

INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL

Prática e reflexão

VOLUME II

Editores

Rosanna Barros
António Fragoso



UAlg

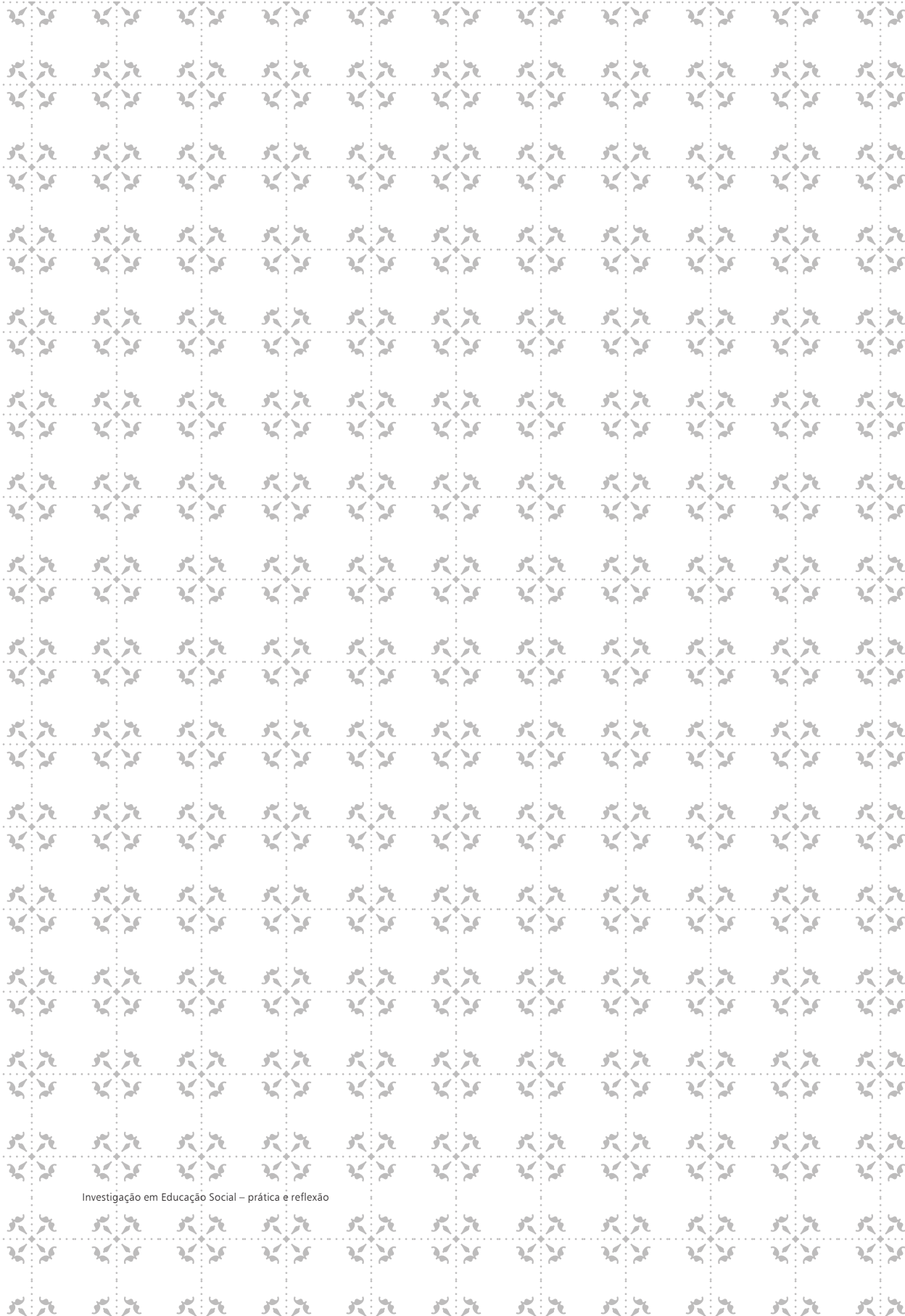
UNIVERSIDADE DO ALGARVE



Este livro INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL - PRÁTICA E REFLEXÃO - VOLUME II,
com edição de ROSANNA BARROS e ANTÓNIO FRAGOSO,
Paginação por Miguel Guerreiro,
do Mestrado em Design de Comunicação para Turismo e Cultura, ESEC-UAlg.

Setembro 2021

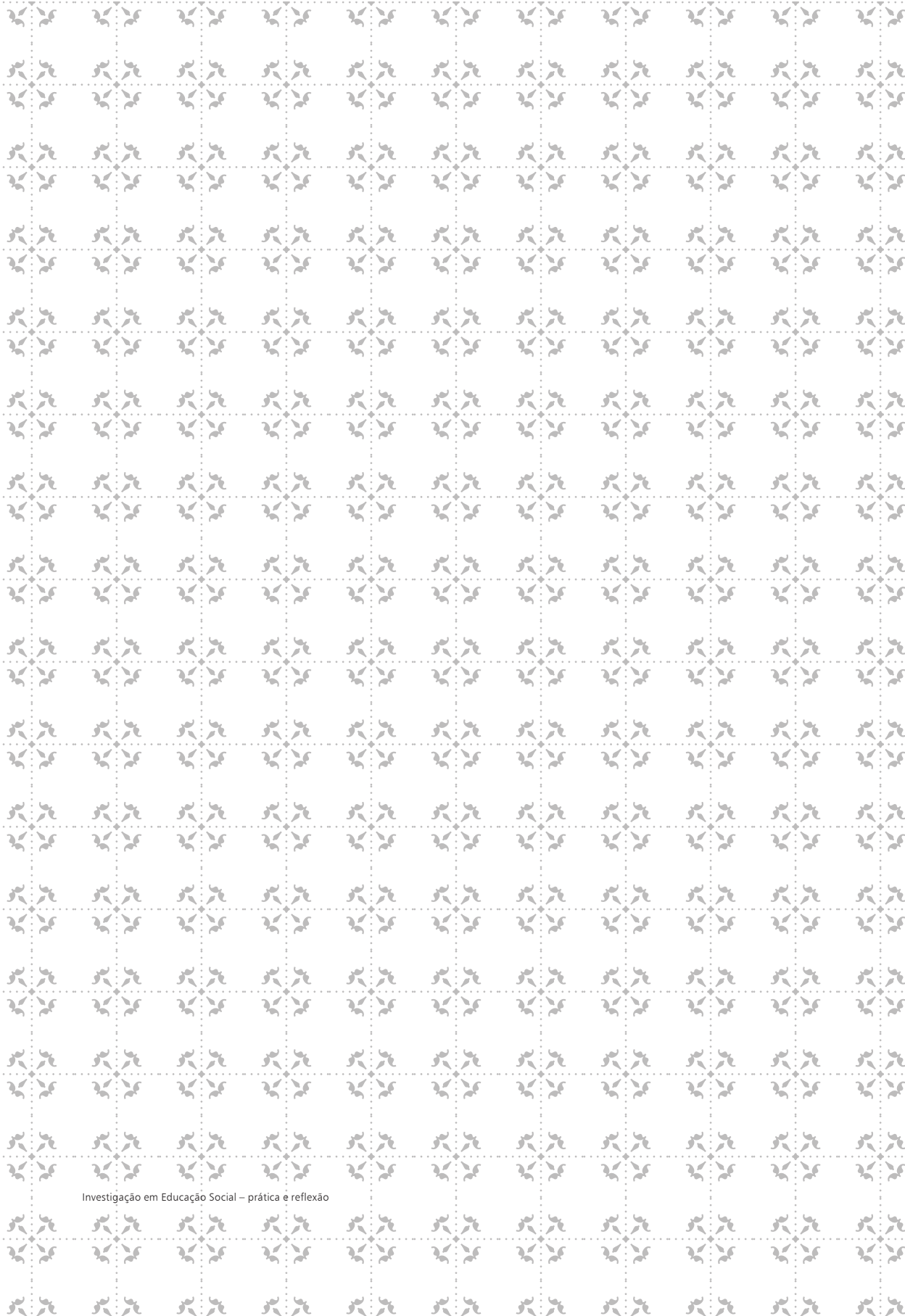
ISBN: 978-989-9023-11-6



ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| PREFÁCIO | |
| <i>Sílvia Azevedo</i> | 9 |
| BREVE NOTA INTRODUTÓRIA | |
| <i>Rosanna Barros & António Fragoso</i> | 15 |
| I PARTE – ASPETOS TEÓRICO-CONCEPTUAIS E ÉTICOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL | |
| 1. CONOCER PARA ACTUAR EN EDUCACIÓN SOCIAL | |
| Apuntes teóricos y contextuales en clave pedagógica-social | |
| <i>José Antonio Caride</i> | 21 |
| 2. INTEGRIDADE PROFISSIONAL E CONHECIMENTO ÉTICO | |
| <i>Isabel Baptista</i> | 37 |
| II PARTE – ASPETOS PRAXIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL - CASOS EMPÍRICOS NO ÂMBITO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOCIAL (2014-2018) | |
| 1. Movimentos Sociais Digitais em Portugal: principais resultados de um estudo de caso múltiplo | |
| <i>Adriana Sousa</i> | 47 |
| 2. O LUGAR DA EDUCAÇÃO SOCIAL NO COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA | |
| Estudo exploratório na Associação Portuguesa de Apoio à Vítima | |
| <i>Mónica Pereira & Rosanna Barros</i> | 63 |
| 3. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA – PERCURSOS DE VIDA DE MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO FAMILIAR | |
| <i>Nádia Cera & Sandra Valadas</i> | 83 |
| 4. EDUCAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL: QUE CONTRIBUTOS? | |
| O Projeto n(d)o Município de Almodôvar | |
| <i>Ricardo da Palma António & Joaquim do Arco</i> | 101 |
| 5. O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA VIDA ATIVA PARA A REFORMA | |
| O caso do concelho de Lagoa no Algarve | |
| <i>Sandra Generoso & António Fragoso</i> | 117 |

| | |
|---|-----|
| 6. CARREIRA, QUOTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS DOS CUIDADORES FORMAIS DE ADULTOS E IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS <i>Emília Pedro & Rosanna Barros</i> | 133 |
| 7. ADULTOS MAIS VELHOS, SERVIÇOS E FAMÍLIA O triângulo mágico? <i>Nilza Macedo & António Fragoso</i> | 155 |
| 8. IMIGRAÇÃO E ASSOCIATIVISMO O Caso da Associação de Ucrânicos do Algarve <i>Maria de Fátima Lichtenberg & José González-Monteagudo</i> | 169 |
| 9. UMA ABORDAGEM À INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL EM MATÉRIA TUTELAR CÍVEL <i>Isabel Alexandra Gonçalves</i> | 185 |
| CONCLUSÃO: REFLEXÕES A PROPÓSITO DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL <i>António Fragoso & Rosanna Barros</i> | 201 |



PREFÁCIO

Este livro resulta de um conjunto de estudos desenvolvidos no âmbito do Mestrado em Educação Social da Universidade do Algarve. Inicia-se a leitura desta obra com um forte apelo para a necessidade dos conceitos e das teorias serem congruentes com as práticas educativas e sociais. A investigação no campo da Pedagogia Social e da Educação Social debruça-se sobre um processo de afirmação muito importante para a profissionalização dos Técnicos Superiores de Educação Social. O conhecimento e o desconhecimento podem muitas vezes conduzir-nos a uma situação excludente. Neste livro encontramos uma procura de respostas para muitas ações, bem como técnicas e instrumentos, usados por investigações qualitativas e quantitativas, em que se reivindica uma reflexão sobre a valorização da investigação-ação, do estudo exploratório ou do estudo de caso, entre outras metodologias, notoriamente reconhecidas como sendo inerentes à investigação sobre práticas socioeducativas, e onde se desafia os profissionais a exercer o seu duplo poder - o poder de investigadores comprometidos e o poder de intervenientes participativos. Os profissionais da educação social são, por si só, atores privilegiados nos processos de investigação-ação, ora porque estão no centro de todo o processo investigativo, ora porque estão envolvidos em toda a prática profissional.

O exemplar está dividido em duas partes. Na primeira parte, são abordados os “Aspetos teórico-conceituais e éticos da Educação Social, onde encontramos dois magníficos marcos históricos da academia da Educação Social em Espanha e em Portugal. Numa primeira abordagem, o meu bem-querido professor e amigo, José Antonio Caride que nos convida a conhecer a origem e desenvolvimento histórico da Educação Social e nos conduz à necessidade de repensar na educação num mundo em mudança que sofre constantemente novos desafios sociais. O autor procura levar-nos de forma entusiástica até ao conhecimento e reflexão sobre a ação, em que, segundo o próprio, a Pedagogia e Educação Social constroem as suas práticas científicas, académicas e profissionais.

Seguindo a ordem de leitura do índice, logo se deparará com o capítulo da prezada amiga e didata, Isabel Baptista, que nos devolve a reflexão sobre o significado teórico da integridade profissional e o conhecimento ético dos educadores sociais. Segundo a mesma, os educadores sociais na sua posição de atores e autores (...) desenvolvem “a sua atividade pedagógica numa multiplicidade de contextos e em resposta a realidades humanas complexas e muito diversas (...)”. Levanta-nos algumas interrogações ao longo do seu texto, tais como, “ (...) em que medida estarão os educadores sociais conscientes das dimensões éticas que estruturam e distinguem a sua condição profissional?; (...) até que ponto estarão os educadores sociais preparados para tomar decisões éticas contextualizadas, feitas em situação e em relação?; Como é que os educadores sociais percecionam e verbalizam os problemas e as interrogações emergentes dos seus contextos de prática?; Que dinâmicas de investigação, de reflexão e formação sustentam

os respetivos processos de desenvolvimento profissional?”.

Apresenta-nos ainda, a condição identitária e a integridade profissional como elementos fundamentais dos profissionais da Educação Social. Ao mesmo tempo transporta-nos a uma consideração sobre alguns desses desafios, perspetivando-os no panorama da afirmação e do desenvolvimento do conhecimento profissional e ético dos técnicos superiores de educação social.

Quando chegados à segunda parte desta magnífica obra da Universidade do Algarve, deparamo-nos com os “Aspetos praxiológico da Educação Social e os casos empíricos no âmbito do Mestrado em Educação Social (2014-2018)”. São nove, os textos que abordam as várias valências da intervenção socioeducativa e sublinham a importância de afirmar e alargar os referenciais teóricos da Educação Social. Ao longo da sua leitura somos despertados para questões como a criação e expansão dos Movimentos Sociais e o poder das TIC e das Redes Sociais na difusão do fenómeno. Através de um fulgente estudo exploratório somos intimados a analisar o posicionamento da Educação Social no combate à violência doméstica, percursos de vida das mulheres vítimas de violência familiar, as vivências dos profissionais, os significados da violência, das causas e consequências sociais associadas e os testemunhos de quem as viveu. São ainda muitas as mulheres dependentes emocionalmente dos maridos violentos, que sobrevivem apáticas e deprimidas, em “(...) situações que as levam a assumir-se como culpadas, quase como se os seus comportamentos justificassem os maus-tratos que sofreram”.

Imediatamente e na mesma linha de enriquecimento e conhecimento da praxis da Educação Social, encontramos vários capítulos que nos patenteiam a pertinência da Educação Social como intervenção social e educativa:

1. O Desenvolvimento Local, onde através de um projeto do município de Almodôvar, se agregam diversos âmbitos como a cultura, a economia, as políticas e questões sociais do envelhecimento. Conforme se encontra escrito pelos autores do capítulo “é no local que os acontecimentos, as práticas sociais e os fenómenos têm lugar, sendo o locus da vida social que confere oportunidades para implementar ações, promotoras do desenvolvimento”. Os autores mostram o contributo que a Educação Social pode dar para criar a mudança, seja através da dinamização e animação cultural, seja através da participação social e educativa na comunidade. Numa lógica de se assumir como uma nova estratégia de promoção comunitária, a educação social desenvolve iniciativas de desenvolvimento humano, de participação e de transformação social, com a preocupação de ir ao encontro das necessidades, interesses e potencialidades de diferentes pessoas e grupos. Os técnicos superiores de educação social são hoje uma profissão com relevância social pelas funções que exercem, pela pluridisciplinaridade, pelas exigências socioeducativas e pela emergente necessidade de mudança do atual paradigma interventivo (Azevedo¹, 2011).

2. Os processos de transição da vida ativa para a reforma no concelho de Lagoa no Algarve – estudo que nos leva a reflexões profundas sobre os processos de transição da vida ativa para reforma, as mudanças influenciadas pelo sistema histórico, social e cultural dos processos de envelhecimento e a exigência urgente de mudança de paradigma. São dados ao leitor

1 Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social – necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. (1ª ed.) Porto : Fronteira do Caos Editores.

testemunhos inquietantes de trajetórias de vida e dos modelos de reforma, das desigualdades cumulativas ao longo do curso da vida dos adultos mais velhos, da sobrevalorização do trabalho, as saídas involuntárias e não preparadas do mundo do trabalho que conduzem a estados de stress e angústia ou mesmo a premência de (re)definir papéis associados à reforma

3. O envelhecimento demográfico tanto em Portugal como noutros países da Europa é uma realidade social, que carece de respostas sociais adaptadas, como por exemplo os conhecidos Lares de Idosos. Os cuidadores formais, são profissionais capacitados para o exercício profissional em lares e resultam da necessidade de respostas consentâneas para pessoas idosas, cada vez mais dependentes e com privações típicas. O objetivo deste capítulo consiste em ajudar-nos a compreender as vivências e experiências profissionais dos cuidadores formais de idosos de um Centro Social da Região do Algarve. A carreira de Ajudantes de Lar, o quotidiano e os saberes profissionais dos cuidadores formais são o ponto-chave. Numa perspetiva qualitativa e recorrendo a um paradigma interpretativo, com abordagem inscrita em pressupostos do interacionismo simbólico, este trabalho confia-nos as percepções dos cuidadores formais no que concerne à importância do seu trabalho, o modo de como executam os seus serviços, as barreiras e hesitações presentes, o gosto pela atividade, a motivação, as expectativas profissionais, a gestão das emoções e a formação profissional. Somos arremessados durante a sua leitura para muitas interpelações.

4. A partir de um processo de investigação-ação gerido num centro de dia, o presente capítulo tem como objetivo principal reforçar as relações entre os “adultos mais velhos”, as famílias e os trabalhadores daquele centro. Traça-nos um triângulo sortilégio e claro dos adultos em processos de envelhecimento, dos serviços existentes e a perspetiva dos familiares. Sendo o apoio familiar muito importante nestes contextos, a quebra desses laços sociais assim como das rotinas, ou o abandono e o controlo das suas próprias vidas provocam facilmente o desânimo nas pessoas. Deste modo, faz-nos rever atentamente o quotidiano das instituições, das pessoas institucionalizadas e do processo de ligação das famílias aos dois.

5. Sobre a Associação de Ucrânios do Algarve, esta abordagem teórica convida-nos a conhecer o associativismo imigrante e analisa a participação associativa de três imigrantes ucrânios. Com base em relatos de vida influentes os autores remetem-nos para o sentido de uma participação social, e para o associativismo dos imigrantes, que quando bem orientada e apoiada facilita a integração na sociedade de acolhimento, promove a ligação cívica e coopera para o empoderamento. A integração depende de uma grande variedade de fatores, incluindo as políticas de gestão dos fluxos migratórios, o pluralismo existente na sociedade e a proximidade cultural entre imigrantes e nativos. Vale a pena ler.

6. Por último, mas não menos estimulante, defrontamo-nos com um capítulo que nos coloca numa abordagem diferente da intervenção psicossocial em matéria tutelar civil, onde o seu principal objetivo de estudo incide na caracterização da intervenção psicossocial do Centro Distrital de Segurança Social (CDSS) de Braga. O aumento gradual de processos de divórcio, sem acordo quanto ao exercício das responsabilidades parentais, merece a máxima atenção dos profissionais da intervenção social sendo “(...) comum considerar-se o divórcio, um dos acontecimentos mais stressantes e desestruturantes na vida adulta”.

A ordem de leitura ficará ao critério particular de cada leitor, mas podemos considerar que sem dúvida no decorrer do percurso comprometido de cada página lida, sentimo-nos cada vez

mais atraídos pela obra, seja pelas temáticas abordadas, seja pela vontade de aprofundarmos os nossos conhecimentos teóricos, ou mesmo para apreciar e vivenciar as práticas que são partilhadas ao longo da segunda parte deste livro.

Por fim e tomando em consideração as reflexões finais, aproveitamos para cogitarmos acerca das diversas implicações dos estudos, das limitações das intervenções e das investigações que nos mostram o valor acrescentado. Sublinhando que a Educação Social é uma área científica dotada de profissionais especificamente treinados para desenvolver a sua ação em qualquer pluralidade social ou educativa, chegamos ao fim deste livro com um cunho analítico positivamente reforçado, que supera todas as expectativas tidas antes do início desta viagem literária.

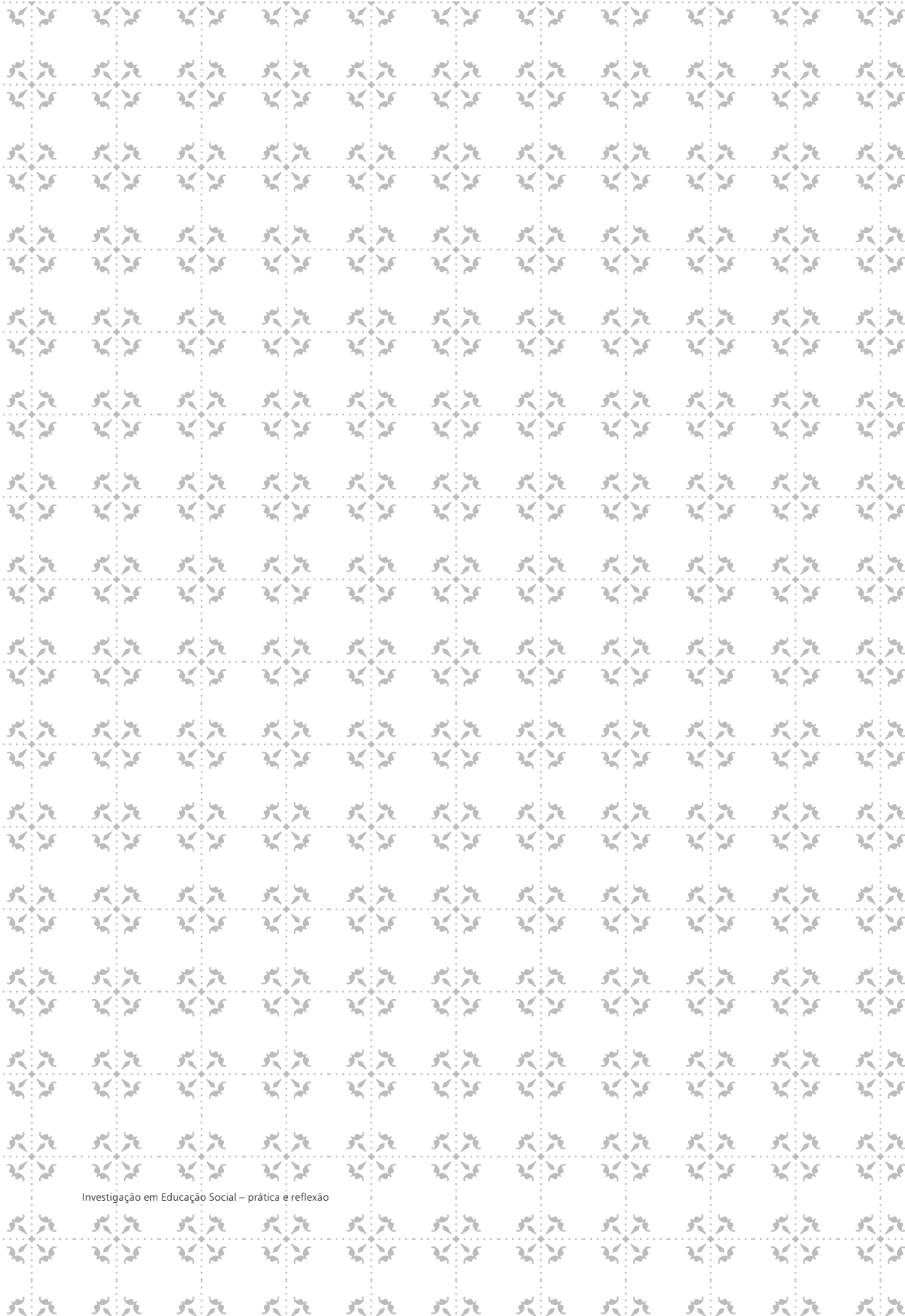
Boa viagem.

Sílvia Azevedo

Presidente | Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social | (APTSES)

Professora Coordenadora | ISCE-Douro

Investigadora | INED- ESE-IPP



BREVE NOTA INTRODUTÓRIA

Passados quatro anos desde a publicação (versão impressa) do volume I do livro: *Investigação em Educação Social – prática e reflexão*, mantemos constante o alento de contribuir para amplificar o bom trabalho de intervenção socioeducacional que se vem fazendo na região do Algarve, isto por continuarmos a acreditar que bons testemunhos de prática e reflexão são fontes preciosas de inspiração para todos os educadores sociais. Assim sendo, compilamos as melhores produções que neste interregno de tempo ocorreram no âmbito académico na Universidade do Algarve, com a ambição de proporcionar ao leitor novos horizontes de reflexividade que impulsionem a praxis, como resultado desta nova partilha de saberes (e interrogações).

O Volume II deste livro¹ compila um conjunto de onze textos inéditos resultantes de reflexão e pesquisa avançada, e, desde logo, representa um alargamento do repertório de experiências e perspetivas de investigação em educação social. Concretizamos este segundo volume do livro partindo dos mesmos dois pressupostos estratégicos: i) o primeiro é que, em termos das Instituições do Ensino Superior Portuguesas, a Universidade do Algarve continua a dar um contributo, ininterrupto e relevante, para ampliar o património de conhecimento nesta área, que interessa disseminar; e ii) o segundo é que, ao reinvestir numa obra coletiva em que valorizamos os jovens investigadores, sublinhamos, publicamente, a importância que lhes concedemos, apostando e acreditando nas novas gerações, nas suas sinergias e ângulos de observação inovadores sobre a época atual e as problemáticas sociais prementes e em rápida transformação.

Acreditamos que os dois volumes deste livro, produzidos até à data, explicitam a diversidade dos aspetos praxiológicos que fazem parte do âmbito de intervenção da Educação Social, bem como a amplitude de possibilidades de abordagem teórico-conceituais que enformam o saber especializado e relacional dos profissionais desta área, cuja base ético-deontologia é essencial para balizar processos de transformação social participados pelas comunidades, com sentido emancipador.

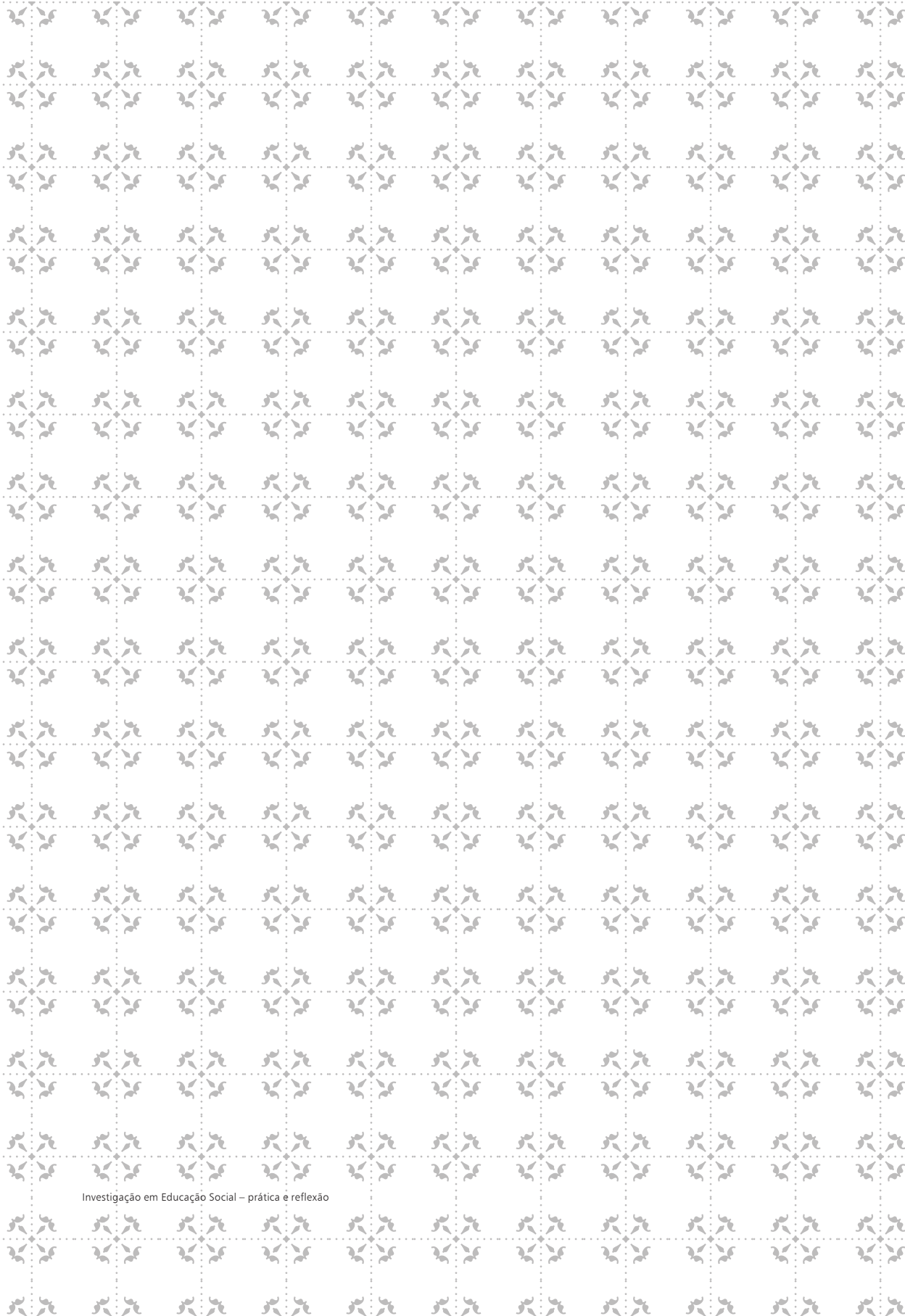
Por fim, na concretização de qualquer livro dado ao prelo, alguns agradecimentos devem ser tornados públicos. Ora, para a edição do volume II deste livro, recorreremos, como habitualmente, a peritos que fizeram a revisão científica dos diferentes capítulos. Através das suas críticas, comentários e sugestões, os autores puderam melhorar a qualidade científica dos textos. Fica, assim, o agradecimento aos nossos colegas que muito ajudaram o nosso trabalho de edição e que foram cruciais para garantir a qualidade científica global do novo volume: Paula Guimarães, Cristina Vieira, Alice Mendonça, Armando Loureiro, José de São José, Natália Alves, Florbela Samagaio, Helena Quintas, Carlos Reis e Sofia Bergano. Os nossos agradecimentos vão também quer para a Direção do Curso de Licenciatura em Design de Comunicação quer para a Direção

¹ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020.

do Curso de Mestrado em Design de Comunicação para o Turismo e Cultura, especialmente para a colega Gabriela Soares e o estudante de mestrado Miguel Guerreiro (Communication Designer) pelo inestimável apoio na paginação da obra. Agradecemos igualmente à Direção da Escola Superior de Educação e Comunicação pelo encorajamento e apoio na publicação das investigações produzidas pelos estudantes. E agradecemos especialmente à Direção, Conselho Editorial e Gabinete Editorial da Universidade do Algarve Editora, bem como à Coordenadora Técnica da Biblioteca da Universidade do Algarve, Dra. Salomé Horta, pelo incentivo permanente e apoio decisivo que nos disponibilizou.

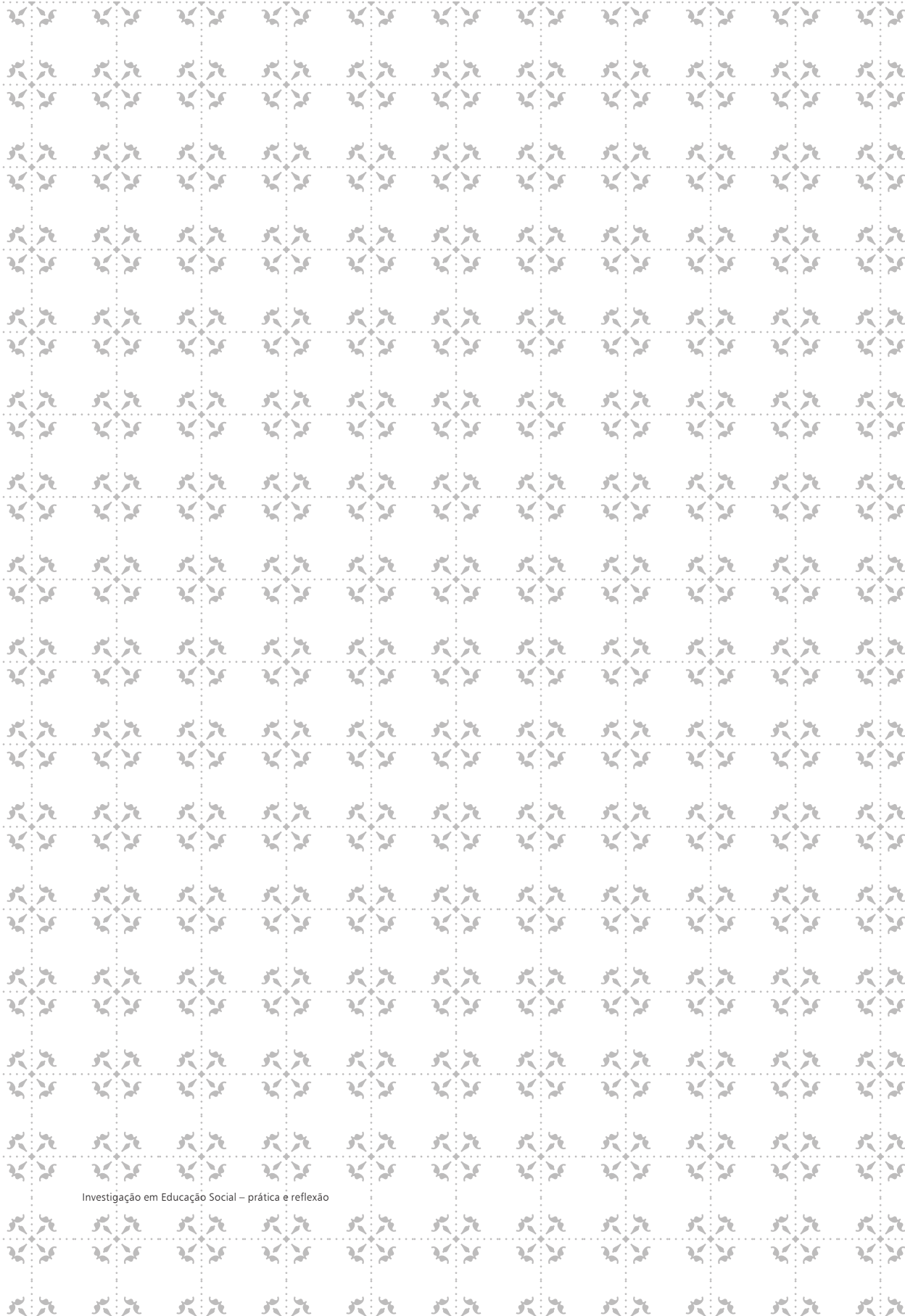
Finalmente apraz-nos, particularmente, sublinhar mais uma vez que fazemos parte dos que acreditam que um livro é sobretudo um passaporte para abrir horizontes e um bem da humanidade que se deve manter tendencialmente público. Interessante assinalar uma declaração recente de Bill Gates, a este propósito: “Os meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever – inclusive a sua própria história”.

Rosanna Barros & António Fragoso



I PARTE

ASPETOS TEÓRICO-CONCEPTUAIS E ÉTICOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL



CONOCER PARA ACTUAR EN EDUCACIÓN SOCIAL

Apuntes teóricos y contextuales en clave pedagógica-social

JOSÉ ANTONIO CARIDE

RESUMO: Poniendo énfasis en la necesidad de que las palabras y sus significados (como conceptos y teorías) sean congruentes con las prácticas educativas y sociales a las que se remiten en la vida cotidiana, el texto que presentamos articula sus argumentos en cuatro aspectos principales: el origen y desarrollo histórico de la Educación Social, ampliando las fronteras pedagógicas y sociales más allá de la instrucción y las enseñanzas escolares; la necesidad de repensar la educación en un mundo que cambia, dando respuesta a los nuevos desafíos sociales; la educación social como un bien común, en el que se proyectan muchas de las opciones para un aprendizaje extensible a lo largo de todo el ciclo vital; finalmente, procurando transitar entre el conocimiento, la reflexión y la acción se exponen tres de los modelos teóricos –tecnológico, interpretativo y sociocrítico– en los que la Pedagogía Social y la Educación Social construyen sus prácticas científicas, académicas y profesionales.

PALAVRAS-CHAVE: Educación Social – Pedagogía Social – Teorías educativas – Cambio social

INTRODUCCIÓN

Que toda educación sea social y que todas las sociedades –implícita o explícitamente– sean educadoras, lejos de contribuir a iluminar los orígenes y el desarrollo teórico-práctico de lo que hoy conocemos como Educación Social, ha complicado sobremanera la construcción de sus señas de identidad, tanto en las palabras como en los hechos.

En las “palabras”, con los significados que se les atribuyan, habitan los conceptos y, en relación a ellos, buena parte de los fundamentos epistemológicos, teóricos, reflexivos, metodológicos, científicos y académicos que se asocian a la investigación y a la formación que se promueven en nombre de la Pedagogía Social y de la Educación Social, con mayor o menor vocación multi-interdisciplinar, en las Universidades y en otros centros que imparten enseñanzas superiores profesionalizadoras.

En los “hechos” (recuperando la tradición durkheimiana), encuentran acomodo una amplia y diversificada gama de experiencias, actividades, procesos, prácticas, etc. que ponen énfasis en el diálogo educación-sociedad, contextualizando sus iniciativas en cualquier tiempo y lugar; ya sea en la vida cotidiana de las personas –desde la infancia hasta la vejez– o en un

conjunto de instituciones, servicios, entidades, etc. que dan respuesta a necesidades, derechos, intereses, expectativas, etc. de la ciudadanía en materia educativa, cultural, asistencial, laboral, etc. promoviendo su bienestar y la más plena participación-inclusión de los individuos en la sociedad. En todo caso, sin obviar que la educación (dentro y fuera de las escuelas), no puede ni debe inhibirse en las responsabilidades que tiene contraídas con los procesos de cambio y transformación social.

