realização das tarefas, mantendo o foco no que é essencial e desconsiderando as informações inadequadas ou acessórias. Reconhece-se, pois, que afirmar que uma criança bilingue é mais inteligente do que uma criança monolingue é perigoso, embora já não pareça tão exagerado assumir que a forma como o seu cérebro se comporta perante novas situações é sobejamente diferente da visão menos ampla de quem não teve a oportunidade de frequentar programas de educação bilingue. Neste sentido, talvez se possa considerar que há uma influência do bilinguismo noutras inteligências dos alunos, as chamadas inteligências múltiplas, que ultrapassam a mera medição de um quociente (QI).

A reflexão feita perante as conclusões apresentadas remete, ainda, para um possível diferencial cognitivo entre as crianças que frequentam precocemente programas de educação bilingue e as que só iniciam este processo depois de ultrapassado o período crítico/sensível, visto que, reduzindo-se a plasticidade cerebral, também se reduzirá a possibilidade de o cérebro ser reestruturado em função das experiências, devido à sua neuroplasticidade (Caldas & Rato, 2020).

### **3.3. Será que a educação bilingue beneficia o desempenho escolar dos alunos?**

O desenvolvimento e o processamento cognitivos constituem-se como fatores essenciais para o desempenho escolar e proficiência linguística das crianças e jovens. Sendo estes potenciados pela educação bilingue, tal como corroborado pelos autores atrás enunciados, parece possível deduzir que esta traz benefícios académicos aos alunos. Mas será esse o caso?

Segundo a literatura, falar de programas que respeitam os ‘Modelos Fortes’ é falar de alunos que, com cerca de 11 anos, atingem um nível de L2 que se aproxima do nível de um falante nativo (Collier & Thomas, 2017), o que é notório em competências de linguagem recetiva (compreensão oral e leitura), embora esses níveis possam não ser tão bons nas habilidades expressivas,

ou seja, na produção oral e escrita (Baker & Wright, 2021). Ainda assim, dentro da escola, tornam-se alunos linguisticamente competentes, usando essas habilidades para as aprendizagens de novas línguas e de conteúdos não linguísticos. Para estes alunos é, aliás, segundo Abello-Contesse (2013), mais fácil aceder e usar linguagem institucional/académica, com termos como ‘metabolismo’ ou ‘combustão’, do que recorrer a vocabulário usado espontaneamente nas interações informais, já que a aprendizagem da L2 recorre ao léxico das várias disciplinas escolares.

A situação exposta está associada ao único aspeto identificado na literatura como podendo ser uma desvantagem da educação bilingue/bilinguismo, já que, segundo alguns estudos, os bilingues apresentam menor vocabulário do que os monolingués, o que tem sido contrariado por se assumir que “não se trata de um aspeto numérico, matemático; e sim de tempo necessário para apropriação de novo vocabulário” (Nobre & Hodges, 2010, p. 184).

Segundo Alena Nobre e Luciana Hodges (2010), ainda que o léxico possa ser apontado como uma área mais frágil, é importante realçar que os alunos bilingues têm a possibilidade de aceder a uma gama maior de informações e leituras, por poderem receber *input* em mais do que uma língua, o que parece contribuir para que compreendam mais rapidamente a forma como o código escrito funciona e é decodificado, concorrendo, ainda, para uma melhor capacidade de identificar e manipular os sons da fala. Verifica-se, portanto, um potencial de transferência dos princípios de uma língua para a outra, especialmente quando ambas partilham o mesmo sistema (ex.: sistema alfabético), o que favorece o processo de alfabetização, o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência metalinguística. Esta realidade permite compreender que nos programas de educação bilingue seja fundamental ter em consideração a língua materna dos alunos, já que esta é o suporte para aceder a novas construções linguísticas, o que permite que uma maior fluência na língua materna facilite a aprendizagem de uma segunda língua (García, 2001; Nobre & Hodges, 2010). Também parece claro, segundo Baker e Wright (2021), que os bilingues têm maior facilidade em aprender novas línguas.

Nos programas de educação bilingue, a investigação tem reportado que os alunos têm resultados escolares semelhantes ou superiores, nas diferentes áreas do currículo, em relação aos seus pares sem educação bilingue.

O mesmo já não acontecendo em imersão parcial ou tardia, já que, nesses casos, as competências na L2 não se encontram suficientemente desenvolvidas para proporcionar um pensamento matemático ou científico de qualidade nessa segunda língua (Baker & Wright, 2021; Collier & Thomas, 2017; Duarte, 2011; García, 2001).

Respondendo à questão colocada no início deste tópico, parece que, tal como defendem Nobre e Hodges (2010), a educação bilingue, só por si, não traz vantagens nem desvantagens, mas diferenças no processamento cognitivo e conseqüente desempenho escolar dos alunos.

Apesar de não ser intenção deste trabalho a apresentação de programas particulares de educação bilingue ou descrição das vantagens destes no caso de línguas específicas, não se pode deixar de referir que na pesquisa bibliográfica efetuada se destaca, de forma bastante notória, o caso particular das crianças surdas e a relevância da aprendizagem de uma língua gestual na escola. Estarão estes alunos em maior desvantagem do que alunos cujas L1 são outras línguas minoritárias? Será que a natureza visuoespacial da língua gestual, em contraponto com as línguas orais-auditivas, faz com que o desempenho escolar destes alunos seja mais condicionado por um ensino monolíngue?

Estas questões poderiam ser o mote para outro trabalho, ainda que se entenda que é tão grave que a escola não contemple língua gestual destinada a um aluno surdo como excluir uma criança de participar ativamente nas atividades pelo facto de apenas dominar uma língua minoritária e ter escassas competências na língua usada na escola. Ainda assim, talvez se compreenda que, a longo prazo, uma criança surda possa ter mais dificuldades decorrentes da falta de acesso aos conteúdos curriculares através da língua gestual, face a uma criança ouvinte.

### **3.4. Qual o efeito dos programas de educação bilingue na inclusão escolar e na atitude dos alunos perante a escola?**

Como foi demonstrado nas secções anteriores, uma educação bilingue de qualidade tem tendencialmente efeito na cognição das crianças e jovens e, conseqüentemente, no seu desempenho escolar. Sabe-se, no entanto, que

um dos fatores que mais marcam o sucesso escolar dos alunos bilingues vai para além da forma como a escola está organizada e das opções pedagógicas adotadas, centrando-se na perspetiva que o aluno tem sobre a escola e na maneira como se relaciona com ela, ou seja, a atitude perante a sua formação académica.

Um ponto importante para a promoção de atitudes positivas face à escola é, desde logo, segundo Baker e Wright (2021), o desejo do aluno de frequentar estes programas e aprender novas línguas. Este interesse pela educação bilingue decorre, maioritariamente, do valor que a comunidade e a família atribuem à aprendizagem de uma L2, que vai influenciar a predisposição das crianças e jovens para ingressar num programa bilingue e a sua motivação para o bilinguismo e para a biliteracia.

Ao longo da frequência dos programas de educação bilingue, o aumento dos conhecimentos linguísticos torna-se, também, um fator motivacional e inclusivo, por permitir o acesso a mais informação e facilitar os processos comunicativos, tendo ainda um efeito positivo nas competências de estudo das crianças e jovens (Collier & Thomas, 2017). Além disso, as novas funcionalidades decorrentes da proficiência linguística em mais do que uma língua e o reconhecimento de que a mesma ideia pode ser representada por vários formatos possibilitam a construção de novas identidades e ideologias, tornando os alunos mais tolerantes perante os outros e perante as suas diferenças (Kharkhurin, 2015). A educação bilingue não resulta, portanto, apenas no conhecimento de um código, com a sua respetiva estrutura, mas faz com que se aja em conformidade (García & Woodley, 2015). Acresce que, no caso particular de crianças cuja primeira língua é uma língua minoritária, a educação bilingue tende a aumentar significativamente os níveis de satisfação perante a escola, o que se reflete numa maior assiduidade e na redução do abandono escolar precoce (Collier & Thomas, 2017; García, 2001; García & Klufgen, 2018). A aprendizagem da língua da comunidade permite, ainda, que os alunos ganhem uma maior autoconfiança e atitudes mais positivas perante a escola, sentindo-se mais incluídos, tanto no contexto escolar como fora dele (Baker & Wright, 2021).

## Considerações finais

Grande parte da literatura científica que se dedica à temática da educação bilingue confirma que esta, se aplicada precocemente e guiada por princípios que respeitem o indivíduo e a sua cultura, é uma mais-valia para o desenvolvimento e processamento cognitivos, para o bom desempenho escolar dos alunos e para a sua inclusão e atitude perante a escola, quer estes pertençam a grupos minoritários, quer sejam falantes da língua majoritária do país onde se encontram.

A aparente vantagem da educação bilingue pode, ainda assim, estar a ser sobrevalorizada se não se considerarem os fatores culturais, sociais e individuais. Esta constatação instiga uma necessidade de investigar e estudar a temática em maior profundidade, ultrapassando a visão holística que aqui se apresentou para mergulhar nas particularidades vivenciadas por cada um dos alunos, face aos seus contextos e ao momento em que se encontram.

É importante realçar, neste âmbito, que se considera que as condições ideais expressas não deixam de ser uma utopia para muitos países, como é o caso de Portugal, em que as línguas minoritárias raramente têm a força necessária à sua integração e valorização na vida escolar, ficando muitas vezes os alunos abandonados à sua sorte e resiliência. Ao fazer-se ‘tábua rasa’ da realidade de cada um, deixa-se de respeitar e, até, valorizar os conhecimentos e a cultura das comunidades a que pertencem, já que “bilingual education gives all students the possibility of doing so – that is, of doing language, of languaging in ways that constitute them, connect them, and relate them to their human actions and those of others” (García & Woodley, 2015, p. 132).

## Referências bibliográficas

- Abello-Contesse, C. (2013). Bilingual and multilingual education: An overview of the field. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21<sup>st</sup> Century. Building on experience* (pp. 3-23). Multilingual Matters.
- Abutalebi, J., Cappa, S., & Perani, D. (2015). What can functional neuroimaging tell us about the bilingual brain? In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.),

- Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 497-515). Oxford University Press.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 417-432). Oxford University Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Caldas, A., & Rato, J. (2020). *Neuromitos – Ou o que realmente sabemos sobre como funciona o nosso cérebro*. Contraponto.
- Collier, V., & Thomas, W. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203-217. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- Duarte, J. (2011). Escolas bilingues e sucesso educacional. In M. H. Mateus, D. Pereira, L. Solla, P. Feytor, P. Martins, V. Antunes, M. Bizarro, A. L. Salavessa, & A. de Sousa (Orgs.), *Bilinguismo e educação bilingue* (pp. 35-38). ILTEC, APP.
- Flores, C., & Correia, L. (2016). O papel do grau de exposição linguística no desenvolvimento bilingue. In X. Rei & M. A. Marques (Orgs.), *As ciências da linguagem no espaço galego-português* (pp. 233-261). Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho/Edições Húmus.
- García, O. (2001). Bilingual education is beneficial. In M. E. Williams (Ed.), *Education. Opposing viewpoints* (pp. 126-129). Greenhaven Press.
- García, O., & Klufgen, J. (2018). *Educating emergent bilinguals. Policies, programs, and practices for English learners*. Teachers College Press.
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 117-130). Springer International Publishing.
- García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. In W. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223-240). Wiley Blackwell.
- García, O., & Woodley, H. H. (2015). Bilingual education. In M. Bigelow & J. Ennsner-Kananen (Eds.), *The Routledge handbook of educational linguistics* (pp. 132-144). Routledge.

- Hull, R., & Vaid, J. (2005). Clearing the cobwebs from the study of the bilingual brain: Converging evidence from laterality and electrophysiological research. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 480-496). Oxford University Press.
- Jessner, U. (2017). Multicompetence approaches to language proficiency development in multilingual education. In O. García, A. M. Y Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 161-173). Springer International Publishing.
- Kharkhurin, A. (2015). Bilingualism and creativity. An educational perspective. In W. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 38-55). Wiley Blackwell.
- Mineiro, A. (2011). O cérebro bilingue: Implicações relevantes no ensino universitário de surdos em Portugal. In M. H. Mateus, D. Pereira, L. Solla, P. Feytor, P. Martins, V. Antunes, M. Bizarro, A. L. Salavessa, & A. de Sousa (Orgs.), *Bilinguismo e educação bilingue* (pp. 61-67). ILTEC, APP.
- Moll, J. (Org.). (2013). *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)
- Nobre, A. P. M. C., & Hodges, L. V. S. D. (2010). A relação bilinguismo-cognição no processo de alfabetização e letramento. *Ciências & Cognição*, 15(3), 180-191. <https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/386>
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Feevale.
- Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X Revisão narrativa [Editorial]. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), v-vi. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Thomas, W., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. National Clearinghouse for Bilingual Education.

# A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM MUSEUS E A INCLUSÃO SOCIOCULTURAL

*Fernando Magalhães*

(CRIA – Centro em Rede de Investigação em Antropologia – e CIEQV – Centro de Investigação em Qualidade de Vida –, Politécnico de Leiria, Portugal)

**Resumo:** Este texto tem como objetivo primordial refletir sobre a educação intercultural e a inclusão sociocultural em ambiente museológico. A discussão destas temáticas implica uma reflexão aprofundada sobre os papéis dos atores deste palco que é o museu. Objetos, educadores e visitantes compõem o museu e dão significado às suas ações sociais, que consistem em construir cidadãos reflexivos e interventivos, sem qualquer discriminação, seja ela psíquica, física, motora ou qualquer outra de índole social e cultural.

**Palavras-chave:** Educação intercultural; Museus; Inclusão sociocultural; Educador museológico

## **Introdução**

Os museus, desde que apareceram, no século XVIII, tiveram a educação como um dos seus grandes objetivos, embora muitas vezes de forma oculta ou dissimulada. Eles foram fundamentais para a transição de uma sociedade medieval, feudal, composta por grupos sociais marcados pelo servil povo, nobreza e clero, para uma sociedade moderna do Estado-Nação, composta

por cidadãos. Marcado pelo simbólico caso da nacionalização e transformação do palácio do Louvre em Museu, os novos museus significavam a luta do Estado pela igualdade entre todos os cidadãos, procurando concretizar as ideias da Revolução Francesa, tais como Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Estes elementos constituíram a base da formação de cidadãos conscientes, cujas lealdades deixaram de ser para com a Nobreza e/ou o Clero, para passarem a ser para com o Estado, e as respectivas constituições. Em todo este processo, os museus foram chamados a “educar” as populações para a cidadania, transformando os seus indivíduos em cidadãos nacionais.