Si en las lógicas de la Modernidad ya no se cuestiona una visión integral e integradora de la educación, con un sentido permanente y, por tanto, extensible a lo largo de todo el ciclo vital, históricamente privilegiaron los contenidos disciplinares y morales, junto con los aprendizajes de los oficios artesanales y de unas determinadas ocupaciones profesionales. Y, al hacerlo, desplazaron a un segundo plano “otras educaciones”, tanto o más relevantes para el desarrollo humano, los procesos de socialización, los valores cívicos, la participación democrática, el pleno ejercicio de las libertades o el logro de una sociedad más equitativa. Son aspiraciones que ni tan siquiera el derecho a la educación, proclamado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, ha conseguido satisfacer, al limitar sus “obligaciones” a las enseñanzas elementales, aunque contemple su continuidad en las técnicas y profesionales, así como en unos estudios universitarios abiertos a todas las personas en plena igualdad, y en función de su mérito (Caride, 2009; Caride, Vila & Martín, 2017).

Reducir o subordinar la educación a la mera instrucción –hasta el punto de que bastantes Ministerios existentes en los Estados europeos, desde los años centrales del siglo XIX a las primeras décadas del XX, incorporaron esta denominación– tuvo entre sus principales aliados a quienes defendían los intereses subyacentes a los poderes religiosos y al sistema productivo capitalista. Con el amparo de las clases sociales más pudientes –en buena medida representadas por la burguesía– se “dispone” e “impone” una formación que además de fortalecer el espíritu nacional, tratando de conciliar los principios morales laicos con los religiosos, capacitase a las nuevas generaciones en los saberes y destrezas exigidos por la expansión industrial y el crecimiento urbano, en detrimento del mundo rural. Dos dinámicas en las que influirá sobremanera la doctrina política, económica y social que encarna el liberalismo.

Nada, o muy poco, que no atendiese a estos fines, al menos en las sociedades consideradas avanzadas, tuvo en la educación su refrendo, confiándole una doble misión, entre lo que se transparenta y oculta: de un lado, ajustar las enseñanzas a los desempeños ocupacionales y/o técnico-profesionales requeridos por un mercado laboral emergente y en continua mutación; de otro, perpetuar y, con ello, reproducir las estructuras sociales heredadas, apoyándose en los mecanismos de vigilancia, control y represión de los que venían haciendo uso –secularmente– las clases dirigentes (militares, eclesiásticas, políticas, financieras, etc.). Las escuelas, laicas o religiosas, creadas y/o gestionadas por la iniciativa pública o privada, serán uno de los pilares básicos en la conformación de esta arquitectura socioeconómica y cultural, prolongada –aunque con otros roles– en los centros que impartirán las enseñanzas medias y en las Universidades.

CAMBIAR LA MIRADA, EN LA EDUCACIÓN Y EN LA SOCIEDAD

Habrá que esperar a que el estallido de la "cuesti3n social", protagonizado por los emergentes movimientos políticos, sociales y sindicales, para que la educaci3n comience a otear nuevos horizontes en el pensamiento y las prácticas educativas; tambi3n en las formas de nombrarla, invocando la renovaci3n pedag3gica, la apertura de la escuela a la comunidad, la democratizaci3n en los centros escolares, la libertad de enseñanza o la innovaci3n didáctica. Y, con ellas, a nuevas realidades, vivencias y experiencias formativas, siendo la educaci3n popular y la educaci3n de adultos dos de sus ejemplos más visibles.

Será a finales del siglo XVIII cuando comience a aludirse expresamente a la Educaci3n Social, tanto en el quehacer pedag3gico de unos pocos maestros y educadores, como en la obra publicada por algunos intelectuales, con un trasfondo esencialmente filos3fico, moral, religioso o político. Se explica así que las primeras referencias documentadas sobre prácticas, que hoy identificamos como educativo-sociales o socioeducativas, se remitan a Pestalozzi (1746-1827), aunque existan manifestaciones previas, junto con otras contempor neas o posteriores, en los aportes sociopolíticos, filos3ficos, pedag3gicos o didácticos del humanismo renacentista, el reformismo ilustrado, el socialismo ut3pico, el marxismo e, incluso, las de determinadas concepciones y/o propuestas religiosas (Caride, 2005).

Siendo muchas las circunstancias que explican este cambio de mirada, en el que tambi3n tendrán un papel decisivo los avances que se producen con el nacimiento y posterior desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanas, las resumiremos, coincidiendo con P3rez Serrano (2004), en dos: de un lado, la progresiva apertura hacia otras formas de pensar y actuar colectivamente, no solo en la educaci3n sino tambi3n en otras prácticas de corte asistencial, preventivo, terap3utico, etc. con una mentalidad más abierta y una mayor sensibilidad social; de otro, la existencia de una sociedad cargada de problemas, carencias, conflictos, demandas, etc. que exigian respuestas educativo-sociales urgentes, que no podían asumir con la complejidad y el alcance preciso ni la escolarizaci3n (señalada por sus carencias y fracasos) ni el auxilio social a cargo de entidades caritativas o ben3ficas, sobre todo de índole religiosa.

En este escenario suele pasar desapercibida la primera evidencia a la que hemos tenido acceso de la expresi3n "educaci3n social", que localizamos en la obra del vizconde Louis Gabriel Ambroise de Bonald (1754-1830), titulada "Th3orie du pouvoir politique et religieux, dans la societ  civile, d3montr3e par le raisonnement et par l'Histoire" (1796), seguido de la "Th3orie de l'education sociale". Una publicaci3n, de la que existen diferentes versiones o compilaciones impresas y digitales (v3ase, como ejemplo, Bonald, 1988), en la que este personaje muestra un perfil político y religioso muy alejado de lo que hoy consideramos debe representar la educaci3n social, las libertades de los ciudadanos y de los derechos humanos, ya que fue uno de los exponentes más notorios del pensamiento cat3lico tradicionalista, siendo la voz pública de los ultramon rquicos que lucharon contra las innovaciones político-sociales de la Revoluci3n Francesa, de la Declaraci3n de los Derechos del Hombre y del Ciudadano o el Contrato Social de Rousseau.

Es frecuente acudir a la obra de Adolf Diesterweg (1790-1866) o de Paul Natorp (1854-1924) para reconocer en “lo social” mucho más que un mero atributo de la educación, para mostrarla como un conjunto de prácticas educativas que se realizan en distintos ámbitos (escolares, familiares, comunitarios, etc.), con unos determinados propósitos o finalidades, especialmente orientados a la formación, atención e inserción a niños y jóvenes en riesgo, abandono y/o marginación social.

En la actualidad, sin dejar a un lado las estimables aportaciones de quienes se ocuparon de sus desarrollos conceptuales, epistemológicos, teóricos, metodológicos, aplicados, profesionales, etc., desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días y en distintos contextos geográficos, académicos, institucionales y sociales, la Educación Social remite sus prácticas a iniciativas, experiencias y acciones educativas que, teniendo como soporte diferentes procesos y realidades sociales (grupos, comunidades, instituciones, programas, etc.) tratan de afrontar necesidades, expectativas, realidades, etc. de las personas, desde la infancia hasta la vejez, mediando o interviniendo activamente en la mejora de la convivencia, con el pleno respeto a los derechos y deberes que le son inherentes.

REPENSAR LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL TERCER MILENIO

Como ya hemos expresado en otras ocasiones (Caride, 2003a; Caride, 2005), en la Educación Social late un decidido afán reivindicativo: cohesionar a personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo, congruente con la construcción de una ciudadanía inclusiva, plural, consciente, crítica y transformadora. De ahí que, imaginando y trazando nuevos paisajes pedagógicos y sociales, con la voluntad de integrar lo educativo en la sociedad y lo social en la educación, la Educación Social procure satisfacer dos objetivos principales: por una parte, incentivar el potencial educador de la sociedad y de la vida en común, como agentes activos en la formación y el desarrollo integral de las personas; por otra, incrementar las posibilidades socializadoras de la educación, ensanchando las fronteras del vínculo social, de las interacciones sociales, la convivencia y la inclusión-cohesión social.

En ambas reconocemos una educación que se hace en, con, por y para la sociedad, cuyas prácticas se proyectan o concretan en diferentes ámbitos de acción-intervención social. E, inevitablemente, en el desafío que conlleva contemplarla no solo como una práctica curricular, escolar, educativa, pedagógica... sino también y, por extensión, como una práctica social, cultural, política y cívica. Lo que, como acertadamente, han señalado March & Orte (2014) no exime a las instituciones escolares de su dimensión socioeducativa, no solo para mejorar el sistema educativo, sino también para posibilitar la equidad y la vertebración de las familias y de las comunidades con las escuelas a través de programas compartidos que den respuesta a los viejos-nuevos desafíos de la sociedad en el siglo XXI.

Para el profesor Jordi Planella (2014, p. 55),

será necesario regresar reflexivamente al término educación para pensarlo distintamente, para pensarla de nuevo,

como un arte y no como una técnica, yendo más allá de los modelos que enfatizan la tecnificación en la praxis educativa, para ofrecer una mirada distinta sobre dicha praxis. Una educación, diremos, para todos y con todos, sustentada en los pilares básicos de cualquier aprendizaje/formación que mire al futuro (Delors, 1996): aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Si en sus orígenes era impensable que la Educación Social se confundiera con la “educación de adultos” o que, décadas más tarde, se equiparara –por desconocimiento o, entre otras razones, para evitar mencionarla por motivaciones ideológicas– con las deformadas educaciones “no formal” e “informal”, todo indica que el carácter global, continuo e integral reclamado para la “educación permanente”, converge con lo que se entiende y pretende que sea esta educación, adjetivada como “social”.

Vienen aludiendo a ella, aunque sin citarla, los informes y declaraciones de organismos internacionales como la Oficina Internacional de la Educación (OIE), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Unión Europea (UE) o la Organización para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO), asumiendo –como se hace en uno de los últimos Informes/documentos de esta entidad– que

lo que hace falta es un planteamiento más fluido del aprendizaje como un continuo en el que las instituciones escolares y la educación formal tengan desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida una interacción más estrecha con otras experiencias educativas menos formalizadas (UNESCO, 2015, p. 51).

Con esta finalidad recuerdan la importancia que tienen todas las oportunidades que ofrecen los educadores y educadoras que trabajan en diversos entornos para el desarrollo y el bienestar de los individuos y de las comunidades.

LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO UN BIEN COMÚN

Aceptando que la educación, todas las educaciones y el todo en la educación son bienes comunes mundiales, y –si como se propone– deben repensarse en todas sus identidades, incluso hasta el punto de “recontextualizar el derecho a la educación” (UNESCO, 2015), no basta con remitir sus logros a los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares o universitarios, por muy importantes que sean tanto en un plano individual como colectivo. La Educación Social y sus Pedagogías –singularmente la que hemos dado en llamar “Social”– además de propiciar una comprensión más holística de la formación y de las interacciones que se generan cotidianamente

entre los individuos y la sociedad, abre nuevos caminos en la dialéctica teoría-investigación, en las profesiones sociales y en la práctica pedagógica (Petrus, 1997; Caride, 2005; Dias de Carvalho & Baptista, 2008; Rosendal, 2013; Barros & Choti, 2014; Kornbeck & Úcar; Úcar, 2016; Pozo, 2018).

Melendro, De-Juanas & Rodríguez-Bravo (2018), consideran que la Pedagogía Social, y consecuentemente, la Educación Social deben someterse a una actualización permanente para poder ofrecer marcos teóricos y espacios compartidos de acción, reflexión e investigación ante los nuevos desafíos sociales, en diálogo con múltiples agentes y perspectivas, explorando y transfiriendo conocimientos derivados de la indagación, explicación e interpretación que le corresponde como materia clave en el ámbito educativo.

En este sentido, Jesús Vilar (2018), contextualizando la Educación Social en las coordenadas históricas, sociales, políticas, culturales y económicas, considera que en el mundo incierto en el que vivimos, es una educación que está concernida por tres grandes metas: profundizar en el afianzamiento de la identidad profesional, lo que requiere poner en valor sus modos de construir el conocimiento (perspectiva científica y epistemológica) y de transmitirlo en procesos de enseñanza-aprendizaje (perspectiva formativa y académica-profesional); consolidar la construcción de una ética amplia y efectiva, sustentada en valores cívicos, motivaciones ideológicas, políticas y morales... que supongan la promoción y defensa de los derechos humanos; finalmente, desarrollar procesos técnicos desde parámetros de complejidad, lo que comporta un proceder metodológico participativo e inclusivo, una mira sistémica, el trabajo en red, pasar del esquema problema-solución a la dinámica cambio-progreso.

Para Vilar hay tres evidencias que no pueden soslayarse: la vinculación de la educación social con los derechos humanos, la permanente inmersión de sus teorías y prácticas en un mundo cambiante e incierto, y la naturaleza compleja de la propia educación social al confluir en ella elementos académicos, profesionales y políticos. Añadiendo que

estos tres elementos hacen que la educación social esté en permanente proceso de cambio desde el momento en que está al servicio de una sociedad que a su vez es dinámica, heterogénea y diversa... para las que han caducado las miradas que han sido útiles hasta el momento" (Vilar, 2018, p. 18).

Como ya había anticipado Zygmunt Bauman (2007), nunca antes estuvimos en una situación semejante, sobresaturados de información y obligados a preparar a las próximas generaciones para vivir sin certezas.

Cambiar la educación en un mundo que cambia, implica poner sus teorías y prácticas al servicio de una nueva arquitectura social, valorizando el bien común –como principio moral– y de los bienes comunes –como patrimonio simbólico y material– en los que se inscribe la vida en toda su diversidad; y al hacerlo, sobre todo desde una perspectiva pedagógico-social, contribuyendo a reorientar los procesos de desarrollo, comprometiendo a la ciudadanía con

un cambio posible y necesario (Caride, 2017; Caride, 2018). No de cualquier modo, sino con dignidad, con valores, actitudes y comportamientos que agranden la condición humana. Una educación, que transgredir los límites del saber enclaustrado, disciplinar y disciplinado, sea sensible a los derechos cívicos y ecológicos; para lo que no puede contradecirse a sí misma, ni en sus propósitos crítico-reflexivos ni en sus prácticas emancipatorias, a favor de la democracia, la inclusión, la cohesión y el bienestar de las personas con criterios de justicia, equidad y libertad.

De ahí, la importancia de la teoría y de las teorías –modelos de racionalidad teórica o paradigmas– en relación con los proyectos y trayectos a recorrer por la Pedagogía Social y la Educación Social, tanto en un plano epistemológico como teórico-conceptual, metodológico y empírico-aplicado, en las maneras de conocer, pensar y actuar o intervenir socioeducativamente. Como ha explicado José Ortega (1999, p. 13):

la educación social es una praxis, una acción, una actividad profesional que debe sustentarse en una disciplina científica que teorice y conceptualice, que investigue, organice, recopile y sistematice los conocimientos relativos a esa práctica profesional... no puede haber una práctica profesional eficiente si no existen unas teorías y unos modelos teórico-prácticos en los que alimentarse e iluminarse, con los que dar sentido y fuerza a la mera práctica. Son las teorías las que nos aportan o deben aportar los conceptos y hasta algunos objetivos de nuestra actividad. No hay ciencia o disciplina sin conceptualización. Sin conceptos claros no es posible actuar.

Una lectura en la que inciden Sáez & García Molina (2006), al advertir que muchas de las dificultades de conceptualización teórica y actuación en el terreno de lo educativo y pedagógico-social están atravesadas por la complejidad que incorporan los deseos, intereses, sentimientos y poderes, tanto en la formación como en el desempeño profesional: los diferentes paradigmas desde los que se aborda, la diversidad de las metodologías a las que recurre, los instrumentos y procesos de evaluación que utiliza, la amplitud de los campos y contextos de su intervención, etc.

EL PLURALISMO TEÓRICO EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

Como se sabe, las aproximaciones etimológicas a la palabra “teoría” (del griego *theoría*), la presentan como un modo de mirar al mundo y a sus circunstancias, juiciosa y serenamente. A esta acepción original, con el transcurrir del tiempo, se añadirían otras que fundamentalmente insisten en mostrarla como un conjunto organizado de ideas que explican un fenómeno, deducidas a partir de la observación, la experiencia o el razonamiento lógico. De lo que se infiere que las teorías sirven para elaborar modelos científicos que analicen, interpreten, etc. los datos, informaciones, observaciones, etc. atendiendo a una serie de axiomas o principios, de supuestos y postulados, etc.

Sin cuestionar lo que esta aproximación conceptual sugiere, diremos que en las teorías se articulan diferentes modos de explicar e interpretar las realidades, incluso de transformarlas, tomando en consideración los aportes derivados del conocimiento científico (principios, leyes, teoremas, modelos, etc.) y de sus aplicaciones o intervenciones en el curso de los hechos, y que, a menudo, identificamos como práctica. En todo caso, señalando como ya hicimos años atrás (Caride, 2003b), que la teoría, en verdad, son teorías en las que se expresan diferentes opciones de observar, indagar, comprender, explicar, saber, proponer, intervenir, juzgar... realidades, en lo que son y/o deberían ser. De ahí su pluralidad y la permanente necesidad de tomar postura en lo que se parecen y en lo que se distinguen, o de valorar la congruencia que existe entre lo que se dice y hace en su nombre. Al fin y al cabo, siempre habitamos una teoría, implícita o explícitamente. De ahí, también, la importancia de reconocerse partícipes de unas u otras maneras de pensar y actuar como científicos, académicos o profesionales: ya sea para sustentar el conocimiento, la reflexión y la acción socioeducativa en unos determinados modelos de racionalidad teórica; o para darles la oportunidad de dialogar entre ellos, de evitar el pensamiento único, de concertar pareceres, de eludir los dogmatismos y fundamentalismos o, en sentido contrario, el eclecticismo y el relativismo.

Con esta premisa, afirmamos hace más de dos décadas (Caride & Meira, 1995, p. 16-17), que

en el recorrido histórico de la Educación Social es posible constatar como sus señales de identidad se han vertebrado en función de una diversificada gama de concepciones, tendencias y perspectivas. De un lado, como consecuencia de la pluralidad de temas, problemas, disciplinas o ámbitos de intervención que definen la Educación Social; de otra, como resultado de las alternativas culturales, políticas e ideológicas que se toman como referencia para los procesos de cambio y transformación social.

Sin que podamos abordar su tratamiento con la profundidad y exhaustividad exigibles, resumiremos sus planteamientos en las tres perspectivas que Habermas (1982, 1984 y 1987) proyectó en el desarrollo teórico de las Ciencias Sociales; y, en lo que nos ocupa, tomando nota de trabajos previos (Caride, 2003b; Caride & Meira, 1995; Caride, Gradaílle & Teijeiro, 2012), supondrá aludir a la Pedagogía-Educación Social como tecnología Social, interacción social y práctica socio-política. En ellas anidan diversidad de cuestiones, unas de corte más ontológico, teórico, filosófico, metodológico, pedagógico e, incluso ético, y otras de corte más práctico, empírico o pragmático.

Captar la pluralidad de los procesos a los que se remiten, más allá de las descripciones y explicaciones monolíticas, o su descrédito injustificado, aconseja respetar sus respectivas esencias y las potenciales confluencias a las que pueden dar lugar entre ellas; de hecho, ya Habermas (2006) invitó a que se aprovechen, desde la complementariedad, estas tres corrientes o perspectivas, siempre que se repare convenientemente en los fundamentos y las implicaciones que unas y otras tienen. Aún más, al ser consideradas como "tipos ideales", como toda síntesis, no refleja la diversidad y complejidad de sus coincidencias y diferencias, no respondiendo con exactitud a lo que se refleja en ellos (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006).

Para estos autores, que distinguen cuatro concepciones (“objetivista”, “constructivista”, “socio crítica” y “comunicativa crítica”), es posible identificar –coincidiendo la mayoría de quienes se han dedicado a comparar las tipologías de estos y otros paradigmas (por ejemplo: emic-etic, inductivo-deductivo, cuantitativo-cualitativo, etc.)– hay varias dimensiones susceptibles de contraste: ontológica, epistemológica, metodológica, interés o finalidad, relación sujeto-objeto, técnicas de recogida y análisis de la información, concepción del educador y del educando, orientación social, etc. Así se pone de relieve, entre otras muchas, en las obras de Popkewitz (1988), Sáez (1991) o Carr (1996). Para Melendro, De-Juanas & Rodríguez-Bravo (2018, p. 61),

el reconocimiento de la presencia de estos paradigmas en el ámbito educativo supone sin duda una excelente aproximación a la comprensión de cómo se construye y desarrolla el pensamiento pedagógico,

atribuyéndole una serie de ventajas de índole científica, formativa, reflexiva, etc. tanto para la construcción (interna) de la Pedagogía-Educación Social como para las relaciones (externas) que establezcan con otros saberes, sobre todo en las Ciencias Sociales y las Humanidades.

En lo que sigue, resumimos –adaptando las contribuciones que hemos realizado en trabajos precedentes (Caride, 1997; Caride & Meira, 1995)- los tres modelos paradigmáticos, señalado los rasgos más destacables en cada uno de ellos.

1. El paradigma tecnológico, o la Pedagogía-Educación Social como tecnología social

Esta concepción remite sus orígenes a los modos de ver la realidad intuidas en el Renacimiento, perpetuadas por la Ilustración y el modernismo, con los avances que se asocian al progreso social y al desarrollo económico propiciado por la revolución industrial y la vida en las ciudades. A su defensa contribuyen de diferente modo la concepción burocrática de Weber, la noción de dirección científica de Taylor, la Teoría General de Sistemas de Von Bertalanffy, las prescripciones sociales de Parsons, el positivismo de Popper y, en general, los postulados funcionalistas que dominan el discurso de las Ciencias Sociales, sobre todo desde mediados de los años cincuenta del siglo XX.

La realidad social se considera que existe “per se”, objetiva y objetivable, conformando un sistema de variables en las que los hechos sociales deben evidenciarse, suponiendo su identificación, análisis, predicción y control bajo unas determinadas condiciones. La realidad debe ser aprehendida tal y como es, no como se quisiera que fuese. El mundo está fuera y en ella se socializan las personas en un contexto definido institucional e inter-generacionalmente.

El conocimiento se sustenta en la rigidez cognitiva que supone pretender la objetividad de la ciencia, tratando de ser congruente con la posibilidad de observar, cuantificar y medir las causas-efectos que permitirán describir y explicar los hechos sociales y culturales. La búsqueda de un “saber hacer” y del mismo “hacer” como práctica conlleva la valoración de los comportamientos y de las actividades instrumentales en función del logro de objetivos formulados previamente.

La teoría, el saber científico, los procedimientos, las técnicas empleadas o aplicadas a fines prácticos reducen el protagonismo de las personas a la mera aceptación formal de los derechos y obligaciones, destacando los que se relacionan con la libertad individual.

En la Educación Social se distingue entre los agentes que tienen reconocidas competencias intelectuales, científicas, formativas y sociales (teóricos, expertos, profesionales, técnicos, planificadores, etc.) y los que carecen de ellas. De los primeros se espera un saber fundado, aplicable, objetivo, sistemático..., confiando en que del mismo se puedan derivar prácticas eficientes y eficaces; de los segundos, que tengan un comportamiento adecuado conforme a las pautas y prescripciones que se establezcan. La teoría anticipa la práctica, jugando un rol importante en la legitimación, verificación y justificación de esta última. En sus propuestas suelen hacerse alusiones concretas a cada individuo, a sus intereses y necesidades. No obstante, también es habitual referirse a ellos como usuarios, clientes, destinatarios, públicos o receptores de la actuación promovida por los especialistas.

La Educación Social se identifica como una tecnología social, para la que no es preciso que exista una política social o socioeducativa explícita; pero sí, ya que será clave, una planificación estratégica o similar, que resuelva las incertidumbres, conflictos, problemas o intereses en contradicción. Los fines y las estrategias que orientan los programas de acción-intervención socioeducativa pretenden ser neutrales e independientes del contexto social y de los problemas que se afrontan. La participación de las personas o de los grupos suele considerarse secundaria o, en todo caso, subordinada a las pretensiones de racionalidad, del rigor científico-técnico y de la eficacia que pretende alcanzarse, para lo que el logro de los objetivos constituye una de sus principales prioridades.

2. El paradigma hermenéutico-interpretativo, o la Pedagogía-Educación Social como interacción social

Situando sus orígenes en la tradición hermenéutica-interpretativa, suele denominarse "fenomenológico", "interaccionista", "simbólico", "naturalista", "etnográfico", "transaccional", "etnográfico", etc. Su recorrido histórico está ligado a la filosofía, el arte, la introspección y, en general, un amplio conjunto de perspectivas científico-sociales en los ámbitos de la Antropología, o la Sociología, la Psicología, que combinan el deseo de saber con los valores, experiencias o significados inherentes al acto de conocer.

Desde este enfoque la realidad social se crea y mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento que le confieren un sentido particular e ideográfico, al tiempo que pluralista y cambiante. El entorno se diversifica en contextos que adquieren significado con el desarrollo de la vida cotidiana, con normas y situaciones que emergen del encuentro y la interacción con otros. Este modelo plantea considerar las realidades humanas como escenarios psicosociales vivos y dinámicos, en las que entran en juego múltiples percepciones y representaciones sociales. El mundo está "entre la gente", no fuera de ella, involucrando a los sujetos-participantes en experiencias abiertas a proyectarse en una acción

social, educativa o cultural motivadora. Su plena inmersión en el presente conlleva una cierta renuncia a la Historia, quedando circunscrita a pequeñas historias personales y colectivas.

El conocimiento emerge de la sensibilidad de cada actor social (individuo o grupo), a partir de la subjetividad y de las vivencias que surgen en la acción, remitiéndose ésta a un esquema cognitivo flexible. Para ello favorece un “saber práctico”, iluminativo y comprensivo del marco en el cual los individuos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones. El protagonismo es de las personas, con las que es preciso dialogar e interactuar, escuchando e intentando comprenderlas. Los derechos a la igualdad y a la libertad se ejercen en la comunicación interpersonal.

Los individuos, en su pluralidad, son sujetos relacionales que se integran en grupos que tienen relaciones directas con una comunidad específica que les sirve de referencia cotidiana. En la misma adquiere valores, creencias y lenguajes a través de los que expresa sus deseos e intereses. La autonomía personal se construye en los procesos de socialización, siendo facilitada, mediada o provocada por diversos agentes que asumen coyunturalmente el liderazgo de la acción. La teoría es necesaria, no como un dato previo, sino como un soporte de las “reglas” implícitas al proceder y a los logros científico-sociales. Para ello debe ser clarificadora, comprensiva y fenomenológica.

En la Pedagogía-Educación Social es un paradigma que trata de promover y desarrollar las interacciones sociales, de modo que las realidades sean significativas para las personas, que aspiran a transformarlas a través de las diferentes prácticas a las que cada sujeto se siente convocado. La acción-intervención socioeducativa no se entiende como un medio para conseguir un fin, sino un fin en sí mismo, capaz de mejorar cualquier situación social. El énfasis en las actitudes y en las interacciones se proyecta en una Educación Social concebida como formación personal y grupal, ideada y practicada como una posibilidad de perfeccionamiento individual y colectivo. Pero también como un riesgo, de ignorarse las complicaciones e imposiciones que subyacen su instrumentalización por los poderes económicos, institucionales, sociales, etc. de las coacciones que ejercen o son ejercidas por las políticas económicas, sociales, culturales, religiosos..., o de la naturaleza problemática y compleja que caracteriza a las realidades sociales. Los educadores son “prácticos” comunicadores, facilitadores, mediadores... en y de una acción educativa con la que se pretende favorecer el desarrollo individual y grupal.

3.El paradigma socio-critico, o la Pedagogía-Educación Social como práctica política

En sentido amplio, este paradigma acostumbra a ser reconocido también como “crítico”, “emancipatorio”, “liberador”, “político”, “dialéctico”, etc., con principios y líneas de actuación que comprometen los discursos y las prácticas socioeducativas con transformaciones profundas e, incluso, radicales de la sociedad. Su origen y desarrollo es inseparable de las ideas que cuestionan ciertos modos de conocimiento científico y de progreso social, a las que contraponen un discurso intelectual y político alternativo. Su evolución histórica está

asociada a diferentes formas de reflexionar y actuar en la vida, entre los que destacan los sucesivos proyectos críticos de la Escuela de Frankfurt, a partir de 1923; entre otros, de Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Benjamin o Habermas.

La realidad social se constituye en la Historia, de un modo dialéctico. Existe como totalidad, inscrita en un medio que es holístico y complejo, en el que se ponen de relieve tensiones que expresan desiguales formas de encarar la producción, las ideologías y los sistemas de poder. El conocimiento y la ciencia que promueve tienen una consideración dialéctica, alentada por una lectura estructural (socio-histórica) e ideológica (socio-política) de las condiciones en las que surge y se reproduce. Ante ellas, la toma de conciencia, el diálogo con el mundo y su transformación como praxis (reflexión en y para la acción). Los cambios acontecen cuando los individuos desarrollan una mayor comprensión de las realidades existentes y son estimulados a actuar en ella.

En este paradigma el reclamo de la participación social es netamente político: el poder no se reprime u oculta, sino que se hace explícito con la intención de desvelar las verdades e intereses que esconde. En todo caso, deben ser las prácticas sociales y políticas, entre ellas las educativas, las que contribuyan a que las personas clarifiquen sus necesidades, demandas y expectativas, creando y recreando su propia opinión en el diálogo comunitario. Con todo ello, la teoría está orientada a la concientización, ya que solo así podrá transferirse, construirse y problematizarse en prácticas sociales que, además de ser significativas, estén comprometidas con una acción social colaborativa, transformadora y emancipatoria.

La Educación Social, en sus distintos ámbitos de acción-intervención, también se concibe como una práctica política, mediatizada por las realidades socioeconómicas e históricas en las que se construye como tal práctica. Un enunciado con el que invocan los principios, substancialmente democráticos, de las políticas sociales y de los servicios públicos que promueven para y con la ciudadanía. La acción educativa solo puede tener sentido si se integra en la experiencia social. Los educadores son agentes sociales, profesionales críticos y reflexivos, que construyen su praxis de forma dialógica, compartiendo sus saberes y aprendizajes en contextos institucionales, comunitarios, etc. diversos.

Con estos paradigmas conviven, como recuerdan Melendro, De-Juanas y Rodríguez-Bravo (2018, p. 65) nuevas posiciones, entre las que destaca la representada por el denominado paradigma de la complejidad, sistémico o sistémico-complejo,

con una fuerte carga en la indagación sistemática acerca de las características del entorno, del ecosistema y de sus puntos nodales, los elementos más significativos que provocan cambios estructurales, transformadores, en sistemas abiertos como el sistema social o el sistema educativo.

Y que, entre otras razones, se explican en función de las múltiples interdependencias que existen internamente en todos los subsistemas sociales y en las que mantienen con el

exterior, en una sociedad globalizada (Colom, Ballester, Solórzano & Ortega, 2009).

Volviendo al principio, diremos que sus discursos son indispensables para la pluralidad que reivindicamos en la construcción teórico-práctica de la Pedagogía-Educación Social, con la implicación de todas las personas que desde sus responsabilidades científicas, académicas y/o profesionales comparten la preocupación por un cambio social que aspire, racional y éticamente, al logro de una sociedad más libre, más justa y equitativa.

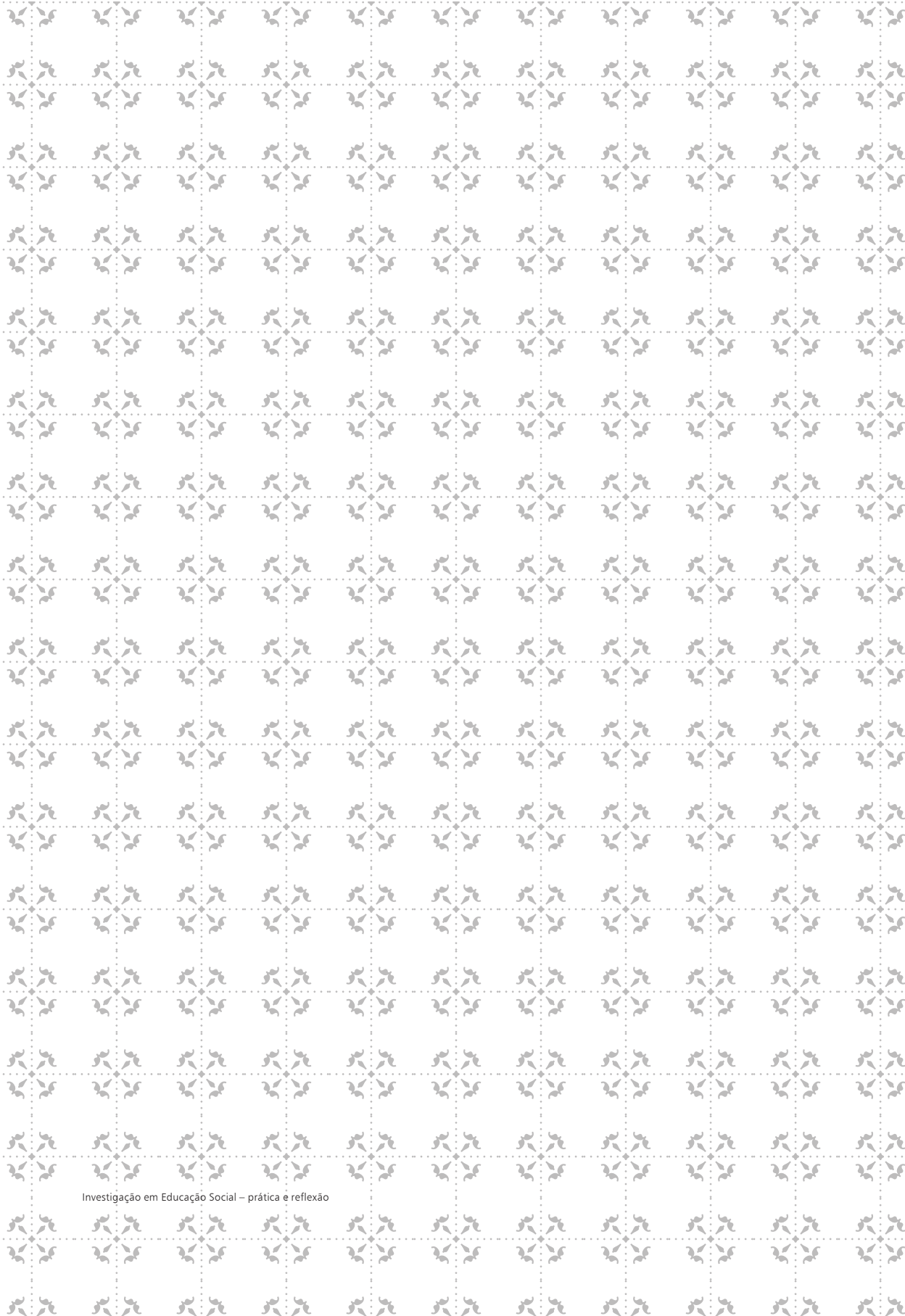
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros, R., & Choti, D. (Orgs.) (2014). *Abrindo caminhos para uma educação transformadora: ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. Lisboa: Chiado Editora.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bonald, L.-G.-A. (1988). *Teoría del poder político y religioso. Teoría de la educación social*. Madrid: Tecnos (con estudio preliminar y selección de Colette Capitan).
- Caride, J. A. (1997). *Paradigmas teóricos en la animación sociocultural*. En: Trilla, J. (coord.). *Animación Sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel, 41-80 [versión en portugués, a cargo de la Editora del Instituto Piaget, 2004].
- Caride, J. A. (2003a). *Las identidades de la Educación Social*. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 48-51.
- Caride, J. A. (2003b). *El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social*. *Pedagogía Social*. Revista Interuniversitaria, 10 (segunda época), 123-159. Accesible en: https://www.researchgate.net/publication/28227308_El_pluralismo_teorico_como_argumento_epistemologico_en_el_quehacer_pedagogico-social
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. (coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura: del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Caride, J. A. (2017). *Cruzando límites: sobre los desafíos de la educación social en tiempos de incertidumbre*. RES. Revista de Educación Social, 25, 1-22. Accesible en: <http://www.eduso.net/res/25/articulo/cruzando-limites-sobre-los-desafios-de-la-educacion-social-en-tiempos-de-incertidumbre>
- Caride, J. A. (2018). *Educación mirando al futuro: realidades y desafíos pedagógico-sociales en tiempos de crisis*. En Silva, A.; Ribeiro, N. y Rocha, S. (orgs.). *Sociedade e educação transformadora: novas práticas na escola*. Porto Alegre: CirKula, 29-44.
- Caride, J. A., Gradaílle, R., & Teijeiro, Y. (2012). *El diálogo paradigmático en Educación Social: la simulación como un modo de enseñar y aprender en las aulas universitarias*. @atic. Revista d'innovació educativa, 9, 23-32. Accesible en: <http://ojs.uv.es/index.php/atic/article/view/1959>
- Caride, J. A., & Meira, P. A. (1995). *O diálogo paradigmático na Educação Social*. *Revista Galega da Educación*, 27, 16-20.
- Caride, J. A., Vila, E. S., & Martín, V. M. (coords.) (2017). *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. Granada. GEU Editorial.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- Colom, A. J., Ballester, I., Solórzano, E., & Ortega, A. T. (2009). *Conocimiento científico y realidad: nuevas perspectivas en epistemología pedagógica*. Guadalajara-Jalisco: Centro Universitario de las Costa Sur-Universidad de Guadalajara.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Dias de Carvalho, A., & Baptista, I. (2008). *Educação Social: fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. 2 vols. Madrid: Taurus (2ª ed.).
- Habermas, J. (2006). *Teoría y praxis: estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Kornbeck, J., & Úcar, X. (eds.) (2015). *Latin American Social Pedagogy: relating concepts, values and methods between Europe and the Americas*. Bremen: EHV Academicpress GmbH
- March, M., & Orte, C. (coords.) (2014). *La pedagogía social y la escuela: los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Melendro, M., De-Juanas, A., & Rodríguez-Bravo, A. E. (2018). *Pedagogía Social: retos y escenarios para la acción socioeducativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED.
- Ortega, J. (coord.) (1999). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel
- Planella, J. (2014). *El oficio de educar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya-UOC.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Pozo, F. Del (Comp.) (2018). *Pedagogía Social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*. Barranquilla: Universidad del Norte
- Rosendal, N. (2013). *Social pedagogy in modern times*. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (43). Accesible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1217>
- Sáez, J. (1989). *La construcción de la Educación (entre la tecnología y la crítica)*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- Sáez, J., & García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogías de lo Social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya-UOC.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* París: UNESCO. Accesible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38. Accesible en: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/347362/442125>

José Antonio Caride

Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
joseantonio.caride@usc.es



INTEGRIDADE PROFISSIONAL E CONHECIMENTO ÉTICO

ISABEL BAPTISTA

RESUMO: Os educadores sociais desenvolvem a sua atividade pedagógica numa multiplicidade de contextos e em resposta a realidades humanas complexas e muito diversas que, como tal, apelam à concretização de modalidades específicas e diferenciadas de intervenção socioeducativa. Esta condição comporta desafios particulares do ponto de vista identitário, justificando um sentido de integridade profissional muito próprio. O presente texto reflete sobre alguns desses desafios, perspetivando-os no quadro de afirmação e de desenvolvimento do conhecimento profissional dos educadores sociais, reconhecido como um conhecimento ético por excelência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Social, Pedagogia Social, Integridade Profissional, Conhecimento Ético.

INTRODUÇÃO

As questões éticas e morais são intrínsecas ao conhecimento sociopedagógico, determinando substantivamente a integridade profissional dos educadores sociais enquanto promotores do desenvolvimento humano vocacionados para a intervenção socioeducativa. O que é o mesmo que dizer, enquanto educadores que atuam numa pluralidade de contextos institucionais e comunitários, ajudando a construir itinerários de capacitação e de realização humana singulares, numa atenção prioritária às pessoas mais vulneráveis e mais desfavorecidas.

Esta particularidade, ao mesmo tempo que evidencia a importância socioantropológica da educação social, explica boa parte das dificuldades de afirmação identitária que interpelam atualmente os educadores sociais em resultado da inevitável diferenciação de papéis e funções. O termo “integridade”, de etimologia latina e alusivo à qualidade do que é completo, inteiro e verdadeiro, adquire assim um significado particular quando aplicado à condição profissional dos educadores sociais, permitindo-nos sublinhar a personalidade – a marca singular e característica - de uma profissionalidade relevante, confiável e reflexiva.

Em nosso entender, a ética constitui o cimento invisível dessa profissionalidade, unindo transversalmente os modos de pensar e de viver a intervenção socioeducativa, aqui descrita como uma experiência ética e estética onde, de modo realmente particular, se impõem exigências de pensamento deliberativo. Neste sentido, olhamos o educador social como alguém que, assumindo a plenitude da sua condição de autor e ator, se integra numa comunidade profissional relevante e credível. Uma comunidade bem ciente de si mesma, que reconhece e

assume publicamente padrões de conduta próprios e rigorosos.

Cabe-nos então perguntar, em que medida estarão os educadores sociais conscientes das dimensões éticas que estruturam e distinguem a sua condição profissional?

Admitindo que é no dia-a-dia, diante de situações humanas e sociais complexas e muito concretas, que o conhecimento sociopedagógico ganha expressão efetiva, até que ponto estarão os educadores sociais preparados para tomar decisões éticas contextualizadas, feitas em situação e em relação?

Como é que os educadores sociais percebem e verbalizam os problemas e as interrogações emergentes dos seus contextos de prática?

Que dinâmicas de investigação, de reflexão e formação sustentam os respectivos processos de desenvolvimento profissional?

Valorizando o conhecimento profissional dos educadores sociais como um saber intrinsecamente ético, dialógico e dinâmico, em conformidade com as características que diferenciam a racionalidade pedagógica, inscrevemos este tipo de interrogações no quadro de uma ética relacional pautada por valores de sensibilidade, acolhimento e responsabilidade, advogando a partir daí a necessidade de aposta em programas de formação ética adequados e consequentes.

A INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA COMO EXPERIÊNCIA ÉTICA E ESTÉTICA

A relação interpessoal que se estabelece entre o educador e cada educando, o encontro “rosto a rosto” (Lévinas, 1988), constitui a base fundamental de toda a educação, funcionando em si mesma como um valor pedagógico matricial. Nesta relação, o educador ocupa a posição privilegiada de guia temporário de outros projetos de vida. Uma posição investida de uma responsabilidade ética inalienável, exercida a partir de uma autoridade validada socialmente e de tipo profissional. Não se trata, portanto, de uma relação fortuita, neutra ou desinteressada, mas sim de uma relação intencional, reconhecida como absolutamente necessária à luz dos ideais de humanidade e cidadania consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que, para todos os efeitos, representa a Carta Magna das sociedades democráticas contemporâneas.

Importa, no entanto, notar que a exigência de uma relação interpessoal humanista e respeitosa não é exclusiva da educação, funcionando, na verdade, como suporte fundamental de outras atividades. Pensemos, por exemplo, na relação médico-doente ou na relação advogado-cliente. Em ambas, encontramos a afirmação do respeito pelo ser humano como um princípio basilar do respetivo desempenho profissional. Onde residirá então o carácter único e inconfundível da relação educativa?

O encontro humano que põe em relação o educador e o educando obedece a objetivos de teor formativo, o que faz toda a diferença. De uma maneira quase inexplicável e sem-igual, a relação educativa opera simultaneamente como princípio, como meio e como fim da ação, implicando por parte de cada educador um trabalho muito delicado de escuta atenta, paciente e sensível. Porque, em rigor e tal como notou Michel Serres (1993), a relação entre o educador e o educando nunca é uma relação a dois, mas sim a três. O caminho que vai sendo construído em conjunto, e sem que nenhum dos sujeitos envolvidos saibam exatamente onde tal caminho vai levar, acaba por funcionar como um terceiro elemento da relação. Um terceiro elemento decisivo e do qual, em boa medida, depende o sucesso da intervenção educativa.

E é justamente no âmbito dessa dinâmica relacional única, nesse tecer de caminhos de aprendizagem inéditos e surpreendentes, que situamos a dimensão estética da educação, associada à ideia de alquimia pedagógica, isto é, à arte de trazer o outro para a incrível aventura humana que é aprender ao longo da vida, descobrindo possibilidades inéditas de realização de si mesmo, em comunidade e em solidariedade com os outros. Estamos, pois, diante de um trabalho de relação extramente delicado, e difícil, onde, de modo nenhum, poderá haver lugar para a violência ou para jogos de manipulação.

O carácter distintivo da relação educativa prende-se, pois, com a aptidão para fazer alquimia pedagógica, mobilizando equilibradamente e de forma sempre original – na hora, em situação e em relação – todos os dados em jogo. Ou seja, mobilizando conjuntamente as componentes de ordem científica, técnica e ética, necessárias ao desenvolvimento de aprendizagens significativas e eminentemente pessoais.

A responsabilidade de influenciar positivamente o projeto de vida de outras pessoas, visando o desenvolvimento da sua própria condição humana, requer, de facto, aptidões peculiares de acolhimento intersubjetivo. Neste sentido, a relação educador-educando representa um valor educativo incontornável, podendo mesmo ser considerada como um dos valores imateriais da humanidade, independentemente do âmbito de educação em causa, escolar ou social.

Torna-se então pertinente perguntar, uma vez mais, onde reside, afinal, a especificidade da relação interpessoal vivida em contexto de educação social?

No seguimento das metas de desenvolvimento humano preconizadas pelas sociedades democráticas do nosso tempo, os educadores sociais são chamados a responder às necessidades educativas de todas as pessoas, sem exceção – crianças, jovens, adultos, pessoas idosas –, procurando dar atenção especial àquelas que se encontram em situação de privação ou vulnerabilidade. As razões de compromisso ético, comuns a todos os educadores, surgem deste modo reforçadas.

Pela mesma razão e de modo particularmente exigente, os educadores sociais veem-se quotidianamente obrigados a tomar decisões imediatas que, por mais simples que possam parecer, afetam a vida das pessoas a seu cargo, produzindo consequências, mais ou menos visíveis, no curto ou no longo prazo. A consciência desta responsabilidade, deste poder de

influência, tende, naturalmente, a gerar nos sentimentos de desassossego, angústia e dúvida. No lugar de uma experiência de criação, de alegria e realização profissional, passa então a ganhar espaço a vivência da dor, da frustração e do desencanto, feita, muitas vezes, em solidão e em silêncio.

Em primeiro lugar, e considerando as características inerentes ao ato pedagógico enquanto dinâmica relacional por excelência, há que reconhecer que a capacidade para gerir sentimentos de fracasso, frustração ou impotência constitui parte integrante de um ethos profissional reflexivo. O que não é o mesmo que advogar a aceitação solitária e passiva de algo que se toma como inevitável e natural. Muito pelo contrário, admitir que o que está verdadeiramente em causa não é a habilidade para gerir situações excecionais e pontuais, mas sim a aptidão para lidar com situações pedagógicas complexas e quotidianas, convoca, desde logo, a necessidade de uma qualificação profissional específica.

CONHECIMENTO ÉTICO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Pelas razões que foram sendo referidas, a resposta às interpelações, aos problemas e aos dilemas éticos emergentes da intervenção socioeducativa não é suscetível de receituário, como se a resolução das dificuldades vividas no quotidiano dependesse da administração de um qualquer remédio, prescrito à medida de um sintoma ou crise pontual. Na realidade, os princípios, as normas e os procedimentos técnicos só ganham sentido quando são postos à prova em contextos de prática, no plano de ações e de decisões muito concretas.

É neste entendimento que temos vindo a adotar uma visão triádica da ética (Baptista, 2012), simultaneamente teleológica, deontológica e pragmática, identificando em última análise o conhecimento profissional dos educadores sociais com uma sabedoria prática de tipo prudencial, alicerçada em competências de pensamento alternativo, criativo e crítico. Desta forma, é a própria noção clássica de conhecimento, decorrente da tradicional distinção entre conhecer e pensar, que se vê ampliada. “Quando o pensamento se aplica às questões do comportamento a adotar, a faculdade da imaginação intervirá em grande medida – sendo aqui essa faculdade a minha capacidade de representar, de tornar presente para mim, o que ainda está ausente, qualquer ação que se trate de considerar” (Arendt, 2007, p. 142).

Enquadrado por esta conceção ampla, o conhecimento ético é irredutível a visões instrumentais e redutoras do conhecimento. O conhecimento ético refere-se à capacidade, pessoal e profissional, para examinar reflexivamente a sua própria conduta, na consciência de que ninguém vive a sua vida apenas consigo mesmo, mas sim em ligação e em comunidade com os outros. Uma capacidade que, por força das interpelações geradas pela trama subjetiva tecida na relação interpessoal (Baptista, 1998, p.17) obriga os sujeitos a pensar para lá dos limites do próprio conhecimento, desafia os educadores a afirmar, em plenitude e em permanência, a condição de criadores e de autores da sua própria vida.

Defendemos neste sentido a promoção de valores de integridade profissional potenciadores de confiança e de sentido de autoridade pedagógica no quadro de estratégias de formação que capacitem, efetivamente, os educadores sociais para a arte de produzir alquimia pedagógica, para a articulação sábia, pudente e perseverante, entre os universos de fundamentação e de aplicação, entre os planos da teoria e da prática (Baptista, 2012, p.48).

Em termos de formação, o primeiro desafio passa por conseguir transpor a crença incondicional na perfeitabilidade de todos os educandos, pedra basilar da racionalidade pedagógica, para as esferas de desenvolvimento profissional, apostando, neste caso, na educabilidade dos próprios educadores sociais. O que, antes de mais, significa a confiança dos educadores em si próprios. Com efeito, para que o educador possa funcionar como um verdadeiro promotor de dignidade humana, é necessário que acredite em si próprio e adote uma atitude aprendente, encarando positivamente a sua própria capacidade de abertura à alteridade, de aperfeiçoamento e superação. "Tornar-se em vários, enfrentar o exterior, bifurcar em qualquer direção. Eis as três primeiras singularidades, as três variedades da alteridade, as três primeiras formas de se expor. Porque não existe aprendizagem sem exposição, muitas vezes perigosa, ao outro" (Serres, 1993, p. 24).

Esta disposição para aprender continuamente, correndo riscos e expondo-se, convoca os educadores sociais para lógicas de construção solidária do conhecimento profissional. A partilha de inquietações e de dificuldades vivida colegialmente, entre companheiros de profissão, isto é, entre pessoas que como nós se encontram em posição de sentir e perceber o que nós mesmos sentimos, constitui fonte fundamental de segurança e confiança. O conhecimento ético é um conhecimento construído em relação e em colaboração ativa. Neste caso, uma colaboração entre pares. O que, desde logo, obriga a refletir seriamente sobre os modelos de formação que interessa adotar.

Assim, em coerência com as conceções de intervenção socioeducativa, de profissionalidade e de ética educacional que temos vindo a sustentar, destacamos três eixos que, no nosso entendimento, são basilares no âmbito da formação ético-pedagógica dos educadores sociais.

O primeiro diz respeito à componente teleológica, isto é, à fundamentação antropológica e ética da educação social, com tudo o que tal implica em termos de remissão para referenciais teóricos e axiológicos. Na condição de profissionais reflexivos, os educadores sociais deverão ser capazes de se posicionar criticamente em relação a diferentes conceções de humanidade e de cidadania, bem como a diferentes paradigmas educacionais. Estamos aqui no plano da definição de bens e de fins, sem a qual não é possível sustentar uma visão de futuro, referente neste caso a uma opção de projeto profissional credível e consistente.

O segundo eixo remete para a componente deontológica, considerando que não basta definir missões, valores e princípios, que é também, e forçosamente, necessário desenvolver um trabalho consequente de explicitação de padrões de conduta, comportamentos e deveres. Para este efeito, julgamos que é importante valorizar o capital de conhecimento já produzido

e existente, nomeadamente no âmbito das diversas comunidades institucionais e profissionais, designadamente no âmbito da produção de documentos como Códigos de Conduta, Cartas ou Declarações de Ética.

Por último, o terceiro eixo foca as dimensões de pensamento prático, ligadas à necessidade de deliberação em contexto, na consciência de que, tratando-se da função educativa, todas as chamadas microdecisões produzem consequências pedagógicas. Um juízo profissional ponderado, feito em situação e em relação, sustenta-se em valores e em padrões de conduta e procedimentos de tipo processual, como foi dito. Nisso se distingue a decisão que decorre da aplicação de critérios profissionais da decisão não-profissional, baseada apenas no senso comum.

Porém, tal não significa que as emoções e os sentimentos não tenham um papel importante nos processos de tomada de decisão profissional. Sobretudo no campo de uma atuação profissional que, de modo tão especial, requer qualidades de acolhimento intersubjetivo, onde, por exemplo, a sensibilidade, a empatia, ou a compaixão, desempenham um papel crucial, a existência de emoções e sentimentos é não só incontornável, como preciosa.

O que é preciso, portanto, é saber lidar profissionalmente com essas emoções e com esses sentimentos, transformando-os em verdadeiros ingredientes de inteligência ética e moral. “Qualquer acontecimento ou situação apresenta dimensões práticas, técnicas, políticas e éticas. Mas estas não são inerentes à própria natureza do acontecimento, são construídas pelos atores envolvidos na situação ou por estudiosos que refletem sobre ela” (Banks & Nohr, 2008, p.11). Precisamente, é essa capacidade de leitura crítica da situação, começando desde logo pela identificação das dimensões éticas presentes em cada acontecimento ou situação, que está em causa quando falamos em conhecimento ético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teses expostas ao longo deste texto, permitem-nos concluir que, associada a um sentido muito próprio de integridade profissional, a ética representa um elemento inerente ao conhecimento profissional dos educadores sociais, contribuindo decisivamente para a afirmação de uma profissionalidade autónoma e específica.

A um nível essencial, reconhece-se que o dever-ser da educação social não corresponde a algo teórico e abstrato, mas sim a traços de carácter e a comportamentos concretos, manifestos quotidianamente. Logo, não faz sentido adotar padrões de conduta profissional importados acriticamente de outras comunidades profissionais ou impostos por uma qualquer autoridade externa, em função de objetivos de mera validação pública.

Para os educadores sociais, as questões ético-deontológicas constituem um requisito elementar e interior à profissão, apelando, como tal, ao compromisso consciente e esclarecido

de cada um, tanto numa perspetiva de dignificação individual como coletiva. E, como vimos, este tipo de compromisso não é redutível a argumentos de teor meramente técnico e imediatista. Pelo que importa que as organizações representativas da educação social, em particular as lideranças socioprofissionais, resistam à tentação de facilitismo, enveredando por caminhos aparentemente fáceis de produção de instrumentos de mero controle deontológico, elaborados muitas vezes sem qualquer dinâmica de participação reflexiva ou auscultação prévia.

As visões deontológicas redutoras, preferencialmente subordinadas a lógicas corretivas, punitivas e prescritivas, em nada favorecem a promoção das virtudes de deliberação fundamentada, reflexiva e crítica, impedindo desse modo que se faça justiça ao carácter único, ético estético da intervenção socioeducativa.

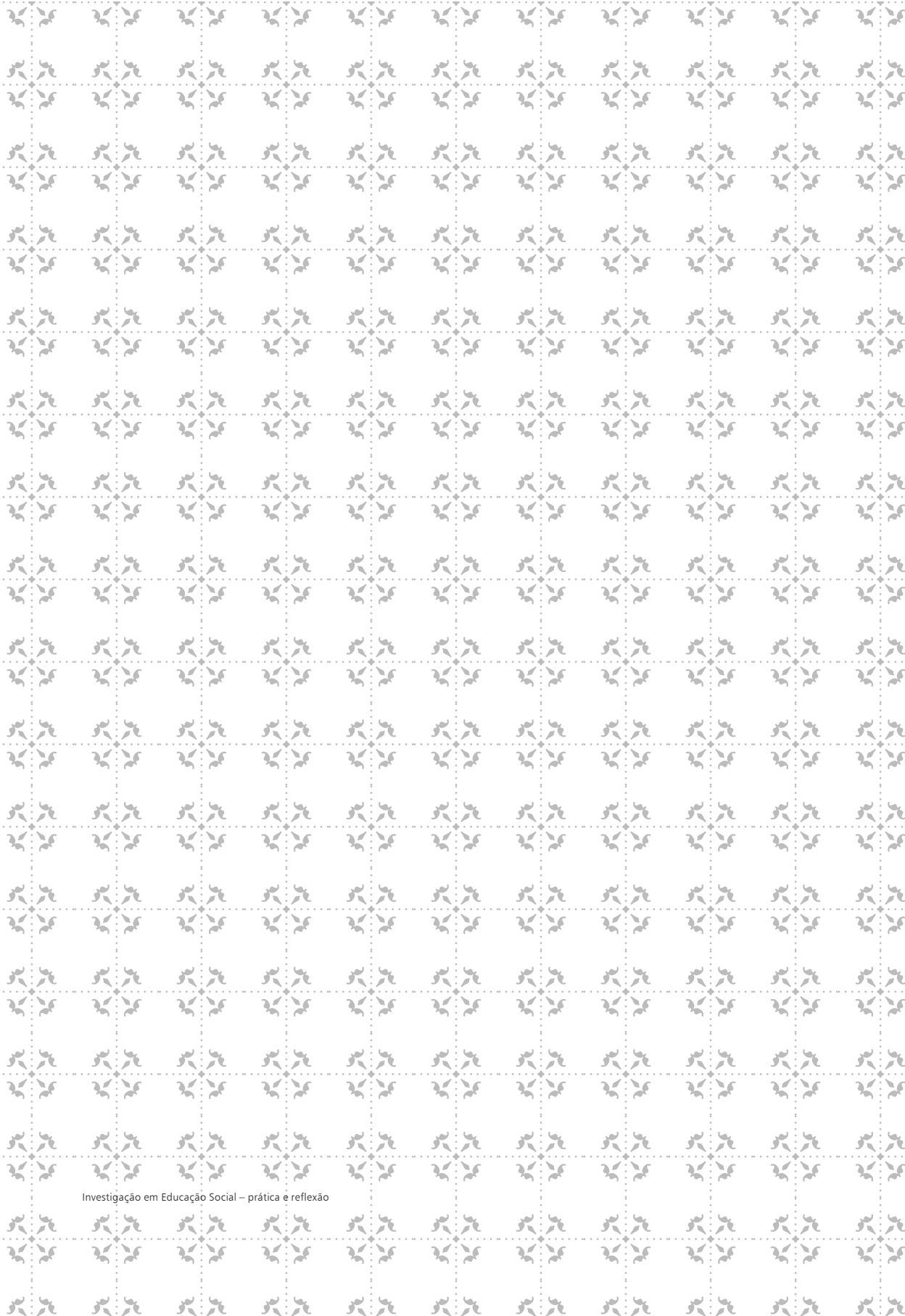
Na nossa perspetiva, e pelas razões que foram sendo referidas, os imperativos de regulação ético-deontológica são inseparáveis das exigências de consciencialização e formação. O que nos leva a inscrever a necessidade de promoção de estudos sobre o pensamento ético dos educadores sociais entre as prioridades de investigação em Pedagogia Social (Baptista, 2017). Uma investigação que seja, ela mesma, enquadrada pelos princípios que caracterizam e distinguem a investigação científico-educacional (Baptista, 2018), ajudando, desse modo, a sustentar programas de formação ética que possam contribuir para projetar uma imagem profissional íntegra e valorizada. Os educadores sociais precisam de ferramentas, teóricas e práticas, de suporte a um desempenho profissional reflexivo, com tudo o que tal implica de referência a valores e a padrões de decisão, bem como a esquemas de deliberação prática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2007). *Responsabilidade e Juízo*. Lisboa: Dom Quixote
- Baptista, I. (1988). *Ética e Educação, Estatuto Ético da Relação Educativa*. Porto:UPT.
- Baptista, I. (2012). Ética e Educação Social, interpelações de contemporaneidade; Ethics and Social Education – Interpellations of Contemporaneity. *Pedagogia Social, Revista Interuniversitária*, (1139-1723, 19, pp. 37-49). Edição bilingue. Sevilha SIPS.
- Baptista, I. (2017). Investigar em Pedagogia Social: Razões, Oportunidades e Desafios. In *Revista Trama Interdisciplinar*, v. 8, n. 1, pp. 18-25. Mackenzie: São Paulo.
- Baptista, I. (2018). Ética e Investigação em Ciências da Educação: a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. In *Ética, Investigação e Vida*. Porto: FLUP.
- Banks, S., & Nohr, K. (2008). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- Lévinas, E. (1988). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Serres, M. (1993). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.

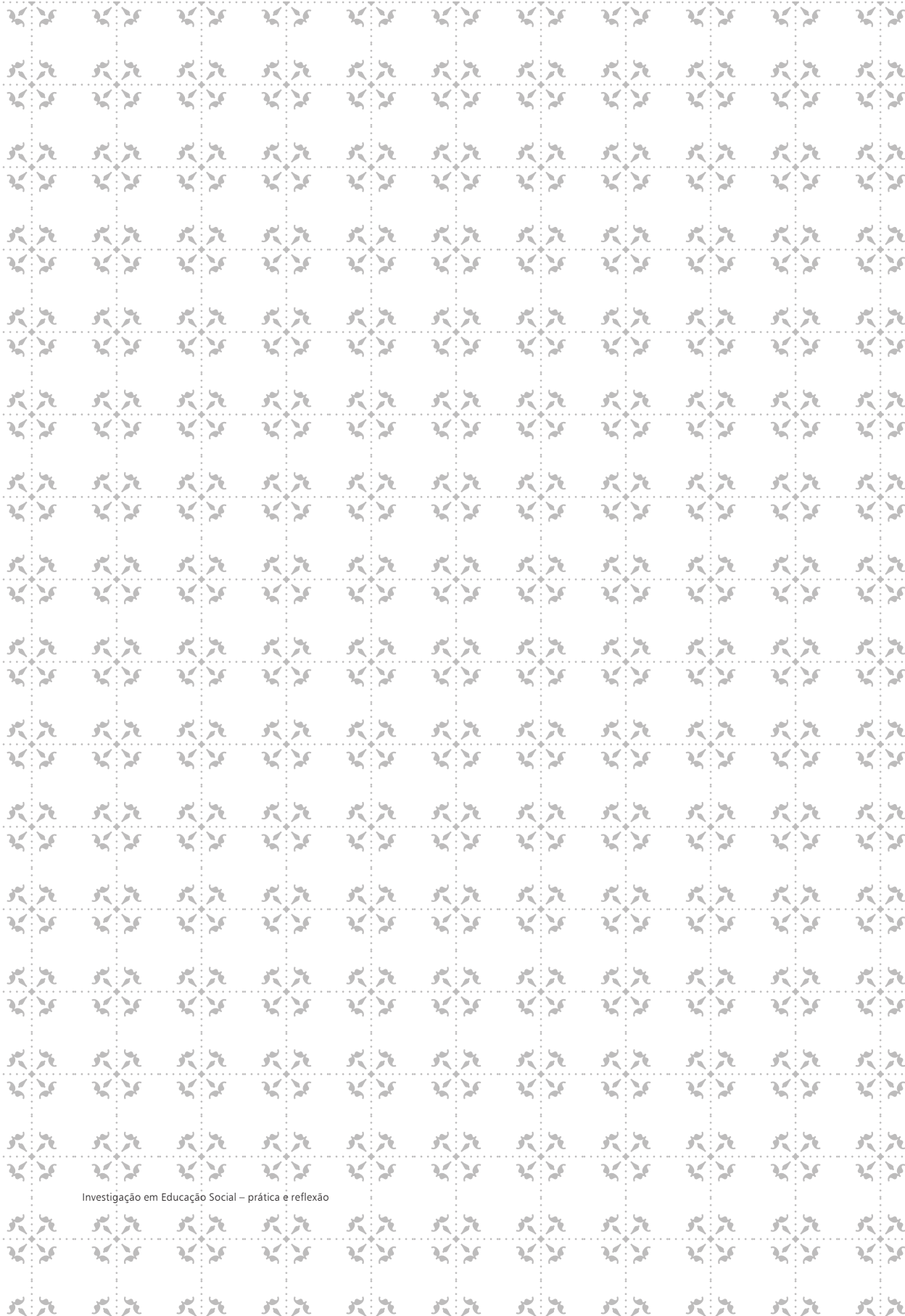
Isabel Baptista

Faculdade de Educação da Universidade Católica Portuguesa-Porto
ibaptista@porto.ucp.pt



II PARTE

ASPETOS PRAXIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL - CASOS
EMPÍRICOS NO ÂMBITO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
SOCIAL (2014-2018)



MOVIMENTOS SOCIAIS EM PORTUGAL:

Principais resultados de um estudo de caso múltiplo

ADRIANA PATRÍCIA COSTA DAS DÔRES SOUSA

RESUMO: Embora com tradição histórica, os movimentos sociais sofreram reconfigurações ao longo dos tempos. Outrora, a luta destes movimentos manifestava-se através de revoluções recorrendo ao uso da violência. Atualmente, o ativismo, abrange principalmente as redes sociais, alicerçando-se na racionalidade, nos valores da democracia, na solidariedade e, sobretudo, na partilha. Com a globalização e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nomeadamente, a Internet, estes movimentos expandiram-se, diversificaram-se e complexificaram-se. Neste estudo, procurámos observar a estrutura e a organização destes movimentos, que tipo de ações coletivas dinamizam, quais as suas reivindicações e que tipo de interações são estabelecidas nas redes sociais para a sua criação, desenvolvimento e extinção.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos sociais, ação coletiva, participação, poder.

INTRODUÇÃO

Na última década, assistiu-se à proliferação de movimentos sociais criados nas redes sociais que, em muitos casos, tiveram um papel preponderante na mobilização dos cidadãos para um conjunto alargado de reivindicações. Quase tudo passou a estar à distância de um clique e o que outrora era distante, longínquo ou até inacessível, é agora global.

No estudo efetuado, foram identificados e analisados alguns Movimentos Sociais Digitais (MSD) na rede social Facebook. Compreender a origem e as dinâmicas de cada um dos movimentos, identificar que tipos de estratégia e que reportórios utilizam, a sua constituição e durabilidade, a relação com a comunicação social, assim como compreender em que medida a relação entre os seguidores e os respetivos movimentos se pode classificar como participação social, se a ação de clicar “gosto” ou deixar o seu “comentário” já é per si, uma nova forma de ativismo. Em suma, aferir se as redes sociais se podem constituir como um instrumento que dá expressão a diversas formas de ação coletiva, quais as suas limitações e potencialidades.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Os movimentos sociais (MS), foram, e continuam a ser, palco de grandes ruturas e revoluções na história. Silva (2012) refere que a “contestação social sempre existiu ao longo dos tempos e de acordo com as conjunturas de cada período histórico” (Silva, 2012, p. 3).

A luta pelos direitos sempre visou a queda do poder ilimitado, autoritário e absoluto dos governantes. O absolutismo vigente nos séculos XVII e XVIII desencadeou uma série de revoluções, a partir das quais, a legitimidade do Estado já não estava mais concentrada na figura de um rei, mas na lei. No final do século XVIII na Europa Ocidental e na América do Norte inicia-se um novo fenómeno político com a criação dos primeiros movimentos sociais de confronto político e de reivindicações coletivas que incluíam a violência, manifestações em massa, ocupações de fábricas e greves gerais. Durante este período, alguns Estados foram concedendo direitos de reunião e de expressão, assim como espaço para diferentes doutrinas e práticas aos seus membros. Assim, os movimentos sociais deram o salto para outras esferas políticas, fundando sindicatos e grupos de interesses (Tilly & Wood, 2010). Na sociedade industrial do século XIX até meados do século XX, os movimentos sociais tinham na sua base, as lutas da classe operária e a sua ligação ao sindicalismo, organizando-se, regra geral, pela defesa dos direitos dos trabalhadores e contra os interesses do capital.

O que distingue os movimentos sociais no século XX é a sua heterogeneidade, convidando-os a romper com velhos moldes. Portanto, das primeiras ações coletivas de carácter reivindicativo, “as contestações populares assumem um carácter mais politizado, com relativa crítica e autonomia em relação ao Estado, exercendo pressão política para transformações na estrutura social” (Scherer-Warren, 2008, p. 505).

Em pleno século XXI, a expressão “movimento social” conduziu a um despertar, um contrapeso a um poder opressivo, um reavivamento da ação popular contra aquilo que Tilly & Wood (2010) referem como “um leque de pragas” (2010, p. 22). Um despertar que encontrou na Internet um instrumento de luta importante para os movimentos sociais digitais.

Conceito de movimentos sociais

Tarrow (1997) define movimentos sociais como “desafios coletivos baseados em objetivos comuns e solidariedade social numa interação sustentada com as elites, opositores e autoridade” (Tarrow, 1997, p. 21). O mesmo autor afirma que “um episódio de confronto só se converte num movimento social graças à manutenção da ação coletiva. Os objetivos comuns, a identidade coletiva e um desafio identificável contribuem para essa manutenção” (Tarrow, 1997, p. 21).

No mesmo sentido, Touraine (1978) define movimento social como “a combinação de um princípio de identidade (lutamos em nome de quem?), de um princípio de oposição (contra quem?) e de um princípio de totalidade (que designa a dinâmica societária)” e aponta uma

série de condições para que um movimento possa ser qualificado de movimento social. A primeira condição relaciona-se com as mudanças verificadas na sociedade que levariam a uma oposição entre “novos” e “velhos” movimentos sociais em que os “novos” definir-se-iam por aspetos sociais e culturais. A segunda condição prende-se com a institucionalização (ou não) do movimento social. Se este se institucionaliza, invalida o sindicalismo como tal. A terceira condição, direciona-se para o princípio político. Os novos conflitos sociais dão-se em nome da defesa da identidade, do reconhecimento enquanto indivíduo, e não se restringem a uma única classe (Touraine, 1978, 1989, citado em Galvão, 2008, p. 3-4).

As novas reivindicações destes movimentos seriam “não mais voltadas para as condições de vida, ou para a redistribuição de recursos, mas para a qualidade de vida, e para a afirmação da diversidade de estilos de vida” (Alonso, 2009, p. 51). Estas reivindicações juntavam-se a outras como “formas diretas de ação política” que, para este autor, a ideia da tomada do poder do Estado por revolução armada já não faz mais sentido. Diante da incapacidade de o Estado lidar com as reivindicações mais básicas, surgiram movimentos diferentes que ansiavam “por direitos civis, paz, liberdade sexual e cultura – que contestaram bravamente as definições estabelecidas de progresso, liberdade e cidadania.” que o establishment apregoava (Karnal, 2007, citado em Fanti & Feijó, 2012, p. 15).

A teoria moderna dos movimentos sociais

Segundo Bringel e Domingues, “Os movimentos sociais modernos num mundo de grande complexidade são marcados por novos padrões de mercado global, pelo capitalismo financeiro e cognitivo, pelo uso das TIC e de novas formas de comunicação, práticas sociais contraditórias e uma democracia hegemónica” (Bringel & Domingues, 2015, p. 8).

A teoria moderna dos novos movimentos sociais e da mobilização de recursos passa da irracionalidade dos MS, para uma nova perspetiva em que a racionalidade pauta as mobilizações coletivas. Alonso (2009), a este respeito, refere que estes “novos movimentos sociais” não se organizariam em combate ao Estado, nem com a finalidade de conquistá-lo. Recorrendo a formas de ação direta, “no nível dos próprios problemas sociais”, seriam agentes de pressão social, voltados para persuadir a sociedade civil” (Alonso, 2009, p. 60-61).

Assim, e observando a contestação popular dos últimos tempos, Estanque (2012) considerou importante fazer a distinção entre as situações que redundaram em viragens políticas abruptas, como a Primavera Árabe, e aquelas em que, como no caso do Movimento dos Indignados ou dos Occupy Wall Street, ressoaram protestos globais revelando o descontentamento perante a crise, as medidas de austeridade e as desigualdades.

A relação entre o poder, confronto e ação coletiva

O confronto constitui o elemento essencial das diversas formas da ação coletiva, ambos, confronto e poder, são definidos como propriedades interativas que conectam as esferas política e social. No entender de Castells (2015), “onde há poder há contrapoder” e não foi apenas a pobreza, a crise econômica ou a falta de democracia que causaram essa rebelião multifacetada. Para Castells, a principal causa da indignação “foi basicamente a humilhação provocada pelo cinismo e pela arrogância das pessoas no poder, seja ele financeiro, político ou cultural, que uniram aqueles que transformaram medo em indignação, e indignação em esperança de uma humanidade melhor” (Castells, 2015, p. 24).

O movimento social é uma ação coletiva¹. Neste pressuposto, grandes movimentos mobilizaram multidões que exigiam mudanças conduzindo a um processo interativo de construção social onde diversos atores sociais articulam-se e tornam-se participantes num jogo de forças antagônicas e irreconciliáveis. É nesta mobilização e união que o poder dos movimentos se manifesta (Tarrow, 1997). Contudo, para fazer valer as suas ações e atrair novos seguidores, os movimentos necessitam de recursos como dinheiro, organização, marcos culturais e ideológicos e acesso ao Estado e grupos de interesses. Para o efeito, e para vincular as pessoas entre si e os seus opositores utilizam diversas formas de ação visando fomentar o consenso e criar estruturas de mobilização através da sinalização de injustiças sociais cuja amplitude e significado servirão para transmitir uma mensagem de descontentamento a quem detêm o poder.

A estrutura organizativa e hierarquia dos MS

Tarrow (1997) refere que “os MS raramente têm um líder ou uma organização única. Os movimentos podem surgir sem líderes, produzindo frequentemente mudanças políticas” (Tarrow, 1997, p. 25). Bauman (2016) reforça este pensamento acrescentando uma ressalva “Os líderes são tipos duros, que têm ideias e ideologias, o que faria desaparecer a visibilidade e a esperança de unidade. Precisamente porque não tem líderes o movimento pode sobreviver”. Contudo, a existência e a vontade de um grupo de interessados para o desenvolvimento de uma ação coletiva poderá não ser suficiente e, por outro lado, a liderança poderá estar diluída (papel secundário)², não havendo uma definição clara dos papéis e das funções assumidas

1 Tarrow (1997) indica três tipos de ação coletiva: a violência, a convenção e a disrupção. Estes incorporam em menor ou maior grau as propriedades de desafio, incerteza e solidariedade (Tarrow, 1997, p. 205). Relativamente à solidariedade nos MS, Alonso (2009) refere “A solidariedade não gera ação, se não puder contar com “estruturas de mobilização”. A mobilização é, então, “o processo aglutinador pelo qual um grupo cria solidariedade e adquire controlo coletivo sobre os recursos necessários para sua ação” (Alonso, 2009, p. 55).

2 Florencio (1993) afirma que os líderes podem desempenhar um papel secundário cabendo ao mesmo a decisão da estratégia, tática e símbolos a adotar na ação coletiva. Refere ainda quanto à estrutura e organização “podem oscilar entre a espontaneidade e uma organização sólida com um elevado grau de coesão interna; os objetivos podem estar perfeitamente definidos ou manterem-se ambíguos; podem aglutinar-se em torno de um núcleo muito homogêneo e estruturado ou ser um conglomerado disperso; podem ser flexíveis ou ir ao encontro de um dogmatismo intransigente” (Florencio, 1993, p.20).

pelos participantes. Neste sentido, existindo uma variedade de formas de ação coletiva, algumas autônomas, outras com baixo controle de liderança ou de relação informal com organizadores formais, a existência de um “líder” (considerando as oportunidades políticas) pode fazer a diferença dentro de contextos específicos. Uma boa organização de ação coletiva é aquela que tem uma orientação para a ação e aquela que se apoia em redes já que desta forma, é mais fácil transformar a confiança em solidariedade.

Os ciclos de protesto

Os ciclos de protestos ocorrem em determinados contextos sociais e políticos, daí as diferenças significativas nos programas e nas formas de ação. Tarrow (1997) afirma que “o poder do movimento consiste no desafio e na disrupção”. Assim, “Se o desafio e a disrupção são os responsáveis pelos resultados do movimento, desaparece o ímpeto de mudança quando estes cedem?” Refere que “quando diminui a ameaça de disrupção, os seus líderes são cooptados e as suas organizações institucionalizadas³, fechando o ciclo de protesto” (Tarrow, 1997, p. 289). Se os ciclos de protesto se iniciam com uma franca expansão, por que se desvanece o ímpeto de mudança? Factores como o cansaço da agitação e as disputas podem ser determinantes. Outra questão relevante é se os ciclos de protesto acabam? O mesmo autor refere “os ciclos de protestos não acabam simplesmente” (Tarrow, 1997, p. 290). Isto porque, os resultados dos ciclos de protesto têm efeitos indiretos podendo ser mensuráveis a longo prazo mesmo quando a exaltação inicial se dissipa e se instala o desencanto. Assim sendo, Freire (1984), quanto ao desencanto, refere que é necessário, reinventá-lo: “Meu sonho não é apenas a tomada do poder: mas a reinvenção do poder. A tomada de poder pode implicar a reprodução ideológica do velho poder autoritário. Mas é preciso, sim, reinventá-lo completamente de maneira democrática” (Freire, 1984, p. 6).

Reconfigurações dos meios de comunicação tradicionais

Os meios de comunicação tradicionais desempenhavam uma função mobilizadora para o consenso. Função esta que o fenómeno dos novos movimentos sociais digitais veio assumir. Porém, e apesar das redes sociais contribuírem para a não dependência dos movimentos face a estes meios de comunicação, o recurso aos mesmos, com o intuito de difundirem as suas reivindicações e objetivos a um público sem fronteiras, assim como, para chegar a quem detêm o poder, pressupõe que os movimentos têm que adaptar os seus discursos para que estes sejam emitidos pelos meios de comunicação tradicionais.