As narrativas e a organização museológicas, rapidamente apropriadas por uma classe social emergente e dominante, a burguesia, acabaram por ser alvo de críticas por parte de diferentes movimentos intelectuais, dos quais se destacou o modernismo e suas correntes, tais como o futurismo italiano, como veremos no nosso texto.

De forma mais ou menos tumultuosa, os museus atravessaram o século XX, cumprindo, também, com maior ou menor intensidade, as suas funções sociais. Alvo de novas reflexões acerca das suas funções, eles são integrados em redes internacionais de educação tais como a UNESCO, ou ICOM.

O século XXI, marcado pela consolidação da globalização, trouxe novos reptos aos museus. Num mundo caracterizado por intensos fluxos turísticos e emergência de novos grupos sociais, antes marginalizados, que exigem a sua inclusão nas narrativas museológicas, aos museus é exigida cada vez mais uma educação intercultural e inclusiva. Esta é a tarefa dos educadores museológicos do século XXI, a de serem capazes de dar voz aos objetos, assunto acerca do qual refletiremos na primeira parte do texto, denominada “Educação em museus: do edifício ao objeto museológico”. Os educadores museológicos e sua ação em prol da educação intercultural e inclusiva serão alvo de reflexão em “O educador museológico: a voz dos objetos”.

Por fim, em “O visitante do museu e suas perspectivas de aprendizagem”, analisaremos como as expectativas dos visitantes devem ser tidas em conta pelos museus, na construção das suas narrativas e projetos educativos.

## **Educação em museus: do edifício ao objeto museológico**

Nas nossas investigações (Magalhães, 2005; Magalhães & Santos, 2021) temos-nos centrado nas dinâmicas socioculturais que originaram o aparecimento dos museus modernos e do seu percurso, ao longo dos últimos 200 anos. As funções sociais dos museus, consubstanciadas na educação para a formação de cidadãos nacionais, e a sua associação à construção e afirmação das identidades nacionais têm estado no centro das nossas investigações. Por outro lado, a transformação simbólica de muitos edifícios monumentais, anteriormente de posse da nobreza e do clero, em instituições seculares, ou ainda a construção de novos e monumentais templos do saber racionalista, como o Museu Nacional dos Coches, em Lisboa, inaugurado em 23 de maio de 2015, ou o Museu Guggenheim, em Bilbao, em 1997, parecem relegar para um segundo plano os acervos museológicos, isto é, os objetos simbólicos inseridos dentro dessas instituições. Como refere Nuno Grande (2006), a transformação de certos edifícios dotados de uma monumentalidade que lhes concede valor, mais pela sua estrutura arquitetónica do que pelas coleções que albergam, serve como uma importante marca cultural do espaço comunitário, seja ele nacional, regional, ou a urbanidade de uma cidade (Grande, 2006; Magalhães, 2009). Por norma, os museus são edifícios esplêndidos, construídos de raiz, ou transformados para albergar coleções onde, frequentemente, o exterior se sobrepõe ao conteúdo do seu interior (Barranha, 2006; Grande, 2006).

Tal como se pode observar, ainda que este foco no museu enquanto edifício seja levado ao extremo, revestido de uma tendência para desvalorizar o conteúdo do museu em relação ao contentor, consideramos que tanto o edifício como o seu conteúdo são fundamentais para a construção de uma educação intercultural significativa. Neste teatro, entram em cena três atores: os objetos representativos de uma comunidade, seja ela nacional, regional ou local; o educador, aquele que dá voz aos objetos; e o visitante, que pode ser um membro da comunidade representada ou não, estando mais ou menos distante do comportamento cultural aí representado.

Os objetos museológicos constituem um elemento central do discurso museológico, que é inerentemente interpretativo. Tal como observámos em 2005, “a atividade educativa do museu é sobretudo interpretativa, pretende-

-se ensinar através da visualização dos objetos, enquanto complemento do processo racional de aprendizagem, por meio das palavras e da verbalização” (Magalhães, 2005, p. 60), num processo em que esse objeto assume lugar de destaque. De facto, este é um dos grandes trunfos do museu, o encantamento que um educador museológico pode proporcionar ao visitante, através do objeto do museu, um bem tridimensional, carregado de simbolismo e capaz de atravessar múltiplas gerações e comportamentos culturais, tanto no espaço como no tempo.

Num mundo povoado por milhões de objetos, nem todos têm lugar no museu. Há uma série de variáveis que estão na base do processo de seleção dos objetos que terão lugar no museu, num processo que dependerá tanto das qualidades materiais que lhes são atribuídas, tais como o material de que são elaborados, como das suas características simbólicas.

A utilização de materiais nobres associa-se com frequência a objetos de valor social, cultural e económico, podendo este ser um dos critérios de seleção dos mesmos. Não é esse, contudo, o único critério, nem tão pouco pode ser considerado o mais importante, hierarquicamente falando, quando se trata da seleção do património museológico. São, neste caso, tidos também em conta o valor histórico do bem selecionado, a sua proveniência, ou o facto de ter sido usado por “heróis” comunitários, tais como líderes políticos, reis e rainhas. Líderes culturais, como escritores famosos, ou religiosos, como santos ou santas, de que são prova ofertas votivas, relíquias e relicários, entre outros, estão também na origem do simbolismo atribuído a vários objetos museológicos. Muitas vezes, tal como se pode observar em museus de arte sacra, entre outros, partes do corpo de santos ou de reis, tais como os ossos contidos em relicários, são musealizados, pelo valor simbólico que carregam em si, para uma determinada comunidade.

No Museu de Alberto Sampaio, em Guimarães, entre uma grande quantidade de objetos de arte sacra, elaborados em prata ou ouro, e provenientes da Idade Média, as sucessivas equipas museológicas têm considerado o loudel de João I como uma das suas “peças mais emblemáticas” (Museu de Alberto Sampaio, s.d.). Elaborado à base de lã, linho e seda, terá “sido usado por Dom João I na Batalha de Aljubarrota, no dia 14 de agosto de 1385, e oferecido pelo monarca a Santa Maria da Oliveira, em sinal de gratidão pela vitória alcançada nessa real batalha” (Museu de Alberto Sampaio, s.d.).

Neste caso, o valor histórico sobrepõe-se ao material usado na sua confecção, ainda que possua alguns vestígios do uso de fio metálico dourado.

quanto mais antigo for um objecto, maior será o seu valor, aumentando na mesma proporção o “apetite” por parte do museu para o acolher. A esta ocorrência não estará por certo alheio o facto deles possuírem a capacidade de transportarem o passado para o presente. O edifício do museu de Alberto Sampaio, a estatuária, e de uma forma geral, cada objecto presente neste museu, possuem uma data que os permite localizar no tempo, e neste sentido, tanto podem possuir cerca de cem ou duzentos anos de existência como vários outros séculos (...). Ora, a magia destes objectos, tal como em todos os outros presentes no museu, reside precisamente no facto de eles serem capazes de sobreviver durante tanto tempo, e terem tido uma relação “real”, “única” com acontecimentos passados (...) tornando-se as únicas vozes de um passado mais ou menos distante, e ao qual nenhum humano sobreviveu, para nos poder contar. (Magalhães, 2002, pp. 171-172)

Outros itens que servem para avaliar o objeto que deve entrar no museu são a sua raridade ou o valor cultural atribuído ao mesmo, que vai para além da questão histórica. Objetos raros e coleções de objetos consideradas valiosas, provenientes tanto do passado como de terras distantes, estiveram na génese do aparecimento dos Gabinetes de Curiosidades, protótipos dos museus modernos. Como constatado em investigações por nós efetuadas, os

Gabinetes de Curiosidades, impressionantes salões ou galerias, construídos na maior parte das vezes com o único propósito de albergar as coleções privadas de reis e príncipes, eram usados como salas de receção, e neles se encontravam diversos tipos de objetos raros. Estes eram assim designados em função dos materiais com que eram constituídos, frequentemente nobres, como o ouro e a prata, ou devido à sua proveniência, normalmente de um passado distante, ou de sociedades não europeias. Eram considerados objetos exóticos, pouco conhecidos dos europeus e trazidos para o continente por exploradores ou viajantes. A posse destes objetos, cujo processo de patrimonialização era agora iniciado, encontrava-se então restrita a alguns grupos sociais, os quais detinham com eles o monopólio das representações culturais ou da natureza. Neste contexto,

à raridade e exotismo estava sempre associado o valor do objeto, pois era em função da sua escassez, e da curiosidade que ele seria capaz de despertar, que era avaliado. (Magalhães, 2005, pp. 37-38)

Contudo, o objeto museológico por si não tem voz, apesar de ser o elemento central do museu. Neste caso, o protagonismo será de toda a equipa museológica, em geral, e do educador, em particular. Cabe-lhes ter uma voz ativa não só no processo de seleção dos objetos que entram no museu, mas em todo o processo museológico interno, que conduz à atribuição de significados ao objeto museológico.

### **O educador museológico: a voz dos objetos**

O processo de seleção dos objetos que terão lugar no museu, assim como os valores que lhes são atribuídos, dependem tanto do ‘*staff*’ de museu, dos seus gostos e prioridades num determinado espaço e tempo, como dos seus financiadores, sejam personalidades individuais ou coletivas, dos campos cultural, económico ou político.

Por outro lado, são de sublinhar as leituras que o educador faz do objeto e, mais importante ainda, a forma como ele auxilia na interpretação desse objeto de museu, pois este pode ser lido de diferentes formas. Enquanto elemento central do museu, o educador é, em primeiro lugar, um investigador exímio, pois terá de pesquisar as origens e o percurso do objeto, quem o produziu, porquê, os diversos contextos de uso e os motivos que o levaram a ocupar um lugar no museu, assim como os estilos artísticos empregues, capazes de refletir a organização social num determinado tempo e espaço. Dominando este processo, o educador poderá entender o poder de sobrevivência física que esses objetos museológicos possuem e que “os permite relacionar com acontecimentos passados, e a sua capacidade de serem possuídos e avaliados” (Pearce, 1992, p. 17), sendo este o ponto de partida para uma educação intercultural. Compete ao educador, mais do que dar a conhecer o acervo museológico, auxiliar o visitante a ler ou a observar em profundidade o objeto de museu, levando-o a refletir sobre a sua vida e acerca das culturas aí representadas.

O contacto com os testemunhos de uma comunidade cultural, representada no acervo do museu, a comunhão entre o objeto e o visitante proporcionada pelo educador museológico e o poder do conhecimento que dela emana tornam o visitante capaz de refletir sobre si e sobre os outros. Este desenvolve, ao mesmo tempo, um conhecimento e consciência de respeito pelas suas origens culturais, assim como pelas novas aprendizagens culturais. Podemos, então, afirmar que o visitante do museu verifica um engrandecimento sociocultural do seu ser, que se torna diferente, e mais intercultural. Para que seja promovida esta interculturalidade, é necessário, contudo, que os educadores museológicos adotem as concetualizações da educação intercultural, auxiliando tanto os visitantes como os visitados, representados no espólio museológico, a reconhecer e a valorizar as suas diferenças culturais. Devem promover, também, a convivência e a aprendizagem entre, e de, diferentes culturas. Tal como Carvalho e Scheiner (2012) afirmam:

visões maniqueístas impedem que nos vejamos na plenitude de nossa pluralidade: ser plural não é ser oposto ao diferente, aceitá-lo fora de nós – é reconhecer e aceitar, antes de tudo, o Outro que habita em nós, reconhecer que somos muitos, e contraditórios. Todos nós somos o diferente. (p. 131)

A aprendizagem da interculturalidade a promover pelos museus não se pode confundir com o conceito de um multiculturalismo etnocêntrico que caracterizou instituições museológicas, degenerando num forte quadro de críticas aos museus. Na multiculturalidade reconhece-se que “há diferenças culturais, porém adota-se a postura de apenas coexistirmos com essas diferenças, percebendo o outro a partir dos valores de si próprio” (Millan, 2018, p. 9), assumindo o multiculturalismo, de forma respeitosa, que todos são iguais (Colectivo Amani, 2009). Por outro lado, o interculturalismo “promove o encontro, compreendendo que todos são diferentes e as culturas são igualmente valorizadas, sem haver superioridade ou inferioridade nas relações. Uma atitude interculturalista” (Millan, 2018, p. 9) e “permite analisar outras culturas desde seus próprios padrões culturais” (Colectivo Amani, 2009, p. 146).

A educação para a interculturalidade não é um dado acabado, mas antes um processo, dotado de etapas para se seguir e objetivos que devem ser alcançados. Como aponta Daniela Millan (2018),

quando se almeja uma sociedade intercultural, o mesmo ocorre. Há a idealização e as ações nas quais devemos trabalhar para que os obstáculos sejam ultrapassados e possamos subir os degraus desse ideal. Para tal, parte-se sempre de um princípio, uma situação na qual estamos inseridos e desejosos de mudança. A mudança cuja referência é feita aqui é a passagem de uma sociedade multicultural para uma sociedade intercultural. (p. 9)

Tal como referimos antes, se por um lado a multiculturalidade consiste no reconhecimento da diferença cultural, mas não na sua vivência, a interculturalidade implica o cruzamento e a troca de experiências e saberes entre indivíduos, manifestando diferentes comportamentos culturais. De acordo com Andrés Escarbajal (2010), “a interculturalidade não é equivalente à multiculturalidade. A interculturalidade surge como resposta e alternativa ao assimilacionismo” (p. 37). A interculturalidade implica o “reconhecimento da diversidade cultural, do direito à diferença e da valorização de todas as culturas por igual” (Escarbajal, 2010, p. 37). Ricardo Vieira e Ana Vieira (2015) usam “o conceito de mestiçagem”, que,

devidamente percebido no contexto das novas análises mais francófonas, remete sim para o intercultural, mas nunca para o multiculturalismo, que simplesmente tolera as diferenças culturais coexistentes num espaço, mas sem promover o diálogo da convivência que leva à mestiçagem e à assunção de um novo paradigma, que rompe com a ideia de pureza, para mostrar que todas as culturas são dinâmicas, compósitas e mestiças. (p. 98)

Então, a interculturalidade significa mais do que o reconhecimento das diferenças culturais existentes num determinado espaço e tempo, a sua vivência em toda a nossa plenitude.