³ Estanque (2012) refere que “as convulsões sociais e as suas reivindicações podem ser – total ou parcialmente, direta ou indiretamente, no curto ou no médio prazo – absorvidas pelas instituições existentes (nas democracias consolidadas) ou abertamente reprimidas e contestadas pela ordem vigente (em regimes ditatoriais)” (Estanque, 2012, p. 6).

Todavia, este recurso apresenta riscos: “os meios não permitem passivamente que os movimentos se sirvam deles, para os seus próprios fins” (Tarrow, 1997, p. 225).

Pereira (2011) alude que, apesar de por vezes os meios tradicionais dificultarem a visibilidade das ações dos movimentos, isso não significa que ambos não tenham uma “relação simbiótica”.

A globalização, TIC e sociedade em rede

As transformações sociais que derivaram da globalização são incontestáveis ⁴. Castells (2005) refere a sociedade em rede como uma “estrutura social dominante do planeta, a que vai absorvendo a pouco e pouco as outras formas de ser e de existir” (Castells, 2005, p. 19).

A Internet e as redes sociais acentuam e intensificam (para além do poder de mobilização) o potencial de tensões e conflitos entre pessoas e entre pessoas e instituições. No mesmo sentido, Pereira (2011) apela ao cuidado na análise que se faz sobre a “Internet como mecanismo de aperfeiçoamento democrático”. Para o autor, “A Internet não resolve a questão da participação igualitária” (Pereira, 2011, p. 17).

Medeiros (2006) expõe que é necessário evidenciar as potencialidades e as limitações da apropriação da Internet cujos contornos terão ainda que ser analisados, nomeadamente, o alcance e que tipo de informação é veiculada, que tipo de estratégias de mobilização são utilizadas, mas também, que tipo de resistências se formam.

Espaço público

As redes sociais constituem-se como espaços de autonomia, muito para além do controlo de governos e empresas que, ao longo da história, dispunham dos canais de comunicação como alicerces do seu poder e hegemonia. Para além do processo de comunicação baseado nas redes sociais digitais, os MSD também precisam de construir um espaço público, criando comunidades livres no espaço físico.

A este respeito, Medeiros (2006) afirma que não é possível dissociar as atividades, formas de protesto e resistências que se formam no espaço físico, daquelas que se formam no espaço virtual, “as informações que circulam na internet e a sua influência na mobilização dos actores podem, eventualmente, impulsionar estratégias de resistência e mesmo de confronto político e mobilizar os actores no espaço físico” (Medeiros, 2006, p. 93). Assim sendo, as formas de ação coletiva complementam-se.

4 Bauman (1999) afirma que se verificou “uma bifurcação e uma polarização das vivências humanas”, onde os símbolos culturais partilhados têm interpretações nitidamente diferenciadas (Bauman, 1999, p. 9).

Castells (2015) denomina este novo espaço público como “espaço híbrido entre as redes sociais da internet e o espaço urbano ocupado: conectando o ciberespaço com o espaço urbano numa interação implacável e constituindo, tecnológica e culturalmente, comunidades instantâneas de prática transformadora” (Castells, 2015, p. 30-32). Sobre este ponto, Pereira (2012) ressalva “não existem apenas projetos democráticos em disputa. Projetos autoritários, populistas, neoliberais e outros também disputam espaços na esfera pública” (Pereira, 2012, p. 81).

Controlo e poder na era do digital

As mudanças no campo da comunicação afetam, segundo Castells, (2015) “as normas e as relações de poder”. Para o autor, a mudança neste domínio foi aquilo que designou de “autocomunicação”, ou seja, o uso da Internet e das redes sem fios é efetuada por utilizadores autónomos ⁵. Esta autonomia e comunicação em massa têm por base “redes horizontais de comunicação interativa que, geralmente, são difíceis de controlar por parte de governos e empresas” (Castells, 2015, p. 28). No mesmo sentido, Handy (2015) refere que a informação está aberta, como tal “Redistribui o seu poder, trocando as hierarquias por redes” (Handy, 2015, p. 22).

Por conseguinte, são necessárias mais e melhores condições para o exercício da ação coletiva como a segurança e, um amplo esforço de educação e de sensibilização dos utilizadores, em última instância, da comunidade no seu todo — para uma cultura dos direitos e de responsabilidade nesta “era digital” (Sanchez, 2015).

A criação e a expansão de movimentos sociais digitais

As movimentações sociais, embora com tradição histórica e com as devidas reconfigurações são fenómenos perfeitamente ligados e contextualizados em determinado período histórico. Com as redes sociais, estes movimentos têm-se multiplicado um pouco por todo o mundo e, Portugal não foi exceção. Tal deve-se às redes digitais, multimodais, autónomas, interativas, reprogramáveis e amplificadoras de toda a história. Estas características determinam a própria organização do movimento “quanto mais interativa e auto configurável for a comunicação, menos hierárquica será a organização e mais participativo o movimento. É por isso que os movimentos sociais em rede da era digital representam uma nova espécie em seu género” (Castells, 2015, p. 36). Na verdade, é aqui que consiste o caráter inovador destes movimentos. A utilização de reportórios novos e inovadores e das redes sociais digitais constituem-se como um recurso de excelência para difundir a informação, apelar à mobilização e à participação e para se conseguir, de algum modo, provocar as mudanças que reivindicam, contrariando a passividade e o adágio.

⁵ Estanque (2012) indica que é necessário reconhecer que o ciberespaço não é um mero instrumento “É um veículo potente, (...) Exprime tendências inovadoras que interferem no discurso e alteram tanto as linguagens como os próprios conteúdos” (Estanque, 2012, p. 2)

Este conjunto de causas estruturais e de motivação individual leva a que os MSD se ergam contra qualquer estrutura de dominação social. Em Portugal, movimentos de protesto e de origem espontânea nas redes sociais tais como “Geração à Rasca”, de 12 de março de 2011, o protesto nacional de 15 de setembro de 2012 e “Que se lixe a Troika! Queremos as nossas vidas!” de Junho de 2012 foram pioneiros neste tipo de mobilização. Outros, como o “15-M” de 15 de Maio de 2011 em Espanha e os “Coletes Amarelos” de Outubro de 2018 em França, levaram a novas formas de protesto social, cultural e político. Para Bauman (2016) “estamos a experimentar novas formas de fazer as coisas, numa era de revolução digital”. As injustiças poderão continuar, mas a ação destes movimentos podem introduzir novas formas de fazer as coisas.

Reportórios

Alguns destes movimentos utilizam a “espectacularização” como recurso para atingir grandes audiências, internas e/ou externas. Daí que o recurso a este tipo de reportório, tido como populista, fosse adotado não só pelos partidos políticos, mas também pelos MSD, como forma de atrair seguidores. Neste paralelismo, a indignação que corre o mundo, e as inúmeras manifestações consideradas antipolíticas manifestam-se também através do surgimento de novos partidos políticos considerados populistas e/ou nacionalistas. Do mesmo modo e, embora oriundos de horizontes políticos e sociais distintos, as forças disruptivas e a retórica do “eles” adotada por uns e outros caracteriza-se pela contestação do establishment político, dos processos de corrupção e dos centros de poder a ele associados constituindo-se assim como dois blocos homogêneos, antagónicos e irreconciliáveis como já referido.

O poder das TIC e o efeito de contágio

“Foi um despertar muito amargo o de 2008, quando o crédito fácil acabou” (Bauman, 2016). O “despertar” que Bauman refere, assim como referem Tilly e Wood (2010), trouxe profundas transformações na sociedade no que respeita às redes sociais. Inúmeros acontecimentos históricos vieram a ter uma visibilidade inusitada. A Primavera Árabe que, em 2010, revelou ao Ocidente uma série de movimentos procedentes no seio de regimes islâmicos repressivos, muitos deles dando lugar a revoluções políticas cuja ambição seria alcançar a liberdade e a democracia. Os protestos ocorridos em países como a Tunísia, Argélia, Egito, Jordânia, Síria, Líbano ou Líbia e paralelamente na Europa e nos EUA mostraram o efeito de contágio ⁶ entre realidades distintas e expostas a um público global.

⁶ Florencio (1993) refere “O século XX para além de ampliar o cenário da história da Europa aos cinco continentes, fez tornar-se realidade a existência de um só mundo em que as barreiras nacionais deixaram de ser diques para se converterem em membranas porosas a todos os níveis. Deste modo, a permeabilidade das fronteiras fez com que o exemplo do contágio revolucionário seja um sinal do nosso tempo” (Florencio, 1993, p. 20).

Se por um lado, o desejo de liberdade entoava nos países árabes, por outro lado, a Europa mergulhava numa grave crise económica e financeira, colocando em causa a solidez das democracias e ameaçando pôr fim ao Welfare State. Os excessos do mercado repercutiram-se na intensificação das desigualdades, no aumento do desemprego e de todo um conjunto de ameaças para a segurança e o bem-estar geral. A rapidez com que se difunde a informação e a visibilidade dos acontecimentos em tempo real, exponencia o efeito pretendido. Neste sentido, Estanque (2012) acrescenta “Foi a abertura de um novo ciclo de protestos, que iniciou a chamada “alterglobalização”, reunindo um vasto conjunto de organizações e recorrendo aos meios informáticos e à internet como o principal veículo de articulação e de denúncia” (Estanque, 2012, p. 11).

Participação nas redes sociais

A motivação individual de cada cidadão e como estes constituem uma rede conectando-se com outros cidadãos, através de um processo de comunicação, leva à ação coletiva. Estas redes consubstanciam-se numa diversidade de interesses e valores, interrelacionando-se com a sociedade em geral. Os movimentos sociais são emocionais e a sua insurgência não começa com um programa ou estratégia política. O “bigbang de um movimento social começa quando a emoção se transforma em ação” (Castells, 2015, p. 34).

Por outro lado, Toro (1996) refere que participar num processo de mobilização social é uma escolha, porque a participação é um ato de liberdade “As pessoas são chamadas, convocadas, mas participar ou não é uma decisão de cada um” (Toro, 1996, p. 5).

Duração no espaço e no tempo dos MSD

Os movimentos sociais em rede vão continuar a lutar, debater, evoluir e, por fim, dissolver-se nas suas atuais condições de existência, como aconteceu com todos os movimentos sociais da história. Para Gohn (2010), “Enquanto houver injustiças sociais e desigualdades socioeconómicas, haverá movimentos sociais”. Alternativas serão sempre bem-vindas, desde que “as ações coletivas provenham de sectores da sociedade civil organizada que busquem soluções para problemas coletivos, e não de grupos de interesses específicos” (Gohn, 2010, p. 11). Esta ênfase no papel da sociedade civil é dada também por Bava (2010). Para que haja avanços significativos no futuro, refere que “a legitimidade, a credibilidade e o peso que eles possam ter nas suas negociações vêm do respaldo que os cidadãos possam dar” (Bava, 2010, p. 16). Refere ainda que os movimentos, sendo manifestações da sociedade civil, não são movimentos estruturados e permanentes “estruturados são as associações, as entidades, os fóruns. O movimento acontece e depois deixa de existir” (Bava, 2010, p. 18).

METODOLOGIA

De acordo com Denzin e Lincoln (1998) “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 1998, p. 3). O método de investigação aplicado foi o estudo de caso (EC) múltiplo, isto é, constituído por vários estudos de caso. O estudo de caso central foi os Movimentos Sociais Digitais em Portugal, sendo que este foi constituído por vários estudos de caso de vários MSD⁷ presentes na rede social Facebook em Portugal⁸. Nesta perspetiva, a abordagem adotada foi ao encontro das nossas necessidades uma vez que, se procurava com a análise de cada estudo de caso, entre outros, o modo como os MSD emergiram, como conseguem mobilizar os cidadãos e quais as estratégias que utilizam para essa mobilização. No entender de Yin (2001) “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2001, p. 19). As técnicas de recolha de dados adotadas, a par da pesquisa bibliográfica e da análise documental, consubstanciaram-se numa metodologia mista, ou seja, a recolha de dados de carácter qualitativo (entrevistas semi-dirigidas presenciais e online a oito movimentos sociais digitais (MSD) e de carácter quantitativo (95 inquiridos por questionário online) e notas de campo. A adoção de ambos os modos de investigar (qualitativo e quantitativo) permitiu uma melhor compreensão deste fenómeno social.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No estudo cerca de 70% foi composto pelo género feminino, sendo que a idade está compreendida entre os 22 anos e os 62 anos. Em relação à situação profissional, a maioria dos inquiridos e entrevistados encontra-se empregado (67,4%). De salientar, que a maior parte dos inquiridos e entrevistados possui habilitação superior, podendo indicar um maior conhecimento face às problemáticas emergentes da sociedade e uma maior postura crítica.

Cerca de 16% dos inquiridos não reconheceu o que são movimentos sociais digitais e cerca de 24% não sabe o que são. No entanto, 60% reconheceram estes movimentos e, a presença destes no Facebook. 54% consideraram que estes movimentos abordam problemas sociais que afetam o conjunto da sociedade e 28,4% consideraram que tratam de problemas que afetam apenas uma minoria.

7 Os estudos de caso analisados foram os movimentos sociais digitais: Geração à Rasca (GR), RiseUp Portugal (RUP), Precários Inflexíveis (PI), Indignados Algarve (IA), Transparência e Integridade, Associação Cívica (TIAC), Academia Cidadã (AC), Plataforma Livre de Petróleo do Algarve (PALP) e Movimento Sem Emprego (MSE). O número de seguidores destes movimentos vai desde os 333 e os 60 mil seguidores. As problemáticas são transversais como a luta contra a corrupção, precariedade, exploração laboral, e prospeção de petróleo.

8 Dados do último trimestre de 2017 disponibilizados pelo Facebook à comunicação social, o número de utilizadores da rede social Facebook em Portugal era de 5.8 milhões de utilizadores. 213 milhões de pessoas utilizam a rede em todo o mundo constituindo-se assim, como a maior rede social a nível global <https://observador.pt/2018/05/07/ha-seis-milhoes-de-portugueses-no-facebook-smartphones-dominam-acessos/>

Dada a organização horizontal e informal com os quais os MSD se identificam, cerca de 38% dos inquiridos concordaram com a existência de líderes, mas apenas na organização, no sentido de orientar ações e/ou estabelecer contatos com os agentes externos ao movimento.

Quanto a número de MSD existentes, 43,2% dos inquiridos consideraram existirem poucos movimentos do género na Internet. Já os entrevistados (MSE, AC, PI, PALP, GR e IA) identificaram um número considerável dos mesmos, sinónimo de heterogeneidade e de pluralidade. Por outro lado, esta diversidade pode indicar fragilidades como a fragmentação e disputas, ou representar um efetivo reconhecimento destes movimentos por parte dos cidadãos, dos agentes políticos e instituições.

Os inquiridos consideraram que os movimentos têm como objetivos: influenciar a opinião pública (51,6%); promover mudanças na sociedade (48,4%); dar voz aos cidadãos (43,2%) e pressionar o sistema político (41,1%).

Relativamente às suas características apresentaram maior expressividade: ter uma postura crítica em relação às instituições públicas com 46,3%; a utilização das TIC com 37,9%; uma nova forma de fazer política com 32,6% e possuir uma identidade coletiva com 31,6%.

Da continuidade e duração dos MSD, 60% dos inquiridos e os entrevistados (todos exceto a PALP) revelaram a efemeridade dos MSD, o que representa a intensidade das ações dos movimentos e, respetivos picos de mobilização.

Das estratégias que os MSD devem utilizar nas suas ações, 76,8% dos inquiridos indicaram as petições online como forma de reivindicação. Este resultado pode representar uma certa racionalidade para reivindicar e, deste modo, preferem fazê-lo através de uma forma pacífica e organizada, se atendermos ao resultado de 0% quanto ao uso da violência. Em contraposição, quanto às manifestações de rua, existe alguma representatividade com 70,5% dos inquiridos a indicar esta estratégia.

Analogamente ao uso estratégico da comunicação social tradicional, 81,1% dos inquiridos admitiram este recurso para influenciar a opinião pública. Os entrevistados (todos exceto RUP) acrescentaram que para além de dar visibilidade e reconhecimento às suas ações, também potenciam o seu desenvolvimento.

Relativamente à opinião dos inquiridos quanto à falta de participação dos cidadãos nos MSD, 35,8% dos inquiridos consideraram haver falta de interesse em participar em grupos ou organizações, a falta de tempo com 12,6%; não encontram grupos com os quais se identificam com 12,6%. Apenas uma minoria dos inquiridos indicou que não há mais participação devido às dificuldades em utilizar as TIC e/ou não têm acesso à Internet.

De salientar que dos oito MSD entrevistados apenas dois se converteram em associações (TIAC e AC), indicando um nível de institucionalização reduzido. Por outro lado, esta

institucionalização poderá dar alguma legitimidade perante a sociedade. Este facto contraria a tese de Touraine (1989), de Tarrow (1997) e de Estanque (2012) quanto à institucionalização e cooptação destes movimentos.

Quanto ao funcionamento, os entrevistados (todos) revelaram a existência de relações horizontais entre os movimentos e os seus membros. Relativamente à organização e composição, na sua maioria são realizadas reuniões regularmente, sendo composta maioritariamente por voluntários, o que leva a que a participação seja imprevisível o que afeta o desempenho do movimento.

Das entrevistas, assinalamos a existência de bastante participação dos seguidores em relação às páginas de Facebook. Mas, mais revelador do que o número elevado de “gosto”, é o número de pessoas que mantêm a discussão sobre os assuntos abordados. Contudo, todos os entrevistados reconheceram que nem sempre o número de “gosto” corresponde a muito ativismo ou que o movimento esteja a ser agente facilitador de mudança. Do mesmo modo, reconheceram que há um grande desfasamento entre a participação no espaço virtual e no espaço físico. Não obstante, foi através do Facebook que muitos cidadãos ficaram e ficam a conhecer a causa (ou causas) e o trabalho dos movimentos.

Na ação do movimento, o recurso à sátira, humor, cartoons e caricaturas, é uma estratégia utilizada para passar a mensagem, constatando-se a eficácia e a influência na utilização deste tipo de reportório “espetacular” como um factor preponderante na capacidade de mobilização dos cidadãos.

Um dos entrevistados (IA) referiu o just-in time, em que surge a perceção de uma injustiça e esta é divulgada nas redes sociais. Sobre este ponto, não podemos considerar apenas os “picos de mobilização”, há que considerar as relações e os significados que daí advêm, tais como, a solidariedade, a partilha, a identificação coletiva e dos objetivos comuns, não esquecendo a parte emocional que leva à motivação para engajar na ação coletiva.

Dado o reduzido número de MSD analisados neste estudo, aferiu-se, entre estes, a existência de cooperação e de um trabalho coletivo entre os movimentos. O contacto com organizações mais institucionalizadas (sindicatos e/ou partidos políticos) praticamente não existe, dado serem maioritariamente partidários indicando o cuidado a ter com este tipo de contactos.

O medo e o descontentamento, como já vimos, leva à agregação espontânea dos cidadãos a determinado movimento levando, desta forma, ao sentimento de pertença e, por sua vez, à mobilização. No entanto, existem muitas resistências à ação coletiva no espaço virtual, tal como referem dois dos entrevistados (GR e RUP), mas também no espaço físico, onde a presença e intervenção da polícia nas manifestações poderão ser inibidoras dos níveis de participação. Salas (2015) fala-nos de uma espécie de apedrejamento no espaço digital, “não importa se é político, uma personagem popular ou um zé ninguém”, todos são alvo de chacotas, insultos e hashtags.

Os entrevistados quanto aos resultados referiram que contribuíram de alguma forma para a queda de protagonistas políticos (IA) e o alcance de objetivos através da pressão política. Embora um dos grandes ideais dos movimentos seja alcançar profundas transformações nos aspectos sociais, económicos e políticos, um dos entrevistados (MSE) foi redutor quanto à ação dos movimentos referindo que tem acabado em nada e dois (TIAC e PI) interpretaram as mudanças alcançadas como lentas, mas firmes e com alguns resultados visíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenómeno da mobilização em grande escala, criado nas redes sociais, está relacionado com sentimentos e estados emocionais identificados já nos movimentos sociais tradicionais.

Verificaram-se nesta investigação realidades heterogéneas, observando claramente um tipo de relação/comunicação horizontal, tanto ao nível interno, como externo. A produção de conteúdos próprios é deficitária, no entanto, a partilha de informação, dos seus reportórios e ações é indiscutível. Com efeito, no espaço virtual esta partilha tem uma função estratégica, pois permite coligações entre os diversos movimentos e os cidadãos, criando uma identidade coletiva e a construção de resistências, constituindo-se assim, como redes de contrapoder.

No que respeita à participação, a sensação de impotência por parte dos movimentos, dada a pouca participação no espaço físico, contrariamente ao verificado nas respetivas páginas de Facebook, pode levar ao afastamento da luta e do ativismo. Também pode resultar da ausência de estratégias e formas de luta inovadoras ou dos poucos recursos humanos e financeiros, o que leva a que a mobilização não dependa só da capacidade organizativa do próprio movimento. O apelo à participação está sujeito à predisposição do público em sair do conforto do seu anonimato para atuar, *in loco*, nos eventos convocados através das redes sociais. Também pode resultar da não divulgação pelos meios de comunicação social tradicionais, principalmente, pela televisão. Ora, se as redes sociais são grandes mobilizadoras de massas, sendo através destas mobilizações que o seu poder se manifesta, isso por si só, não chega para difundir as suas ações.

Os objetivos dos MSD são: criar a possibilidade de uma nova sociedade, provocar mudanças, disrupções, dar voz aos cidadãos que querem ser ouvidos e respeitados, caso contrário, acabará por ser apenas uma reprodução social. Trata-se de esperança, de desencadear a ação e de provar que a realidade pode efetivamente ser transformada. Para o efeito, os MSD necessitam de estratégias inovadoras para promover a mobilização. Sem estas não há visibilidade. É nas tecnologias que encontraram o seu maior aliado e um poderoso instrumento democrático. Neste novo espaço virtual, onde a informação com possibilidades infinitas está à distância de um clique e disponível 24h, traduz-se num espaço de partilha, mas também num espaço disruptivo por excelência, no sentido em que rompe com os modelos tradicionais. O clique transformou-se, assim, numa ação facilitadora de agregação espontânea a qualquer movimento social, levando a que cidadãos desiludidos e desconfiados se congreguem num ideário para alcançar a transformação social.

Na rede digital, onde os acontecimentos ocorrem a uma velocidade sem precedentes, toda a informação pode ser lançada, alterada e tudo à distância de um clique. A ação de clicar instantaneamente sobre qualquer assunto pode levar à não reflexão. Num mundo instantâneo onde existem múltiplas visões de determinada realidade, dados sempre acessíveis, mas sem análise (fake news), pode levar a uma abordagem superficial do mundo. Por outro lado, pode tratar-se, de uma forma de “dominação das massas”.

Desde a sua génese, conceitos e reconfigurações a que os movimentos sociais foram sujeitos até aos dias de hoje, revelaram que este tema é multifacetado e multifactorial. Um projeto de transformação social requer o conhecimento, a análise e a interpretação de uma realidade complexa, daí a importância da educação e da prática da investigação empírica e teórica, tal como refere Freire ação e reflexão para que, de forma lúcida e consciente, os cidadãos participem na ação coletiva. Trata-se, da mesma forma, de um desafio para os autores e futuros investigadores, dado o dinamismo de uma sociedade em rede, em que a rede é simultaneamente local e global, heterogénea e multicultural em que vivemos rodeados de tecnologias e informação. Ora, neste pluralismo social com base num instrumento de massas como o Facebook, assiste-se de facto, a contradições que necessitam de um estudo aprofundado, para se tentar compreender esta relação, não esquecendo, porém, que as transformações que podem ter lugar hoje, podem não ser mais amanhã, dada a velocidade das redes. Assim, a investigação sobre esta temática deve prosseguir de forma sistemática, dado o carácter evolutivo deste processo.

Agradecimentos

Ao Doutor António Fragoso de Almeida e à Doutora Rosanna Barros pela oportunidade e preciosa orientação e apoio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, A. (2009). As teorias dos movimentos sociais. *Lua Nova*, pp. 49-86. Acedido em 21 de julho de 2016, in <http://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a03.pdf>

Bauman, Z. (1999). *La globalización - Consecuencias Humanas*. Acedido em 20 de setembro de 2016, in <https://estudiscritics.files.wordpress.com/2011/02/la-globalizacion-zigmunt-bauman.pdf>

Bauman, Z. (9 de janeiro de 2016). As redes sociais são uma armadilha. (R. Querol, Entrevistador). Acedido em 15 de janeiro de 2016, in http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html

Bava, S. C. (19 de Abril de 2010). A fragilização do imaginário da transformação social. (P. Fachin, Entrevistador). Acedido em 21 de julho de 2016, in http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3136&secao=325

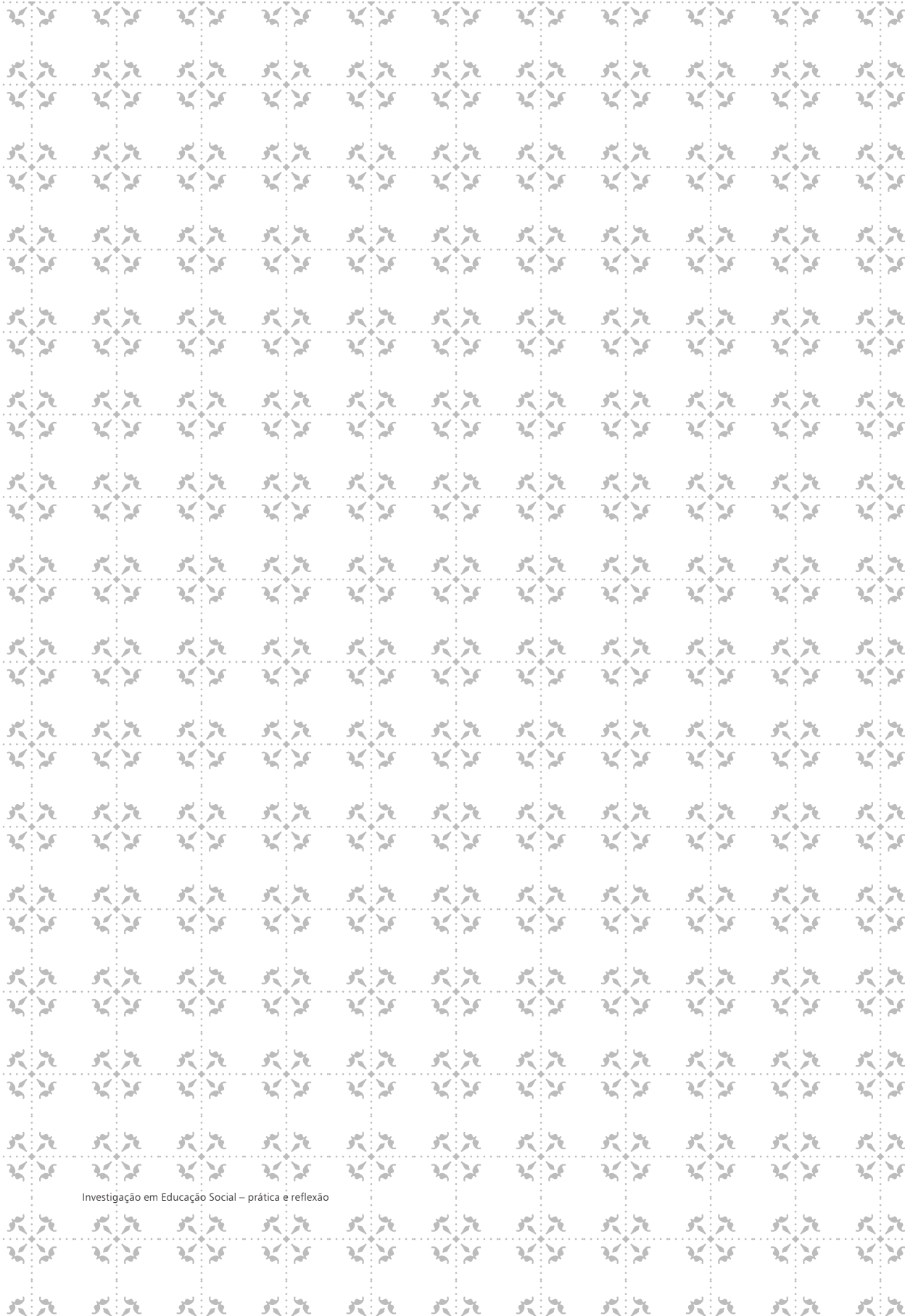
Bringel, B. M., & Domingues, J. M. (2015). *Global Modernity and Social Contestation*. Londres: SAGE Publications Inc.

Caraja, J. (2005). Trabalhar em rede ou sem rede. In M. Castells, G. Cardoso, A. F. Costa, M. C. Gomes, & C. P. Conceição, *A Sociedade em rede em Portugal* (pp. 7-12). Porto: Edições Afrontamento.

Castells, M. (2005). A sociedade em Rede. In G. Cardoso, M. Castells, C. P. Conceição, A. F. Costa, & M. C. Gomes,

- A sociedade em rede em Portugal* (pp. 19-29). Porto: Edições Afrontamento.
- Castells, M. (2015). *Redes de Indignación y Esperanza*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Entering the Field of Qualitative Research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 1-45). London: Sage Publications.
- Estefania, J. (2016, janeiro 9). O espectro de indignação. *El País*. Acedido em 15 de julho de 2016, in http://cultura.elpais.com/cultura/2016/01/06/babelia/1452081948_209020.html
- Fanti, L. H., & Feijó, M. C. (6 de junho de 2012). Pós-modernidade e contracultura dos anos 60 e as suas influências políticas. *Educação, Gestão e Sociedade*, 1-21. Acedido em 28 de julho de 2016, in <http://www.faceq.edu.br/regs/downloads/numero06/posModernidadeContraculturaAnos60.pdf>
- Freire, P. (1984). *Utopia e poder*. Acedido em 15 de janeiro de 2016, in http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2428/3/FPF_OPF_06_044.pdf
- Gohn, M. G. (19 de Abril de 2010). Os movimentos sociais na conjuntura social e política. (G. Wolfart, & P. Fachin, Entrevistadores) Acedido em 21 de julho de 2016, in http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3134&secao=325
- Handy, C. (2015). Como é que a revolução da informação irá alterar a sua vida? *A nova disrupção*. Público, 22-23.
- Medeiros, P. C. (2006). Internet e Movimentos sociais: outros espaços de interação. (pp. 87-98). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ocanã, C. M. (2003). Internet: entorno para nuevas e-ntidades sin ánimo de lucro. *Revista Textos de la Ciber Sociedad*. Acedido em 12 de julho de 2016, in <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=30>
- Pereira, M. A. (junho de 2012). Movimentos sociais e democracia: a tensão necessária. *Opinião Pública*, 18, pp. 68-87. Acedido em 12 de julho de 2016, in <http://www.scielo.br/pdf/op/v18n1/v18n1a04.pdf>
- Pereira, M.A. (2011). Internet e mobilização política – os movimentos sociais na era digital. In *Compolitica - Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação Política*. Rio de Janeiro. (pp. 01-26). Acedido em 12 de julho de 2016, in <http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2011/03/Marcus-Abilio.pdf>
- Sanches, A. (2015, dezembro 6). Facebook – O que andamos a fazer de ilegal? *Público*. Acedido em 13 de julho de 2016, in <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/o-que-fazemos-no-facebook-que-pode-ser-ilegal-1716366>
- Salas, J. (2015, abril 28). Os novos ‘inquisidores’ tomam conta da rede. *El País*. Acedido em 15 de janeiro de 2016, in http://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/23/ciencia/1429788932_491782.html
- Scherer-Warren, I. (Setembro-Dezembro de 2008). Redes de Movimentos sociais na América Latina - Caminhos para uma política emancipatória. *CADERNO CRH*, 21, pp. 505-517. Acedido em 15 de setembro de 2016, in http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300007
- Silva, C. M. T. (2012). Dos “Antigos” aos “Novos” Movimentos Sociais. In *VII Congresso Português de Sociologia – Sociedade, Crise e Reconfigurações*. Universidade do Porto – Faculdade de Letras e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. (pp. 01-09). Acedido em 12 de julho de 2016, in http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0725_ed.pdf
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento - Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Tilly, C., & Wood, L. J. (2010). *Los movimientos sociales - 1768-2008 desde sus orígenes a Facebook*. Barcelona: Editorial Crítica, S. L.
- Toro, J. B., & Werneck, N. M. (1996). Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação. *UNICEF*, pp. 01-90. Acedido em 15 de setembro de 2016, in <http://www.compreender.com.br/gestao/files/biblioteca/5b1eeb01411d764ed1046eea1b92be10.pdf>
- Touraine, A. (1998). *Iguais e Diferentes - Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zubero, I. (1996). *Movimientos Sociales Y Alternativas de Sociedad*. Madrid: Ediciones HOAC.

Adriana Sousa
adrianacostasousa@gmail.com



O LUGAR DA EDUCAÇÃO SOCIAL NO COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Estudo exploratório na Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

MÓNICA PEREIRA & ROSANNA BARROS

RESUMO: Neste estudo sobre a violência doméstica, o objetivo geral foi perceber como a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), enquanto principal meio de resposta pública a nível nacional, se organizava em termos de resposta preventiva e interventiva nesta problemática. Quisemos estudar que tipo de recursos internos e externos existiam na associação e perceber, com base nas perceções dos atores locais, que tipo de papel o educador social poderia ter na APAV, averiguando as respetivas funções e tipos de contributos existentes para a transformação social em prol do bem estar social. Este estudo de caso, com objetivos exploratórios, teve lugar no Gabinete de Apoio à Vítima (GAV) em Faro, entre 2015 e 2016, e neste capítulo apresentamos uma síntese, sem pretensão de exaustividade, das principais questões abordadas e resultados obtidos.

PALAVRAS-CHAVE: violência doméstica, vítima, educação social, intervenção social, transformação social.

INTRODUÇÃO

Este estudo explorou as possíveis articulações e convergência de mandatos entre a Educação Social e a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), num âmbito específico: o da Violência Doméstica.

Com efeito, a Violência Doméstica tem ganhado cada vez mais visibilidade, deixando de ser um problema pessoal e familiar para ser encarado como um problema que afeta a sociedade enquanto um todo. Trata-se ainda de uma problemática social que, na sua complexidade, é transversal a género, idade, etnia, ou classe social. Em Portugal existe um vasto enquadramento legislativo, que visa proteger as vítimas, incidindo na implementação de Planos Nacionais de Combate à Violência, numa significativa alteração da lei que estabelece agora estas ocorrências como crime público, e na criação efetiva de instituições, e protocolos, que viessem a prestar apoio às vítimas, como é o caso da APAV.

Neste quadro, questionámo-nos sobre como conceber a articulação entre a Educação Social e a APAV no âmbito da Violência Doméstica e da ajuda prestada às vítimas, como meio de

resposta face às muitas dificuldades que a abordagem a esta questão acarreta e que a literatura dá conta. Os dados mostraram que a Educação Social poderia ser uma “rede de apoio” capaz de conferir ao técnico da APAV o acesso às ferramentas de um educador social, alargando-se o impacto da atuação às diversas problemáticas sociais que entrecruzam a questão da violência na sociedade. Isto resultaria num previsível reforço e alargamento do apoio já prestado pela APAV, auxiliando-se cada vítima com um acompanhamento mais integrado perspetivado para a capacitação e superação da sua situação e condição de oprimida. De igual forma, o Educador Social acabaria também enriquecido pela experiência desta articulação, pois trata-se de aprender com o lastro de experiência de uma associação de renome, que possui uma organização com capacidade de resposta social já bastante reconhecida na sociedade portuguesa.

Desta forma, o nosso trabalho visou ainda explorar a referida interligação entre a Educação Social e a APAV para ensaiar o desenvolvimento de formações específicas desenhadas para dar resposta às necessidades mapeadas junto dos técnicos que atuam na problemática da Violência Doméstica.

Estabelecida esta lógica geral, os objetivos da investigação foram então os seguintes:

1. Conhecer como se organizavam os serviços disponibilizados pelo GAV de Faro ao cidadão.
2. Caracterizar que tipo de respostas e apoios às necessidades do cidadão apresentava a APAV no âmbito da Violência Doméstica.
3. Averiguar as vantagens/desvantagens existentes no modelo institucional e no tipo de funcionamento da APAV.
4. Compreender se a atuação da APAV impulsionou mudanças e de que tipo.
5. Saber quais as representações dos técnicos sobre a consciencialização da Violência Doméstica em Portugal e sobre o lugar da Educação Social no combate à violência doméstica.
6. Fazer um levantamento das necessidades de formação dos técnicos e perceber como o profissional de educação social pode atuar no contexto pluriprofissional dos Técnicos de Apoio à Vítima (TAV).

Resta referir que o conjunto dos objetivos visou compreender o trabalho do técnico da APAV, nas áreas da prevenção e da intervenção no contexto da Violência Doméstica, através das perceções dos próprios técnicos, os facilitadores da informação.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Segundo Díaz (2006), a Pedagogia Social e a Educação Social “estão situadas num ponto onde confluem o educativo e o social, e as suas origens e desenvolvimento histórico só podem compreender-se a partir desta perspetiva” (p. 91). O autor menciona que apesar da confluência entre o aspeto educativo e o aspeto social, a diferença entre ambas reside no facto legitimado de que a Pedagogia Social se apresenta como a disciplina científica (teoria e reflexão que levam à prática) e a Educação Social como o espaço interventivo (prática aliada às necessidades da sociedade).

Portanto, é frequente conceber a Educação Social como uma ação educacional com um enfoque de cariz social em que há uma responsabilização cívica (Carvalho & Baptista, 2004). Neste racional, a Educação Social, embora sem descurar o indivíduo, está direcionada sobretudo para intervir no coletivo, através de entidades educativas e sociais. Ou seja, foca os problemas, previamente diagnosticados na sociedade, e tenta colmatá-los através de medidas e estruturas de apoio ao indivíduo, aos grupos e às comunidades. Os autores acima referidos mencionam, inclusive, uma conexão entre a teoria e a prática através da intervenção direta na sociedade. Segundo Mateus (2012):

As suas áreas de intervenção vão desde a saúde, à infância e juventude, à educação escolar, às autarquias, à justiça e à reeducação, onde é um interlocutor e um mediador privilegiado em assuntos que interessam ao coletivo. Atua no terreno como autor/ator de estratégias contextualizadas, criando pontes socioeducativas que, com o apoio da teoria e da prática, o levam a gerir as problemáticas sociais da realidade em que intervém. (p. 61)

Com efeito, as estruturas de apoio nesta área são várias, desde centros de inserção e reabilitação social, centros comunitários, lares, centros de dia, entre outras. Ora, face à alteridade entre culturas e às distintas identidades e condições sociais dos indivíduos, a Educação Social procura agir territorialmente mediante múltiplas lógicas de integração social, intervindo, por excelência, junto da questão social e de uma miríade de problemáticas de exclusão e de violência, segundo um rumo potenciador de maior justiça social (Barros, 2013; Barros & Choti, 2014; Barros & Fragoso, 2018). Trata-se de fazer face às velhas e novas emergências sociais resultantes da intolerância, da opressão, da violência e das exclusões cada vez mais radicais nos nossos dias. Neste panorama, a violência apresenta-se como uma problemática muito complexa, porém transversal, apesar de a visibilidade dada às ocorrências ser maior na população de estatuto socioeconómico mais baixo. Não obstante, os atos de violência não se restringem apenas à população economicamente mais carenciada (Alarcão, 2002; Magalhães, 2010).

Então o que é a violência? No sentido mais literal, é o ato de violentar, é o abuso de força, é um ato irascível, de obrigar ou de coagir, variando a sua intensidade ou gravidade. Pode ser entendida como “um ato levado a cabo com a intenção, ou a intenção percebida, de causar dor física ou dano a outra pessoa” (Straus, Gelles & Steinmetz, 2006, p. 20). Sendo distintos os tipos de violência, nomeadamente: violência psicológica/agressão emocional; violência social (stalking), violência física; violência sexual; violência financeira e patrimonial, violência laboral (indutora de burnout profissional), entre outras, é importante ter presente que a designada violência doméstica pode pressupor uma combinação entre vários tipos de violência, e assumir um sentido estrito ou lato (Manita, Ribeiro & Peixoto, 2009). Em sentido lato, esta implica que um ato que violenta é exercido sobre aquele que, frequentemente, partilha espaço de coabitação com o seu agressor, seja criança, jovem, adulto ou idoso, não obstante a maior prevalência exercida sobre mulheres e crianças (Walker, 2009). Contudo, conforme nota Magalhães (2010) com as últimas alterações do Código Penal, “na violência doméstica incriminam-se condutas que estão sempre relacionadas com uma relação familiar ou equiparada” (p. 22). Assim, o agressor,

que pode ou não habitar no mesmo agregado familiar, dá azo a uma violência praticada no âmbito de relações de intimidade, que pode acontecer no seio de laços familiares, como sejam a violência filiofamiliar ou a mutilação genital feminina, ou mesmo sem haver laços familiares como sejam, a violência no namoro ou a prática de discriminação.

Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 100/2010, de 17 de dezembro, lemos:

A violência doméstica configura uma grave violação dos direitos humanos, tal como é definida na Declaração e Plataforma de Ação de Pequim, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1995, onde se considera que a violência contra as mulheres é um obstáculo à concretização dos objetivos de igualdade, desenvolvimento e paz, e viola, dificulta ou anula o gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais. O combate à violência doméstica tem vindo a assumir-se como um dos objetivos nucleares para que se alcance uma sociedade mais justa e igualitária. Com efeito, essa preocupação determinou a implementação de uma política concertada e estruturada, com o objetivo de proteger as vítimas, condenar os agressores, conhecer e prevenir o fenómeno, qualificar profissionais e dotar o País de estruturas de apoio e atendimento.

Ora, foi neste enquadramento que foram criados os Planos Nacionais contra a Violência Doméstica, no Plano IV e anteriores, encontram-se incluídos cinco áreas estratégicas de intervenção, bem como de prevenção: “informar, sensibilizar e educar; proteger as vítimas e promover a integração social; prevenir a reincidência – intervenção com agressores; qualificar profissionais; e, investigar e monitorizar”. No período desta investigação estava em vigor o V Plano Nacional ¹, com as cinco áreas referidas nos Planos anteriores, embora com redação ligeiramente diferente: “prevenir, sensibilizar e educar; proteger as vítimas e promover a sua integração; intervir junto de agressores(as); formar e qualificar profissionais; investigar e monitorizar” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 102/2013). Perante este cenário macro, interessou-nos tentar perceber empiricamente que tipo de resposta a APAV estava a oferecer à população.

METODOLOGIA

A investigação apresentada é de cariz qualitativo e, como tal, segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), surge de um ponto de partida genérico que permite diversas abordagens. A abordagem que melhor abarca o nosso estudo recai na investigação interpretativa através de

1 No triénio 2014-2017 estavam em vigor os seguintes Planos Nacionais: i) V Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e Não Discriminação 2014-2017; ii) V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género 2014-2017; e iii) III Plano Nacional de Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos 2014-2017. Em conjunto estes Planos Nacionais consubstanciaram uma estratégia e política governamentais na prevenção e combate à violência doméstica e ao tráfico de pessoas, assim como a promoção da igualdade e não discriminação. Os Documentos estão disponíveis em: https://apav.pt/apav_v3/index.php/en/682-planos-nacionais-contra-a-violencia-ja-em-vigor

um Estudo de Caso e, como quisemos perceber a realidade vivida, orientámos o nosso estudo sob uma perspetiva fenomenológica. Estes autores referem que esta designação – interpretativa – é o epicentro para todas as investigações que tenham interesse em abordar o significado conferido pelos atores às ações desempenhadas: “este papel é o produto de um processo de interpretação que desempenha um papel chave na vida social” (1994, p. 32), ou seja, recai na compreensão do objeto em estudo e na análise dos significados associados a este, quer pelo técnico presente na instituição quer pelo educador social.

Optámos por adotar a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) que definem que “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52). No mesmo sentido, também Aires (2011, p. 16) cita Guba (1990) para definir um paradigma como “um conjunto de crenças que orientam a ação”, a autora refere que um paradigma exige elementos específicos, como as questões orientadoras e as interpretações possíveis das problemáticas que se pretende estudar. Ora, dado que o enfoque e a finalidade são os pontos principais que definem verdadeiramente os métodos qualitativos, pois “esta metodologia tenta penetrar com o seu carácter rigoroso e sistemático nos fenómenos da vida quotidiana, explorá-los, analisá-los, refletir sobre estes e mostrar a sua complexidade” (Pérez, 2000, p. 25), então orientámos a nossa pesquisa para identificar e compreender o caso em estudo: o Núcleo de Faro da APAV, procurando interpretar e saber mais sobre a resposta social existente, auferindo como é vista, pelos atores, a atividade diária de intervenção e prevenção nesta matéria, bem como o apoio e as medidas existentes que estão à disposição da comunidade circundante no contexto nacional. Com este estudo também pretendemos perceber quais as motivações e os significados atribuídos à associação APAV e às medidas e ações disponibilizadas pelos técnicos de apoio à vítima, como era feito o acompanhamento e que apoios, medidas e parcerias são possíveis e são apresentadas aos utentes que recorrem ao GAV de Faro.

Ao interpretar entrecruzando os significados obtidos, acreditámos ter alcançado uma via de acesso às representações do mundo da APAV sobre a problemática da violência doméstica, que neste capítulo, sumariamente, partilhamos com o leitor. Porém, no presente estudo de caso, não só nos propusemos a perceber o trabalho que é feito na APAV, como também quisemos entender de que maneira a Educação Social se enquadrava numa instância como a APAV e que articulações eram possíveis. Pérez (2000) aponta que a finalidade da investigação na Educação Social recai na “capacidade de transformação e de alteração da realidade” (p. 25), daí o foco na compreensão e na análise da mesma. O nosso estudo não partiu com a ideia pré-concebida de que havia aspetos a serem mudados no meio da APAV e de que a Educação Social visava mudá-los, partiu sim, da necessidade de compreender e de tentar perceber se uma articulação dos seus mandatos resultaria num melhor contributo entre ambas as formas de intervir na realidade social, ou seja, se existe uma ligação intrinsecamente presente entre ambas, face ao carácter de intervenção e prevenção, capaz de poder enriquecer e desenvolver a transformação social na comunidade circundante.

Como referido, o enfoque desta investigação foi captar a visão do outro, dentro do seu contexto, elaborando constructos interpretativos inspirados no interacionismo simbólico para o contexto em análise. Assim, face ao design metodológico usado, as técnicas de recolha de informação foram as entrevistas e as conversas informais. Segundo Burgess (1997) “há uma antiga tradição da investigação das ciências sociais mediante a qual as entrevistas têm sido consideradas como «conversas com um objetivo»” (p. 112). É nesta perspetiva que a entrevista foi usada como técnica de investigação social, coadjuvada com a interação de indivíduos num ambiente agradável, no qual se facilitasse a comunicação entre o entrevistador/investigador e o entrevistado. Assim, e dada a especificidade do tema, a entrevista semidiretiva foi acompanhada por outra técnica de recolha informativa: a conversa informal, que ocorreu antes e depois das entrevistas, redigidas e apresentadas através das notas de campo.

Ambas as escolhas foram ponderadas, segundo os argumentos dos autores Ghiglione e Matalon (1997), para inferir, tomar conhecimento, compreender, por exemplo, os factos, as opiniões, as motivações, os valores, as atitudes e as preferências do entrevistado – perante uma visão hermenêutica. Os dados assim recolhidos, permitiram compreender o contexto sob o olhar dos técnicos. Desta maneira, o acesso à informação e possíveis categorias emergentes foi sendo registado, e a informação que retém o ponto de vista do entrevistado e a sua visão face ao mundo e ao seu contexto, foi respeitada, sobretudo através da pouca intervenção do entrevistador, dado que privilegiámos ouvir sem muito intervir, isto é, apenas conduzimos, estipulando balizas amplas, a entrevista e as conversas informais (Ketele & Roegiers, 1999).

Com estes pressupostos, metodologicamente fundamentados, foram feitas sete entrevistas durante os meses de novembro e dezembro de 2015 e janeiro de 2016, uma à gestora e seis às voluntárias do GAV de Faro, registámos também notas de campo resultantes de quatro conversas informais, que na sua maioria serviram para melhor compreender alguns dos tópicos que não foram explorados nas entrevistas.

É de referir ainda que as ‘notas de campo’ tornaram-se um dos elementos enriquecedores da presente investigação social. Estas resultaram da observação direta (de tipo naturalístico) e de anotações sistemáticas, existindo uma preocupação em anotar informações antes, durante e depois do encontro entre a investigadora e os informantes. Com efeito, as notas de campo, segundo Burgess (1997), “consistem num registo contínuo de situações, acontecimentos e conversas nas quais o investigador participa” (p. 182). Também Schwalbe e Wolkomir (2002) mencionam a riqueza de dados e a importância que as notas de campo têm na investigação, destacando que temos de ter o cuidado de refletir sobre cada entrevista feita para que haja um novo olhar, isto é, como que um reavaliar do trabalho elaborado. Os autores sugerem perguntas orientadoras (self-posed questions) para auxiliar o entrevistador a relembrar e focar certos elementos importantes que possam ter passado despercebidos. Por fim, é importante sublinhar o contributo de autoformação resultante da própria reflexão continuada sobre o trabalho do investigador qualitativo a que alude Barros (2011; 2017), e que foi feita por nós para que não se perdesse a dimensão interpretativa, porém rigorosa, da compreensão e análise dos dados empíricos.

UMA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DE UM ESTUDO DE CASO

A APAV apresenta-se como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sediada em Lisboa com gabinetes ao longo de Portugal. Esta associação nasceu da necessidade de colmatar a lacuna de não existir antes uma estrutura de apoio que defendesse os direitos da vítima em situações de crime, sendo uma organização sem fins lucrativos e de voluntariado.

A APAV tem contribuído para que o estatuto da vítima de crime seja reconhecido, tendo como objetivo, através do trabalho de uma equipa qualificada e humanizada, promover o acesso à informação, contribuindo também com o aconselhamento emocional, psicológico, jurídico e social de cada indivíduo – vítima e amigos/familiares da vítima. Esta associação ecoa a sua missão social em todo o território português e visa apoiar vítimas de infrações penais/crimes através da prestação de serviços gratuitos e confidenciais.

Para compreender como é percecionado o trabalho social desenvolvido na APAV, realizamos análise de conteúdo documental (Bardin, 1977) dos vários manuais que nos disponibilizaram, em particular do Manual de Boas Práticas existente no GAV de Faro, e interpretámos a informação pública que está disponibilizada na página Web da APAV ².

Ora, a APAV funciona como meio preventivo e interventivo que age na sociedade – uma organização com o papel de prevenir, zelar e assegurar que os direitos da vítima são defendidos. Estes meios recaem no acesso à informação, bem como na promoção e no desenvolvimento de ações que garantam o cumprimento das disposições legais e regulamentares existentes. Para isso, a APAV conta com uma equipa multidisciplinar.

Assim, neste âmbito, um dos instrumentos preventivos usados pela APAV é a disseminação de informação, e um dos meios de disponibilizar essa informação é através da internet, sendo a manutenção e atualização da sua página web uma tarefa privilegiada pela própria instituição. Porém, apesar de ser uma plataforma (com materiais open access) considerada muito importante, os atores locais salientam que o recurso a meios humanos são os mais requisitados, quer por meio presencial quer por meio telefónico, verificando-se uma maior procura do atendimento telefónico por parte dos utentes.

Parece-nos, pois, oportuno traçar brevemente um quadro estatístico ³ deste fenómeno no período estudado. Assim, segundo o Relatório Anual de 2015, num universo de 14.280 registos, o contacto telefónico revelou-se preferencial em 50% das situações (8.503 contactos), seguido de 4.256 contactos presenciais, e de 1.366 contactos recebidos por e-mail. Outros meios, tais como: carta, redes sociais e fax representaram apenas 1.08% na sua totalidade. Ao analisar as estatísticas de 2013 para 2015, verificou-se um aumento de quase 8% face ao registo de número de processos, crimes e outras formas de violência e vítimas. No ano de 2014, a APAV registou

2 https://www.apav.pt/apav_v3/index.php/pt/

3 Um vasto conjunto de Relatórios com Estatísticas diversas está disponível no site da APAV. Ver aqui: https://www.apav.pt/apav_v3/index.php/pt/estatisticas/estatisticas

um total de 12.379 processos de apoio a 8.889 vítimas que foram alvo de 21.541 crimes e ou outros atos violentos. Desses crimes 91,9% tiveram o seu primeiro atendimento em 2014, sendo que 8% dos casos transitaram de anos anteriores devido à complexidade das situações apresentadas. Em suma, foram registados 32.770 atendimentos. No ano de 2015, o relatório anual aponta para um total de 23.326 crimes, registando 12.837 processos em que foram apoiadas 9.612 vítimas, perfazendo um total de 34.327 atendimentos (cf. APAV, 2016). Quer em 2014 quer em 2015, os crimes contra pessoas, que incluíam maus tratos psíquicos e físicos, apresentaram-se em maior número, por exemplo, em 2015, 95% dos casos foram crimes contra pessoas, sendo que o crime de violência doméstica apresenta os valores mais altos em ambos os anos (cf. APAV, 2015).

Por seu turno, é de salientar que qualquer indivíduo de qualquer comunidade pode ser vítima de crime e passar por um momento traumático e de difícil resolução. Cada vítima reage de forma diferente ao crime, há quem consiga prosseguir com a sua vida e há quem sofra negativamente e não consiga dar seguimento à sua vida. É neste sentido que é consensualmente percecionado pelos técnicos entrevistados que a APAV existe para dar apoio, para ouvir, aconselhar e apoiar a vítima de qualquer crime, bem como para ajudar a lidar com os efeitos e conseqüências do crime. A APAV informa e aconselha as vítimas sobre os seus direitos e de como os exercer, tenha sido ou não o crime participado às autoridades competentes.

A APAV não só presta apoio emocional, jurídico, psicológico e social, como também apoia e encaminha para os apoios sociais existentes, seja a vítima de crime, sejam os seus familiares e/ou amigos. No relatório estatístico de 2014, foi prestado apoio genérico a 8.728 casos, apoio jurídico a 6.920 casos, apoio social a 1.052 casos e apoio psicológico a 934 casos.

Perante estes dados estatísticos apresentados, inferimos que, não obstante a sua dimensão nacional, esta capacidade de resposta por parte da APAV acontece devido à sua equipa multidisciplinar e às entidades parceiras que prestam igualmente apoio às comunidades, sendo que as entidades cooperantes compreendem a Segurança Social, a Santa Casa de Misericórdia, a PSP – Polícia de Segurança Pública, a GNR – Guarda Nacional Republicana (entre outras autoridades competentes), o Tribunal (como também outros serviços tributários e penais), o Instituto do Emprego e Formação Profissional, a Câmara Municipal (entre outros serviços municipalizados), a Escola (e outros institutos escolares), a LNES – Linha Nacional de Emergência Social, entre outras.

Sobressai, dos dados analisados, que a cooperação com outras entidades é considerada muito importante para o trabalho desenvolvido no GAV de Faro e na APAV. Assim, da mesma forma que alguns casos são encaminhados para entidades competentes fora da esfera da APAV, o inverso também ocorre, sendo que muitos dos casos foram encaminhados de entidades e indivíduos exteriores à APAV para a própria instituição. Assim, por exemplo em 2014, foram encaminhados um total de 10.413 casos para a APAV (cf. APAV, 2015). Neste contexto verificou-se, no decorrer de 2015, que os órgãos de polícia criminal (PSP, GNR e PJ) foram as instituições que mais encaminhamentos fizeram, num total de 14,6%. Porém, para além dos encaminhamentos,

existiram outros meios que foram também eficazes na aproximação das vítimas à APAV, tais como: a comunicação social (11,4%), a publicidade (11,8) e o papel de amigos e/ou familiares (14,7%) (cf. APAV, 2016).

Na área da prevenção, em 2014, foram administrados 738 eventos formativos com um universo de 23.792 participantes. Em 2015, a APAV apostou no trabalho contínuo da prevenção secundária como resposta imediata à violência, e na prevenção terciária incidindo na reabilitação e reintegração da vítima (cf. APAV, 2015; 2016).

Por conseguinte, conseguimos perceber que tanto as áreas da prevenção como as de intervenção são igualmente importantes para o bom desempenho do trabalho da APAV. Neste quadro, a formação é vista como um dos focos principais para dar continuidade ao trabalho preventivo e interventivo e é vista pela própria associação como uma forma de desenvolver competências, desmultiplicando facilitadores competentes que poderão dar à APAV a possibilidade de continuar o seu trabalho e sensibilizar o público em geral para as problemáticas inerentes ao crime e à vitimização. Foi, efetivamente, na área da formação como ferramenta preventiva e interventiva que conseguimos perceber uma confluência entre a esfera social e a esfera educacional.

A organização e administração da APAV

Na sua composição a APAV dispõe de vários gabinetes ao longo do território continental português e ilhas, sendo, no período estudado, composta por quinze Gabinetes e duas Unidades. Cada GAV encontra-se integrado na rede nacional de Gabinetes de Apoio à Vítima, na qual, por sua vez, estão integrados os Gestores do GAV, a assessoria aos GAV, o secretariado dos GAV e os Técnicos de Apoio à Vítima (voluntários, estagiários e outros colaboradores não remunerados). Cada Gabinete de Apoio à Vítima tem um(a) responsável que faz a gestão administrativa e financeira, para além de coordenar e supervisionar todos os trabalhos desenvolvidos no GAV, principalmente os atendimentos feitos às vítimas e a gestão dos recursos humanos – os voluntários, estagiários e as parcerias, que são o motor da associação. Não obstante, a APAV, por cada Gabinete, dispõe de apenas um trabalhador remunerado e a restante equipa é composta por voluntários. Por se tratar de uma equipa constituída maioritariamente de voluntários, uma das fragilidades que alguns dos entrevistados mencionaram, é a falta de voluntários e a volatilidade das equipas. Como o próprio nome indica, voluntário implica não receber qualquer remuneração. Muitos dos voluntários não têm a possibilidade de dedicar mais tempo à APAV, ou têm outras atividades relacionadas com o âmbito profissional ou com a área de formação académica. É sabido que alguns dos voluntários acabam por deixar a associação por precisarem de meios de subsistência monetária.

As áreas de formação base dos elementos constituintes da equipa estudada são multidisciplinares encontrando-se presentes psicólogos, assistentes sociais, juristas, entre outros, e vão deste modo, ao encontro dos interesses dos utentes que procuram a instituição. A equipa do GAV de Faro era constituída pela Gestora do GAV que é membro integrante da associação e única funcionária a tempo inteiro, e pela sua equipa técnica composta exclusivamente por trabalho de voluntariado a tempo parcial. Os voluntários incluem um universo de estagiários e outros colaboradores das áreas dedicadas ou interligadas à Psicologia, Educação Social, Direito, Sociologia, Intervenção Comunitária, entre outras áreas das ciências sociais. Foi explicado que outras áreas científico-profissionais eram também consideradas, desde que o perfil do voluntário e a sua experiência profissional e pessoal se complementassem permitindo fazer frente aos objetivos e missão desta associação.

Nos serviços existentes no GAV de Faro a maioria dos atendimentos são feitos por telefone, para tal é necessário ter uma equipa preparada para prestar apoio à distância a todas as situações que se apresentem. Essa preparação é feita através de um curso intensivo que qualifica e fornece ao voluntário as competências essenciais para lidar com futuras situações. Após a conclusão da formação específica da responsabilidade da estrutura central da APAV, o voluntário passa a designar-se de Técnico de Apoio à Vítima – TAV. Nos termos de uma entrevistada, estes voluntários são “devidamente formados e preparados para poderem prestar um apoio de qualidade e que responda adequadamente às diferentes necessidades apresentadas pelas vítimas de crime” (E3).

Face ao universo de situações e de cenários que compreendem a realidade da APAV, os TAV salientam que há desencadeamentos comuns e situações com comportamentos semelhantes nos relatos dos utentes que contactam o GAV, quer com pedidos de informações quer de auxílio, dúvidas, vitimização, desconforto, crime, entre outras. Neste quadro, há situações que são incidentes e recorrentes, e há tipos de cenários que, consoante o território onde se encontra o GAV, se tornam mais comuns ou não. Assim sendo, foi também objetivo deste estudo compreender quais as medidas de atuação e que soluções são apresentadas pelo GAV de Faro face às situações mais frequentemente apresentadas no seu território de atuação.

Caracterização do tipo de respostas

Segundo as estatísticas no Relatório Anual de 2015, a APAV caracteriza-se maioritariamente pelas respostas preventivas e contempla para o efeito um plano preventivo, dando destaque ao apoio direto às vítimas de crime, focado nas reações imediatas à violência (prevenção secundária) e focado igualmente nos cuidados de reabilitação e na reintegração da vítima (prevenção terciária). Para este fim, além da linha direta para os GAV, da região onde se encontram os utentes, a APAV dispõe de uma linha a nível nacional, como “Linha de Emergência”: 144.

Os apoios prestados pelos TAV são variados e abarcam o apoio emocional, jurídico, psicológico e social, e podem incluir o encaminhamento da vítima para instituições que

detenham uma parceria com a APAV, para dar sempre resposta, quer se trate de um pedido de esclarecimento, de apoio, ou de auxílio. Deste modo, o acompanhamento é de tipo contínuo, após o contacto do utente. De referir que, segundo os entrevistados, todo o trabalho feito, a nível de atendimento e acompanhamento, fica registado, ou seja, é organizado sob a forma de processo escrito. Também esclarecem que existe um protocolo universal na Instituição, que pressupõe um processamento interno de informação que posteriormente é introduzida na base de dados informáticos da APAV, trata-se de uma plataforma interna e de acesso exclusivo aos técnicos. Apesar de este registo ser feito, é respeitada a confidencialidade dos utentes, dada a orientação ética das normas e regulamentos que estão vinculados à estrutura da associação.

Quando um processo é aberto, o seu acompanhamento é feito até ao seu término, ou seja, não há o abandono do processo por parte da APAV, mesmo que, por exemplo, no caso de violência doméstica a vítima decida não avançar com a queixa, esses dados são registados para que a APAV possa fechar o processo. Outras vezes, o registo fica feito, pois poderá existir uma reabertura do processo. Desta maneira, o registo do que foi feito, em alguns dos casos, é muito importante, pois poderá ser necessário outro tipo de acompanhamento, por exemplo, pelas autoridades. Como instituição de âmbito nacional, uma das grandes ferramentas de trabalho que os entrevistados realçaram como muito importante, foi a plataforma digital a nível nacional, onde, como já referimos, está o registo escrito, sob a forma de um relatório do processo de cada vítima que recorra ao Gabinete.

Foi referido que este registo é igualmente importante, não só para as estatísticas anuais e nacionais, como também para a construção de uma base de dados, na qual os técnicos possam fazer o cruzamento de informação e o acompanhamento das vítimas a nível nacional, principalmente, quando se verifica a mudança para outra área de residência. No seguimento do processo, também é percecionado como muito importante o registo dos dados do agressor. Embora a APAV seja uma estrutura ligada apenas ao acompanhamento e encaminhamento de vítimas, a rede de informação é muito completa e mantém-se também o registo dos agressores, sobretudo quando há situações de risco ou de perigo de vida da vítima.

De referir ainda que, o GAV de Faro abrange os concelhos de Faro e de Olhão. Lidando com uma vasta área geográfica, é visto como normal que os técnicos tenham de ser autónomos e capazes de trabalhar muitas das vezes sozinhos para que possam prestar apoio a todas as vítimas que procuram este GAV.

Os utentes que procuram o GAV e o técnico da APAV

Do universo de vítimas que procuram o GAV, o registo incide mais nas vítimas de violência doméstica. Um aspeto interessante que observamos foi a perceção dos entrevistados face à população quando quisemos saber se as vítimas têm conhecimento dos seus direitos. Assim, através dos dados recolhidos conseguimos perceber três lógicas nestas perceções: a) a 'população informada', que, não obstante ter noção e conseguir identificar situações de crime, é apresentada como debilitada pela situação em que se encontra motivo pelo qual não consegue

resolver o problema por si mesma e avançar com uma possível resolução. A APAV neste sentido também as encaminha e, consoante o caso, poderá conceder apoio psicológico; b) a 'população desinformada', na qual há uma noção geral que se trata de uma problemática importante na sociedade, podendo identificar o fenómeno como crime, porém não sabe enquadrar a sua situação formalmente como crime de violência doméstica; e c) um universo populacional que não quer reconhecer que é vítima. Ora, neste particular, foi explanado que o utente que normalmente procura o GAV é vítima de violência doméstica, mas uma percentagem destas pessoas não quer ser identificada como tal e, assim, refugia-se 'no caso de alguém que conhece' quando contacta os TAV.

Seja qual for o contexto da vítima, um aspeto realçado como muito importante é o apoio psicológico prestado às vítimas, que compreende um período que poderá estender-se até seis meses. Esse apoio recai em dois pontos: o da (re)educação da vítima nos seus direitos e informação dos possíveis caminhos traçados com o Técnico de Apoio à Vítima (TAV); como também uma política de prevenção (o ensino) e intervenção (ação/reivindicação de direitos). Há o reforço do contacto posterior com a vítima, quer por razões de precaução de segurança da mesma, quer para assegurar à vítima que a APAV está presente e a mesma pode contar com o apoio da associação.

Assim, a APAV apresenta-se como uma entidade estruturada que confere respostas às vítimas, para prestar um melhor serviço à comunidade. A associação zela por formar e capacitar os seus técnicos para dotá-los de métodos de trabalho e de informação enquadrados nas várias situações e acontecimentos já registados no âmbito do fenómeno da violência doméstica. Não só a APAV intervém no sentido de trabalhar as competências dos técnicos, como também visa trabalhar as competências das vítimas. Trata-se de querer desenvolver a capacidade de dar respostas, de capacitar a vítima através da informação, acompanhamento e encaminhamento. A vítima de violência doméstica quando procura o GAV, está de certa forma a dar o primeiro passo para que ocorra uma mudança, no anseio de encontrar de uma solução para o seu caso e desta maneira deixar de ser vítima. Porém, em todas as entrevistas ecoa um pressuposto: que ao trabalhar as competências das vítimas, estas terão a APAV como uma estrutura de suporte contribuindo ativamente para a mudança da sua situação pessoal e familiar.

A APAV dispõe de uma equipa especializada e formada no âmbito do trabalho desenvolvido para prestar um melhor apoio e capacitar e desenvolver as competências emocionais e pessoais da vítima, com o objetivo fundamental de que esta consiga sair do ciclo de violência em que se encontra. O técnico é, portanto, o primeiro meio de resposta face à violência doméstica, é a partir deste que a vítima de violência doméstica começa por reconhecer e a conhecer os padrões de violência a que se encontra exposta.

Em muitos dos casos o trabalho do voluntário recai apenas no apoio emocional das vítimas, em que se desenvolve e fortalecem as competências da vítima. Contudo, apesar de a APAV ter um papel interventivo, o pressuposto não é essencialmente intervir, mas sim trabalhar a prevenção. Neste sentido, o gabinete estudado cumpre a missão da APAV, pois assume o dever

de informar e de capacitar a vítima a agir, dando a conhecer apoios integrados e recursos de outras instituições do território, isto é, recursos disponibilizados em rede com o GAV de Faro.

O plano de emergência, o TAV e o sigilo

Um dos papéis inerentes ao TAV é o desenvolvimento de um plano de emergência adaptado para cada vítima. Contudo, não há um protocolo que proteja por completo a vítima, muitas fazem a queixa e voltam para casa, para junto dos seus agressores. Esta situação pode originar mais violência doméstica, o agressor pode coagir ou agredir, ou seja, revitimizar a vítima. Este tipo de situações já foi contemplado pela APAV e os técnicos já têm medidas de avaliação de risco das vítimas, pois esse grau de risco ou de perigo é complexo e necessita de ser avaliado e adaptado a cada caso. Também foi realçado que o contacto com a vítima é sempre mantido até ao encerramento do seu processo, porém este varia dependendo sempre do grau de risco que possa ter. Os entrevistados sublinharam que um processo apenas termina ou com a sua resolução ou com a indicação da vítima de que já não quer ser contactada.

A avaliação de risco ou de perigo assenta no trabalho do técnico da APAV, sendo que a prioridade do TAV perante a vítima é a de proteger o agregado familiar, principalmente, quando há crianças que poderão estar em perigo. Nesses casos, há uma intervenção mais direta do técnico, e há planos de ajuda e de avaliação de risco a que os técnicos da APAV recorrem para saber adequar a sua intervenção, pois “cada caso é um caso” (gestora do Gabinete de Faro), mesmo que haja semelhanças em muitos dos casos das vítimas de violência doméstica, cada atendimento e cada encaminhamento é particular e sigiloso, pois particular será também o desenrolar de cada processo.

A consciencialização da violência doméstica

A casa é “o espaço privilegiado da violência contra as mulheres e a violência é transversal a todas as classes sociais, diferenciando-se, contudo, quando analisada segundo as suas formas/ tipos de manifestação” (Pais, 1998, p. 51).

De um modo geral, existe a percepção de que a violência doméstica incide mais nas classes baixas, com baixa escolaridade e trabalho precário, porém os técnicos sublinharam que isto é apenas um mito e não representa a realidade atual. A violência doméstica está presente em todas as faixas etárias, com baixa e alta escolaridade, poderá haver maior ou menor incidência, mas segundo as estatísticas da APAV (2014 e 2015), nenhuma sustenta o mito. Segundo Machado e Gonçalves (2003), há outros factores que contribuem para a violência doméstica, a maior ou menor incidência depende também de outro tipo de factores, tais como o isolamento, que poderá ser geográfico, afetivo e social, elevando o poder, o domínio ou a influência moral do agressor sobre a vítima. Nestes casos, o que se verifica é o afastamento das vítimas das relações de proximidade levando-as ao isolamento e privando-as da convivência com familiares e/ou amigos.

A Convenção de Istambul (lançada em 2011 e com entrada em vigor em 2014) sinaliza, e os técnicos da APAV também referem, a dificuldade em estabelecer denúncias de comportamentos de violência, pois esta é vista muitas vezes como assunto privado do meio familiar ou da comunidade, o que leva muitas mulheres a hesitar denunciá-la, ou mesmo a sentirem-se dissuadidas a apresentar queixa (Conselho da Europa, 2012). Ao que apurámos, esta é uma realidade muito presente no Gabinete de Faro, pois muitas vítimas de violência doméstica informam-se dos seus direitos, do que poderão vir a fazer futuramente ou quais são as contingências que têm de encarar para solucionar o seu problema. Contudo, mesmo quando informam os técnicos da APAV que irão fazer queixa, poucas são aquelas que realmente a fazem e, deste modo, em muitos destes casos o agressor permanece ileso e ilibado criminalmente.

Na Convenção de Istambul abordou-se o facto (reconhecido transnacionalmente) de que “muitos casos não chegam aos tribunais ou, quando chegam, os agressores recebem penas mínimas” (Conselho da Europa, 2012, p. 16). Neste âmbito, muitos dos técnicos entrevistados referiram a difícil resolução rápida dos casos e a falta de ajudas, principalmente de meios financeiros disponíveis aos quais as vítimas possam recorrer para darem início à mudança de vida, com a correspondente quebra do ciclo de violência.

Um dos pontos problemáticos, a merecer redobrada atenção inclusive no mandato da educação social, que é focado na Convenção de Istambul é “a falta de sensibilidade para com as vítimas durante a investigação e o processo judicial que resulta muitas vezes numa revitimização” (Conselho da Europa, 2012, p. 16). A revitimização é um processo que ao ser experienciado potencia a indecisão por parte das vítimas em (re)apresentar queixa, sendo referido nos dados empíricos recolhidos que muitas vítimas se sentem expostas e sem real resposta social para o seu caso. Por outro lado, neste caso particular, está reconhecido que há “ausência de uma proteção adequada, e a denúncia aumenta o risco de serem sujeitas a mais violência” (Conselho da Europa, 2012, p. 16). Deste modo, há pelo menos dois pontos que carecem de maior atenção; em primeiro lugar, as forças de autoridade não dispõem de uma rede de suporte para proteger a vítima após a queixa contra o seu agressor e, em segundo lugar, os meios de emergência existentes ou de suporte são poucos e insuficientes. Foi referido que não há um protocolo de suporte com meios de ajuda suficientes para toda a população, ou para todos os casos que surgem, apenas abrangendo-se os casos de emergência. A própria APAV dispõe de meios informativos e de reencaminhamento de vítimas e meios de resposta para vítimas em casos extremos, contudo, não tem os meios de resposta desejáveis para os muitos casos que aparecem, ou porque as valências de acolhimento estão lotadas por tempo indeterminado, ou porque são mesmo inexistentes. Uma das entidades essenciais com que a APAV trabalha é a Segurança Social e, mesmo que seja um dos recursos fundamentais e essenciais para a comunidade, foi sublinhado que não tem meios para todos os casos.

APAV como referência e impulsionadora de mudanças

No Relatório Anual 2015, as estatísticas da APAV registam 18.679 casos de violência doméstica (maus tratos físicos e psíquicos, ameaça/coação, injúrias/difamação e crimes de

natureza sexual), ou seja, 80% do universo de crimes registados e outras formas de violência. Nas nossas entrevistas, quisemos saber a perceção dos técnicos sobre o aumento ou diminuição de denúncias de violência doméstica, tendo-se constatado que “aumentou o número de denúncias, pelo facto de haver mais respostas e as pessoas estarem mais informadas... Portanto, havendo um número maior de denúncias podemos dizer que há um aumento” (técnico do Gabinete de Faro). Como foi realçado anteriormente, em termos estatísticos, tem havido um aumento de ano para ano, de “2013 para 2015, registou-se um aumento superior a 8% no número de processos, crimes e outras formas de violência e vítimas” (APAV, 2015, p. 16). Ora, uma ilação possível, face ao aumento verificado, seria pensar que o trabalho formativo e preventivo não está propriamente a dar resultados, visto que os números continuam a aumentar de ano para ano. Este facto sugere ainda uma outra pista que se prende com a necessidade de repensar o modelo hegemónico de família e as suas implicações nas relações interpessoais. Contudo, há outra interpretação, sustentada pelos dados que analisámos, é que a APAV se tornou ‘a cara da violência doméstica’ em Portugal, o que tem feito com que haja mais divulgação de informação dos direitos do cidadão face ao crime, conduzindo assim ao aumento de denúncias e de pedidos de ajuda, aumento contemplado estatisticamente pela APAV.

Neste alinhamento, o aumento de denúncias tem revelado que a população ao estar mais informada, tem agido mais para fazer prevalecer os seus direitos. Contudo, este facto não aponta para que haja mais violência atualmente ou que ela tenha vindo a aumentar, apenas realça que cada vez mais as pessoas tendem a apresentar queixa e a exercer o seu direito de relatar situações de crime. Este aumento, por sua vez, evidencia também a visibilidade e a credibilidade da APAV quer no sistema judicial quer como resposta promotora dos apoios que existem para as pessoas vítimas de crime. Daí que o número de parcerias também aumente entre a APAV e as instituições com respostas, “encaminhamentos efetuados pela APAV para os órgãos de polícia criminal (PSP, GNR e PJ) (...) com um total de 28,33%, e para a Segurança social (14,69%)” (APAV, 2015). Das restantes parcerias, destacamos, da mesma fonte, os Serviços do Ministério Público 7,18%, o Tribunal com 5,58% e Unidades de Saúde com 5,06%.

Por fim, é de salientar a perceção consensual, contida nos dados empíricos, de que a visibilidade e credibilidade da própria APAV contribuíram para que muitos dos direitos das vítimas fossem discutidos politicamente, considerando-se que esta instituição teve o seu contributo efetivo para a mudança da lei e para que a violência doméstica fosse constituída crime público em Portugal.

REFLEXÕES FINAIS: QUE LUGAR PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL?

O estudo realizado permitiu comprovar que a APAV é uma associação bem organizada e considerada, pelos atores locais, bastante relevante a nível nacional, dado que não só reforça o cumprimento da lei como reforça a divulgação e aplicação das regulamentações existentes e dos princípios éticos que emanam da matriz do referencial dos Direitos Humanos – área da

intervenção, como também é uma instância percecionada com autoridade e legitimidade para alertar para os cuidados a ter face à violência, consciencializando quer sobre os direitos garantidos pela lei, quer sobre a responsabilização, individual e coletiva, face ao dever de denúncia de crimes públicos – área da prevenção. Deste modo, é nestes eixos, da intervenção e da prevenção, que o mandato da APAV converge com o mandato da Educação Social confirmando a nossa hipótese geral de partida, e deixando claro que ambas as esferas de atuação visam a transformação social e o aumento do bem-estar das comunidades, que se desejam mais informadas e sensibilizadas para adotar uma convivialidade menos belicista e violenta.

Neste sentido, todos os objetivos a que nos propusemos neste estudo de caso com fins exploratórios, e que apresentamos na introdução a este capítulo, foram atingidos com sucesso, merecendo aqui referência que, do levantamento das necessidades de formação manifestadas pelos técnicos entrevistados, resultam aspetos como a pertinência de introduzir, ou reforçar, nos cursos académicos de educação social, e áreas afim, conteúdos orientados para a problemática da resposta social a vítimas de violência, com uma maior aproximação à área de conhecimento genérica da vitimologia, que aborda a vítima sob um prisma amplo e integral, com destaque para o alcance da emergente corrente da justiça restaurativa (Pinho, 2009; Soares & Carvalho, 2017). No nosso entender, é no quadro das possibilidades abertas por esta via em Portugal ⁴, que o lugar da educação social no combate à violência doméstica se pode afirmar e consolidar.