Em 2001, Santos (2001) referia-se à educação intercultural como um processo

utilizado quando da discussão da aplicação das ações museológicas, está sendo considerado em sua origem latina, ou seja: ação de avançar, atividade reflexiva que tem como objetivo alcançar o conhecimento de algo, sequência de estados de um sistema que se transforma. Assim, educação significa reflexão constante, pensamento crítico, criativo, e ação transformadora do sujeito e do mundo; atividade social e cultural, histórico-socialmente condicionada. (p. 2)

Cabe ao educador museológico, dotado deste espírito, proporcionar uma visita ao museu que se assuma como uma experiência única de imersão na vivência da interculturalidade. Esta visita completa-se quando cheiros, sabores e atmosferas, vivências e saberes são, não apenas observados, mas sobretudo vivenciados. Já referíamos, em 2005, o quão é importante, para uma educação intercultural efetiva, que “os museus (...) [tenham] em consideração as diferentes capacidades sensoriais dos indivíduos ou grupos que os visitam” (Magalhães, 2005). Neste, enquanto instituição educativa,

existem múltiplas capacidades que nem todos partilham da mesma forma, sejam linguísticas ou lógico-matemáticas, espaciais ou musicais, corporal-cénicas ou interpessoais e intrapessoais, [pelo que] para aumentar o seu potencial educativo, os museus devem, sempre na medida do possível, elaborar atividades que tenham em conta o estímulo e o desenvolvimento de todas estas capacidades. (Magalhães, 2005, pp. 65-66)

Neste século XXI, novas e velhas questões se colocam tanto aos museus como aos seus visitantes, na relação que entre ambos se constrói. Que memórias apresentar e de que forma, num mundo globalizado e de crescentes cruzamentos interculturais, constitui uma dessas interrogações. Temos sublinhado por diversas vezes a necessidade de uma reflexividade mútua, tanto da parte dos visitados, neste caso, os porta-vozes dos objetos museológicos, ou educadores, como dos visitantes dos museus, cada vez mais provenientes das mais variadas origens culturais (Magalhães, 2017; Magalhães & Santos, 2021). Neste processo, reveste-se da máxima importância que educadores museológicos e visitantes de museus tomem consciência da oportunidade que os encontros interculturais podem representar para o enriquecimento pessoal, social e cultural de uns e de outros, para além dos benefícios económicos que estes encontros podem proporcionar. Promover uma consciência de respeito perante os quadros culturais de ambos, evitando-se a construção de estereótipos em relação aos dois, é um dos objetivos desta educação intercultural museológica. Em resumo, evitar a inclinação para práticas de ‘exotização’ das comunidades representadas nos museus, ou para a ‘idiotização’ dos visitantes, é uma premência para os serviços educativos museológicos, que devem proporcionar uma educação verdadeiramente intercultural.

Neste quadro, como poderão os museus contribuir para o diálogo e a compreensão intercultural? O encontro entre o museu e os seus visitantes significa a manifestação de dois ou mais quadros culturais, onde o processo de comunicação dinamizado pelo educador museológico, relativamente ao espólio do museu, será a pedra angular de uma educação para a interculturalidade. Cabe ao educador proporcionar as melhores condições para essa interculturalidade, oferecendo, não uma comunicação unilateral, unicamente orientada do museu para o visitante, mas sim uma efetiva troca de conhecimentos bilateral e interativa entre dois diferentes mundos de saberes. Motiva-se, assim, uma enriquecida aprendizagem intercultural, numa base de reciprocidade e de entrecruzamento comportamental.

Cabe aos educadores museológicos conhecer, estudar, ‘falar’ com os objetos do museu, de forma a fazerem a ponte entre a comunidade visitada e neles representada e o visitante. Depende da sua ação e capacidade de relacionamento com o visitante, de igual para igual, a promoção de aprendizagens interculturais, saindo ambos os atores desta experiência mais realizados e enriquecidos nos seus comportamentos culturais. Como referem Rodari e Merzagora (2007), os educadores dos museus devem “deixar de lado um modelo de comunicação (...) moldado sobre suposições do que o público não sabe e passar para um modelo que tem como ponto de partida o que o público sabe” (p. 9). Neste sentido, “uma comunicação na qual apenas um dos atores amplia o seu conhecimento ou está aberto à mudança não é útil para expandir nossa compreensão de mundo” (Rodari & Merzagora, 2007, p. 9).

Assim, para que seja efetiva a ação do educador museológico, devem-se utilizar todos os meios disponíveis ao alcance para que a mensagem passe ao visitante sem ruído. Neste caso, a inclusão sociocultural pressupõe que se parta do princípio da idiosincrasia dos grupos e dos indivíduos, bem como dos seus interesses e perspetivas pessoais. Essa idiosincrasia manifesta-se tanto nos ‘corpos físicos’, e suas características, como nas diferentes sensibilidades comportamentais. É uma tarefa difícil e desafiante para o museu ir ao encontro dos interesses de cada indivíduo ou grupo, mas apenas assim ele cumprirá a sua função social e justificará a sua existência enquanto organização contemporânea. Por exemplo, um grupo de crianças não é igual a um grupo de idosos, tal como um investigador que visite um

determinado museu com propósitos profissionais não é igual ao turista cultural, que procura sobretudo lazer e descontração, além das aprendizagens efetuadas. Da mesma forma que um cidadão cego tem o mesmo direito de usufruir dos bens culturais que um não-cego, e o museu tem obrigação de lhe dar respostas proporcionando-lhe também uma educação intercultural e inclusiva. Esta educação mais inclusiva exige, por um lado, do educador museológico um conhecimento profundo do seu espaço e materiais de trabalho. Por outro lado, essa exigência aumenta com a premência do profissional desenvolver uma educação museológica inclusiva que vá ao encontro das diferentes sensibilidades físicas e psíquicas dos visitantes individuais e grupais dos museus.

Sendo um dos seus principais autores, a inclusão sociocultural proporcionada por uma educação intercultural não é apenas função do educador, mas deve ser dinamizada dentro de toda uma rede de suporte constituída pela equipa museológica. Além do fator humano – o mais importante, em nossa opinião –, existem ainda outros que não se podem descurar, tais como o financeiro e o material. Estando todos inter-relacionados, não é possível efetuar uma educação intercultural e inclusiva sem bons profissionais, com boas condições compensatórias, assim como com perspectivas de evolução futura de carreira e respetivas progressões, tanto em termos monetários como formativos. A formação é um elemento fundamental para o bom desempenho das funções por parte do educador museológico. Por outro lado, é fundamental que toda a estrutura física e material do museu esteja preparada e adaptada à receção de todos os cidadãos, independentemente das suas qualidades físicas e/ou comportamentais, género, classe etária, formação académica ou proveniência cultural.

Neste encontro de culturas, temos o museu e sua equipa, de onde destacamos, no encontro com o visitante, o educador, ou seja, aquele que dá voz aos objetos museológicos, e o que melhor os deve conhecer, e o visitante, portador das suas próprias ideias e comportamentos culturais. Quanto maior a diferença entre estes dois atores, maior a necessidade de empenhamento dos dois, numa relação de igualdade para a mútua compreensão e cruzamento intercultural.

## O visitante do museu e suas perspectivas de aprendizagem

Quando discutimos o papel e a relevância dos museus na atualidade, enquanto instrumentos privilegiados de uma educação intercultural e mais inclusiva, observamos três atores neste processo. Um desses atores não é um ser ‘vivo’, mas carrega as marcas da vida e da cultura humana, podendo persistir num tempo longo, ou viajar por grandes distâncias: o objeto museológico. A sua existência atravessa múltiplas gerações e espaços físicos, em que o objeto pode viajar por qualquer lugar da terra ou mesmo fora dela, ao contrário dos seres humanos. Daí afirmarmos a fundamental importância do objeto de museu enquanto elemento central à educação intercultural, pois ele permite contar histórias da vida, e sobre a vida, de tempos e lugares distantes. Contudo, a sua ‘falta de vida’ impede-o de comunicar-nos diretamente, resultando daqui o papel da equipa museológica. Na verdade, ainda que sujeita às limitações conjunturais ou estruturais que têm a ver com fatores como o seu financiamento ou as prioridades das lideranças no domínio da cultura, é essa equipa a responsável por selecionar o objeto de museu, estudá-lo e atribuir-lhe significados. São esses significados, que surgem de múltiplas interrogações e intervenções, que o educador deve dominar, para proporcionar ao visitante uma educação inclusiva.

O terceiro ator dos museus é o visitante, elemento central na legitimação social destas instituições e para o qual as políticas museológicas devem estar orientadas. Como referem João Pedro Fróis e Carolina Silva (2016),

num quadro global de formação para a cidadania, a participação dos indivíduos na vida dos museus pode ser entendida como um instrumento privilegiado de educação com características distintivas de outras formas de educação. Nesse sentido, o compromisso com a formação de públicos é uma prioridade para os que tutelam e dirigem os museus. (p. 7)

No século XXI, o visitante do museu emerge como um cidadão mais reflexivo, mais consciente e mais ativo, relativamente aos conhecimentos que lhe são transmitidos em ambiente museal, assumindo-se como protagonista de um sistema cultural composto pela trilogia museológica que temos vindo a discutir.

De acordo com Fróis e Silva (2016), as visitas aos museus são mais comuns em indivíduos provenientes de classes altas, onde estes tipos de atividades são incentivadas, tanto em meio escolar, como familiar. O capital cultural dos seus ascendentes acaba por determinar um maior desejo pela participação em atividades culturais museológicas, o que representa um grande desafio aos museus, uma vez que lhes exige um esforço muito maior para conquistar franjas da população, frequentemente, mais excluídas. Assim se desprovido do seu potencial papel privilegiado, enquanto mentor de uma educação intercultural e inclusiva, e sujeitando-se a múltiplas críticas (Magalhães, 2005).

Independentemente da origem económica e sociocultural dos indivíduos, e para que cumpra os seus ideais de uma educação intercultural e inclusiva, entendemos que a ligação do museu às escolas, em geral, incluindo universidades, mas sobretudo escolas básicas e mesmo jardins de infância, é, não só necessária, como premente. Urge criar hábitos culturais, nos indivíduos, desde tenra idade, garantindo-lhes ferramentas mentais e conhecimentos que lhes permitam um futuro bem-sucedido, e socioculturalmente mais inclusivo, independentemente das suas origens económicas. Assim, o museu conseguirá cumprir a sua função de implementar aprendizagens inclusivas e empoderar indivíduos que, muitas vezes, são postos à margem devido às suas origens sociais, culturais e económicas. Definitivamente, serão desconstruídas ideias e práticas acerca de os museus estarem do lado do poder, enquanto ferramentas de opressão e de exclusão dos mais desfavorecidos.

Desta forma, quanto ao visitante, é importante perceber como é que este se relaciona com o museu, quais são as suas expectativas e o que o leva a efetuar a visita. No estudo realizado por Fróis e Silva (2016), com estudantes universitários, é evidenciado que, entre as principais motivações para a visita ao museu, encontram-se

a possibilidade de “enriquecimento cultural”, “interesse por conhecer a obra de um artista ou cientista” e o “prazer resultante da experiência de visita”. “Participar em eventos públicos”, “interagir com ferramentas multimédia” e “vivenciar emoções” são as três razões menos referidas como estando na base da motivação para as visitas. (p. 14)

Do ponto de vista do museu, assume-se de importância capital perceber estas motivações, para que as suas atividades de aprendizagem e conduta se possam adaptar aos anseios dos visitantes.

A importância do educador museológico sobressai dentro da equipa do museu, na medida em que ele é um dos grandes responsáveis tanto pela atração do visitante como pelas suas aprendizagens interculturais e inclusivas. A correlação entre educação e satisfação com a visita é bem evidenciada no estudo anteriormente referido, demonstrando a importância do educador, tanto para o museu, como no processo da visita museológica. Neste caso, observou-se que

à medida que a percepção sobre a aprendizagem resultante da visita aumenta, também o grau de satisfação com as visitas nos últimos meses aumenta, quer em todo o grupo (...), quer para todos os grupos de estudantes separadamente (...). De igual modo, quanto maior a aprendizagem e a satisfação que advêm da visita, maior a intenção de visitar museus nos meses seguintes, sendo que a aprendizagem apresenta uma maior correlação positiva com esta intenção de visita (...) do que o grau de satisfação. (Fróis & Silva, 2016, p. 17)

De ressaltar que todos os visitantes de museu, no caso, estudantes universitários, que participaram no estudo concordam “com a ideia de que a instituição onde estudam deveria incentivar a colaboração com os museus e em semelhante grau discordam da premissa de ser suficiente o acesso aos conteúdos dos museus através dos portais de internet ou através da leitura de catálogos” (Fróis & Silva, 2016, p. 17), considerando ainda que os museus contribuam para o desenvolvimento de uma mente mais aberta.

Em resumo, o

desenho de programas específicos sobre conteúdos museológicos e exposições destinados a grupos de diferentes áreas parece ser um meio importante para a captação e a formação de públicos. O contacto direto com as obras em contexto museológico ou a deslocação de núcleos expositivos para o espaço universitário será certamente uma iniciativa com impacto na criação de uma disposição cultural durável aludida na abertura do nosso texto. (Fróis & Silva, 2016, p. 22)

A tão premente ponte entre a educação museológica e outras formas de educação da sociedade moderna é já um clássico quando se trata dos

primeiros níveis de ensino. Como constatámos nas nossas investigações, realizadas no início deste século, mais concretamente em 2005, esta era uma preocupação fundamental do Museu de Alberto Sampaio, localizado em Guimarães. O museu dispunha de múltiplos meios e ferramentas de aproximação aos estudantes dos primeiros graus de ensino (Magalhães, 2005).

Apesar de sublinharmos a importância decisiva da educação museológica nas classes etárias mais jovens, enquanto forma de criar hábitos culturais e de promover o empoderamento futuro destes cidadãos, afigura-se como importante manter este trabalho junto de jovens e de jovens adultos, alargando a colaboração dos museus às universidades, de forma mais intensiva, seja qualitativa seja quantitativamente. São necessárias mais intervenções dos museus junto às instituições de ensino superior para que se mantenha o processo de educação inclusiva, muitas vezes iniciado na infância, por aquelas instituições.

## Conclusões

Em conclusão, discutimos e apreendemos a relação que se deve estabelecer entre a trilogia museológica, composta pelos objetos, o educador museológico e os visitantes de museu, na conceção de uma educação intercultural e inclusiva.

A partir da sua divisão em três partes, percebemos, dentro deste texto, que, apesar de muitos arquitetos do século XXI sublinharem a importância hierárquica do edifício museu sobre o conteúdo-objeto, a educação museológica intercultural não se pode levar a cabo sobrepondo o contendor ao conteúdo. Ambos são fundamentais para construir e entender as narrativas museológicas. A educação museológica implica a interpretação do objeto, e este é composto tanto pelo edifício-museu, como pelo seu acervo. O objeto móvel e imóvel, capaz de sobreviver por milénios e de atravessar espaços que vão para além da Terra, foi, portanto, o primeiro elemento do trinómio da educação museológica, que abordámos. Eles podem permanecer no tempo para além dos seres vivos, cujas vidas são, por norma, mais finitas do que a dos seres inanimados, e por isso lhe atribuímos uma certa ‘magia’.

Contudo, os objetos não falam, não possuem vida, e os seus simbolismos e significações dependem única e exclusivamente dos seres humanos que,

num determinado espaço de tempo e lugar, lhos atribuem. No século XXI, cabe ao educador museológico dar voz ao objeto. Por um lado, o educador necessita de fazer uma investigação profunda acerca das origens e contextos de uso dos objetos. Por outro, deve ter consciência de que ele próprio está condicionado pelo seu quadro cultural, tanto no que concerne à seleção do objeto de museu, como à atribuição de simbolismo ao mesmo.

Após aprofundado o conhecimento sobre os objetos museológicos, cabe ao educador dinamizar uma educação intercultural, numa relação que deve ser igualitária, com o visitante. Este também intervém na atribuição e/ou reconhecimento do simbolismo desses objetos e deve manifestar os seus desejos, interesses e motivações para visitar o museu. Só escutando e analisando as perspetivas e anseios do visitante é que o museu pode, de facto, desempenhar uma verdadeira educação intercultural e inclusiva.

#### Referências bibliográficas

- Barranha, H. (2006). Arquitectura de museus e iconografia urbana: Concretizar um programa/construir uma imagem. In A. Semedo & J. T. Lopes (Coord.), *Museus, discursos e representações* (pp. 181-196). Edições Afrontamento.
- Carvalho, L., & Scheiner, T. (2012). Suleando museus e museologia em direção à América Latina: O ICOFOM LAM e a interculturalidade latino-americana. In T. C. M. Scheiner, M. Granato, M. A. G. S. Reis, & G. B. Ambrocio (Orgs.), *ICOFOM LAM 2012: Termos e conceitos da museologia. Museu inclusivo, interculturalidade e património integral* [documento de trabalho do 21.º Encontro Regional] (pp. 124-135). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Colectivo Amani. (2009). *Educación intercultural: Análisis y resolución de conflictos*. Los Libros de la Catarata.
- Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Narcea Ediciones.
- Fróis, J. P., & Silva, C. (2016). A experiência de visita a museus por estudantes universitários portugueses de artes, humanidades e ciências sociais: Perceções, motivações e atitudes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(2), 5-26. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_50-2\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-2_1)

- Grande, N. (2006). Museus e Centros de Arte: Ícones de urbanidade, instâncias de poder. In A. Semedo & J. T. Lopes (Coord.), *Museus, discursos e representações* (pp. 163-180). Edições Afrontamento.
- Magalhães, F. (2002). A magia dos objectos de museu: Análise semiótica do loudel de D. João I. *Cadernos do Noroeste*, 18(1-2), 169-182. <http://hdl.handle.net/10400.8/6894>
- Magalhães, F. (2005). *Museus, património e identidade (Ritualidade, educação, conservação, pesquisa, exposição)*. Profedições.
- Magalhães, F. (2009). O museu: Da sumptuosidade do edifício arquitectónico ao seu conteúdo. In R. Vieira & F. Magalhães (Coord.), *Património e identidade* (pp. 68-72). Profedições.
- Magalhães, F. (2017). O centro histórico de Lisboa enquanto ecomuseu: Construindo pontes entre os turistas, os locais e o património. *RITUR – Revista Iberoamericana de Turismo*, 7(3), 114-136. <https://www.seer.ufal.br/index.php/ritur/article/view/4176>
- Magalhães, F., & Santos, G. (2021). Museus e museologia: Entender o passado para construir o futuro. In F. Magalhães, L. F. Costa, F. H. Hernández, & A. Curcino (Coord.), *Museologia e património* (v. 5, pp. 72-91). ESECS – Instituto Politécnico de Leiria. [https://www.ipleiria.pt/esecs/wp-content/uploads/sites/15/2021/09/Volume\\_5.pdf](https://www.ipleiria.pt/esecs/wp-content/uploads/sites/15/2021/09/Volume_5.pdf)
- Millan, D. (2018). *Educação intercultural em museus: Contribuições na área da investigação e da intervenção socioeducativa* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral – Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/85569>
- Museu de Alberto Sampaio. (s.d.). *Loudel*. <https://www.museualbertosampaio.gov.pt/museu/colecao/textil/loudel/>
- Pearce, S. (1992). Objects inside and outside museums. In S. Pearce (Ed.), *Museums, objects and collections: A cultural study* (pp. 15-35). Leicester University Press.
- Rodari, P., & Merzagora, M. (2007). Mediadores em museus e centros de ciência: *Status*, papéis e treinamento. Uma visão geral europeia. In L. Massarani, P. Rodari, & M. Merzagora (Eds.), *Diálogos & Ciência: Mediação em museus e centros de ciência* (pp. 8-21). Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/FioCruz.
- Santos, M. C. T. M. (2001). *Museu e educação: Conceitos e métodos*. <https://bibliotextos.files.wordpress.com/2011/12/museu-e-educac3a7c3a30.pdf>

Vieira, R., & Vieira, A. (2015). Identidades, aprendizagem e mediação intercultural: Uma análise antropológica. *Linhas Críticas*, 21(44), 95-115. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4487>

# A CONSTRUÇÃO DOS LOCAIS TURÍSTICOS SOB UMA ÓTICA INCLUSIVA

*Adriana Brambilla*

(Doutora em Estudos Culturais pela Universidade  
de Aveiro-Portugal/Universidade Federal da Paraíba)

*Manoela Barbacovi*

(Mestre em Estudos Culturais pela Universidade Luterana do Brasil)

**Resumo:** Os locais que detêm *status* turístico não receberam essa consagração devido a particularidades que lhes são inatas, mas sim através de um conjunto de características que lhes foram imputadas, ou seja, por meio de práticas discursivas, que os produziram e os disseminaram como turísticos. Vale destacar que as características atribuídas a um determinado local operam como processos que Hall (2016), denomina de representação, envolvendo o uso de códigos linguísticos e imagéticos para representar, significar um determinado objeto, lugar, na cultura do entorno. Logo, depreende-se que foram os dispositivos culturais, tais como a mídia, a literatura, incluindo e destacando os processos de escolarização, que nos ensinaram a ver e considerar determinados locais de um modo particular, isto é, como turísticos. Ao partir-se dessa premissa e, ainda, ao fundamentar-se nas teorizações de Rojek e Urry (1997) acerca dos processos de construção cultural dos pontos turísticos, esse estudo visa analisar o processo de construção turística de Gramado, cidade localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Para a consecução do objetivo proposto foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais e análise de guias turísticos produzidos pela Secretaria de Turismo de Gramado. De forma geral, observou-se que a construção turística da cidade de

Gramado é predominantemente europeia, em detrimento de outras etnias culturais, que também colaboraram para projeção turística da cidade.

**Palavras-chave:** Construção; Imagem; Turismo

## **Introdução**

As localidades turísticas carregam consigo imagens que, na maioria das vezes, foram construídas externamente, o que significa que não são características próprias, mas frutos de compreensões externas que lhes impuseram certos atributos.

Neste sentido, muitas vezes, aspectos históricos e culturais de uma determinada sociedade ficam excluídos nessa construção e acabam sendo também esquecidos pela própria população.

Com o interesse de discutir uma visão mais inclusiva na elaboração dessas imagens turísticas, o presente estudo teve como objetivo geral analisar o processo de construção turística de Gramado, cidade localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. A escolha por essa cidade fundamenta-se por ser uma localidade turística muito conhecida e um dos principais destinos turísticos do Brasil, uma vez que destaca por sua imagem europeia em um país predominantemente tropical, o que desperta o interesse pelo exótico e diferente.

A preocupação que norteou esse estudo foi entender se essa construção turística ocorreu de forma meramente mercadológica, destacando aquilo que não é comum, ou se realmente incluiu todas as etnias culturais envolvidas. Esse questionamento surgiu principalmente em virtude da elaboração de um guia turístico pela Secretaria de Turismo da cidade e que foi destinado ao ensino de uma disciplina nas escolas. Ressalta-se que a forma como os aspectos socioculturais são abordados em um material didático pode impactar diretamente no reconhecimento ou na exclusão de determinadas culturas.

## Os locais turísticos: como são produzidos culturalmente?

Os locais que são reconhecidos como turísticos estão imbrincados a complexos processos culturais, de modo que para melhor compreendê-los faz-se necessário, de antemão, problematizar, discutir os possíveis entendimentos da expressão “pontos turísticos”.

Rojek e Urry (1997) explicam que um ponto turístico é definido como um local que se distingue das trivialidades do cotidiano de uma cidade, seja por aspectos naturais, históricos ou culturais. Segundo os autores, ele é instituído a partir de uma oposição binária entre o corriqueiro do cotidiano e o extraordinário, sendo que esse antagonismo é construído culturalmente. Rojek e Urry (1997) estabelecem, ainda, a proposição de que é fundamental levar em conta as influências decorrentes do mito e da fantasia na construção social dos atrativos turísticos, com base no seguinte argumento:

Haja vista a distância que estão os pontos turísticos, visitá-los requer abandonar a rotina de vida diária para ir a novas áreas. Esse movimento físico para novos lugares e situações, obviamente, invoca o desconhecido. O que, em troca, incita à especulação, à fantasia a respeito da natureza daquilo que se vai descobrir. (p. 53, tradução nossa)

Essa proposição encontra aporte teórico, também, nos estudos realizados por Benevides (2007), quando este afirma que os locais turísticos não resultam unicamente de uma objetividade material produzida, mas também de representações imaginadas, que abarcam fantasias e projeções a despeito desses locais. E, ainda, nas teorizações de Bauman (1997), ao destacar que os indivíduos viajam em busca do diferente, e, neste sentido, os lugares turísticos se reinventam com base em representações históricas e culturais.

Ao apresentar a noção de que um ponto turístico resulta de uma construção cultural e social, Rojek e Urry (1997) transcendem esse entendimento, explicando os processos que estão enredados na produção cultural desses locais. Dentre eles, os teóricos chamam a atenção para o principal, denominado de *index of representations* (lista de representações), que consiste em um conjunto de signos, imagens e símbolos acerca do lugar original que produzem a atração turística na cultura popular, nas brochuras e *folders* de viagem, nos programas de televisão acerca de destinos turísticos, etc.

É importante destacar que os processos representacionais, que produzem e compartilham significados na cultura, conforme Hall (2016), são viabilizados, somente, a partir da mobilização da linguagem, seja ela verbal ou não. A escolha de certos signos linguísticos para produzir e atribuir significados particulares a determinados lugares não é algo pueril e direto, mas sim permeado por relações de poder, onde determinados discursos são selecionados em detrimento de outros, com a intencionalidade de incrementar a atratividade de um local, em específico, e produzi-lo como único dentre a oferta de destinos já existentes. Nessa dinâmica dos sistemas representacionais, explica Silva (2006), a linguagem não é compreendida como mimética ou reflexiva da realidade que se espelha, mas antes como um meio produtor de significados.

Apropriando-se desses pressupostos teóricos que estabelecem os locais turísticos como resultantes de um processo de construção cultural, esse estudo tem por intuito analisar e problematizar um destino turístico, com o escopo de compreender as nuances dos processos que instituíram na cultura esse local como turístico e, ainda, identificar quais discursos foram notabilizados, em detrimento de outros, que foram preteridos. A escolha por esse local turístico, a cidade de Gramado, bem como a perspectiva metodológica que viabilizou a exequibilidade desse estudo, são apresentados a seguir.

## **Metodologia**

Haja vista o objetivo central desse estudo, que é o de analisar o processo de construção turística da cidade de Gramado, recorreu-se às análises culturais por facultarem incursões investigativas que, conforme Silva (2010), têm por escopo questionar visões naturalizadas:

A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização. Uma proposição frequentemente encontrada nas análises feitas nos Estudos Culturais pode ser sintetizada na fórmula “x é uma invenção”, na qual “x” pode ser uma instituição, uma prática, um objeto, um conceito... A análise consiste, então, em mostrar as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou “naturalizada”. (p. 134)

Assim, para a realização desse estudo, procurou-se conhecer o processo de transformação da cidade de Gramado em um polo turístico para, a seguir, empreender análises culturais de guias e materiais de divulgação turística, no sentido de analisar o processo de produção cultural que incidiu sobre a cidade, para identificar e compreender quais marcadores culturais foram acionados e/ou silenciados e mediante a quais intencionalidades.

Em vista disso, a análise cultural operou no sentido de desconstruir estruturas e práticas sociais tidas como naturais e intrínsecas à nossa realidade, sejam elas textos literários e científicos, como também publicações jornalísticas, publicitárias e midiáticas do cotidiano. De acordo com Wortmann (2002), as análises culturais chamam a atenção para o fato de que em qualquer texto há a comparência de representações, que são construídas por meio de significados disseminados na cultura e, por isso, justificam a imprescindibilidade do exame atento das mais diversas tipologias textuais.

Ao compreender a atividade turística, também, como um artefato cultural, tendo em vista que os elementos que a constituem – como, por exemplo, os atrativos turísticos, os guias de divulgação, entre outros – são produzidos no meio social a partir de recursos linguísticos e imagéticos que lhes atribuem sentidos e que disseminam significados, principalmente às pessoas, lobriga-se a relevância que detém a análise cultural para o exame atento daquilo que se entende como “turístico”. Visto que ela opera no sentido de desconstruir representações estereotipadas e, também, concepções essencialistas e naturalizadas, não só dos destinos e de seus pontos turísticos, mas igualmente acerca dos autóctones destas localidades, cujas identidades são, muitas vezes, representadas a partir de uma seleção de narrativas particulares a fim de incrementar a atratividade turística do local.

Nesse sentido, os materiais turísticos selecionados para essa análise consistem num conjunto de guias, os quais reúnem textos e fotos, organizados pela Secretaria Municipal de Turismo de Gramado no ano de 2014. A escolha por esses materiais, em específico, deu-se, inclusive, pelo aspecto pedagógico que eles detêm, haja vista que foram produzidos, especialmente, para uma formação docente, o Curso de Capacitação Docente em Educação para o Turismo, o qual foi oferecido para um grupo de, aproximadamente, 100 professores que ministram a disciplina de Educação para o Turismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse curso, conforme é explíci-

tado no projeto que o regulamenta, já era requisitado há muito tempo, pois os professores que ministram a referida disciplina não possuem formação específica em turismo, mas são, na sua maioria, pedagogos. Além disso, nesse projeto, conforme o excerto a seguir, é manifestada a preocupação de oferecer uma formação atualizada voltada à Educação para o Turismo, especialmente para os professores do 5.º ano do Ensino Fundamental:

há tempos havia a necessidade de uma formação atual e consistente para os professores, principalmente dos 5.º Anos, visto que estes professores são responsáveis para garantir o desenvolvimento acadêmico dos alunos no quesito Educação para o Turismo. (Secretaria Municipal de Turismo de Gramado, 2014)

A respeito desses materiais, elaborados pela Secretaria Municipal de Turismo, busca-se, na seção a seguir, analisá-los, no intuito de mapear discursos, representações e valores mais recorrentes disseminados a respeito da produção de Gramado como um destino turístico.