Com efeito, se tomarmos a ideia-chave de que a justiça restaurativa visa encontrar formas de conciliação entre os envolvidos em atos de violência (vítima, infrator, Estado e comunidade) que resultem de formas ativas e coparticipadas de resolução das questões crime implicadas, e que para tal se recorre à figura de um terceiro imparcial, então torna-se mais claro que um profissional com o perfil de competências do educador social constitui um elemento estratégico neste quadro, sobretudo se retomarmos a noção de Educação Social como uma ação educacional com um enfoque de cariz social em que há uma responsabilização cívica, e a noção do papel do educador social como um profissional que foca os problemas, previamente diagnosticados na sociedade, e tenta colmatá-los em rede através de medidas dialógicas e estruturas de apoio ao indivíduo, aos grupos e às comunidades.

De forma objetiva, foi referida pelos entrevistados a centralidade da educação permanente e a necessidade da formação em serviço dos profissionais multidisciplinares que atuam na área, sendo considerado importante manter e ampliar os cursos disponibilizados aos TAV internamente na APAV, bem como as formações exteriores. De acordo com alguns dos testemunhos dos TAV, seria igualmente profícuo ter um educador social que, por um lado, reforça-se o trabalho na prevenção precoce da questão social da violência com as crianças e os jovens que passam pela APAV, e por outro lado, disponibiliza-se ferramentas de mediação e resolução de conflitos aos envolvidos em crimes desta natureza atendidos pela APAV.

4 Em Portugal o regime de mediação penal foi criado pela Lei n.º 21/2007, de 12 de Junho. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/639130>

Resta, portanto, sublinhar que o presente texto dá conta do essencial de um trabalho que pretendeu entender melhor alguns aspetos da resposta à violência doméstica, nomeadamente as medidas e os recursos disponibilizados à vítima, familiares e amigos, e que se focou, em particular sobre o papel da APAV enquanto instituição de primeira linha para ajudar vítimas desse fenómeno, e atuar a nível da intervenção e da prevenção, registando a perceção dos atores locais acerca do papel da educação social neste âmbito face ao seu potencial transformador, capaz de ser colocado ao serviço do cidadão em condição de vulnerabilidade, que viveu o desrespeito do seu direito à dignidade e integridade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- APAV. (2016). *Estatísticas APAV. Relatório Anual 2015*. Lisboa: APAV. Disponível em: https://www.apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2015.pdf
- APAV. (2015). *Estatísticas APAV. Relatório Anual 2014*. Lisboa: APAV. Disponível em: https://www.apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2014.pdf
- Alarcão, M. (2002). *(Des)Equilíbrios familiares: Uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Baptista, Perista & Carrilho. (2008). *Um Olhar sobre a Pobreza: Vulnerabilidade e Exclusão social no Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. (2017). *Nos bastidores de uma investigação científica educacional – reflexões e questionamentos metodológicos e intelectuais*, *Revista Praxis Educacional – Dossier Temático: Pesquisa em Educação – abordagens metodológicas*, 13 (25), 36-71. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/953>
- Barros, R. (2013). *Mediar entre Regulação e Emancipação - perspetiva crítica sobre os princípios e valores da cidadania social*, *Cadernos do Grupo de Estudos Interdisciplinares-GREI*, n.º 7, pp. 9-30. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55628090.pdf>
- Barros, R. (2011). *O Racional Paradigmático da Investigação*. In R. Barros, *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos* (pp. 25-78). Lisboa: Chiado Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/14093>
- Barros, R. & Fragoso, A. (Eds.). (2018). *Investigação em Educação Social – prática e reflexão*. Faro: Universidade do Algarve. E-BOOK. URI: <http://hdl.handle.net/10400.1/11020>
- Barros, R. & Choti, D. (Org.). (2014). *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora – Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. Lisboa: Chiado Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/14094>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa de terreno – Uma introdução*. Oeiras: Celta.
- Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Conselho da Europa. (2012). *Manual para deputados. Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica (Convenção de Istambul)*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/>

DetalheEvento.aspx?BID=94037

Díaz, A. (2006). *Uma Aproximação à Pedagogia – Educação Social*. Revista Lusófona de Educação, 7, 91-104.

Chiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Ketеле, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Machado, C. & Gonçalves, R. (2003). *Violência e Vítimas de Crimes. 1 – Adultos*. Coimbra: Quarteto.

Magalhães, T. (2010). *Violência e Abuso. Respostas simples para questões complexas*. Coimbra: Estado da Arte. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Manita, C., Ribeiro, C., & Peixoto, C. (2009). *Violência Doméstica: Compreender para intervir. Guia de boas práticas para profissionais de saúde*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, Presidência do Conselho de Ministros.

Mateus, M. (2012). *O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas*. EDUSER: Revista de Educação, 4 (1), 60-71. Acedido a 28 de junho de 2014, in <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/87/62>

Pais, E. (1998). *Homicídio Conjugal em Portugal: Rupturas Violentas da Conjugalidade*. Lisboa: Hugin.

Pérez, G. (2000). Presupuestos Metodológicos. Perspectiva Crítico-Reflexiva. In G. Serrano (Coord.). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural – Aplicaciones Prácticas* (pp. 21-56). Madrid: Narcea.

Pinho, R. (2009). *Justiça Restaurativa: um novo conceito*, Revista Eletrônica de Direito Processual, v. 3, n. 3, 242-268.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 102/2013. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 253 – 31 de Dezembro de 2013. Disponível em www.dre.pt

Resolução do Conselho de Ministros n.º 100/2010. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 243 – 17 de Dezembro de 2010. Acedido a 12 de março de 2016, in https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/IV_PNVD_2011_2013.pdf

Schwalbe, M. & Wolkomir, M. (2002). *Interviewing Men*. In J. Gubrium & J. Holstein (Eds). *Handbook of Interview Research-Context & Method* (pp. 203-219). Thousand Oaks: Sage Publications.

Soares, J. & Carvalho, C. (2017). *Aplicação da justiça restaurativa: uma análise da experiência luso-brasileira*, Cadernos de Direito Actual, N.º 7, 305-325.

Straus, M., Gelles, R. & Steinmetz, S. (2006). *Behind closed doors: Violence in the American family*. New Jersey: Transaction Publishers.

Walker, L. (2009). *The Battered Woman Syndrome*. New York: Springer Publishing Company.

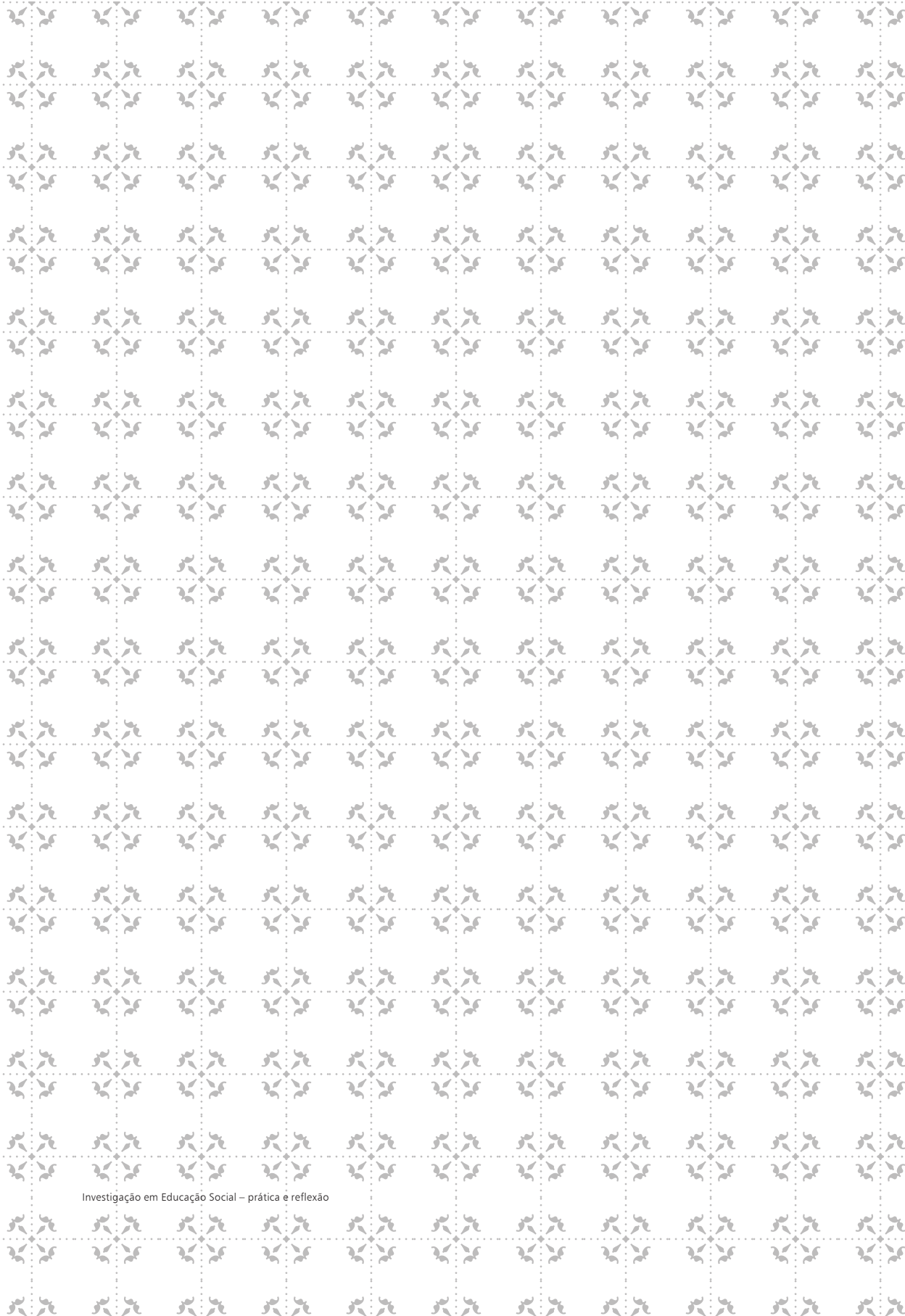
Agradecimentos

Este capítulo foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT no âmbito do projeto UIDB/05739/2020.

Mónica Pereira

monicapereira@gmail.com

Rosanna Barros
Centro de Investigação em Educação de Adultos
e Intervenção Comunitária (CEAD)
Universidade do Algarve
rbarros@ualg.pt



VIOLÊNCIA DOMÉSTICA – PERCURSOS DE VIDA DE MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO FAMILIAR

NÁDIA CERA & SANDRA T. VALADAS

RESUMO: O capítulo aborda alguns dos resultados de uma investigação sobre o fenómeno da violência doméstica em Portugal. O estudo em causa teve como objetivos identificar os factores que estão na génese da violência doméstica na perspetiva de vítimas e técnicas de uma Casa de Abrigo, conhecer as perceções das vítimas sobre o fenómeno, perceber as dinâmicas que explicam as transições por que passaram, compreender os motivos que as levam a denunciar os seus agressores, qual o impacto deste fenómeno nas suas vidas e dos seus familiares e, ainda, conhecer as perceções das técnicas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a técnicas da Casa de Abrigo e entrevistas narrativas às vítimas. Globalmente, percebemos que o fenómeno da violência doméstica é algo complexo de estudar por tudo o que envolve. Cada vítima tem o seu percurso; contudo, existem algumas semelhanças em termos de dinâmicas ao longo das diferentes fases de vida que, pela sua particularidade, discutiremos.

PALAVRAS-CHAVE: Violência Doméstica; percursos de vida; factores familiares; Casas de Abrigo

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, discutimos uma parte dos resultados de uma investigação centrada na violência doméstica em que as principais vítimas são mulheres.

O fenómeno da violência doméstica é bastante complexo se pensarmos, sobretudo, nas dimensões emocional e individual. Não se trata de um fenómeno recente, mas só a partir da década de 70/80 é que começou a ganhar maior visibilidade, começando a ser abordado como algo não natural (Magalhães, 2005).

Muitas são as organizações mundialmente conhecidas que têm elaborado orientações para o combate à violência doméstica. De acordo com a Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação da Violência Contra as Mulheres (1993), a violência doméstica refere-se a todos os atos de violência baseada no género que resultem, ou possam resultar, em danos ou sofrimento físico, sexual, psicológico e económico para as mulheres, quer na vida pública, quer na vida privada (UNICEF, 2000; Conselho da Europa, 2011).

É importante considerarmos que, para o combate a este fenómeno que é considerado, atualmente, como um problema social, têm sido desenvolvidas políticas, variadas ações e

programas de luta contra a violência doméstica. Por isso, também a nível legislativo têm surgido diversas adaptações aos novos contornos deste fenómeno.

Deste modo, no ano de 2000 a violência doméstica em Portugal passou a constituir um crime público (Assembleia da República, Lei nº 7/2000) e atualmente é-lhe conferida uma grande preocupação. A maior sensibilização da população também parece contribuir para garantir uma mudança social e cultural aparentemente profunda.

A aposta ao nível da investigação científica também tem sido imprescindível, permitindo elucidar sobre os impactos que a violência doméstica assume a nível económico, social ou individual nas vidas das vítimas e de outros familiares. Permite, ainda, conhecer as situações de vulnerabilidade a que estão sujeitas as vítimas e qual o papel desempenhado pelas organizações da sociedade civil que, por um lado, apoiam as vítimas e, por outro, procuram soluções para a prevenção deste fenómeno (Resolução do Conselho de Ministros nº 102/2013).

O FENÓMENO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

São diversas as definições existentes para o conceito de violência em contexto familiar, variando consoante as organizações e os autores (Portugal, 2000). Termos como “violência familiar/na família”, “violência doméstica”, “violência no casal”, “violência conjugal”, “violência contra as mulheres”, “violência de género”, entre outros, são de uso frequente (Magalhães, 2005).

A violência doméstica é considerada uma grave violação dos Direitos Humanos definidos na Declaração e Plataforma de Ação de Pequim (ONU, 1995), para além de um grave problema de saúde pública. É nesta lógica que têm surgido novas políticas para que os profissionais na área da saúde desenvolvam e/ou adquiram competências que lhes permitam avaliar o risco e impacto da violência (WHO, 2000; Zangão, Serra, Gemito, Tavares, Magalhães & Marques, 2018).

Trata-se de um obstáculo à concretização dos objetivos de igualdade, desenvolvimento ou paz, podendo mesmo causar a anulação das liberdades fundamentais das mulheres como o direito à vida, segurança, liberdade, dignidade e integridade física e mental (Resolução do Conselho de Ministros nº 100/10; Lisboa, Barroso, Patrícia, & Leandro, 2009; Zangão et al., 2018).

A violência doméstica é considerada como um fenómeno difuso e complexo, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), devido às noções do que é aceitável e inaceitável a nível comportamental, sendo o seu dano diferencial em cada cultura (WHO, 2002).

O termo “violência contra as mulheres” é entendido como uma violação dos direitos humanos e uma forma de discriminação contra as mulheres. São diversas as modalidades ou formas de

violência perpetradas sobre as mulheres. De acordo com a UNICEF (2000), a violência física é apenas uma das formas existentes (e.g. bofetadas, golpes, queimaduras, asfixia, ameaças com armas/objetos), deixando marcas corporais, o que pode levar a incapacidades ou, até mesmo, à morte (Dias, 2004; Barroso, 2007).

As mulheres estão, também, expostas à violência verbal/psicológica, perpetrada através da quebra da autoestima, humilhações, isolamento em relação à família, amigos ou outras pessoas (Alvim, 2006; UNICEF, 2000).

A violência sexual e a violência económica são, ainda, outras formas de violência. A violência sexual ocorre quando as relações sexuais acontecem sem o consentimento de uma das partes envolvidas, mediante ameaças, intimidação, força física ou coerção. Já a violência económica é caracterizada pela negação em contribuir economicamente para as despesas, controlando-se o acesso ao emprego ou o acesso a cuidados básicos e não só (UNICEF, 2000).

Numa relação em que a violência doméstica é dominante, não podemos deixar de referir a existência de um ciclo designado como Ciclo de Violência. Este ciclo ou Teoria do Ciclo da Violência integra três fases: 1) Aumento da tensão; 2) Ataque violento ou episódio de violência; 3) Apaziguamento/reconciliação ou “lua-de-mel” (CIG, 2016; APAV, 2016).

Ao longo do tempo, a mulher tende a passar por vários momentos em que a violência evolui através de diferentes fases que se repetem ciclicamente (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2016). São padrões de violência familiar que se autossustentam, pois após um período de violência segue-se um período mais calmo, até uma nova fase de violência, que vai gradualmente aumentando de frequência, intensidade e perigosidade (Portugal, 2000).

Ao refletirmos sobre este fenómeno, importa também falar dos dados mais recentes. Até junho de 2016 morreram em Portugal 11 mulheres vítimas de violência doméstica (APAV, 2016), número que, em 2017, aumentou consideravelmente em termos de denúncias e de homicídios (Zangão et al., 2018). Em 2017, foram assassinadas 20 mulheres (CIG, 2018), tendo-se registado um aumento de 31% do número de atendimentos na APAV entre 2016 e 2018 (APAV, 2019). Já em 2018, 6 928 pessoas foram vítimas de violência doméstica, sendo que 86.3% das vítimas eram mulheres. A maioria das vítimas eram casadas (32,3%) e o agressor era o cônjuge (31,5%). A formalização de queixa/denúncia junto das autoridades policiais só foi realizada por 47,8% das vítimas (APAV, 2018). Os locais identificados como os mais comuns em que a violência ocorreu foram a residência comum do casal, a da vítima ou a via pública (APAV, 2018).

POLÍTICAS PÚBLICAS EUROPEIAS E NACIONAIS

Ao longo dos últimos anos, têm-se criado e implementado inúmeras medidas políticas e legislação relacionadas com a prevenção, criminalização e apoio às vítimas de violência

doméstica, quer na Europa, quer em Portugal.

Até há algum tempo, a maioria dos países tendia a negligenciar a existência deste problema; contudo, atualmente a criminalização e punição da violência doméstica são uma prioridade, facilitando a intervenção do Estado e de outros organismos (Duarte, 2011).

A nível europeu, destaca-se a produção de legislação como forma de combate ao fenómeno da violência doméstica, de que é exemplo a Resolução do Parlamento Europeu, em 1997, centrada na recusa total da violência contra as mulheres na União Europeia. Foram, ainda, criados programas de combate à violência contra as mulheres, crianças e adolescentes, como o Programa Daphne; foi criado o Instituto Europeu para a Igualdade de Género para combate à discriminação entre géneros, bem como a promoção e o reforço da igualdade de género, através da integração da perspectiva de género em todas as políticas comunitárias (Costa, 2005).

Em 2010, o Conselho Europeu apresentou as principais conclusões sobre a Erradicação da Violência contra as Mulheres na União Europeia, com o intuito de que a Comissão Europeia e os Estados Membros prosseguissem os esforços na luta contra este fenómeno.

Tabela 1. Legislação Nacional para o combate à violência doméstica

| LEGISLAÇÃO | SÍNTESE |
|---|--|
| Lei n.º 23/80, de 26 de julho | Ratificação da Convenção sobre a <i>Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres</i> . |
| Resolução do Conselho de Ministros n.º 6/99, de 8 de fevereiro | Criação de equipa de missão para implementação e aplicação do projeto <i>Iniciar uma Nova Orientação à Vítima por uma Atitude Responsável</i> – INOVAR. |
| Lei n.º 107/1999, de 3 de agosto | Criação da rede pública de casas de apoio a mulheres vítimas de violência doméstica. |
| Lei n.º 112/2009, de 16 de setembro | Estabelecimento do regime jurídico para prevenção da violência doméstica, proteção e assistência das vítimas. Revogação da Lei n.º 107/99, de 3 de agosto, e do Decreto-Lei n.º 323/2000, de 19 de dezembro. |
| Despacho n.º 7108/2011, de 11 de maio | Estabelecimento dos critérios de atribuição do estatuto de vítima de violência doméstica. |
| Resolução da Assembleia da República n.º 4/2013, de 21 de janeiro | Aprovação da <i>Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e Combate à Violência contra as Mulheres e Violência Doméstica</i> (Convenção de Istambul 2011). |

Também em Portugal foram tomadas diversas medidas (Tabela 1).

Na Comissão Europeia foi criada, em 2009, a Carta das Mulheres; o Plano de Ação para Aplicação do Programa de Estocolmo, em 2010; e, por último, a Estratégia para a Igualdade entre Homens e Mulheres, entre os anos de 2010-2015 (Comité Económico e Social Europeu, 2012).

Em Portugal, foi após o 25 de abril de 1974 e, em particular, com a Constituição de 1976, que começaram a surgir as primeiras grandes reivindicações em termos de direitos civis. A violência sempre existiu, mas até ao período em que Portugal se tornou uma democracia não existiram

medidas para combater os crimes de violência em contexto familiar, especialmente direcionados contra as mulheres (Duarte, 2013).

Apesar do esforço de algumas feministas nas décadas de 60/70, a criminalização da violência exercida no seio da família só veio a acontecer a partir de 1982, com a introdução do Código Penal em janeiro de 1983. Surge então a primeira referência, num documento legislativo, aos maus-tratos físicos, ao tratamento cruel ou à falta de prestação de cuidados de saúde, quando praticados em contexto familiar por um cônjuge (Costa, 2005).

À semelhança do que foi sucedendo nos países que primeiro identificaram este fenómeno, em Portugal, a violência vivida pelas mulheres nos seus próprios lares só era combatida por algumas Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD) como a Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres ou a Associação de Mulheres contra a Violência (Dias, 2000).

De acordo com Dias (2000), através da criação de legislação especificamente direcionada para as vítimas de violência doméstica, Portugal passou, não só a dar resposta a um problema social em que os efeitos nas vítimas e famílias eram crescentes, como foi ao encontro de um vasto conjunto de recomendações europeias.

Entre avanços e recuos nas políticas portuguesas, salientam-se a implementação dos Planos Nacionais Contra a Violência Doméstica (PNCVD), cinco até 2019, reforçando-se os mecanismos internos de prevenção, proteção e inclusão social da vítima e penalização dos agressores pelos seus comportamentos.

Para além das políticas adotadas é fundamental referir que, em Portugal, são muitas as instituições/redes de apoio formal que trabalham e apoiam diretamente as vítimas e seus familiares, das quais destacamos a APAV, Linha SOS Mulher, Estrutura de Missão Contra a Violência Doméstica ou as Casas de Abrigo. Estas instituições/redes de apoio oferecem respostas às necessidades das vítimas, aconselhando e incentivando também na procura de emprego, casa, escola, etc. (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2009). Não menos importantes são as redes de apoio informal, ou seja, familiares, amigos e outros elementos que são o suporte para as vítimas de violência doméstica.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Face à complexidade do fenómeno em estudo, quisemos perceber qual(s) o(s) percurso(s) seguido(s) pelas vítimas de violência doméstica que recorreram (ou não) ao apoio de instituições como as Casas de Abrigo.

O estudo aqui apresentado teve na base os discursos das vítimas, mas também de profissionais

de uma Casa de Abrigo, cuja seleção foi feita por conveniência e após uma pesquisa exaustiva de instituições desta natureza.

Como em qualquer investigação, estruturaram-se objetivos gerais: 1) Identificar os factores que estão na génese do fenómeno da violência doméstica na perspetiva das vítimas e das técnicas de uma Casa de Abrigo; 2) Conhecer as perceções das vítimas sobre a violência doméstica; 3) Perceber as dinâmicas que explicam as transições por que passaram as vítimas (fases, reestruturação); 4) Compreender os motivos que levam as vítimas de violência doméstica a denunciar os seus agressores; 5) Compreender o impacto da violência doméstica nas vítimas e na vida de outros familiares; 6) Conhecer as perceções das técnicas de uma Casa de Abrigo.

Recorremos à investigação qualitativa, optando por realizar um estudo de caso múltiplo com recurso a diferentes técnicas qualitativas de recolha de dados: aplicação de entrevistas semiestruturadas a técnicas profissionais de uma Casa de Abrigo e entrevistas narrativas direcionadas às vítimas.

Foram entrevistadas quatro técnicas de uma Casa de Abrigo localizada em Portugal Continental e contactadas oito mulheres vítimas de violência doméstica. Contudo, apenas foram realizadas sete entrevistas, pois uma das vítimas considerou não estar preparada para expor os momentos pelos quais tinha passado. Por motivos que se prenderam com a continuidade dos processos, foram consideradas seis das sete entrevistas realizadas. Cinco das entrevistadas eram residentes na Casa de Abrigo e uma nunca usufruíra de qualquer apoio institucional.

Seis das vítimas entrevistadas são de nacionalidade portuguesa e uma de nacionalidade brasileira. Com idades compreendidas entre os 19 e os 47 anos, possuem habilitações académicas que variam entre o 9º ano de escolaridade e a Licenciatura, e todas têm filhos (1 a 3 filhos) com idades que variam entre 1 e 30 anos.

No que diz respeito à análise dos dados recolhidos no contexto da entrevista semiestruturada junto de técnicas, através de um processo indutivo, chegámos a um conjunto de categorias (num total de cinco) e subcategorias que orientaram a análise de conteúdo. As categorias foram: caracterização sociodemográfica, tarefas/funções enquanto técnicas, perceções sobre a Casa de Abrigo, perceções sobre a violência, projeções sobre a problemática.

Todas as técnicas entrevistadas são mulheres e desempenham diversas funções na Casa de Abrigo (Ajudante de Lar, Diretora Técnica, Assistente Social, Psicóloga Clínica). As idades estão compreendidas entre os 26 e os 61 anos e as habilitações académicas são variadas: uma tem o 9º ano de escolaridade; duas possuem licenciatura em Serviço Social; uma tem um mestrado na área de Psicologia Clínica.

Todas trabalham na instituição há diversos anos (entre 2 e 16 anos).

Para os dados da entrevista narrativa realizada às vítimas, construímos previamente oito grandes categorias de análise: dados biográficos, momentos vivenciados na infância e adolescência, vida adulta, surgimento da violência doméstica, consequências dos episódios de violência, rutura/término da situação de violência, apoios (formais e/ou informais), prestados a vítimas e filhos(as), projeto de vida.

Apresentamos, de seguida, os principais resultados obtidos, numa lógica de testemunhos na primeira pessoa.

TESTEMUNHOS NA PRIMEIRA PESSOA

Profissionais da casa de abrigo

Quando questionadas sobre quais as funções que as técnicas desempenham na Casa de Abrigo, percebemos que são várias as tarefas realizadas, desde apoiar as mulheres e crianças em tudo o que precisem, a permitir que se autonomizem e (re)construam as suas vidas. Disponibilizam às vítimas apoio psicológico, apoio na procura de casa, de emprego, escola e, ainda, auxílio em termos jurídicos.

Promovem, também, formações destinadas às residentes da Casa de Abrigo, em áreas tais como gestão financeira, gestão de conflitos, competências parentais e aulas de autodefesa.

Relativamente ao conceito de violência doméstica, foi definido com alguma dificuldade pelas técnicas, apesar de ser uma realidade muito presente no seu contexto profissional.

Eu acho que também é um sofrimento muito escondido. Por vezes, [...] algumas pessoas até sabem e não atuam e a própria pessoa, [...] não tem ferramentas para ... Porque nós vemos muitas das vezes que elas tentam inúmeras vezes sair de casa e não conseguem e [...] se houvesse ali alguém que só desse assim um pequeno auxílio, se calhar fazia a diferença e ia prevenir situações ... (E4)

Para as técnicas, a entrada para uma Casa de Abrigo pode ter um impacto muito complexo na vida das mulheres e crianças, pois embora seja uma saída da violência e um (re)começo, constitui um afastamento das rotinas, do emprego, família e amigos:

Não é fácil, não é fácil! E era o que eu estava a dizer anteriormente: há pessoas que se adaptam muito bem, que chegam aqui e vêm onde a nossa casa se localiza, não é? Sentem-se supertranquilas. Já tivemos utentes que só se adaptam assim depois de um mês... Mas

normalmente 90% delas adaptam-se bem aqui à instituição sim. (E2)

De acordo com as técnicas, muitas das vítimas possuem percursos idênticos (e.g. modo de chegada à Casa de Abrigo, violência sofrida, “tradição familiar”, impossibilidade de terem vida organizada). Contudo, também identificam perfis diferenciados pois, sendo um fenómeno presente em todas as classes sociais, as mulheres têm também habilitações académicas variadas.

As técnicas afirmam que os principais medos das vítimas se centram em serem descobertas/encontradas pelos agressores aquando da saída da Casa de Abrigo, na eventualidade de não terem apoio nas vidas futuras e na eventual incapacidade de (re)estruturarem as suas vidas.

(...) Acho que elas quando chegam estão realmente um bocadinho retraídas (...). As crianças é difícil dizer que têm um padrão, porque há aquelas que, a nível emocional se calhar estão completamente desestruturadas, e sentimos muito isso, e realmente pegam-se muito aqui às outras colegas; enquanto há outras que têm mais receio e também estão mais retraídas, até porque não sabem para o que vêm. Se calhar não percebem bem o que se passou, outras percebem bem o que se passou... assistiram a coisas que as desestruturou imenso (...). (E4)

No que se refere ao papel da sociedade e das organizações, aos mais diversos níveis (e.g. judicial, legislativo, social) e, ainda, às mudanças a serem operadas no contexto da instituição em causa, as técnicas referiram que o fenómeno da violência doméstica está cada vez mais presente na sociedade portuguesa e que, em muitos casos, não existe um “final feliz”. Não obstante, apesar do aumento do número de casos e de muitas mulheres serem vítimas de agressores reincidentes, referem que as situações que acompanham têm tido resultados positivos para a vida das mulheres.

Vítimas de violência doméstica

Para proteção das vítimas, optámos por atribuir-lhes nomes fictícios: Amélia, Sofia, Patrícia, Luísa, Carla, Margarida. Ao todo, foram realizadas seis histórias de vida, que apresentamos, de seguida, de forma breve.

Da indiferença à violência em todos os significados

Amélia é de nacionalidade portuguesa e tem 47 anos. Nasceu em casa, tal como os seus irmãos(ãs), seis ao todo.

A infância de Amélia não foi fácil, nem permitiu ter grandes sonhos, o que a marcou para sempre. O pai era alcoólico e a mãe sofreu de violência doméstica. Recorda-se de não ter tido nunca um Natal feliz, uma noite descansada e de não passar um único dia em que não pensasse que a mãe poderia ser morta.

Não se recorda de muitos momentos vividos enquanto adolescente. Toma a decisão de casar aos 17 anos, como forma de se libertar de tudo o que se passava em sua casa, apesar de não sentir nada pelo homem com quem acabou por casar, de quem teve dois filhos (um rapaz e uma rapariga) e com quem esteve durante 20 anos.

Foi feliz, pelo menos durante algum tempo, teve dinheiro e nada lhe faltava. Contudo, não tinha o essencial: AMOR. Não havia uma conversa, uma partilha dos bons e dos maus momentos, um gesto de carinho.

A dada altura, separa-se e, uns anos mais tarde acaba por conhecer um homem mais velho, com cerca de 60 anos (pai do seu filho mais novo), com quem inicia uma relação. Logo no primeiro mês de vida em comum, começaram os maus-tratos psicológicos, as desconfianças em relação a outras pessoas e em relação a quase tudo.

Amélia chega a ser violada pelo companheiro... Apesar disso, nunca desistiu de viver a sua vida e de seguir em frente.

Denuncia o agressor à Polícia Judiciária (PJ) e pede ajuda à Segurança Social para (re)iniciar a sua vida em outro local, sem a presença do agressor e sem que ninguém soubesse para onde ia, nem mesmo a família. Acaba por fugir de casa, deixando tudo para trás. Foi acolhida numa Casa de Abrigo. O filho mais novo ficou aos cuidados do pai.

Amélia já não reside na Casa de Abrigo. Tem um trabalho estável, onde se sente muito bem e onde é acarinhada por todos(as). Pretende viver os anos que lhe restam, ser feliz, ser livre e ser mulher.

Uma lutadora

Sofia tem 19 anos e é de nacionalidade portuguesa. Viveu com a mãe até esta falecer por motivos de doença.

Sentiu que uma das grandes falhas por parte da sua mãe foi a falta de carinho, apesar de nunca ter deixado que lhe faltasse nada. Enquanto adolescente, estava com os amigos, mas não saía muito. Teve poucos namorados e nunca esteve envolvida em grandes confusões.

Não se recorda de vivenciar momentos de violência entre pais ou avós; apenas ouviu relatos da sua avó afirmando que o avô lhe batia ou que o pai de Sofia chegou a bater na mãe, nos momentos em que estava alcoolizado.

Aos 16 anos deu-se uma reviravolta na sua vida, que mudou para sempre o seu percurso de adolescente e mulher: engravidou. A descoberta da gravidez trouxe à sua vida de adolescente mudanças profundas. Pensou em abortar, mas não o fez porque a gravidez já estava avançada.

Após a gravidez se começar a notar, decidi sair da escola e, passado pouco tempo, acabou por ir viver com o namorado. Os ciúmes e as desconfianças foram sempre um grave problema na relação e foram piorando ao longo do tempo.

A primeira agressão, uma estalada, ocorreu logo após o nascimento do filho, devido a um incidente com a criança. As agressões em frente ao filho, sem razão aparente, tornaram-se frequentes. Ficava com marcas nos olhos, no nariz, na boca, na cara ou nas pernas.

Sofia sentia-se sempre culpada por tudo quanto acontecia. A ideia da morte foi algo em que pensou durante os cerca de três anos em que esteve com o agressor, até que, num dia normal de trabalho, decidiu apresentar queixa do seu companheiro.

A sua entrada para a Casa de Abrigo permitiu-lhe ter tempo para pensar e refletir sobre muitas das coisas que vivenciou até à data. Os primeiros tempos, apesar de ter conseguido levar o filho consigo, foram muito complicados para Sofia, pois deixou tudo para trás família, amigos, casa, trabalho.

A experiência na Casa de Abrigo ajudou-a a crescer e a encontrar diferentes oportunidades. Está a começar a sua vida do zero e, por isso, procura estabilizar e “fazer contas à vida”, pretendendo voltar a estudar.

Uma vida: família, doença, droga e violência...

Patrícia é uma mulher de 26 anos, natural de uma cidade do Norte de Portugal. Descontraída, brincalhona, divertida, com alguma rebeldia, está sempre bem.

Não teve uma infância fácil, nem feliz. O pai era alcoólico e a mãe gostava muito de sair.

Não tinha amigos e todos os dias a avó recebia queixas, devido ao comportamento e às atitudes de Patrícia em relação aos colegas. Por norma, não desabafava com ninguém o que sentia. Não se interessava pela escola.

Aos 13 anos, Patrícia começou a desempenhar algumas funções numa instituição, que também a acolheu, e onde permaneceu até aos 18 anos. Teve formação em diversas áreas, como agricultura, jardinagem, pastelaria, entre outras.

Com 15 anos decide ir viver com o namorado. Patrícia pensou que tudo iria correr bem entre os dois e acaba por engravidar.

É após o nascimento da sua filha, tinha Patrícia 19 anos, que o namorado começa a comportar-se de forma diferente. Viveu com o companheiro durante nove anos. Foram anos muito difíceis, acabando por procurar ajuda.

Fez, mais do que uma vez, queixas à GNR. Durante o período em que esteve nessa relação

chegou a pesar 34 quilos. As ofensas e os insultos eram diários e constantes, o que a conduziu a um enorme sofrimento. Pensou mesmo em suicidar-se mais do que uma vez.

Os aparentes motivos para as discussões e agressões centravam-se nos ciúmes que o companheiro de Patrícia tinha.

Esteve em mais do que uma Casa de Abrigo, permanecendo na última em que foi inserida.

Procura agora ter paz e esquecer o passado. Quer ser uma mulher feliz e, no futuro, ter um companheiro ao seu lado que a ajude e que goste de si e da sua filha. Patrícia quer que a filha seja feliz e que tenha tudo o que mais deseja. Quer passear muito, viver bons momentos e conhecer muitas coisas.

As mudanças com a chegada a Portugal...

Luísa nasceu há 32 anos no Brasil. Durante a sua infância viveu sempre com os pais e com os irmãos. Foi muito desejada e amada pelos seus pais e sempre teve tudo o que queria. A infância foi bem vivida e aproveitada. Na adolescência surgem as primeiras adversidades devido ao elevado nível de proteção familiar e regras impostas, principalmente por parte do pai.

Aos 15 anos, Luísa começa a estudar à noite e conhece aquele que vem a ser o pai da filha mais velha. Foi apenas "(...) um namoro passageiro (...)", mas Luísa acaba por engravidar.

A vinda para Portugal, em 2009, implicou um conjunto de mudanças na sua vida. A adaptação foi muito complicada e Luísa chega a estar dois meses sem sair de casa.

Com 25 anos, conhece o agressor, 17 anos mais velho, por intermédio de um dos seus irmãos. Fica muito impressionada pela positiva, mas, ao mesmo tempo, sente alguma estranheza que não sabia como explicar. Nunca tinha conhecido nenhum homem como ele. Todos os dias se encontravam para conversar. O pedido de namoro foi feito no contexto de uma das inúmeras conversas.

Após 15 dias de namoro, o companheiro decide convidá-la para ir morar consigo. Nesse mesmo ano, o companheiro pede a Luísa que deixe de trabalhar, decisão que Luísa tomou prontamente.

Novas situações e exigências são feitas a Luísa, que se vê proibida de conviver com os pais e os irmãos. Os filhos são impedidos de contactar com quem quer que fosse. A violência psicológica estendeu-se aos filhos. Luísa deixa também de poder gerir o seu dinheiro.

Apesar de se observarem melhorias pontuais em determinadas alturas, tudo voltava ao mesmo, pouco tempo depois: insultos, agressões verbais, proibição de conviver e contactar com as pessoas, etc.

Luísa nunca chegou a ser agredida fisicamente, mas continua a ser-lhe muito difícil relembrar e falar dos momentos que passou com o agressor. A partir do momento em que saiu de casa e foi acolhida numa Casa de Abrigo com as filhas, procurou pensar em refazer a sua vida, (re)começar a sua história.

Encontra-se a trabalhar em algo de que gosta muito e vive com as filhas numa casa escolhida e mobilada com a ajuda das técnicas da Casa de Abrigo.

Quando a violência surge numa família com estatuto/poder económico...

Esta é a história de vida de Margarida, uma jovem mulher de 23 anos de idade. Teve uma infância "(...) muito feliz (...)" e toda a família foi sempre muito unida. Foi uma criança muito amada e mimada pelos pais.

Aos 9 anos, Margarida passa por uma perda na sua vida, momento que a marcou muito, sobretudo na fase de adolescente: a morte do pai. Tudo isto a obriga a crescer de forma demasiado rápida.