### **Gramado, o destaque turístico do sul do Brasil**

Gramado, localizada no Rio Grande Sul, é a cidade de maior destaque turístico do Estado e umas das mais conhecidas no Brasil, sendo agraciada mais de uma vez com o prêmio *Traveler's Choice*, organizado pelo site TripAdvisor, como um dos melhores destinos turísticos do Brasil e da América Sul, além de ter o segundo melhor hotel do mundo, conforme as opiniões dos milhões de turistas que utilizam esse site (CNN Brasil, 2022). Anualmente, recebe aproximadamente seis milhões e meio de visitantes, principalmente nos meses de junho, julho e dezembro, cuja economia se baseia em quase 90% nas atividades turísticas (Secretaria Municipal de Turismo de Gramado, 2021).

Os inúmeros visitantes que vêm para Gramado buscam conhecer os pontos turísticos e apreciar os eventos do município, como o Festival de Cinema, o Natal Luz, a Páscoa em Gramado, a Festa da Colônia, entre outros. Além desses atrativos mencionados, também o chocolate caseiro e a gastronomia alemã e italiana, assim como as paisagens e o clima característico da região,

que muito se assemelham aos da Europa, se constituem como atributos que consagram o município como um destino turístico.

Ao analisar os materiais de divulgação turística da cidade, produzidos pela Secretaria Municipal de Turismo de Gramado, é possível perceber que a atratividade turística do município é construída a partir de processos representativos que buscam produzir Gramado com uma cidade que possui, intrinsecamente, características europeias, conforme pode ser visto na Figura 1 e excerto, a seguir, que descrevem o ponto turístico Lago Negro:

**Figura 1.** *Lago Negro*



Fonte: Secretaria Municipal de Turismo de Gramado (2014).

Inicialmente chamava-se Vale do Bom Retiro. Após um incêndio que arrasou a imensa mata existente na região, Leopoldo Rosenfeldt construiu o lago, decorando suas margens com árvores importadas da Floresta Negra da Alemanha, daí seu nome, Lago Negro. Suas águas são profundas e de um verde escuro carregado, refletindo o alto dos pinheiros que se alternam com o colorido das azaleias no inverno e o azul das hortênsias no verão. (Secretaria Municipal de Turismo de Gramado, 2014)

A partir desse fragmento textual, observa-se que o Lago Negro também opera como um marcador simbólico que qualifica Gramado como uma cidade europeia, principalmente pela presença das árvores que foram trazidas da Floresta Negra, na Alemanha, derivando daí seu nome.

Vale destacar, ainda, que nesses guias turísticos observa-se a adjetivação europeia à cidade associada também à arquitetura, em estilo enxamel, que é tipicamente de origem alemã, como pode ser visto na Figura 2:

**Figura 2.** *Avenida Borges de Medeiros*



Fonte: Secretaria Municipal de Turismo de Gramado (2014).

Nesse sentido, entende-se que também cenários urbanos são acionados nesses materiais, para produzir representações associadas à Europa, possivelmente com o intuito de atrair um maior contingente de turistas para o município. Vale destacar, de acordo com Font e Rufi (2006), que igualmente as paisagens resultam de construções culturais:

a paisagem é na verdade a projeção cultural de uma sociedade em um espaço determinado. Neste sentido, a paisagem está cheia de lugares que encarnam a experiência e as aspirações das pessoas. São lugares que se convertem em centros de significado; símbolos que expressam sentimentos, ideias e várias emoções. (p. 226)

A cidade de Gramado não é antiga, uma vez que obteve sua autonomia política em 1958 e, já nesse ano, o poder público organizou um importante evento, a Festa das Hortênsias, que marcou Gramado como o primeiro polo turístico do Rio Grande do Sul. De acordo com o livro *Gramado Simples-*

*mente Gramado*, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Gramado (1987), a repercussão da festa

despertou a consciência do humilde e pacato povo de Gramado que viveu plenamente seus objetivos esquecendo-se da política e diferenças sociais, dando-se as mãos numa verdadeira demonstração de paz, de alegria e de contentamento, fazendo de Gramado o seu único partido e de vizinho o seu ideal amigo. (p. 80)

Vale destacar que a Festa das Hortênsias, por ter ocorrido logo no início da formação da cidade, acabou produzindo a ideia de que tanto Gramado como seus moradores são naturalmente vocacionados para o turismo, ou seja, desencadeou um processo de práticas representativas que imputou tanto à cidade como aos moradores uma identidade específica e particular para fomentar o turismo enquanto atividade econômica, o que pode ser compreendido a partir das teorizações de Hall (2000), quando esse autor discorre que as identidades são produzidas dentro da cultura e em consonância a intencionalidades específicas.

Ainda a despeito da história de Gramado, é interessante destacar que se percebem também características europeias no processo de formação populacional da cidade, como uma estratégia de, novamente, instituírem-se como um atrativo para a mesma.

A colonização é europeia, iniciada por imigrantes lusos, em 1875, seguida pelos alemães, cinco anos mais tarde, e ainda por imigrantes italianos, vindos de Caxias do Sul, que faz divisa com Gramado. Ao mesmo tempo em que desenvolveram as tradições culturais dos descendentes europeus, a cidade também mistura os aspectos do gauchismo. Tamaña diversidade só vem a tornar a cidade ainda mais encantadora, pois o resultado dessas misturas pode ser encontrado ainda hoje, na culinária variada e na arquitetura do município. (Secretaria Municipal de Turismo de Gramado, 2014)

É interessante destacar que o fragmento acima concede um destaque especial às opções gastronômicas que Gramado oferece. Nesse processo de produção cultural de uma gastronomia gramadense, a culinária que é visibilizada, nesse guia produzido pela Secretaria Municipal de Turismo, é aquela deixada como legado pelos imigrantes alemães, italianos e portu-

gueses. Essas representações aparecem, também, articuladas ao agroturismo e aos produtos coloniais. Nesses materiais, o turismo rural em Gramado é representado como uma oportunidade para o turista reconhecer as origens da cidade. “Os roteiros de agroturismo levam às propriedades rurais dos descendentes que preservam, com orgulho, as tradições europeias. Os *tours*, claro, incluem degustação de produtos típicos como linguiça, salaminho, queijos e vinhos” (Secretaria Municipal de Turismo de Gramado, 2014).

**Figura 3.** *Café Colonial, Oferecido nos Roteiros do Turismo Rural*



Fonte: Secretaria Municipal de Turismo de Gramado (2014).

A partir dessa imagem, é possível observar que também o vestuário de origem europeia contribui como mais um marcador para a construção de uma cidade Gramado europeia e, sobretudo, ítalo-germânica. Os produtos que são oferecidos remetem, igualmente, a uma gastronomia colonial dos primeiros tempos da imigração, quando as pequenas e médias propriedades agrícolas alemãs e italianas produziam alimentos derivados de suas criações de vacas, porcos e galinhas. Destacando-se, desde aquela época, o salame, a linguiça, o queijo e a cuca, produtos que, além de um valor simbólico associado às memórias desses imigrantes, também possuem um valor mercadológico.

Desse modo, com base nas teorizações de Hobsbawm e Ranger (2008), é possível observar que a Secretaria Municipal de Turismo de Gramado busca produzir, nos materiais de divulgação turística da cidade, mensagens satura-

das de marcadores turísticos positivos para reinventar as tradições culturais ítalo-germânicas e, ainda, para associar os gramadenses a comportamentos compatíveis com uma cultura colonial de matriz europeia.

Além disso, é possível identificar que o turismo rural na cidade, ao se utilizar de representações e símbolos associados à cultura local – nesse caso, o da gastronomia –, busca criar um discurso unificador a respeito das origens da cidade e de seus moradores. Correlacionando esse discurso aos constructos teóricos de Hall (2005), é possível visualizá-lo, não só como uma tentativa de inventar uma origem histórica para a cidade, mas também como um esforço para representar Gramado como uma comunidade imaginada cujos valores e práticas tornam a cidade e seus moradores dotados de certos atributos necessários ao processo de turistificação da cidade.

Ainda, analisando como foram descritos os roteiros turísticos rurais nesse guia produzido pela Secretaria Municipal de Turismo em 2014, é relevante destacar a descrição de um *tour*, em particular, denominado de ‘O Quatrilho’. Segundo o material, “Vales e riachos compõem o cenário das localidades de Campestre do Tigre e Tapera, onde viveram os protagonistas do filme ‘O Quatrilho’. Momentos para deliciar-se com cucas, geleias, pães, linguiças e outros produtos caseiros” (Secretaria Municipal de Turismo de Gramado, 2014). O *tour* é ilustrado pela imagem a seguir.

**Figura 4.** *Tour ‘O Quatrilho’*



Fonte: Secretaria Municipal de Turismo de Gramado (2014).

Portanto, observa-se que, para valorizar o turismo rural de Gramado, os textos desse guia acionam uma produção cinematográfica. *O Quatrilho* foi um filme dirigido por Fábio Barreto, lançado no ano de 1995 e filmado no interior da cidade de Gramado. De acordo com Rojek e Urry (1997), associar um filme ou outro artefato midiático na construção social de um ponto turístico é uma prática muito comum, a qual é denominada pelos autores como “dragging of elements” (arraste de elementos), que se refere à combinação de elementos de diferentes arquivos de representação para criar um novo valor a um determinado atrativo turístico. Os autores exemplificam essa prática a partir do roteiro turístico conhecido como ‘A Lista de Schindler’, que é oferecido na cidade de Cracóvia, Polônia, desde 1994, com o intuito de os turistas virem a conhecer e visitar os lugares onde o filme de Steven Spielberg foi produzido, em 1993.

É possível inferir que, a partir da prática do “arraste de elementos”, locais de uma cidade que foram tomados como palco de produções midiáticas passam a ser ressignificados com o intuito de incrementar sua visibilidade e atratividade. Observa-se tal estratégia no caso do *tour* ‘O Quatrilho’, onde a Secretaria Municipal de Turismo de Gramado descreve o roteiro como uma oportunidade de os turistas visitarem o local onde o filme foi protagonizado.

A partir dessa breve exposição de alguns materiais de divulgação turística de Gramado, é claramente identificável a intencionalidade desses guias em associar Gramado a características do continente do ‘Velho Mundo’, a partir de sistemas representacionais que, de forma contínua, visam aumentar a visibilidade desse destino. Contudo, sabe-se que Gramado não se estabeleceu, *a priori*, como um destino turístico e que também não foram somente os imigrantes europeus que contribuíram para a construção da cidade. Nessa direção, por outro lado, o historiador Maestri (1994) afirma que essa representação messiânica dos teuto-italianos para o trabalho advém do desconhecimento das condições históricas da imigração, produzindo a ideia de que “os casos de sucesso sejam apresentados como devidos apenas à iniciativa, à disciplina, e ao amor do europeu ao trabalho” (Maestri, 1994, p. 137). A ocultação, o ‘silenciamento’ das outras etnias que contribuíram para a construção de Gramado, nos materiais de divulgação turística da cidade, é uma das consequências produzidas pelo discurso eurocêntrico.

Um exemplo da presença desse silenciamento é notado na descrição do ponto turístico Vale do Quilombo. Conforme os materiais de divulgação turística da Secretaria Municipal de Turismo de Gramado (2014), percebeu-se a intencionalidade de se enfatizar a beleza desse local, especialmente pela vista e pelos aspectos da natureza, conforme pode ser visto na Figura 5, a seguir.

**Figura 5.** *Vale do Quilombo*



Fonte: Secretaria Municipal de Turismo de Gramado (2014).

Contudo, esses guias não apresentam informações que expliquem as origens do nome ‘Vale do Quilombo’, assim como foram elucidadas para justificar a procedência do nome ‘Lago Negro’. Observa-se, nesse sentido, uma ocultação que busca, mais uma vez, reforçar e valorizar, somente, a presença e a contribuição do europeu para a cidade de Gramado.

Essas constatações se coadunam com os pressupostos teóricos de Baptista e Silveira (2017), quando afirmam que as representações turísticas são produzidas a partir da seleção de determinados discursos, os quais contribuem para a constituição de identidades e lugares turísticos de um modo particular. Em suas palavras,

as representações turísticas, enquanto “textos e reservatórios culturais”, refletem e moldam discursos particulares sobre destinos e identidades. Estas ignoram

e silenciam os aspectos mais desagradáveis e, deste modo, constroem seletivamente a realidade, convertendo-a num produto mais apelativo e sugestivo. (Baptista & Silveira, 2017, p. 42)

Descrever e representar Gramado por meio de um viés eurocêntrico é, em outras palavras, inventá-la, produzi-la, do ponto de vista turístico, como a “Europa Brasileira” com o intuito de torná-la um produto mais atrativo aos turistas, ao demarcá-la como a cidade cuja identidade difere da matriz cultural tropical e africana que caracteriza nosso país. Essa produção da identidade turística de Gramado de forma totalmente antagônica aos traços culturais do Brasil como um todo contextualiza o que Woodward (2000) afirma sobre o processo de construção cultural da identidade de um lugar ou de pessoas, já que, segundo a autora, as identidades, antes de tudo, são projetadas a partir do âmago da posicionalidade: “a identidade é, na verdade, relacional e a diferença é estabelecida por uma remarcação simbólica relativamente a outras identidades” (p. 14).

### **Considerações finais**

Este estudo teve como objetivo analisar o processo de construção turística de Gramado, com o escopo de reconhecer os marcadores culturais que são acionados para incrementar o apelo ao consumo turístico desse destino e, ainda, de identificar certos aspectos culturais que são ocultados nos materiais de divulgação turística de Gramado, que foram produzidos pela Secretaria Municipal de Turismo no ano de 2014. A escolha por esse *corpus analítico*, em especial, justificou-se pelo cunho pedagógico desses materiais, já que eles são utilizados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para ministrar as aulas da disciplina de Educação para o Turismo na rede municipal de ensino de Gramado, ou seja, com o intuito de ensinar e instruir os discentes acerca dos aspectos e atributos que consagram Gramado como *trade* turístico de destaque no país. Ao recuperar-se os constructos teóricos de Rojek e Urry (1997) – os quais foram de fundamental relevância para empreender as análises que se pretendeu realizar através desse estudo –, é notório realçar que os aspectos particulares da cidade de

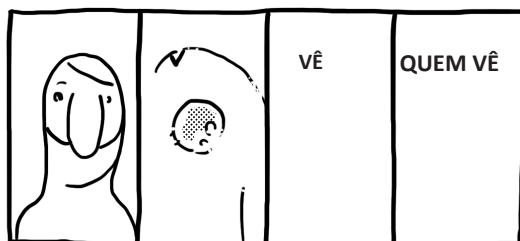
Gramado que são divulgados nesses materiais, a partir de uma perspectiva apriorista ou essencialista, resultam, de fato, de reiterados processos de produção cultural que, por meio de práticas de representação, atribuem à cidade certas características específicas, características essas que, ao serem disseminadas repetidas vezes, acabam por se consolidar como ‘verdades’.

Nessa direção, observou-se que é recorrente o acionamento de sistemas representacionais que têm por escopo a construção da cidade de Gramado e de seus atrativos turísticos como intrinsecamente europeus, em detrimento de outras etnias culturais, que certamente também colaboraram para a projeção turística da cidade. Logo, seria interessante destacar a importância de novos estudos sobre outros materiais de divulgação turística de Gramado, com vistas a incentivar a desconstrução desta visão eurocêntrica do turismo e dos patrimônios culturais das cidades e de culturas homogêneas e monolíticas, em prol da construção de visões de mundo e valores turísticos mais abrangentes, plurais e inclusivos que representem e contemplem os diferentes grupos sociais e culturais que habitam e circulam na cidade de Gramado.

## Referências bibliográficas

- Baptista, M. M., & Silveira, L. (2017). A mercantilização e exotização do outro no turismo. In A. Brambilla, M. M. Baptista, E. Vanzella, & L. Silveira (Org.), *Cultura e turismo: Interfaces metodológicas e investigações em Portugal e no Brasil* (pp. 23-48). CTA.
- Bauman, Z. (1997). *Ética pós-moderna*. Paulus.
- Benevides, I. (2007). O amálgama componente dos destinos turísticos como construção viabilizadora dessa prática sócio-espacial. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, 11(1), 85-101. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2007.74050>
- CNN Brasil. (2022). *Hotel brasileiro é eleito o segundo melhor do mundo pela Tripadvisor*. <https://viagemegastronomia.cnnbrasil.com.br/curiosidades/hotel-brasileiro-e-eleito-o-segundo-melhor-do-mundo-pela-tripadvisor/>
- Font, J. N., & Rufi, J. V. (2006). *Geopolítica, identidade e globalização*. Anna-blume.
- Hall, S. (2000). Quem precisa de identidade. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103- 112). Vozes.

- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade* (10.<sup>a</sup> ed.). DP&A.
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação*. Apicuri.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (2008). *A invenção das tradições* (6.<sup>a</sup> ed.). Paz e Terra.
- Maestri, M. (1994). O negro e o imaginário étnico gaúcho. In M. Baquero (Col.), *Diversidade étnica e identidade gaúcha* (pp. 129-140). UNISC.
- Rojek, C., & Urry, J. (1997). Transformations of travel and theory. In C. Rojek & J. Urry (Eds.), *Touring cultures: Transformations of travel and theory* (pp. 1-22). Routledge.
- Secretaria Municipal de Educação de Gramado. (1987). *Gramado simplesmente Gramado*. [s.n.].
- Secretaria Municipal de Educação de Gramado. (2014). *Projeto 'Educação para o Turismo na Rede Municipal de Ensino'* [documento interno da Secretaria].
- Secretaria Municipal de Turismo de Gramado. (2014). *Curso 'Capacitação para o Turismo. Gramado'* [material fornecido pela Secretaria].
- Silva, T. T. (2006). *Currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. Autêntica.
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: Uma questão conceitual. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Vozes.
- Wortmann, M. L. (2002). Análises culturais: Um modo de lidar com a histórias que interessam à educação. In M. V. Costa (Org.), *Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação* (pp. 73-92). DP&A.



## OLHAR COMO QUEM VÊ

*Nuno Fragata Marques*

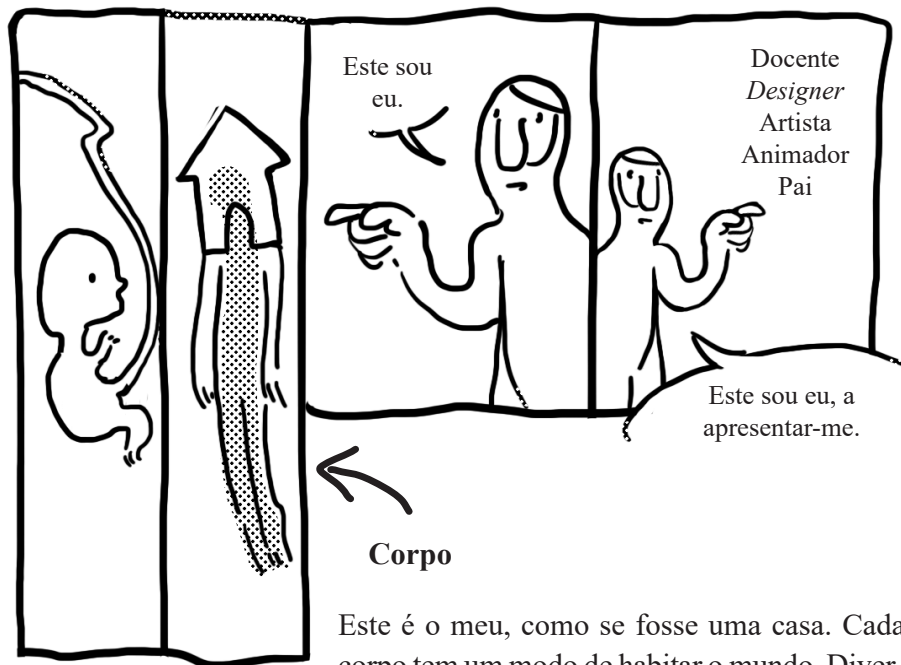
(LIDA – Laboratório de Investigação em Design e Artes,  
ESAD.CR, Politécnico de Leiria)

**Resumo:** A narrativa (gráfica, sequencial) que aqui se apresenta surge de um olhar e de uma vivência com ligação à docência e à produção (em artes e pelas artes), com diferentes intuitos e intuições. O *Relatório Mundial sobre a Deficiência*, de 2011 (World Health Organization & World Bank, 2011), refere que cerca de 15% da população mundial apresentava alguma forma de deficiência. A Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009 aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O acesso à arte é uma forma de desenvolver competências e de participação, plena e igual, na comunidade. A produção em arte possibilita o desenvolvimento de princípios e valores, a participação e a construção de uma identidade, pessoal e de pertença.

Olhar para a inclusão e para a diversidade de uma forma holística, a favor da criação (de acesso e de oportunidades), poderá ser um caminho fértil para uma cultura acessível, para o futuro.

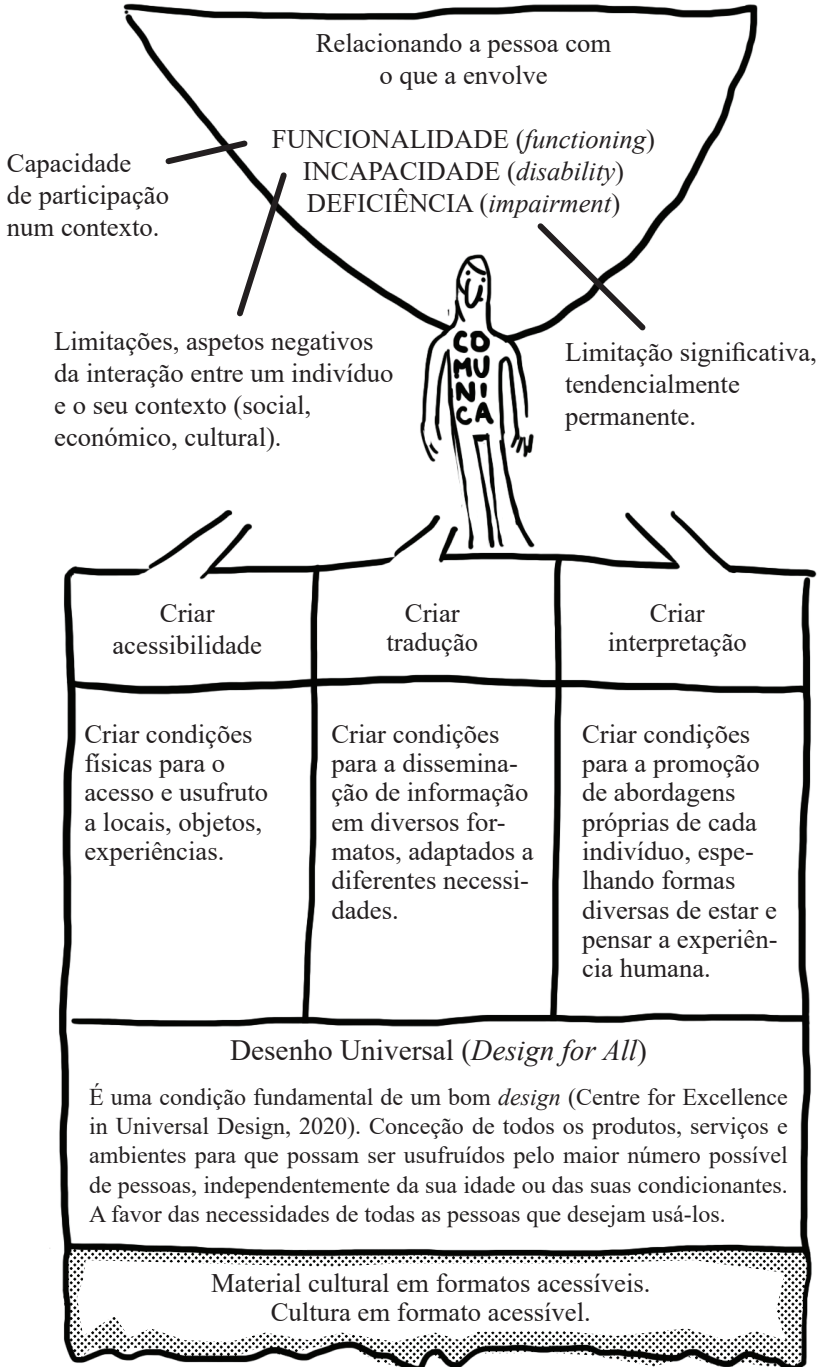
**Palavras-chave:** Inclusão; Artes; *Design*; Cultura; Artista-pesquisador





Este é o meu, como se fosse uma casa. Cada corpo tem um modo de habitar o mundo. Diversidade resulta em diferentes modos e estilos de vida. Uma diversidade habitada. Uma diferença, em vez de uma anormalidade.

Deficiência é uma noção que surge muitas vezes de um olhar externo. No livro *The Politics of Disablement* (Oliver, 1990), o autor refere que devem ser as pessoas com deficiência a escrever a sua própria história. Tendo em vista um acesso igualitário, pessoa com deficiência e pessoa sem deficiência entram em comparação, criando identidade por contraste. Se num modelo médico a noção de deficiência surge associada a uma lesão, num modelo social surge associada a uma condicionante. Resulta na vivência de um corpo desigual, sujeito a impedimentos que, se impostos como estilos de vida levam a discriminação e opressão por quem os vivencia. Deficiência, num olhar contemporâneo surge nas ligações entre condicionantes (sociais, históricas, económicas, físicas), englobando o corpo com limitações à execução de atividades, o corpo com impedimentos e as possíveis restrições de participação. Como referido em *The definition of disability: What is in a name?* (Leonardi et al., 2006), aspetos negativos da interação entre um indivíduo com uma condicionante e os fatores contextuais desse indivíduo. Processos de exclusão sobre os quais se pode refletir, intervir e criar.



## Desenho: ferramenta

Criar acessibilidade será potencializar a comunicação de uma ideia. O desenho (inclusivo), que é uma ação, situa-se entre a concepção e a produção. Ajuda a apresentar e estruturar ideias e produtos. Surge como ferramenta de análise, procura, experimentação e teste. O ato de desenhar surge num fluxo constante entre o mundo concetual e o mundo físico.

Inclusão significa solicitar as ideias, opiniões e pontos de vista do grupo-alvo (Ambrose & Harris, 2010). A ferramenta desenho permite visualizar e equacionar, em projetos e em objetos, hipóteses a favor de uma comunicação direta e direcionada, com alguns ou com todos.



## Design: função + produção

Em *Design Thinking*, *design* é definido como sendo um nome e um verbo que pode referir-se tanto a um processo como a um produto finalizado (Ambrose & Harris, 2010). Articula raciocínio imaginativo e raciocínio mecânico, criatividade e produção, conhecimentos técnicos e conhecimentos visuais. O *design* é ensinado como uma aprendizagem pelo fazer, pela apresentação de questões a resolver e pela procura prática da sua resolução, analisando em paralelo ou de forma complementar soluções encontradas para questões similares.



Figura 2 – Alunos testam hipótese.

Existente, na forma de produzir *design*, uma reflexão no ato de fazer e uma reflexão sobre o ato de fazer, a produção e o que foi produzido, abrindo portas a diferentes soluções e caminhos a explorar. A reflexão sobre o fazer permite analisar as escolhas e testes realizados, apontando conclusões para futura referência.

Sendo uma investigação pela prática, permite testar, instaurar hipóteses, comunicar princípios. Estabelece etapas e processos para que um objeto ganhe corpo próprio, seja exequível e reproduzível. O *design* é uma forma de criação de identidade, uma forma de criar soluções inteligentes para problemas identificados e uma forma de estruturar informação para potenciar um ato de comunicação massificado. O ato de produção em *design* é multidisciplinar e transdisciplinar, sendo que, muitas vezes, de forma a criar uma resposta adequada, o *designer* tem de cruzar referências e informações vindas de diversas áreas das ciências humanas, sociais e técnicas. Na relação com o cliente é definida a abrangência do trabalho



Figura 1 – Aluna instaura hipótese.



Figura 3 – Aluna explora restrições.

a desenvolver, assim como o grau de liberdade na procura da solução para o problema levantado. A abordagem do *designer* é não pessoal, procurando solucionar os problemas que lhe são colocados de forma metódica e criativa, a partir das condições existentes. Na produção de *design* (inclusivo) a clareza e o rigor surgem na base do processo de desenvolvimento, sintetizando informação, definindo o que será apresentado em formato alternativo e precisando a comunicação pretendida. Numa produção em *design*, o foco surge da aplicação de processos a favor de um produto e de uma função. O olhar do *designer* direciona-se para a concretização do produto final, trabalhando com restrições e a partir de restrições (económicas, técnicas, de comunicação...). O *designer* trabalha com fórmulas, procurando ir além das mesmas, a favor de uma função.



Figura 4 – Ilustração gráfica.



Figura 5 – Ilustração tátil.



Figura 6 – Matriz para impressão.