Aos 15 anos começa a namorar. Contudo, a partir dos 17 anos, Margarida começa a sentir-se diferente, a sentir de forma significativa a perda do pai e a exigir demasiado do namorado.

Ao fim de cinco anos, o namorado decide terminar a relação e, apesar de Margarida continuar a assumir todas as suas responsabilidades, muda radicalmente a sua postura. Deixa a mãe em tal estado de desespero, que esta chega a bater-lhe pela primeira vez. Continua a estudar e a trabalhar, mas a sua vida sofreu algumas mudanças: todas as noites saía para discotecas e é nessa altura que se volta a apaixonar e a encontrar aquele que viria a ser o pai do seu filho.

Segurança numa discoteca, Margarida conheceu-o através de amigos que tinham em comum. Começaram por ser apenas amigos, mas depressa a relação evoluiu. Passados alguns meses do início do namoro, vai viver com o namorado, engravidando pouco tempo depois.

A vida do seu companheiro enquanto criança e jovem não foi fácil, o que acabou por ser determinante para o seu percurso. A dada altura, começam a surgir episódios de violência e maus-tratos psicológicos na vida de Margarida. A casa onde residiam ficava na mesma zona que a dos tios do companheiro e Margarida assistia quase diariamente a insultos entre tios e sobrinho, a cenas de pancadaria ou até mesmo a troca de tiros na rua.

Margarida estava grávida de quatro meses, quando foi sequestrada da maternidade. Após o batizado do filho, Margarida começa a sentir que a violência da família do seu companheiro passa a ser dirigida para si. Chegam a ser feitas denúncias à CPCJ acusando-a de ser má mãe. Foi, também, muitas vezes insultada e maltratada.

Margarida passou por várias Casas de Abrigo. Neste momento, sente-se bem, protegida e

com boas perspectivas em termos de futuro.

Apesar de tudo quanto passou, sente que apenas perdeu a sua independência. Planeia ter uma casa grande, onde possa viver com o filho, e encontrar um emprego que lhe permita passar por diferentes fases e responsabilidades. Continua a sentir algo pelo pai do filho, pois foi um grande amor.

Menina, mulher e mãe em busca da felicidade... um basta à violência!

Esta é a história de vida de Carla, uma mulher com 37 anos, de nacionalidade portuguesa. Tem dois irmãos. Cresceu numa família bastante desestruturada, guardando da infância vários momentos negativos que, até hoje, são de difícil compreensão: doença/internamento prolongado da mãe, alcoolismo e ausência do pai, mudanças constantes de casa, frequentes idas ao hospital com a mãe.

Com a entrada para a escola, Carla passa pelo seu primeiro grande choque enquanto criança, maior do que a doença da mãe: a entrada para um colégio privado. Em termos escolares, Carla piorava de dia para dia e os professores alertavam-na, diariamente, por não cumprir as regras.

Carla acaba por não concluir o 12º ano, por considerar que não tinha condições para estudar. Decide, aos 16/17 anos, ir trabalhar e é nessa altura que conhece o seu futuro marido e pai dos seus dois filhos, que foi das pessoas mais importantes e marcantes na sua vida. Conheceu o seu melhor e o seu pior.

Tudo corria bem na vida de Carla: estava feliz na sua vida profissional, com o companheiro e com a filha, até que começaram a surgir os primeiros momentos de violência psicológica.

Após o nascimento do segundo filho, muda de emprego e aceita novos desafios profissionais. Torna-se mais independente em relação ao companheiro e passa a tomar decisões sem o consultar sempre. As discussões entre ambos aumentam progressivamente.

Em abril de 2011, é transportada para o hospital e é-lhe dado o seguinte diagnóstico: esgotamento. As discussões continuaram, ora porque dormia muitas horas, ora porque fazia poucas coisas em casa.

Carla toma a decisão definitiva de separar-se do marido, abdicando de quase tudo: carro, casa, mas não das contas/créditos. O primeiro momento de violência física surgiu após a separação. Nessa altura, Carla decide não denunciar, por ter sido uma situação pontual. Acabou por sair de casa, levando apenas os seus pertences. Hoje, sente que nunca devia ter aberto mão do que era seu de direito.

Nunca colocou a hipótese de recorrer a uma instituição de apoio a vítimas de violência doméstica, por não se considerar uma vítima. Ao longo da vida, foi vítima de violência por parte

do pai, na escola e na sua relação com o ex-marido.

Tem feito as suas pequenas conquistas, invisíveis aos olhos de muitos, mas muito valiosas para si. Não se sente preparada para ter uma relação, mas não descarta a hipótese de vir a acontecer um dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo ao fenómeno da violência doméstica, que tem ganho novos contornos ao longo dos tempos (a nível legislativo, político ou de reconhecimento social) e sofrido evoluções em termos conceituais e das estratégias de intervenção (CIG, 2016), quisemos compreender as dinâmicas subjacentes.

Ao conceito de violência doméstica está associado o “ciclo da violência”, que assume três fases que vão desde as discussões, aos atos de violência e, por fim, à fase de “lua-de-mel”. São raras as vítimas que não vivenciam este ciclo até ao momento em que decidem seguir as suas vidas ou, pelo contrário, algo de trágico acontece (APAV, 2016; CIG, 2016).

Foi nossa intenção identificar os factores que estão na génese do fenómeno na perspetiva de vítimas e de técnicas de uma Casa de Abrigo. Além da compreensão dos motivos que levam as vítimas de violência doméstica a denunciar os seus agressores, pretendemos também avaliar e refletir sobre o impacto deste fenómeno nas vítimas e na vida de outros familiares.

Percebemos que, em certos contextos, a violência doméstica acaba por surgir aquando da junção de diversos fatores (e.g. alcoolismo, toxicod dependência, vivência de situações de violência doméstica na família), tal como nos deram a conhecer as entrevistadas.

No que se refere à compreensão dos aspetos relacionados com o percurso de vida de mulheres vítimas de violência doméstica, os momentos mais marcantes e a influência desses nas suas vidas, percebemos que todas as entrevistadas tiveram percursos de vida diferentes, trilharam os seus caminhos em locais distintos, em escolas diferentes, com amigos e familiares, em empregos diferentes, têm idades diferentes, namorados, maridos e companheiros também eles com perfis diversos. Contudo, encontrámos nestes seus percursos momentos partilhados que não são assim tão distintos ao olharmos para as histórias de vida.

Ao avaliar a forma como algumas situações pelas quais passaram (e.g. socialmente, profissionalmente ou a nível familiar) as influenciaram, observámos que se trata de um fenómeno que afeta mulheres de diferentes estratos sociais e com habilitações literárias e idades muito diferentes.

Foi importante também perceber as dinâmicas que explicam as transições por que passaram as vítimas (fases, reestruturação), o que nos levou aos motivos que as levam a denunciar os seus agressores e ao impacto da violência nas vítimas e na vida de outros familiares. Como motivos da saída da relação são apontados, entre outros, o desgaste em que esta se encontrava ou o impacto da violência em outros elementos da família. Desde danos físicos, a alterações dos padrões de sono e perturbações alimentares, distúrbios cognitivos, sentimentos de medo, vergonha, culpa, níveis reduzidos de autoestima; todos foram considerados como consequências do impacto de uma relação violenta, algumas das quais permanecem temporariamente ou ao longo da vida (CIG, 2016).

Nos discursos das técnicas foram destacados vários aspetos, nomeadamente no que se refere à importância dos serviços prestados pela Casa de Abrigo no sentido da promoção de condições e de melhores oportunidades, de modo a garantir segurança no processo de autonomização das vítimas (CIG 2009).

Neste ponto, verificámos a existência de algumas semelhanças: são mulheres dependentes emocionalmente, excessivamente ligadas aos maridos violentos, passivas, deprimidas, situação que as leva a assumir-se como culpadas, como se os seus comportamentos justificassem os maus-tratos que sofreram (Portugal, 2000; Dias, 2004).

A procura de uma nova casa, de um novo emprego, o assumir das responsabilidades em relação aos filhos ou o viver de um salário reduzido, são algumas das dificuldades sentidas pelas vítimas que, de certa forma, dificultam a autonomização.

Não obstante, vítimas e técnicas consideraram que é importante sair deste tipo de relação e procurarem autonomizar-se, apesar das dificuldades. Todas as vítimas consideraram que a rutura, apesar dos riscos (serem encontradas, voltarem para os agressores, etc.), tem mais vantagens do que desvantagens, apesar de terem saído de casa e deixado tudo para trás.

No nosso entender, mais trabalho tem de ser feito em sociedade, no sentido de uma maior consciencialização e responsabilização, visto que a violência pode ser evitada e o seu impacto minimizado. Muitos esforços têm sido feitos a nível legislativo através da criação, por exemplo, dos Planos Nacionais contra a Violência Doméstica ou, ainda, ao nível do crescente número de investigações sobre o fenómeno da violência no contexto familiar. Ainda assim, a responsabilidade social não pode ser esquecida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvim, F. (2006). *Relatório da Campanha Acabar com a Violência Sobre as Mulheres – Mulheres (in)visíveis*. Amnistia Internacional: Portugal.

APAV (2016). *Estatísticas APAV – Relatório Anual 2015*. Acedido a 26 abril 2016. Disponível em http://www.apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2015.pdf

APAV (2018). *Estatísticas APAV. Vítimas de Violência Doméstica 2013-2017*. Acedido a 02 abril 2019. Disponível em https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Violencia_Domestica_2013_2017.PDF

APAV (2019). *Estatísticas APAV – Relatório Anual 2018*. Acedido a 02 abril 2019. Disponível em https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2018.pdf

Barroso, Z. (2007). *Violência nas Relações Amorosas*. Edições Colibri.

CIG (2016). A Violência Doméstica - Caracterização do fenómeno e respostas aptas à sua erradicação. In *Centro de Estudos Judiciais (Ed.)*, «Violência Doméstica – Implicações Sociológicas, Psicológicas e Jurídicas do Fenómeno. Manual

Pluridisciplinar. Acedido a 20 junho 2016. Disponível em http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/outros/Violencia-Domestica- CEJ_p02_rev2c-EBOOK_ver_final.pdf.

CIG (2018). *Prevenção e combate à violência contra mulheres e à violência doméstica*. Acedido a 26 março 2019. Disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/11/AF_CIG_ViolDomestica_A4.pdf

Comité Económico e Social Europeu (2012). *Parecer do Comité Económico e Social Europeu sobre a Erradicação da violência doméstica contra as mulheres*. Bruxelas: Comité Económico e Social Europeu.

Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2009). *Violência Doméstica: encaminhamento para casa de abrigo. Coleção Violência de Género 1*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Conselho da Europa (2011). *Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica. Série de Tratados do Conselho da Europa, Nº 210*. Acedido a 06 maio 2016. Disponível em <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?docuementid=090000168046253d>.

Costa, D. (2005). *Perceção Social de Mulher Vítima de Violência Conjugal – Estudo exploratório realizado no concelho de Lisboa*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa: ISCSP-UTL.

Dias, I. (2000). *A violência doméstica em Portugal: contributos para a sua visibilidade*. Comunicação apresentada ao IV Congresso Português de Sociologia, FEUC, Coimbra, 17-19 Abril.

Dias, I. (2004). *Violência na família. Uma abordagem sociológica*. Porto: Editora Apontamento.

Duarte, M. (2011). Violência Doméstica e sua Criminalização em Portugal – Obstáculos a Aplicação da Lei. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito - Sistema Penal & Violência*, 2, 1-12.

Duarte, M. (2013). O lugar do Direito na violência contra as mulheres nas relações de intimidade. *Revista Género & Direito*, 1, 25-45.

Lisboa, M., Barroso, Z., Patrício, J., & Leandro, A. (2009). *Violência e Género – Inquérito Nacional sobre a Violência Exercida contra as Mulheres e Homens*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Magalhães, M. (2005). *A Violência nas Relações de Intimidade - Um contributo para a definição de alguns conceitos*. CIIE e FPCE da Universidade do Porto. Acedido a 02 fevereiro 2016. Disponível em <http://www.umarfeminismos.org/images/stories/pdf2/ViolenciaConceitosMJM2005.pdf>.

ONU (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. Acedido a 14 fevereiro 2016. Disponível em <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>.

Portugal, S. (2000). *Globalização e violência doméstica*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 57/58, 231-258.

World Health Organization (2000). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization (2002). *World report on violence and health: summary*. Geneva: World Health Organization.

UNICEF (2000). *La Violencia Doméstica contra Mujeres y Niñas*. *InnocentiDigest*, 6, 1-29.

Zangão, O, Serra, I., Gemitó, M., Tavares, M., Magalhães, M. & Marques, M. (2018). Violência Doméstica: Investigar para Agir. *Revista Ibero-Americana de Saúde e Envelhecimento*, 1, 1263-1279.

LEGISLAÇÃO

Lei nº7/2000 de 27 de Maio da Assembleia da República. *Diário da República: I série*, Nº 123 (2000). Acedido a 03 junho 2016. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2000/05/123A00/24582458.pdf>.

Resolução do Conselho de Ministros nº102/2013 de 31 de dezembro da Assembleia da República. *Diário da República: I série*, Nº 253 (2013). Acedido a 25 julho 2016. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2013/12/25300/0701707035.pdf>.

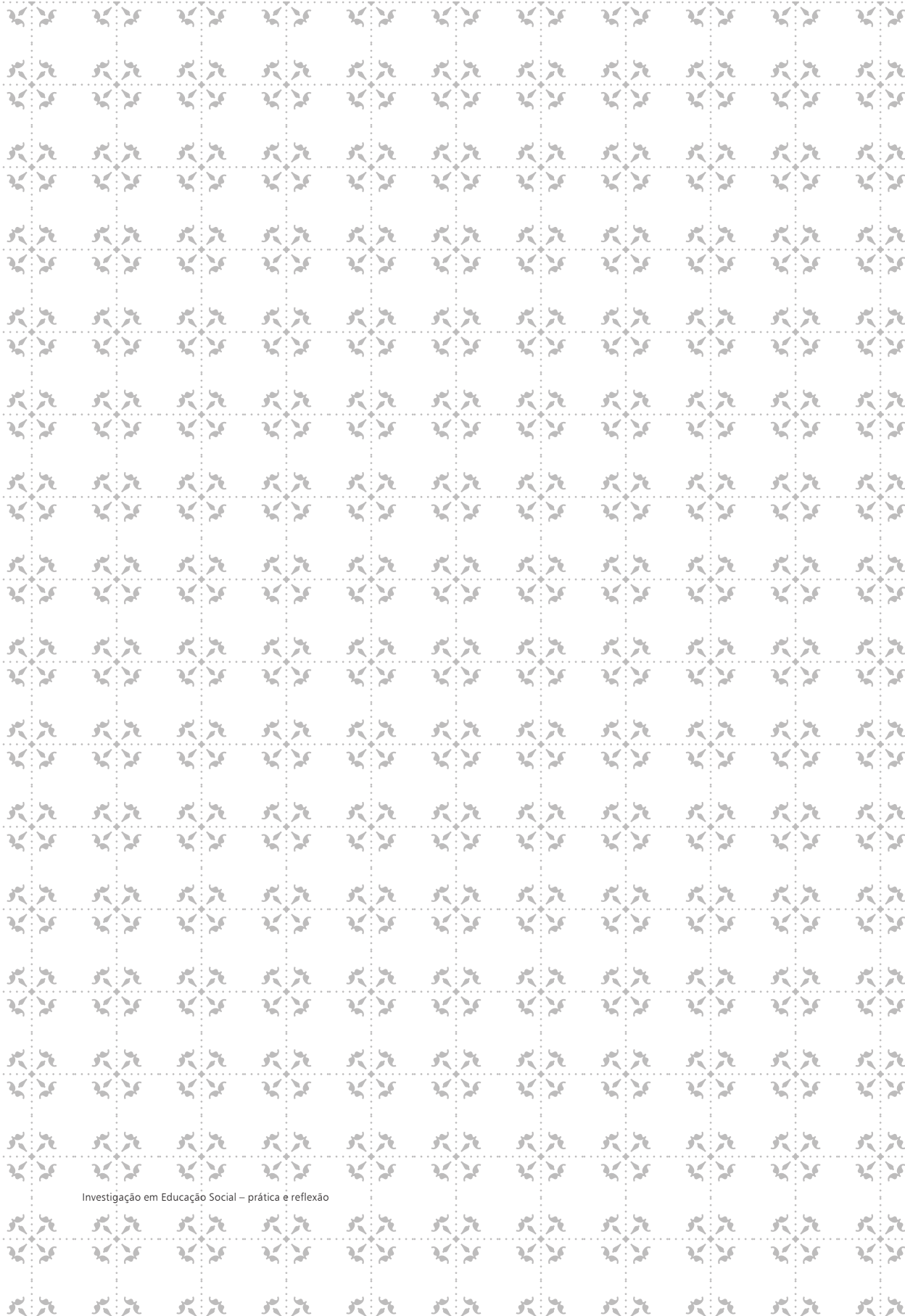
Resolução do Conselho de Ministros nº100/2010 de 17 de dezembro da Assembleia da República. *Diário da República: I série*, Nº 243 (2010). Acedido a 25 julho 2016. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2010/12/24300/0576305773.pdf>.

Agradecimentos

Este capítulo foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT no âmbito do projeto UIDB/05739/2020.

Nádia Sofia Silvestre Cera
Centro Paroquial de Martim Longo
ncera@msn.com

Sandra T. Valadas
Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD)
Universidade do Algarve
svaladas@ualg.pt



EDUCAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL: QUE CONTRIBUTOS?

O Projeto n(d)o Município de Almodôvar

RICARDO DA PALMA ANTÓNIO

JOAQUIM MATIAS PASTAGAL DO ARCO

RESUMO: A Educação Social, tratando-se de uma área científica dotada de profissionais especificamente preparados para desenvolver a sua ação em qualquer contexto, com capacidades de atuação ao nível dos territórios, da capacitação pessoal, comunitária e em prol da transformação social, pela clara relação de complementaridade entre as áreas da educação e do social, pode, através de processos investigativos, ajudar a identificar problemas e promover a sua resolução, no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento. O trabalho deste projeto de desenvolvimento local, realizado para o Município de Almodôvar, assentou num diagnóstico forte e sustentado na realidade do território, pretendeu promover a aposta no trabalho em parceria, em rede, integrado e articulado com recursos endógenos, reforçado pelos exógenos, e na participação e capacitação da comunidade, como factores fundamentais para o desenvolvimento local.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento local; Educação Social; Estratégias; Participação.

INTRODUÇÃO

As dinâmicas (integradoras) associadas a um projeto de desenvolvimento local tendem a estimular o despertar de consciências para interações socioeducativas, que poderão ajudar a proporcionar e a elevar o conceito de solidariedade, voluntariado e entajuda, criando uma maior proximidade entre as pessoas. Crê-se que é nas fases de crise (política, económica e social) que as populações mais se devem apoiar e unir, como forma estratégica de contribuir para o seu desenvolvimento.

Os processos do desenvolvimento local, com todas as suas abrangências, tendem a promover a interação entre educação, emprego, cultura e famílias, no sentido de se construírem estratégias de apoio suportadas por atividades concertadas e organizadas. Estas atividades predispõem-se a servir como ferramentas de auxílio a pessoas e grupos, promovendo o empowerment e o desenvolvimento de competências pessoais que irão capacitar para a autonomia, autorrealização e autoestima, para além de promoverem o desenvolvimento das relações sociais.

A criação de sinergias com capacidades que promovam a coparticipação dos membros de uma comunidade tendem a que pessoas e entidades se unam e se tornem mais coesos,

promovendo, assim, o seu desenvolvimento. Este processo inscreve-se numa grande diversidade de ações promotoras da organização dos territórios, derivados de esforços conjuntos da população, dos seus líderes, dos agentes públicos e privados.

Algumas das metas nacionais e europeias relacionadas com o conceito de desenvolvimento local consistem em promover o trabalho em parceira, em comunhão e articulação de esforços, no trabalho em rede entre todos os atores locais, no desenvolver a participação comunitária em ações culturais, políticas, cívicas, sociais e económicas. Estas foram as metas deste projeto, que visam contribuir efetivamente para o desenvolvimento deste território.

A Educação Social procura inserir-se na vida das comunidades onde ganham significado as novas aprendizagens e a conceptualização desenvolvida a partir das competências adquiridas nos vários contextos de vida. Há necessidade de se repensar a educação social como uma força mobilizadora capaz de garantir a mudança social, a partir das características de cada território e proporcionando, em simultâneo, melhor qualidade de vida às pessoas da comunidade que o integram.

Almodôvar é um município localizado no interior do país e que, pelas suas características, tende a que cada vez mais se torne num concelho envelhecido, embora transversal a todos os territórios do interior, com índices altos de isolamento, com empregos escassos, com pouca oferta educacional e formativa, e onde o êxodo se torna num factor de carácter permanente. Logo, julgou-se pertinente estruturar um projeto de desenvolvimento local que permitisse inverter algumas tendências e que contribuísse estrategicamente para a evolução deste município.

Este Projeto de Desenvolvimento Local procurou assentar nas potencialidades existentes no concelho de Almodôvar, tais como os recursos naturais; o forte movimento associativo, embora com algum desinteresse para o coletivo e para o trabalho em conjunto; e a forte identificação desta comunidade com o território que pode promover uma maior interação entre todos os agentes sociais e daí advir um maior grau relacional entre todos, cooperação e partilha de esforços.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desenvolvimento Local - Evolução Conceptual

De todas as definições conhecidas e fundamentadas em torno das questões do desenvolvimento local, verifica-se que o conceito de desenvolvimento é sustentado em vários indicadores, tais como território, local, social, económico, sustentável, participado, humano... Logo, é-nos permitido afirmar que o desenvolvimento é um processo que abrange todas as dimensões da vida de uma comunidade e das suas relações e tecidos sociais. Sarmiento e Oliveira (2003), defendem que as movimentações sociais e de cidadania ativa, em todos os seus sectores,

devem contribuir para aprofundar e construir formas de vida que visem promover a melhoria dos níveis de satisfação das necessidades mais elementares das pessoas, estimulando para um melhor aproveitamento dos recursos e do adequado equilíbrio entre a natureza, a distribuição dos rendimentos e na promoção da sua educação.

Segundo Santos (2001), estes movimentos compreendem processos de reterritorialização consolidados por iniciativas locais que "(...) visam criar ou manter espaços de sociabilidades de pequena escala, comunitários, assentes em relações face-a-face, orientados para a auto-sustentabilidade e regidos por lógicas cooperativas e participativas" (p.77). De acordo com a teoria de Amaro (2003) quanto ao conceito de desenvolvimento, baseado em perspetivas «multidimensionais» e «interdisciplinares», permite-nos, hoje, não discordar completamente da sua teoria mas apresentar uma visão atual, de complementaridade entre todos os conceitos de desenvolvimento por si apresentados (sustentável, participativo, humano, social, integrado e local) e mostrar que todos eles estão interligados e são partes complementares do que hoje se compreende como desenvolvimento local.

Atualmente, o desenvolvimento local deve entender-se como sustentável, que se apoia na utilização correta dos recursos e com consciências dos seus limites, como contributo do desenvolvimento económico de um território, país ou região, de forma a garantir o futuro humano neste planeta, no sentido de um futuro ilimitado (Davis, 2008, citado em Rigueiro, 2014). Este apelo, à escala global, para a adequada gestão ambiental e gestão sustentável dos recursos, visa alertar para as decisões que quando tomadas em qualquer parte do mundo podem atingir as pessoas de outras regiões, exigindo, por isso, medidas expectáveis à promoção de condições que apoiem o desenvolvimento e para benefício de todos (Fraga, Mota & Dinis, 2005).

O desenvolvimento humano é um processo de alargamento das escolhas e das oportunidades dos indivíduos, de expansão das liberdades humanas, de valorização das capacidades dos indivíduos, que lhes permitam levar uma vida longa e saudável, adquirir conhecimento, ter acesso aos recursos necessários para um nível de vida digno, enquanto os preservam para as gerações futuras, com igualdade de oportunidades e em segurança (Moreira, 2009, p.7). A estes factores humanos e sociais acresce não só a satisfação das necessidades económicas e financeiras, como também as necessidades mais elementares das pessoas como a saúde e o bem-estar baseadas na cidadania e na participação comunitária democrática (Amaro, 2001).

Como refere Lopes (2002), o desenvolvimento é desenvolvimento regional, social, humano, local e tem de ser sustentável, caso contrário não o podemos considerar como desenvolvimento. Neste sentido, o desenvolvimento local, quer-se como conceito que entende a liberdade social, num sentido amplo, que inclui as capacidades essenciais como evitar a fome, a mortalidade prematura e a liberdade ligada à educação, à cultura e à participação política, social e económica (Sen, 1999). O desenvolvimento local deve ter um carácter endógeno e integrado, mas articulado com processos, entidades e atores exógenos, fundamentado nas necessidades, interesses e participação das pessoas; com características que tendam a promover o controlo dos processos

ao nível das decisões, recursos e proveitos por parte dos interessados; estabelecido como um processo coletivo e verdadeiramente educativo; e essencialmente focado na mudança enquanto factor central e que na ausência desta nunca poderemos falar em desenvolvimento (Fragoso, 2005).

CULTURA, ECONOMIA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL

Que relações?

O dinamismo das sociedades é marcado pela diversidade cultural, pela interação, por hábitos e comportamentos sociais, culturais e políticos dos indivíduos, sendo a cultura entendida como "(...) aspecto da realidade social (...) que diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos (Santos, 1996, p.8). Esta teorização de Santos leva-nos, assim, a refletir sobre o conceito de cultura que não se limita à caracterização do que é interiorizado por um povo como um culto, mas também para se referir a manifestações mais localizadas. Localizadas não significa isoladas, pois nenhuma cultura é autónoma, antes pelo contrário, mas mantém relações com a sociedade integrante. Como tal, e sendo esta a matriz deste projeto – a materialização das relações de forma integrada na comunidade de Almodôvar – não nos poderíamos abster de abordar esta dimensão (cultural).

Gohn (2001) partilha do mesmo paradigma teórico ao afirmar que "(...) a cultura sempre aparece associada a processos de mudança e transformação social, como mola propulsora de mudanças sociais" (p. 30). Contudo, ao falar-se em mudanças sociais e culturais, é importante referir que algumas mudanças são resultantes de factores externos ou do contato com outros grupos sociais e culturais, e, outras, são produtos da dinâmica interna da própria sociedade, grupo ou instituição, pois, no dia-a-dia, os sujeitos vão recriando a cultura geral. Saliente-se, portanto, que a cultura é algo ativo, intimamente relacionada às mudanças sociais e encarada como produto coletivo da vida humana, como dimensão do processo social em constante mudança.

Assim, não se pode entender a cultura como algo pronto, estático, pois, ao mesmo tempo, ela é regulada e condiciona uma sociedade que, por sua vez, está em constante mutação. Acredita-se que a cultura é expressa somente como uma reprodução mais vasta das sociedades, mas que pode também ser analisada a partir de agrupamentos e das suas diversidades culturais, o que permite afirmar que é através do processo de socialização que os indivíduos vão apreendendo os principais pressupostos, surgidos das suas perceções, de determinada cultura (Cucho, 2002). Porém, e não obstante a importância que a cultura tem para as sociedades, entende Lipovetsky (2010) que a definição de cultura sofreu vincadas transformações, viradas para o capitalismo, onde a sua industrialização lhe confere o estatuto de instrumento impulsor de crescimento económico e é neste entendimento que se torna inevitável as suas ligações.

Esta simbiose, apontada por Lipovetsky, tende a criar alguma resistência na sociedade em termos de aceitação, atendendo que uma das primeiras questões que surgem quando se abordam as duas dimensões simultaneamente é sobre o peso em termos económicos das atividades culturais e o seu impacto no espaço económico (Tolila, 2007). A cultura, no seu sentido mais nobre, além de relevante para si própria, é pertinente no espaço económico uma vez que não se trata apenas de uma enorme dimensão simbólica mas sim uma dimensão que ganhou lugar nos mercados, apoiada pela evolução tecnológica e pela indústria de entretenimento, que se reflete em duas importantes pré-condições para o pleno usufruto de bens culturais e que foram popularizadas e alargadas às massas: a disponibilidade de tempo de lazer e a satisfação das necessidades básicas (Lipovetsky, 2010).

É na estreita relação entre a cultura e a economia que o desenvolvimento se inscreve, baseado numa visão que não se limita apenas à economia de mercado e que os aspetos culturais são determinantes para a evolução das sociedades (Furtado, 2000). Neste caso concreto, e uma vez que falamos em desenvolvimento local, este está definitivamente marcado pela cultura do contexto em que está situado (Milani, 2003), tendo essa cultura o seu papel decisivo nas estratégias e projetos de desenvolvimento (Burity, 2007).

Porém, todas as considerações anteriores em redor da cultura e da economia não nos podem levar a abandonar a dimensão educativa de todo este processo. Tal como nos afirma Carneiro (1994)

(...) uma nação desenvolvida é, assim, aquela que conjuga um Estado consciente da sua sustentabilidade e uma sociedade munida dos mecanismos de auto-regulação suficientes para acarinhar o crescimento das liberdades fundamentais em cuja ordem se inscreve, inequivocamente, a de ensino (p.9).

A aposta na educação aumenta a autoconfiança das pessoas, permitindo-lhes o acesso a melhores empregos, à participação no debate público, a exigir cuidados de saúde, segurança social e outros direitos que lhes assistam (PNUD, 2013). Logo, é-nos permitido considerar que a educação constitui-se como uma condição cada vez mais necessária a uma sociedade exigente em termos de conhecimento (Azevedo, 1998). Deve ser compreendida como motor de desenvolvimento, quer pelas capacidades de gerar dinâmicas sociais a nível local ao estabelecer parcerias e interações resultante de práticas educativas, quer na valorização de políticas educativas como resposta à difícil e complexa gestão derivada da centralização educativa e que não permite a melhor resposta às necessidades locais (Costa, Dias & Ventura, 2005).

Conceito de Projeto em Educação Social

A conceção de projeto em Educação Social vai no sentido claro de compreender para mudar, fundada, essencialmente, numa postura investigativa, sendo que esta "(...) atitude investigativa é a base para o ser humano se colocar em projeto e que aqui se encontra o recurso fundamental

à mudança e à inovação educativa” (Mendonça, 2002, p. 21).

Contudo, por vezes, a realidade de cada contexto torna-se dissemelhante e complexa, o que implica tentar percebê-la no sentido de saber o que existe e quais as lacunas, como é encarada essa realidade pelas próprias pessoas, que opções são verificadas para resolução dos problemas encontrados e o que é necessário para promover uma aproximação entre o que existe e o que se ambiciona (Cembranos, Montesinos & Bustelo, 2001).

Neste sentido, procurou-se reforçar a relação de confiança e proximidade com a comunidade de Almodôvar e com os vários agentes locais e extra-locais, o que permitiu refletir sobre os problemas detetados e assumir um compromisso ético e moral em prol da transformação positiva, visando e contribuindo para o desenvolvimento da comunidade.

A Educação Social procura contribuir para a mudança, procura dinamizar e animar as culturas, assegurar a participação ativa de todos os cidadãos, lutar contra a exclusão e a discriminação, e defender os direitos humanos. Logo, aparece como uma nova estratégia de promoção comunitária, pois torna-se importante desenvolver iniciativas que fomentem o desenvolvimento humano, a participação e a transformação social. Através da articulação entre a área da educação e do trabalho social, a educação social pode intervir junto da população, na medida em que pretende ir ao encontro das necessidades, interesses e potencialidades de pessoas e grupos com quem desempenha o seu trabalho, com uma ação consciencializadora que os motive a participarem ativamente no seu próprio desenvolvimento.

A Educação Social, na sua função didático-social, é entendida como tendo um papel de intervenção sociocomunitária face aos problemas existentes na sociedade, no sentido de ajudar os indivíduos a lidar corretamente com os aspetos sociais da sua vida a nível pessoal, comunitário, cívico e político (Quintana, 1944). Trabalha com e para todos, sendo esta a verdadeira matriz da Educação Social, onde ajuda os indivíduos a ganharem autoconfiança e competências para poderem enfrentar de uma outra maneira os problemas com que se deparam, autonomizando-os, levando-os a romper com a solidão e o isolamento, criando e organizando espaços para o convívio e interação com os outros. As suas principais dimensões situam-se no plano do conhecimento: para ter capacidades de entender os fenómenos sociais; no plano de ação: criando atividades e envolvimento das pessoas, dando-lhes sentimentos de autoconfiança e capacitando-as para enfrentar os problemas; e no plano da relação: com intenção de intervir na vida de outras pessoas, procurando influenciar positivamente o seu percurso de desenvolvimento e promovendo a interação e convivência entre todos, gerando melhorias nas relações sociais e contribuindo para a melhoria de vida das pessoas (Haro, 1998).

METODOLOGIA

Com base na questão de partida: Sentirá e identificará a comunidade de Almodôvar a necessidade de um projeto de desenvolvimento local? foi iniciado o processo investigativo e exploradas as dimensões essenciais, permitindo efetuar-se um diagnóstico social da comunidade alvo do estudo. Segundo Espinoza (citado por Pérez-Serrano, 2008), diagnóstico "(...) é o reconhecimento que se realiza, no próprio terreno em que se projecta a execução de uma ação determinada, dos sintomas ou signos reais e concretos de uma situação problemática" (p. 29).

Elegeu-se um desenho de investigação que balizou a metodologia a aplicar: o paradigma sócio crítico, numa abordagem mista – qualitativa e quantitativa – investigação-ação e demais técnicas de recolha e de análise dos dados e que projetou o plano de obtenção de respostas às questões. O paradigma sócio crítico foi o paradigma que melhor se enquadrou nesta investigação, assumindo uma posição reflexiva quanto à problemática que se pretendia investigar. Este paradigma levou o investigador a adotar uma postura mais questionadora, reflexiva e crítica, pretendendo não só conhecer e analisar o que o rodeia, mas também a participar ativamente na (re)estruturação da realidade (Morales, 2003). Permitiu, ainda, por um lado, promover a praxis investigativa e a determinação do conjunto de ideias que possibilitaram atribuir significados ao estudo e daí constituir conhecimento e, por outro, focou-se também

Tabela 1 - Tabela-síntese de atividades formais

| Técnica Metodológica | Participantes | Objetivo |
|---|--|---|
| Entrevista livre | CMA (Vice presidente) | Entrevista de caráter exploratório, sem categorização de dimensões ou indicadores, e recolha de dados-estímulo à investigação. |
| Entrevista semi-estruturada | Responsável da Ação Social da CMA | Recolha de dados, através de guião semi-estruturado, categorizado com indicadores sociais, educativos e culturais. |
| Entrevista semi-estruturada | Presidente da Junta de Freguesia de Almodôvar | Recolha de dados, através de guião semi-estruturado categorizado por indicadores sociais, educativos, territoriais, culturais, de saúde, políticos e económicos. |
| Entrevista semi-estruturada | IEFP – Centro de Emprego e Formação Profissional de Ourique (Responsável pela área de Almodôvar) | Recolha de dados, através de guião semi-estruturado, categorizado em indicadores sociais, formativos, económicos e políticos. |
| Observação direta participante e não participante | Representantes: Ministério da Educação e da Ciência; DGEstE Alentejo; Centro de Emprego de Beja; CRIA-UAlg; ESEC-UAlg; CMA | "I Jornadas de Desenvolvimento Local" - recolha de dados gerados através do contributo das entidades envolvidas e despertar a comunidade para as medidas políticas, económicas, sociais, educativas e formativas, e programas oficiais. |
| Entrevista semi-estruturada | Coordenador do CQEP de Almodôvar | Recolha de dados, através de guião semi-estruturado, categorizado em indicadores educativos, formativos, económicos, políticos e sociais. |
| Inquérito por questionário | Habitantes de todas as freguesias do concelho (exceto da União de Freguesias de Almodôvar e Graça dos Padrões), maiores de 16 anos | Recolha de dados baseada na perceção da comunidade sobre dimensões sociais, educativas, económicas e culturais do concelho. |
| Inquérito On-line | Dirigentes das associações/coletividades do município, reconhecidas pela CMA | Recolha de dados baseada na perceção das associações e coletividades do concelho sobre as dimensões sociais, educativas, económicas e culturais. |

sobre o desenvolvimento do saber, levando a esclarecimentos objetivos que regularam a entrada a esse saber e que, assim, permitem atuar na mudança da realidade (Coutinho, 2005).

O conceito de universo de estudo foi utilizado em detrimento do conceito de amostra, seguindo o raciocínio de Guerra (2006), uma vez que "(...) não tem muito sentido falar de amostragem, pois não se procura uma representatividade estatística" (p. 40), sendo a recolha de dados (entidades locais e extra-locais, líderes locais, associações e comunidade em geral) selecionada de acordo com o entendimento do investigador. Foram definidas as variáveis cultural, socioeducativa e económica como dimensões-chave do estudo, o qual se baseou numa abordagem qualitativa, frequentemente designada por naturalista. Esta designação, tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), permite ao investigador incidir o seu estudo nos comportamentos naturais das pessoas, acompanhadas nos locais em que os fenómenos em estudo se desenrolaram.

Segundo Fortin (2000) "(...) a investigação qualitativa, preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade" (p.14).

Este estudo foi realizado do modo considerado mais útil e lógico, por forma a garantir uma recolha de dados viável, fiável, de fácil leitura e que conduzisse a interpretações relevantes. Além das conversas informais e observações espontâneas que foram sucedendo ao longo da investigação, e, atendendo à diversidade metodológica utilizada, elaborou-se a seguinte tabelasíntese que permite efetuar uma leitura sintetizada das técnicas de investigação utilizadas (de um modo mais formal) na recolha de dados, bem como os seus participantes e objetivos definidos.

No decurso da investigação, mormente na fase da recolha de dados, foram sentidas algumas limitações, nomeadamente a parca participação das pessoas e a sua pouca abertura em colaborar com investigações científicas. Não obstante, o início da investigação coincidiu com o período imediato às eleições autárquicas, o que não permitiu a melhor recolha de dados junto da entidade acolhedora da investigação – Câmara Municipal de Almodôvar – atendendo à adaptação orgânica da maioria dos participantes nesse momento. Contudo, foram verificadas condições e potencialidades ao longo do projeto que, além de minimizarem as limitações sentidas, fizeram com que fossem superados determinados receios do investigador.

A interpretação qualitativa da realidade, complementada com dados quantitativos e que serviram de auxílio ao estudo e cuja análise foi efetuada com recurso à utilização da aplicação informática SPSS, permitiu o tratamento e cruzamento/triangulação de dados, que contribuiu para uma melhor interpretação e apresentação dos resultados. Por fim, na fase empírica, que consistiu na operacionalização/execução das fases anteriores, recolheram-se, organizaram-se e trataram-se os dados em função do objeto de estudo, sendo utilizadas as mais variadas técnicas investigativas (pesquisa documental, observações, questionários; inquéritos on-line; conversas

informais e entrevistas semiestruturadas, com gravação, transcrição e observação) e subsequente triangulação de dados, procedendo-se às suas interpretações, discussão e à oportuna devolução e comunicação dos resultados (entidade parceira do estudo e comunidade).