## Arte: objeto + poética

Produzir arte será produzir objetos que não têm uma função. Que surgem de reflexão, que provocam reflexão, interpelam. Um artista produz e reflete por um processo contínuo e ininterrupto entre a prática e a teoria, criando



obra. Por não procurar criar respostas mas sim avançar nas suas inquietações, será um artista-pesquisador na procura de uma linguagem, própria. A obra de arte contemporânea produz e articula questões, não oferece respostas. Produz significantes. Contrariamente ao que acontece na ciência, em arte



o importante não é a procura ou a confirmação de uma verdade, mas a instauração de uma verdade. Não existe uma metodologia estabelecida de antemão, ela surge à medida que o projeto se desenvolve. O pesquisador inicia um caminho pessoal em que constrói o objeto de estudo à medida que desenvolve a sua pesquisa. A reflexão teórica lança-se, assim, sobre



a obra em desenvolvimento e não sobre a obra acabada. É o objeto como *devenir*. A obra a surgir, definida por uma trajetória, fruto de uma expressão de liberdade do indivíduo, que engloba o ato de errar como parte da construção da obra e da sua eficácia (errando, o reconhecimento do erro leva à



sua correção). A forma como a obra é feita constrói os seus significados. O erro deve ser entendido como aproximação e não como engano.

Em arte contemporânea, a obra de arte não possui finalidade pragmática. Compreender o trabalho de um artista passa pela noção do seu método



de trabalho, do que se propôs a fazer e de como chegou ao resultado, dos processos adotados e de como a obra se relaciona com a produção contemporânea e com a História da Arte. Os escritos de artistas, criados a partir do processo, permitem traçar relações e informar acerca dos processos mentais e simbólicos envolvidos na obra acabada. No livro *Dialogues* (Deleuze &



Parnet, 1977), no desenvolvimento de raciocínios acerca de literatura, artes e a noção de rizoma, é referido que importante será a produção de uma linha e não a produção de um ponto. No trabalho que ganha corpo importa o meio.

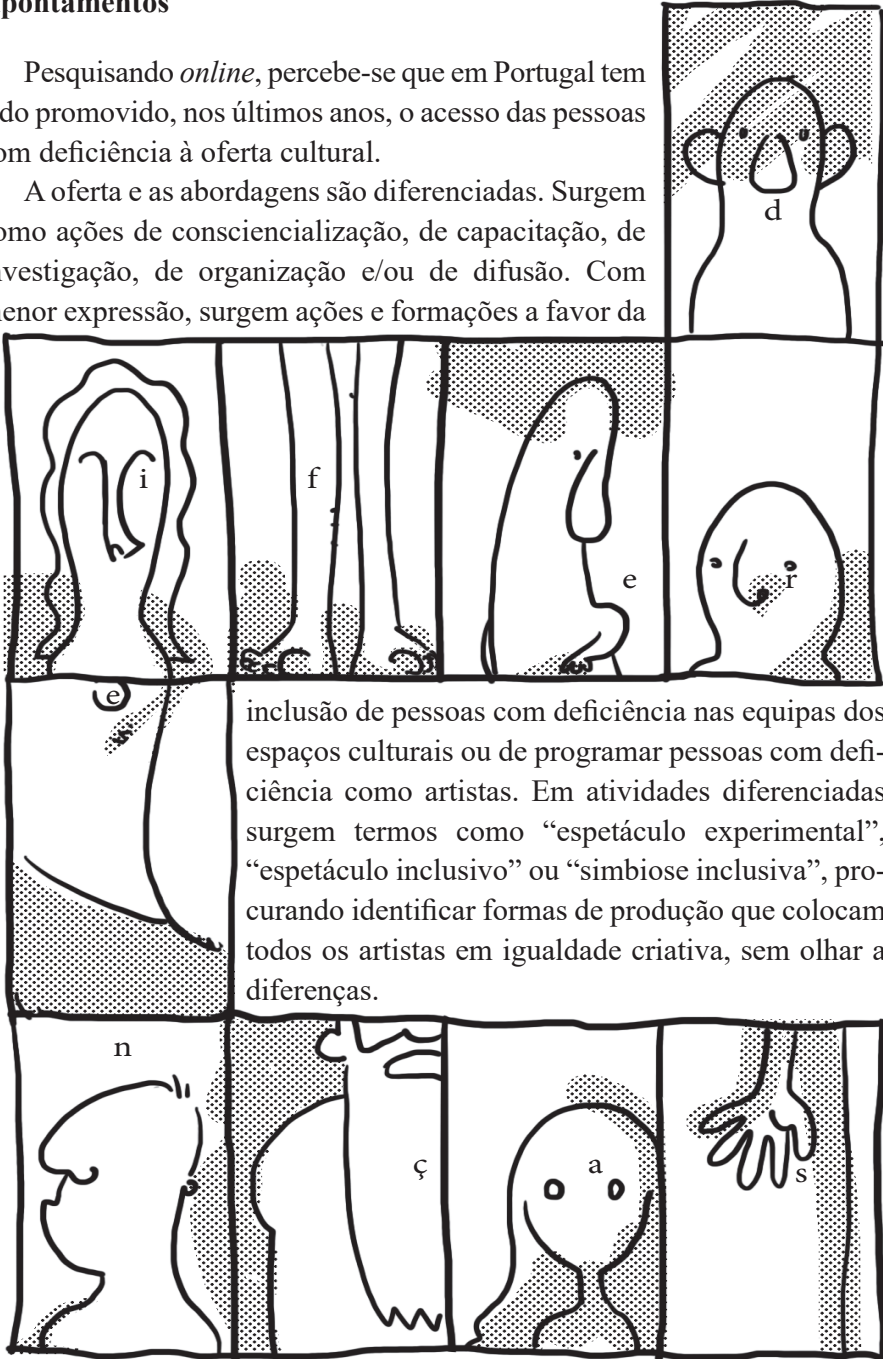


Será como uma involução, algo que se torne progressivamente mais restrito e ao mesmo tempo mais cheio, populoso. Será como dar passos progressivamente mais restritos e a partir dessa simplificação criar novos elementos e relações. A experimentação será involutiva, algures num percurso que se mostra como tal, estando na sua natureza manter pontos iniciais e finais escondidos. Criar acessibilidade em cultura relaciona, também, estas formas de estar e de criar próprias do *design* e da arte, que partem de vontades ou objetivos diferenciados (muitas vezes próprios). Que ganham expressão em formatos que comunicam e/ou que interpelam. Que referenciam modos de habitar o mundo.

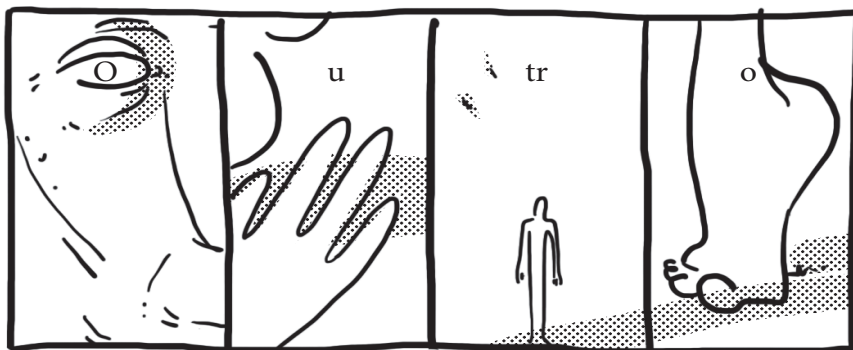
**Apontamentos**

Pesquisando *online*, percebe-se que em Portugal tem sido promovido, nos últimos anos, o acesso das pessoas com deficiência à oferta cultural.

A oferta e as abordagens são diferenciadas. Surgem como ações de consciencialização, de capacitação, de investigação, de organização e/ou de difusão. Com menor expressão, surgem ações e formações a favor da



inclusão de pessoas com deficiência nas equipas dos espaços culturais ou de programar pessoas com deficiência como artistas. Em atividades diferenciadas surgem termos como “espetáculo experimental”, “espetáculo inclusivo” ou “simbiose inclusiva”, procurando identificar formas de produção que colocam todos os artistas em igualdade criativa, sem olhar a diferenças.



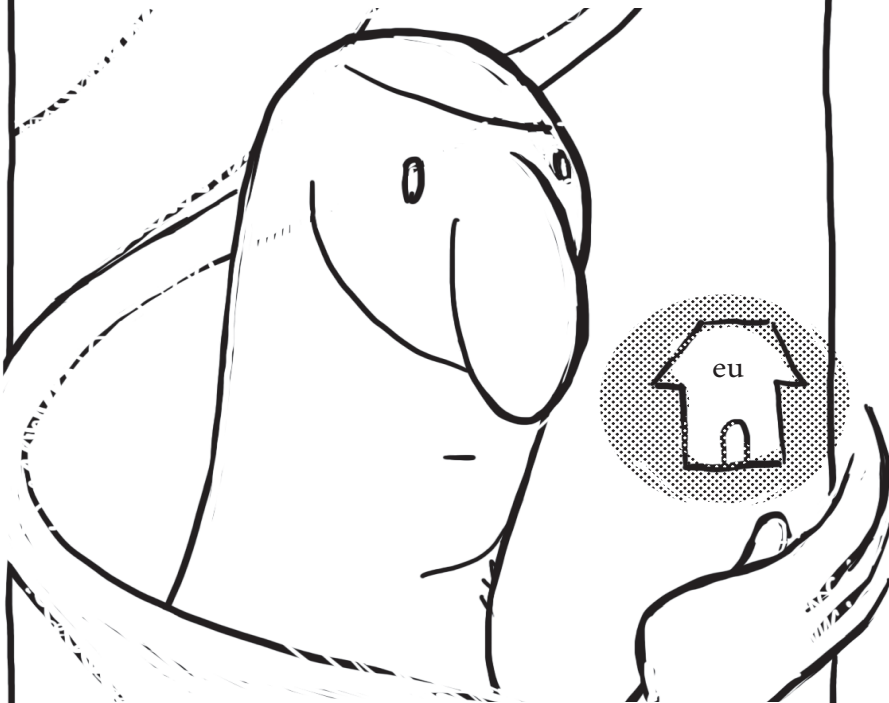
O acesso e a produção surgem maioritariamente enquadrados numa perspetiva de resposta, ação, serviço, em ligação à participação ativa, a grupos de risco, à intervenção social e à comunidade. Pegando na máxima “*Nothing about us without us*” (Nada sobre nós sem nós), neste “fazer com” parece predominar uma produção traduzida, passiva ou orientada, salvo exceções como as que surgem nos projetos seguintes.

<p>IR ALÉM; <b>Peça de teatro bilíngue</b> (Língua Portuguesa + LGP); Programa de Apoio aos Agentes Culturais 2021.</p>	<p>FESTIVAL Internacional EXTREMUS; <b>Festival de teatro;</b> Programa de Financiamento a Projetos pelo INR.</p>
<p>ASSOCIAÇÃO CULTURAL TERRA AMARELA; <b>Plataforma de Criação Artística Inclusiva;</b> Diversas parcerias e apoios.</p>	<p>PARTIS &amp; ART FOR CHANGE; <b>Programas de apoio;</b> Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação ‘la Caixa’.</p>



### Produção autónoma, não-orientada

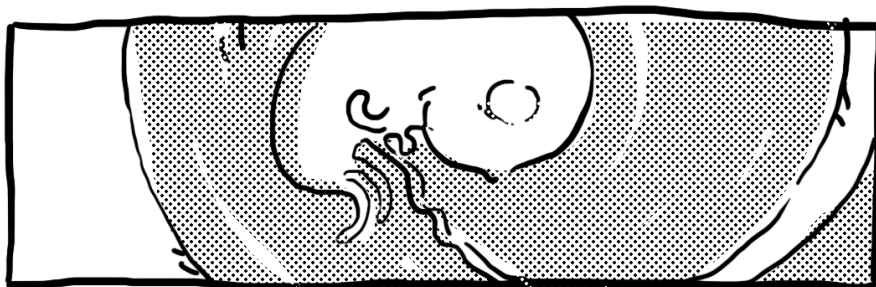
Em *Artistic Research – Theories, Methods and Practices* (Hannulah et al., 2005), refere-se, no prefácio, que os artistas realizam as suas pesquisas a partir da realidade que os rodeia, acerca deles mesmos, acerca dos seus instrumentos de trabalho e acerca das relações complexas que surgem destas ligações.

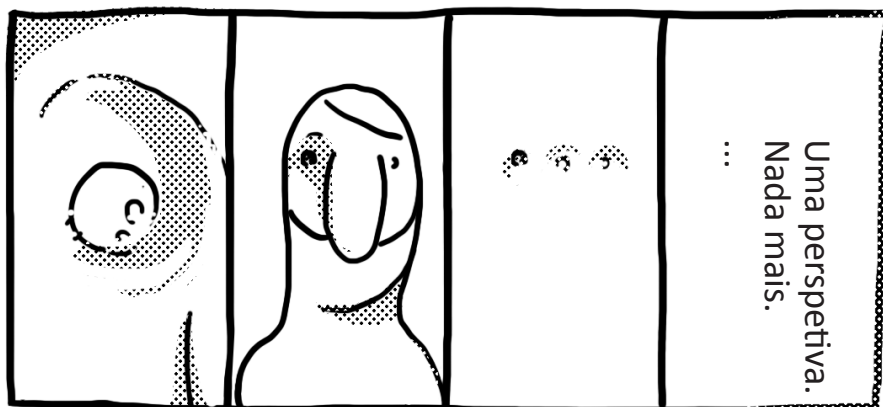


Promover a inclusão pela arte relaciona visitar, produzir, ser. Promover e valorizar a prática cultural das artes pelo indivíduo capacitado a ser produtor de cultura, com um olhar próprio e específico. Em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (Morin, 2000), é referido que o conhecimento não é um reflexo ou espelho da realidade, mas uma tradução seguida de uma reconstrução. Trabalhar a partir da perceção própria será potenciar uma reconstrução do mundo.

## Considerações finais

Reconstruir, criar um pensamento crítico sobre algo é reordenar e recontextualizar elementos. Criar cultura, por surgir de vivências refletidas que ganham vida sendo colocadas perante alguém (pares ou outros). Na cultura surda existe a noção de “*Deaflore*”, um termo que engloba modos de ser, pensar e sentir específicos destas pessoas. Dar primazia ao enfoque cultural em detrimento de outras perspectivas (como associações a ‘cura’ ou ‘deficiência’) ajuda à criação de *empowerment* por direcionar para a demonstração de capacidades. Trazer à tona uma produção artística feita pelos próprios e em condições definidas por eles, com autonomia na arte (uma obra de cada vez, um artista de cada vez, com meios e *media* de sua eleição) ajudará a revelar olhares específicos e direcionados sobre a contemporaneidade, a existência, a criação. Fomentar a produção na diferença trará cruzamentos e identificações. As práticas pela arte e cultura a favor da inclusão surgem com perspectivas diversas e direcionadas que se intercetam na pessoa, indivíduo com diferentes acessos e aspirações. Direitos, na relação com o mundo. Pontos de vista específicos. De cada vez que conseguimos mudar a perspectiva de condicionantes para capacidades colocamos importância no potencial (criativo, participativo, etc.). Produzir cultura é criar espaço e tempo para deixar surgir registros e reflexões de quem produz, de quem faz a crítica à produção e dos públicos. Da produção surgem histórias e histórias (no sentido em que cada obra ou trabalho contém todo o seu desenvolvimento), e daí surge uma pertença e uma História. A inclusão pelas artes e pela cultura surge em cruzamentos e no desenho (global) do futuro que desejamos olhar.





## Referências bibliográficas

- Ambrose, G. & Harris, P. (2010). *Design Thinking*. AVA Publishing.
- Centre for Excellence in Universal Design (2020). *What is universal design*. <https://universaldesign.ie/what-is-universal-design/>
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1977). *Dialogues*. Flammarion.
- Hannulah, M., Suoranta, J., & Vadén, T. (2005). *Artistic research - Theories, Methods and Practices*. Academy of Fine Arts.
- Leonardi, M., Bickenbach, J., Ustun, T. B., Kostanjsek, N., & Chatterji, S. (2006). The definition of disability: What is in a name? *Lancet*, 368(9543), 1219-1221. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)69498-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69498-1)
- Resolução da Assembleia da República n.º 56 (2009). Diário da República: I Série, n.º 146. <https://data.dre.pt/eli/resolassrep/56/2009/07/30/p/dre/pt/html>
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO.
- Oliver M. (1990). *The politics of disablement : A sociological approach*. Palgrave Macmillan.
- Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009. Diário da República, I Série, n.º 146/2009. <https://data.dre.pt/eli/resolassrep/56/2009/07/30/p/dre/pt/html>
- World Health Organization & World Bank. (2011). *World report on disability 2011*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44575>
- Figuras:** Projeto ProLearn4ALL - Maletas Pedagógicas para TODOS (<https://iact.ipleiria.pt/prolearn4all/>).



## SOBRE OS AUTORES

### **Adriana Brambilla**

Docente do Departamento de Turismo e Hotelaria da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) das disciplinas Marketing Turístico e Marketing Aplicado à Hotelaria. Graduada pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP/SP), Mestre pela UFPB e Doutora pela Universidade de Aveiro (Portugal). Líder do Grupo de pesquisa GCET (Grupo de Cultura e Estudos em Turismo). Autora de diversos livros sobre a temática do turismo e da hotelaria.

### **Ana Fontes**

Doutoranda em Ciências da Educação, especialidade em Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Licenciada em Animação Socioeducativa pela Escola Superior de Educação de Coimbra, onde realizou também pós-graduação em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local. É docente na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria e na Escola Profissional de Cantanhede. Tem desempenhado cargos associativos e participado na organização de diversos eventos, tendo também exercido funções de animadora em instituições ligadas à terceira idade. Foi coordenadora e cofundadora do Nodo de Portugal da Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural, tendo sido secretária do Nodo de Leiria. Os seus interesses de investigação centram-se nas questões da animação sociocultural, da educação e da cidadania.

### **Ana Lopes**

Licenciada, mestre e doutorada em Geografia. Docente da Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto, do Instituto Politécnico da Guarda, e membro do CEGOT (Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território). Atualmente acumula a função de Diretora do Curso de Licenciatura em Animação Sociocultural. É membro de várias equipas de trabalho de projetos internacionais, no âmbito do Desenvolvimento Comunitário de Base Local e da promoção de políticas intergeracionais de inclusão social. Participou em diversos congressos nacionais e internacionais e publicou em diversas revistas da área de investigação.

### **Catarina Mangas**

Professora adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, sendo membro integrado do Centro Interdisciplinar em Ciências Sociais (CICS.NOVA) e colaborador do Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI). É doutorada em Ciências da Educação – Formação de Professores, mestre em Supervisão, especializada em Educação Especial e em Aquisição e Perturbações da Linguagem e licenciada em Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo. Tem lecionado diversas Unidades Curriculares, orientado trabalhos de investigação, apresentado comunicações em eventos científicos e escrito artigos nas áreas da Educação, Ciências da Linguagem e Comunicação, Inclusão e Acessibilidade.

### **Cezarina Santinho Maurício**

Professora Adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, com formação graduada e pós-graduada em Serviço Social. Tem como área de trabalho o Serviço Social. Possui um percurso de participação em movimentos associativos locais e em órgãos do poder local. Como domínios de interesse e de investigação destacam-se o Serviço Social, o Poder Local/Desenvolvimento Comunitário, o Terceiro Setor, a Direção Técnica do Setor não Lucrativo e/ou a Velhice e Envelhecimento.

### **Eva Navarro Martínez**

Doutora em Humanidades e estudou arte na Rietveld Academie em Amsterdão. É poeta e professora de Comunicação Audiovisual e Publicidade na Universidade de Valladolid (UVa), especializada em Teoria Crítica Cultural, Educação Mediática, Investigação Artística e representações da violência de género nos média. Sobre esses tópicos tem publicações e deu conferências em diversos centros europeus. Coordena os projetos “Traços da cidade: leituras do espaço urbano” e “Cinema, direitos humanos e educação para a igualdade”. Lecionou espanhol no programa de refugiados da Cruz Vermelha em Segóvia. Faz parte de diversos projetos, grupos de investigação e associações, como: P.I. “Internética”, Cátedra de Género da UVa, Jornalistas Feministas de CyL, A. de Literatura e Ecocrítica, Rede Ecofeminista e A. “Genialogías” de mulheres poetas.

### **Fernando Magalhães**

Professor do Instituto Politécnico de Leiria, desde o ano 2000, e investigador do CRIA e do CIEQV/Politécnico de Leiria, é doutor em Antropologia, na especialidade de Museologia e Património, pelo ISCTE-IUL – Lisboa. Os seus interesses de investigação situam-se nas áreas da antropologia social e cultural em geral, da museologia, do património cultural e do turismo. Das suas publicações, destacam-se: “Museus, Património e Identidade: Ritualidade, Educação, Conservação, Pesquisa, Exposição”, editado em 2005, e “À Procura de um Lugar na Europa: O Património nos Discursos Sobre Leiria e Suas Regiões”, de 2012. Tem colaborado proficuamente com Alan Curcino, Luciana Costa, Maria Amália Oliveira e Francisca Hernández Hernández, em várias publicações, nomeadamente nas coleções “Museologia e Património” e “Ensaio sobre a Memória”, assim como tem publicado diversos artigos na RITUR – Revista Internacional de Turismo, entre outras.

### **Itahisa Pérez-Pérez**

Doutora em Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social. Licenciada em Pedagogia. Professora adscrita na Área de Teoría e Historia de la Educación na Universidad de La Laguna. Secretária da Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), CEO en educOEMOCIÓN e Vocal en Asociación ANRIE de Animación Sociocultu-

ral. É docente de licenciatura, mestrado e doutoramento. Investigadora do Grupo de Investigación “2CyM: Conflicto, Convivencia y Mediación” e do “Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa -GIAS- (HUM 929)”. Participa de projetos de pesquisa tanto nacionais como de Cooperación Internacional al Desarrollo. Suas linhas de pesquisa se enquadram dentro da Pedagogia Social/animação sociocultural, inteligência emocional, educação para o desenvolvimento e sustentabilidade e inovação docente.

### **Jenny Sousa**

Doutorada em Estudos Culturais pela Universidade de Aveiro, mestre em Arte e Educação pela Universidade Aberta e licenciada em Animação Socioeducativa pelo Instituto Politécnico de Coimbra. É professora adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, investigadora integrada no CICS.NOVA.IPLEiria e investigadora colaboradora no CI&DEI. Tem escrito diversos artigos e capítulos de livros, especialmente sobre velhice, ócio, cultura, animação sociocultural e artística, educação social e acessibilidade.

### **José Ignacio Garcia-Lomas**

Jornalista. Doutor em Ciências da Informação pela Universidade Complutense de Madrid (UCM). Membro fundador do Grupo de Pesquisa MDSCS (Mediação Dialética da Comunicação Social) e do Grupo de Pesquisa GICAVH Comunicação Audiovisual e Hipermedia. É professor de Ética e Deontologia da Comunicação no Departamento de Comunicação Audiovisual e Publicidade da Universidade de Valladolid (UVa) e do Mestrado em Comunicação para Fins Sociais da mesma universidade. É professor de Migração e Política de Fronteiras no programa GEO da Oregon State University (EUA), e é professor voluntário no programa de apoio a requerentes de proteção internacional da Cruz Vermelha Espanhola (Segóvia).

### **José Vicente**

É licenciado em Serviço Social, pós-graduado em Intervenção Social, mestre em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, tem Diploma de Estudos Avançados em Sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e doutoramento em Serviço Social pelo ISCTE – Instituto

Universitário de Lisboa. Desempenha a sua atividade profissional como Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e assistente social em diversas respostas sociais. Dedicar-se ao ensino e à investigação e tem várias publicações em revistas especializadas. Orientador de estágio/graduação e mestrado. Tem participado em júris de exames de mestrado na área das Ciências Sociais. Recebeu um prémio e/ou honra. Tem participado em vários projetos de investigação e de intervenção social a nível nacional e internacional.

### **Lúcia Grave Magueta**

Professora Adjunta no Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. É doutorada em Educação, área de especialização de Teoria e Desenvolvimento Curricular, mestre em Ciências da Educação – Educação Intercultural, e licenciada em Ensino, curso de Professores do 2.º CEB, variante de Educação Visual e Tecnológica. Enquanto professora e investigadora do CI&DEI, atua nas áreas das Artes Visuais, Educação Artística, Didática das Expressões Artísticas, Desenvolvimento do Currículo, Formação de Professores, Intervenção e Animação Artísticas, entre outras. Participa ativamente em formas de valorização da educação, da cultura e das artes, através das formações que constrói, dos cursos que coordena e das atividades de intervenção que promove.

### **Lúcio Cunha**

Geógrafo e doutor com agregação em Geografia Física. É Professor Catedrático no Departamento de Geografia e Turismo e Investigador do CEGOT, onde coordena o Grupo 1 – Natureza e Dinâmicas Ambientais. Desenvolve trabalhos na área da Geomorfologia Cársica e Fluvial e da Geografia Física Aplicada aos Estudos Ambientais, nomeadamente na área dos Riscos Naturais e dos Estudos sobre Geopatrimónio e Geoturismo. É membro do Executive Committee da International Association of Geomorphologists (IAG) e foi presidente da Comissão Nacional de Geografia e da Associação Portuguesa de Geomorfólogos. Sobre os seus temas de trabalho, tem mais de 350 trabalhos de investigação publicados.

### **Manoela Barbacovi**

Doutoranda, mestra em Estudos Culturais em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Licenciada em Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente é Supervisora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Gramado/RS e Pesquisadora do GCET – Grupo de Cultura e Estudos em Turismo.

### **Manuela Sofia Silva**

Doutorada em Estudos de Literatura e de Cultura, especialidade em Estudos Comparatistas, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde também concluiu o mestrado em Estudos Franceses. É professora adjunta convidada do Instituto Politécnico de Tomar e investigadora no Centro de Tecnologia, Restauro e Valorização das Artes (Techn&Art). Colaborou também com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, em 2019. Os seus interesses de investigação incluem as relações entre literatura e cultura, o discurso epistolar, a autoria e a educação feminina, os salões literários franceses do século XVII, assim como a escrita criativa e de ficção.

### **Norberto Santos**

Geógrafo e Professor Catedrático na Universidade de Coimbra. É Coordenador do Grupo de Investigação Turismo, Património e Território, parte integrante do Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território (CEGOT). Faz parte do Conselho Diretivo do CEGOT e é Diretor do Doutoramento em Turismo, Património e Território do Departamento de Geografia e Turismo da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. É Coordenador da Secção de Turismo do Departamento de Geografia e Turismo e Gestor, na Universidade de Coimbra, da Cátedra UNESCO/Unitwin Cultura, Turismo e Desenvolvimento, da Universidade Paris 1, Phantéon-Sorbonne. Orientou 15 teses de doutoramento e mais de 50 dissertações de mestrado nas áreas do Turismo e Lazer, Geografia Económica e Social e da Geografia Cultural. Atua nas áreas de Ciências Sociais com ênfase no Turismo, Gestão de Destinos Turísticos, em Geografia Económica e Social, no Turismo Cultural e Patrimonial, em Gestão Turística e em Desenvolvimento Local.

### **Nuno Fragata Marques**

Docente na ESAD.CR, em Unidades Curriculares ligadas ao Design de Comunicação e às Artes. Doutorado em Estudos de Arte pela Universidade de Aveiro (2014), mestre em Artes Plásticas (2012), licenciado em Artes Plásticas (2007) e licenciado em Design Gráfico (2001) pela ESAD.CR. Trabalha em Cinema de Animação, Banda Desenhada, Ilustração, Artes Plásticas e Design Gráfico. É membro integrado do LIDA – Laboratório de Investigação em Design e Artes, tendo sido membro do Observatório Inclusão e Acessibilidade em Ação iACT (CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais), do Politécnico de Leiria. Desenvolve trabalho de investigação em criação de imagem táctil expressiva com recurso a técnicas oficiais de impressão e recurso a impressão 3d.

### **Paula Caroline de Oliveira Souza**

Mestre em Mudança Social e Participação Política pela Universidade de São Paulo (USP – Brasil) com intercâmbio na Facultad de Psicología da Universidad Autónoma de Madrid (UAM). É bacharel em Lazer e Turismo (USP) e especialista em Gestão e Inovação (UMESP). Como pesquisadora, possui publicações nacionais e internacionais nos temas da Animação Sociocultural, lazer e desenvolvimento comunitário, educações, equipes e redes, sendo reconhecida como *researcher fellow* SYLFF (Fundação Sasakawa) como jovem líder em desafios globais. Tem como experiência as redes e ações intersetoriais, atuando em ONGs, na gestão pública e na iniciativa privada. É fundadora da Muda Mundus, cofundadora da ONG Passatempo Educativo e diretora brasileira da Red Iberoamericana de Animación Sociocultural.

### **Sandrina Milhano**

Professora na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Desenvolve as suas atividades de investigação no Centro de Investigação em Educação e Inovação e no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais. As suas áreas de atuação situam-se na interseção entre educação, cultura e sociedade, com destaque para o planeamento e gestão de projetos e para os trabalhos de consultoria técnico-especializada e de investigação, no âmbito da promoção do sucesso escolar, da intervenção sociocultural e da educação artística.