Contudo, e tendo esta investigação uma forte componente qualitativa, raramente se seguiu uma linha sequencial rígida e fixa. Algumas etapas aconteceram em simultâneo e de forma dinâmica e interativa, como por exemplo a formulação do problema de investigação; a identificação das questões para elaborar o conceito e a descrição do fenómeno; a escolha dos métodos e técnicas de recolha de dados; a escolha do contexto social e do universo de estudo; a análise de dados; a reformulação interativa do problema e das questões, e/ou modificações conforme dados novos que foram surgindo.

AÇÃO REALIZADA

A ação realizada implicou um conjunto de tarefas, executadas entre vários agentes, instituições e pessoas, que levaram à tomada de consciência das múltiplas variáveis implícitas na produção de um trabalho de Projeto, que se pretendeu efetivar com um caráter de originalidade, criatividade, flexibilidade e uma visão antecipadora dos seus resultados. Para tal, foi muito importante partir da experiência prática e da perceção de uma realidade concreta bem conhecida do investigador (e onde este viveu grande parte da vida), Almodôvar. Para a concretização do Projeto foi necessário envolver pessoas, agentes locais, grupos e coletividades deste território, estabelecendo-se uma relação negociada e onde a intenção de desenvolver um projeto de desenvolvimento local só faria sentido se for entendido e participado por todos os atores sociais, económicos, educativos, políticos e culturais. É no local que os acontecimentos, as práticas sociais e os fenómenos têm lugar, sendo o locus da vida social que confere oportunidades para implementar ações, promotoras do desenvolvimento (Fragoso, 2005).

Neste sentido, um dos objetivos foi poder apresentar à autarquia de Almodôvar um paradigma de compromisso de participação da população e que, indubitavelmente, passe pela responsabilidade das dinâmicas desenvolvidas no que toca aos processos participativos do seu território. Estes processos não são concebidos espontaneamente, são processos pedagogicamente construídos, integrados e trabalhados, que exigem uma corresponsabilização de todos os atores sociais, culturas, políticos, económicos, educativos e culturais, e uma instituição de metas e objetivos comuns que visam promover mudanças concretas. E, para isso, o poder local deverá ter a capacidade de abertura para esta realidade, ampliando dessa forma a sua importância ao definir a participação democrática como factor fundamental na evolução do seu território. Por isso, este processo exige um aumento da consciência da cidadania e de uma maior participação comunitária.

A citação de Einstein: «Há uma força motriz mais poderosa que o vapor, a eletricidade e a energia atómica: A Vontade!», foi o mote para este projeto. E esse facto foi reforçado por alguns

dos entrevistados, sendo que o projeto «É viável desde que as pessoas queiram! Desde que os homens e as mulheres queiram» (E3), «(...) não é necessário formalizar grandes redes para se trabalhar, nestas coisas é preciso é mais vontade» (E4). Assim, teria sido essencial terem existido posturas mais ativas, dinâmicas e participativas por parte da população, sendo fundamental que cada associação deveria assumir o seu papel e responsabilidade acrescida no que toca ao planeamento e ação dos processos de desenvolvimento local. E, no caso em concreto das associações do concelho de Almodôvar, atendendo que a maioria assumiu receber os apoios necessários por parte da autarquia, para o desenvolvimento das suas atividades, assim como da população (embora com pouco envolvimento populacional), de uma forma geral, caberia a cada um destes agentes locais estabelecer objetivos que visassem o bem-estar comum, através de processos integrados e de divisão de responsabilidades.

Perante este desafio, o Projeto propôs um modelo de gestão político-administrativo de caráter integrado, que articulasse governo, autarquia e comunidade, e que promovesse o empreendedorismo e a inovação na organização pessoal, coletiva e institucional, que estimulasse o tecido económico, social e educativo, tendo como objetivo uma transformação que visasse criar condições de maior equidade, sustentabilidade, governabilidade e participação. Neste âmbito, acreditámos que este Projeto iria ajudar a alavancar a criação de um modelo de gestão potenciador do desenvolvimento de Almodôvar, assente nos seguintes pressupostos: - Empregabilidade, numa perspetiva mais abrangente e integradora do que a simples, mas difícil criação de emprego, que se estende desde a educação à procura ativa de emprego à formação do saber fazer; - Envelhecimento ativo e saudável inclusivo e acessível a toda a comunidade sénior do concelho; - Educação para a sustentabilidade, quer na utilização correta de recursos quer na preservação do meio ambiente; - Aposta na fixação da população com medidas arrojadas, inovadoras, desafiando o empreendedorismo e criatividade dos jovens; - Estímulo à população para um desenvolvimento comunitário que vise uma participação mais ativa e dinâmica por parte das pessoas; e a - Capacitação e impulso à valorização patrimonial e identidade territorial e cultural.

O projeto foi desenhado e aplicado, tendo em conta a cooperação de toda a comunidade, o que seria uma oportunidade para Almodôvar protagonizar o futuro através de um conjunto de ações, assentes em quatro dimensões: uma dimensão sociopolítica e territorial; a valorização dos recursos humanos; o caráter educativo, predominantemente de natureza informal; e a melhoria da qualidade vida das pessoas (Amiguinho, 2005). São as entidades formativas e/ou educativas que têm mais condições para estimular e, acima de tudo, promover o trabalho em rede, em parceria, que leve à assunção de posturas corresponsáveis, integradoras e inclusivas. Sem um eixo socioeducativo não parece possível implementar um processo de desenvolvimento local, dado que a construção de dinâmicas locais, a participação, o reforço do sentido crítico, a animação comunitária, são fenómenos que decorrem de processos educativos e formativos, daí que o desenvolvimento local tenha uma necessidade de se aliar à Educação, pois não há um verdadeiro desenvolvimento local se a componente educativa estiver ausente (Melo, 2005).

Na verdade, o que se propôs à autarquia foi a implementação de um projeto que permitisse

desenvolver ações educativas que visassem a autonomia de pessoas e grupos, a afirmação da sua identidade cultural, o sentido de responsabilização, a participação, a capacitação, a valorização de conhecimentos e saberes adquiridos pelas pessoas em diferentes contextos e durante a vida, promovendo-se a criação de novos conhecimentos, adequados para as dinâmicas de mudança social, finalidade última dos programas de desenvolvimento local (Fragoso, 2005).

Assim, como resposta à questão de partida do projeto, conclui-se que a comunidade sentiu a necessidade de um projeto desta natureza, com estratégias integradas, inclusivas, partilhadas e que desenvolvessem os processos de envolvimento de toda a comunidade. O que se pretendia era romper com a “inércia” de pessoas e grupos, motivá-los, sensibilizá-los para os desafios do desenvolvimento local, estimulando a cooperação, a mudança de atitudes, a capacitação de novos líderes locais e a criação de meios que conduzissem à melhoria do bem-estar das gentes de Almodôvar. Este projeto foi inicialmente assumido pela autarquia como um desafio no sentido de ensaiar um processo dinâmico e dialético que envolvesse administração local, técnicos, população, agentes locais de diferentes áreas, em que cada um desempenhasse o seu papel de forma aberta e democrática na realização de um projeto coletivo. Muito bem aceite no plano das ideias pela autarquia, o projeto assentou no paradigma de coresponsabilização, assumido entre a comunidade e o poder local, onde este assume um papel de regulador, desafiando e estimulando novas e criativas iniciativas por parte da população e associações. Este projeto assentou num modelo de avaliação, tido como um processo de reflexão cuja finalidade era examinar, explicar e estimar os resultados das ações realizadas, permitindo comparar o estado da realidade social de partida com o estado da realidade social após a intervenção, com o propósito de descobrir o eventual desvio entre os objetivos traçados e os resultados obtidos, identificando os erros e registando os resultados positivos.

Num plano de intervenção comunitária não devemos esquecer que tudo diz respeito a todos, daí ser essencial envolver todos os atores sociais que terão sempre uma palavra a dizer, ou uma ação a desenvolver, sobre algo que lhes diz respeito e contribua para a prossecução dos objetivos. No entanto, a aproximação destes atores ao projeto teve graus diferenciados, daí que houvesse a necessidade de definir claramente a supervisão e coordenação do projeto por parte da autarquia, como forma de promover a clareza de processos, a motivação constante e a clarificação de competências. Neste sentido, uma avaliação sistemática de cada vetor, com apreciação das dinâmicas implícitas, permite uma perceção imediata da sua atividade e funcionalidade. Sem esta avaliação sistemática não seria possível ler o trabalho realizado, nem seria possível agir retroativamente, reformulando as ações. Só é possível estabelecer estratégias adequadas se se puder avaliar o trabalho realizado.

Correu como planeado? A expectativa foi superada? Qual foi o feedback da comunidade? O que se poderia fazer para melhorar a performance? Estas foram algumas questões a que se procuraram dar resposta. Contudo, a duração da aplicação do Projeto, condicionado pelas limitações de tempo, era um projeto académico com “deadline”, não admitiu que se realizasse um processo de supervisão com acompanhamento e avaliação que permitisse ajustar as atividades futuras, corrigir imperfeições diagnosticadas e reconvertê-las de forma a atingir os objetivos.

Deveria estar implícita ainda uma avaliação interna do projeto, que implicasse coordenadores, associações e pessoas "(...) levada a cabo por pessoas implicadas no programa que possam proporcionar um feedback contínuo, de modo que possam integrar as adaptações necessárias" (Pérez-Serrano, 2008, p. 89).

Sendo este projeto baseado no paradigma radical da Educação Social, entendemos que o educador social implicado neste Projeto teve um papel importante neste processo de dinâmica local ao intervir no sentido da mudança, procurando basear as suas dimensões (principais) no plano do conhecimento, tentando entender os atuais e novos fenómenos sociais e criando atividades que envolvessem pessoas e grupos, dando-lhes sentimentos de autoconfiança e procurando desafiá-las para enfrentarem os seus problemas. Também, no plano da relação, o educador social procurou intervir positivamente na vida das pessoas no sentido de promover a interação e convivência entre todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais contributos desta investigação foi a possibilidade de apresentar à autarquia de Almodôvar um modelo de compromisso de participação da população e que, indubitavelmente, passava pela responsabilidade das dinâmicas desenvolvidas no que se refere aos processos participativos do seu território. Esta participação deverá ser caracterizada pela horizontalidade, rompendo com o verticalismo das relações que, muitas vezes, se observam, entre os diferentes agentes comunitários. Esta metodologia permitirá uma nova forma de interação que favorecesse o desenvolvimento local e estabelecesse equilíbrios e complementaridade entre o Estado, o mercado e a sociedade civil/comunidade (Oliveira, 2008).

Porém, este paradigma impõe a todos os atores sociais um papel mais ativo, baseado no compromisso entre todos os sectores na dinamização das potencialidades locais, exigindo à autarquia um fortalecimento institucional, modernização da gestão, planificação estratégica para um desenvolvimento integral, participação organizada da sociedade civil com respeito pelas identidades e particularidades locais (Paolo, 2003, p. 46).

Este projeto pretendeu ainda contribuir para a promoção do papel do educador social enquanto interventor comunitário, fomentador de uma maior articulação entre entidades-pessoas-associações-comunidade, locais e extra-locais; impulsionador da identificação e valorização do território por parte dos seus habitantes. E, neste contexto o educador social constitui-se como um dinamizador cultural que estimula o gosto pela cultura local e pela sua divulgação como forma de desenvolvimento local, um promotor da valorização de recursos e, acima de tudo, deve ser encarado como um profissional competente na educação para a participação da comunidade em ações sociais, políticas, culturais, educativas e económicas.

Em jeito de conclusão refira-se que aplicar um projeto de desenvolvimento local que se

quer integrado, partindo da participação ativa de todos os atores sociais, económicos, educativos, políticos e culturais, e articulado entre pessoas, grupos e organizações, não é uma tarefa fácil, sobretudo se essa iniciativa tem sido reportada apenas a entidades e/ou agências governamentais.

Contudo, podemos concluir que Almodôvar sentiu a necessidade de um projeto de Desenvolvimento Local, integrado, inclusivo, partilhado e que envolva toda a comunidade. O que “nós” fizemos com este Projeto foi provocar e agitar instituições, pessoas, grupos e associações na comunidade de Almodôvar, fazendo sentir a importância do trabalho em rede e em parceria, mostrando que é com processos integrados e articulados que efetivamente se desenvolvem os territórios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaro, R. (2001). Opções, Estratégias e Actores de Desenvolvimento em Confronto no Caso de Foz Côa. In: Maria Eduarda Gonçalves (coord.), *O Caso de Foz Côa: um laboratório de análise sociopolítica* (pp. 193-227). Lisboa: Edições 70.
- Amaro, R. (2003). *Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? – Da teoria à prática e da prática à teoria. Cadernos de Estudos Africanos*, 4, Janeiro/Julho, 35–70.
- Amiguiinho, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga – CIED-Universidade do Minho, 18 (2), pp. 7-43.
- Azevedo, J. (1998). As transições entre o sistema de educação e formação e a integração socioprofissional. In *Colóquio O Plano Nacional de Emprego* (pp. 103-114). Lisboa: Conselho Económico e Social.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burity, J. (2007). *Cultura e desenvolvimento*. In: Nussbaumer & Gisele Marchiori (Orgs.), *Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares* (pp. 51-65). Salvador: EDUFBA.
- Carneiro, R. (1994). *Ensino livre: uma fronteira da hegemonia estatal*. Porto, Edições ASA.
- Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (2001). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial Popular.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P. - Universidade do Minho.
- Costa, J., Dias, C. & Ventura, A. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico: projecto, decreto e práticas nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cuche, D. (2002). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução: Viviane Ribeiro, 2ª ed. Bauru: EDUSC.
- Rigueiro, C. (2014). *Desenvolvimento Local Sustentável: Uma abordagem à sustentabilidade dos Projetos de Empreendedorismo Social* (Dissertação de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo). Acedido em 08 de fevereiro de 2019, in <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25685/3/Tese%20-%20In%C3%AAs%20Rigueiro.pdf>.
- Fortin, M. (2000). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fraga, H., Mota, G. & Dinis, M. (2005). O desenvolvimento sustentável na gestão de resíduos. *Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia*, 83-96. Acedido em 02 de fevereiro de 2019, in <http://hdl.handle.net/10284/573>.

- Fragoso, A. (2005). Contributos para o debate teórico sobre o desenvolvimento local: um ensaio baseado em experiências investigativas. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp.63-83.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipe Editora, Lda., 1ª edição.
- Gohn, M. (2001). *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- Haro, A. (1998). *La Educación Social en Marcha*. Valencia: Nau Llibres.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *A Cultura-Mundo: Resposta a Uma Sociedade Desorientada*. Lisboa: Edições 70. Trad.: Victor Silva. Edição Original: La Culture-Monde: Réponse à une Société Désorientée (2008).
- Lopes, A. (2002). *Globalização e Desenvolvimento Regional*. *Gestão e Desenvolvimento*, 11, 9-25.
- Melo, A. (2008). *Formação de adultos e desenvolvimento local*. In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (2ª ed.) (pp.97-113). Lisboa: Educa.
- Milani, C. (2003). *Teorias do capital social e desenvolvimento local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil)*. In conferência regional ISTR-LAC, 4. Anais... San José, Costa Rica, acedido em 02 de fevereiro de 2019, in <http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/carlosmilanip.pdf>.
- Morales, A. (2003). *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales*. ISLAS, 45 (138), pp.125-135. Disponível em [URL]: http://faadsaze.googlepages.com/138_12_Alfredo.pdf.
- Moreira, S. (2009). *Sobre a Natureza Multidimensional do Desenvolvimento. Comunicação apresentada no X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: Sociedade desiguais e paradigmas em confronto*. Universidade do Minho, Braga, 4 a 7 de Fevereiro.
- Oliveira, D. (2008). *Os Municípios e o Desenvolvimento Social Local*. Dissertação de Mestrado – Universidade do Porto, Faculdade de Economia, Porto.
- Paolo, L. (2003). *Hacia un desarrollo integrador y equitativo: una introducción al desarrollo local*. In: *Burin, David et al, Desarrollo local: una respuesta a escala humana a la globalización*, Buenos Aires, pp. 11/50. Disponível em http://www.google.pt/search?hl?=pt-T&q=Pietro+Paolo&btnG=Pesquisa&meta=lr%Dla ng_es
- Pérez-Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais – Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.
- Quintana, J. (1944). *Pedagogia Social*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Relatório do Desenvolvimento Humano - PNUD, 2013. Disponível em <http://www.un.cv/files/HDR2013%20Report%20Portuguese.pdf>
- Santos, B.S. (2001). *Os processos de globalização*. In: *Santos, Boaventura de Sousa (org.), Globalização, Fatalidade ou Utopia?* (pp.33-106). Porto. Edições Afrontamento.
- Santos, J. (1996). *O que é cultura*. 16ª edição. São Paulo: Brasiliense.
- Sarmento, M. & Oliveira, J. (2003). *A Escola é o melhor do Povo. Relatório de revisão institucional do Projecto das Escolas Rurais*. (doc. policopiado). Este relatório foi publicado em livro: cf. Sarmento, Manuel Jacinto e Oliveira, Joaquim Marques (2005). *A Escola é o melhor do povo*. Porto. Profedições.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Tolila, P. (2007). *Cultura e economia: problemas, hipóteses, pistas*. Trad. Celso M. Pacionik. São Paulo: Iluminuras - Itaú Cultural.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020.

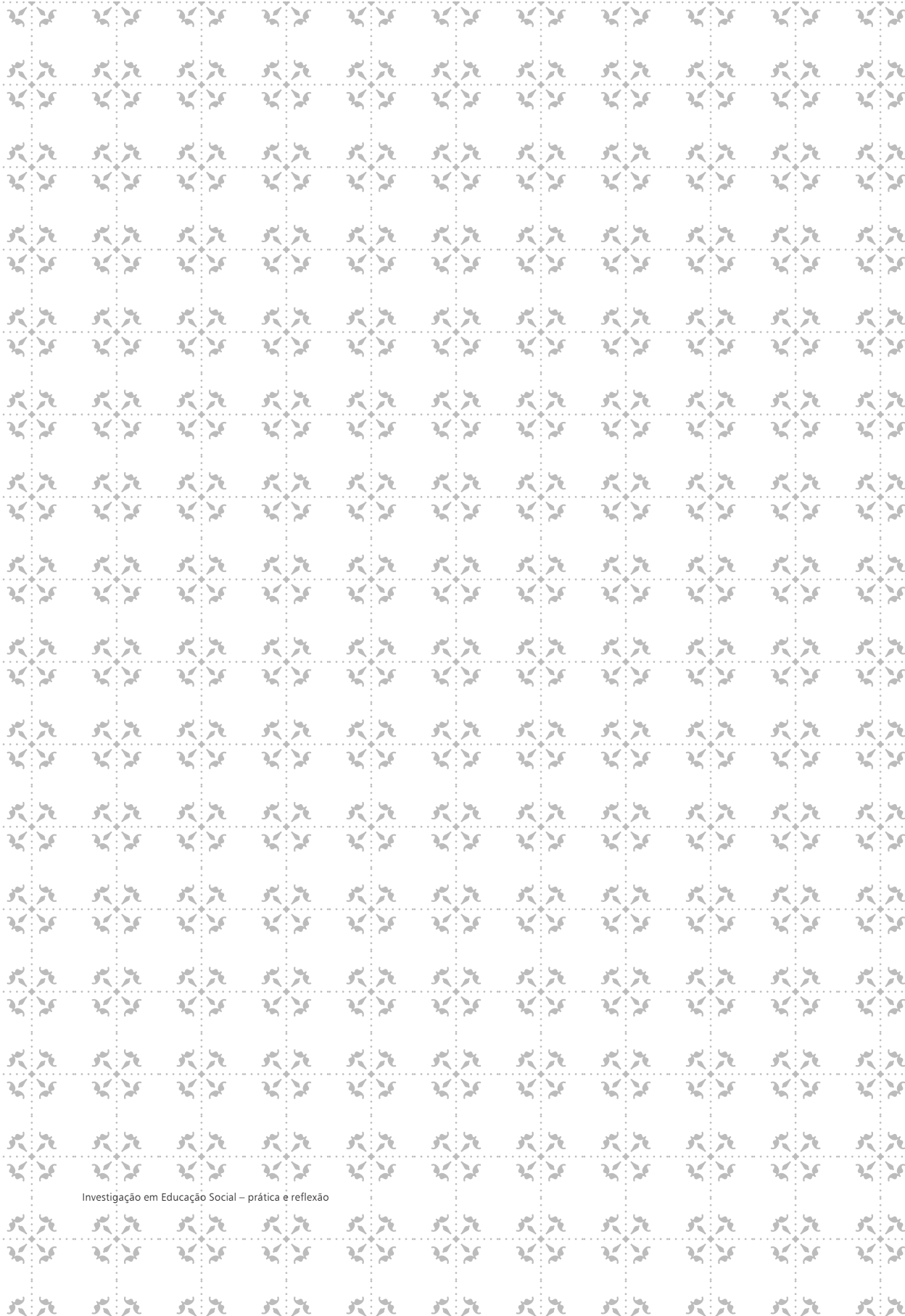
Ricardo da Palma

ricardodapalma@gmail.com

Joaquim do Arco

Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD)

jarco@ualg.pt



O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA VIDA ATIVA PARA A REFORMA

O caso do concelho de Lagoa no Algarve

SANDRA GENEROSO & ANTÓNIO FRAGOSO

RESUMO: No processo de transição da vida ativa para a reforma, assistimos a um conjunto de mudanças influenciadas pelo habitus e pelo contexto histórico, social e cultural em que se processa o envelhecimento social. Os resultados desta investigação indicam que a transição para a reforma não é geralmente preparada. Identificaram-se dois perfis de transição: no primeiro, a reforma não é programada e é involuntária, e há uma forte valorização da atividade profissional pelos sujeitos. Neste caso o período inicial de transição é difícil e não favorece a (re)construção de uma nova identidade. No segundo, há menor identificação profissional, e a reforma é voluntária e preparada. Neste caso, o período inicial da transição é mais satisfatório, com emergência de novas práticas sociais e culturais. Verificamos, assim, que nos processos de transição existe uma aprendizagem biográfica que pode favorecer a re-planificação da ação e aumentar o bem-estar biopsicossocial das pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Envelhecimento, transição, identidade, agência humana.

INTRODUÇÃO

Ao estudar o processo de transição da vida ativa para a reforma no concelho de Lagoa, pretende-se contribuir para uma reflexão sustentada acerca das dinâmicas e práticas da uma autarquia, cuja missão visa favorecer a qualidade de vida e o bem-estar das pessoas mais velhas, criando respostas para as suas necessidades, em cooperação com os diversos atores sociais (Rede Social, 2012). Neste contexto, importava recolher dados quantitativos e qualitativos para aperfeiçoar essa intervenção, concebendo estratégias capazes de contrariar uma lógica assistencialista e que fosse ao encontro das expectativas das pessoas mais velhas, conforme defende Quaresma (2007).

O conceito de envelhecimento aqui adotado segue uma visão holística que abarca o curso de vida das pessoas, reconhecendo o seu papel quer em relação à sua própria trajetória de vida, quer em relação às dinâmicas coletivas que se geram nos contextos social, cultural e histórico (Ribeiro & Paúl, 2011) em que se movimentam. Assim, torna-se pertinente compreender a capacidade de ação voluntária, de agenciamento do sujeito sobre a sua trajetória de vida, associada aos factores de estrutura social que a condicionam (Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010).

A investigação parcialmente descrita neste texto teve dois objetivos: o primeiro consistiu em compreender o processo de transição para a reforma, identificando os obstáculos e as dificuldades sentidas pelas pessoas nessa transição; o segundo visou uma reflexão acerca das políticas sociais locais, contribuindo para a sua melhoria.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O desafio do envelhecimento demográfico e o envelhecimento bem-sucedido

Portugal é um dos países mais envelhecidos da Europa e do mundo, verificando-se uma grande proporção de pessoas idosas, a par com a diminuição dos grupos etários mais jovens (Nazareth, 2009). O contexto demográfico aconselha uma rápida definição de políticas em diversas áreas de ação (Conselho Económico e Social, 2013). É fulcral que nos preparemos para o irreversível envelhecimento demográfico através de uma política global da idade, impondo-se uma mudança de paradigma em que “o tempo para o estudo, o tempo para o trabalho e o tempo para o descanso sejam, progressivamente, independentes da idade” (Nazareth, 2009, p. 183).

Para se alcançar essa mudança, importa criar condições para um envelhecimento bem-sucedido, facilitando o processo de transição da vida ativa para a reforma que, do ponto de vista sociológico, prevê a relação dialética da competência adaptativa da pessoa e o desenvolvimento do seu papel nas sociedades, relação dialética essa que encerra um potencial de mudança significativo (Featherman, Smith & Peterson, 1990).

O envelhecimento bem-sucedido implica uma otimização seletiva com compensação, entre ganhos e perdas, em que os sujeitos selecionam as atividades que consideram prioritárias, como resposta à limitação de recursos (Baltes & Baltes, 1990). O processo de seleção, compensação e otimização não depende apenas do sujeito, mas é influenciado pelo significado atribuído à experiência (expectativas, constrangimentos e oportunidades), pelos recursos pessoais (individuais, suporte familiar, rede social e recursos da comunidade) e pela situação socioeconómica da pessoa (Godfrey, Townsend & Denby, 2004). Os processos de transição para a reforma são, assim, dotados de uma complexidade que aconselha o aprofundamento do seu estudo.

O processo de transição para a reforma: identidade, estrutura social e agência

Hamilton (2010) refere que a transição é um atributo do sistema social, com enfoque na trajetória de vida, constituindo-se como um processo unificado entre a identidade e a ação, que impele à construção de uma narrativa coerente num contínuo de mudança, regulada pelas condições históricas e culturais da pessoa. As transições implicam mudanças na esfera pessoal e

social, podendo levar a mudanças identitárias e ao desenvolvimento da capacidade de *agência*¹ (Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010) que, por sua vez, está intimamente relacionada com as condições da estrutura social.

Segundo Motta (1999), são os factores estruturais, o contexto das instituições culturais e sociais envolvidas, influenciadas por mudanças sociais e económicas, que contribuem para a organização das expectativas e conformam a ação social do sujeito. A identidade é construída através de complexas interações de diferentes tipos de capital (cultural, social, económico e emocional), nas diversas condições sociais e económicas, em vários contextos de interações e relações, com recurso a estratégias cognitivas e psicológicas, tratando-se de um processo em que o próprio sujeito é entendido de uma forma dinâmica, multidimensional e em envolvimento com o meio (Ecclestone, 2010). É durante toda a trajetória de vida, influenciada pela história passada do sujeito, que se reflete no presente e na qual se perspectiva no futuro, que se vai construindo a identidade. Esta construção é influenciada quer por factores externos, quer por trocas que emergem da construção de significados e narrativas nas redes e grupos de pertença, numa constante mutação e evolução (Fragoso & Martins, 2011).

No processo de análise da transição da vida ativa para a reforma, importa compreender quer a identidade, quer a capacidade de ação empreendedora, de emancipação e de formação de intenções criativas para a mudança, preconizada pelos sujeitos a nível individual e social, ou seja, a capacidade de agência (Ecclestone, 2009; Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010). Segundo Emirbayer e Mische (1998), os sujeitos estão constantemente a envolver ora padrões e reportórios do passado, ora a projetar hipóteses para além do tempo atual. Assim sendo, os atores sociais têm uma capacidade de agência, libertadora e criativa, que medeia os contextos estruturantes.

O trabalho é um valor fundamental sobre o qual se constrói a própria identidade e o ajustamento social, o que resulta em vivências diferenciadas ao longo do período de transição (Vicente, 2007; Fonseca, 2012). Permite a conquista de sentimentos de autonomia e controle, status social, para além de organizar o nosso tempo, rotinas e experiências associadas (Schmidt-Hertha & Rees, 2017). Consequentemente, não é estranho que deixar o mercado de trabalho possa ser uma experiência profundamente negativa; ao mesmo tempo que se reconhece que pode significar o alívio do stress e do sentimento de obrigação inerente ao trabalho (Reeuwijk et al., 2013).

As políticas sociais de envelhecimento

As políticas sociais têm como função desencadear respostas que permitam atenuar as situações de maior vulnerabilidade e desigualdade social. As políticas de envelhecimento devem

¹ Iremos utilizar esta palavra para a tradução de agency, para a língua portuguesa. A agência é entendida como algo inerente às pessoas, mas ao mesmo tempo construído por experiências partilhadas e no contexto das interações que estruturam essa ação, num contínuo de reconstrução identitária na trajetória de vida das pessoas (Dannefer & Lin, 2013; Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010; Ecclestone, 2010; Grenier & Phillipson, 2013; Marshall & Bengtson, 2011; Grenier, 2012).

contemplar quer a saúde, quer o apoio social, quer o contexto espacial adaptado dos espaços privados e públicos, numa perspetiva territorial: “as respostas aos problemas suscitados pela (própria) agenda do envelhecimento ativo deixam de ser do domínio restrito das políticas sociais para se insinuarem nas políticas do território” (Machado, 2007).

Algumas respostas locais para as pessoas mais velhas, no concelho de Lagoa, estão normalizadas. O Programa Viva+ estrutura atividades físicas e de convívio; o Cartão LagoaSocial facilita descontos e acesso a bens e serviços; a Universidade Sénior que possibilita aulas, tertúlias, aquisição e partilha de conhecimentos em áreas diversas, bem como atividades socioculturais; Centros de Convívio e Centros de Dia que acolhem pessoas mais velhas que vivem isoladas promovendo atividades de cuidado e de animação sociocultural; Estruturas Residenciais que acolhem idosos a tempo inteiro e lhes prestam todos os cuidados ao nível do seu bem estar físico e social; Serviço de Apoio Domiciliário com a prestação de cuidados na casa das próprias pessoas que já não detêm autonomia total para garantir o seu bem estar; Unidade de Cuidados Continuados Integrados de Longa Duração que prestam cuidados de saúde e animação sociocultural de cariz residencial; Unidade Móvel Saúde que facilita a prestação de cuidados de saúde especializada ao domicílio; bem como ações de capacitação de técnicos e idosos em áreas diversas. Estas são desenvolvidas pelo Município ou em cooperação com as instituições que intervêm localmente (Rede Social de Lagoa, 2012; Gabinete de Estudos e Projetos [GEP/MSESS], 2013; Ministério da Saúde, 2013).

METODOLOGIA

Construímos um caminho metodológico que visou compreender como se processa a transição da vida ativa para a reforma, no concelho de Lagoa (Generoso, 2012), baseado na investigação qualitativa e à luz do paradigma interpretativo. Desenhámos a investigação para corresponder a um primeiro ciclo de investigação-ação, capaz de produzir recomendações que influenciassem a planificação dos ciclos seguintes (Guerra, 2002; Coutinho et al, 2009; Máximo-Esteves, 2008). Optou-se por integrar neste estudo dados quantitativos e qualitativos, de forma articulada e complementar (Tashakkori & Creswell, 2007). Como instrumentos de recolha de dados utilizou-se o inquérito por questionário e a entrevista de episódio em profundidade através de relatos de vida (Bertaux, 2005).

Quanto aos questionários, recorreremos a uma amostra estratificada, constituindo-se camadas proporcionais aos efetivos que compõem a população de referência: a população não-ativa em situação de reforma, entre os 60 e os 69 anos, residente no concelho de Lagoa. Estratificamos a amostra por sexo e freguesia, identificando-se 157 pessoas a quem pedimos que preenchessem o questionário. Recorreremos a uma análise estatística descritiva (Vilelas, 2009), aplicando uma matriz de dados através da plataforma de análise estatística SPSS – Social Package Statistical Science.

Aplicou-se ainda uma entrevista de episódio em profundidade através de relatos de vida (Bertaux, 2005). O guião incluía uma primeira questão muito aberta, geradora, e seis temas subsequentes: família; percurso educativo; percurso profissional; identidade pessoal e social; identidade cultural e intervenção comunitária; necessidades e aspirações. Cada tema era constituído por diversas dimensões, com o objetivo de focar o interlocutor nas várias etapas da sua história de vida.

Depois de analisados os resultados realizámos oito entrevistas de episódio em profundidade (Monteagudo, 2000), para complementar os resultados quantitativos. Foi feita uma codificação teórica, por temas, categorias e subcategorias (Flick, 2005).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados que aqui se apresentam são fruto de uma análise estatística descritiva relativamente aos questionários aplicados ($n = 157$), mas também da interpretação realizada às entrevistas em profundidade.

Caracterização da população inquirida

Os questionários foram aplicados a uma amostra de 50,3% homens e 49,7% mulheres. Os inquiridos tinham idades compreendidas entre os 60 e os 69 anos. A maioria era casada (68,2%), seguindo-se os viúvos (30%), divorciados (16%) e solteiros (3%). Quanto ao número de filhos, 3 era o mais frequente (42,7%), seguidos de 2 filhos (23,6%) e 4 filhos (16,6%). Na sua maioria (51%), o agregado familiar era composto por 2 elementos (variando entre 1 e 5 elementos).

A maioria (65,6%) dos inquiridos tinha como habilitação o 1º ciclo do ensino básico. Nas atividades profissionais desenvolvidas destacam-se “Pessoal dos serviços e vendedores” (25,5%) e “Operários, artificies e trabalhadores Similares” (24,2%). Em média, cada elemento do agregado familiar auferia um rendimento mensal de 384 €, que correspondia a 79,17% do salário mínimo nacional à data da recolha dos dados. O rendimento da grande maioria dos sujeitos (83,4%) era proveniente de pensão por velhice. Apenas 3,2% tinha outro tipo de rendimentos para além das reformas e 2,5% recebiam rendas prediais e outras.

A maioria dos inquiridos (56%) atribuía muita ou extrema importância aos encargos fixos com apoio a familiares, mais ainda do que à alimentação (51%) e à saúde (49%). A habitação era também muito importante para 33,1% dos inquiridos. A idade de início da atividade profissional situava-se entre os 13 e 14 anos, e a idade da reforma entre os 55 e os 69 anos (entre 41 a 56 anos de trabalho). A maioria dos indivíduos não preparou a reforma com a família (70,7%), nem com a entidade empregadora (82,2%), amigos e/ou colegas (87,3%), ou com instituições (91,1%). Também não houve redução do tempo de trabalho antes da reforma (89,2%).

Identidade pessoal e social

As trajetórias de vida dos entrevistados foram influenciadas pelo contexto histórico e político da época (emigração, ditadura e a guerra da independência nas ex-colónias portuguesas em África), influenciando o seu percurso educativo e profissional, bem como a construção das suas identidades. Para Bruno, a participação na guerra colonial em Moçambique representou um período muito traumático, ao contrário da experiência positiva vivida por Renato em Angola. Telma e Dora tiveram experiências de emigração e mobilidade interna, que também condicionaram a sua trajetória de vida.

As várias circunstâncias históricas e culturais marcaram a formação da identidade pessoal e social dos entrevistados. As adversidades que ultrapassaram ao longo do seu percurso de vida e a forma como foram assumindo os seus papéis sociais, parecem facilitar a sua transição para a reforma. A identidade pessoal e social é também marcada pelas relações familiares e o contexto socioeconómico dos entrevistados. A separação dos filhos, resultante da mudança de alojamento, provocou inseguranças relativamente ao processo de envelhecimento, principalmente quando simultaneamente se verificam perdas na saúde.

Estes adultos encetaram a sua trajetória profissional ainda antes de atingirem a maioridade, deixando pouco espaço para a educação e formação. Este facto foi decisivo: baixas qualificações implicam carreiras profissionais com rendimentos relativamente baixos e, assim, também os valores das pensões obtidas depois da reforma são baixos. Este é apenas um exemplo de como as desigualdades cumulativas funcionam ao longo do curso da vida dos adultos mais velhos (ver, também, Vilhena, Valadas & Fragoso, 2019), influenciando negativamente as transições para a reforma. Mas alguns dos sujeitos aprenderam, ao longo da sua vida, a valorizar o investimento em educação e formação, como forma de ultrapassar situações desfavoráveis do seu contexto familiar de origem:

E gostei de tal ordem que... a certa altura apareceu uma formação (...) para Conselhos Executivos e eu fui fazê-la para Lisboa. Não tinha necessidade disso e perdi ano e meio da vida a ir para Lisboa aos fins-de-semana e feriados e às vezes era quintas, sextas, sábados, pronto (...) Por gostar daquilo que estava a fazer e por interesse em progredir, em melhorar (Bruno).

A grande parte dos respondentes ao questionário (70%) deixou de exercer uma atividade profissional entre os 55 e os 69 anos de idade. Apesar da idade normalizada da reforma ser aos 65 anos, muitas pessoas reformaram-se antecipadamente, enquanto outros prolongaram a idade de trabalho para além desse marco formal.

A identidade pessoal e social também se constrói pelo significado atribuído à atividade profissional e às relações sociais desenvolvidas neste contexto. A reforma representa, muitas vezes, um corte abrupto do ponto de vista social, relacional, psicológico ou económico, relativamente a todo um extenso período laboral, sobre o qual as pessoas organizaram a sua

vida enquanto trabalhadores (Fonseca, 2012). A construção da carreira é valorizada, também, em termos pessoais e sociais:

Dediquei-me áquilo e foi uma coisa que adorei fazer, durante a minha vida profissional e não foi só por me dedicar a ela. Gostei daquilo que fiz, senti-me sempre um profissional... se for dizer excelente (...) considere-me um bom profissional e dedicado à causa, sempre, sempre, sempre, sempre (Bruno).

A reforma tem associada a mudança de hábitos e rotinas diferenciadas da vida profissional, o que gera uma mudança de modos de vida e a (re)definição de papéis e relações sociais, diferentes daquelas que estavam associadas ao trabalho. Nem sempre esse período inicial de passagem para um novo ciclo de vida é fácil. Os entrevistados associam a este período uma conotação negativa, por deixarem de exercer a atividade profissional que os satisfazia e que lhes trazia estatuto e reconhecimento social. A sua identidade social está ligada aos pares, ao sentimento de pertença a um determinado grupo com interesses comuns, quer durante o percurso profissional, quer após a reforma:

Os colegas da escola, muitas vezes ligavam-me, eu sentia-me emocionado quando me ligavam.... Tentei juntar-me com pessoas que estivessem na minha situação, conversávamos, íamos a um lado, íamos a outro, conversávamos sobre isto, o que é que vamos fazer? (Bruno)

Os adultos mobilizam recursos importantes para lidar com as tensões e contradições da transição para a reforma. Para um dos entrevistados, por exemplo, foi crucial a publicação de livros sobre a história do concelho e a sua atividade voluntária na Universidade Sénior. Pessoas diferentes constroem recursos diferentes ao longo da vida, segundo os capitais que possuem.

Após a reforma, processa-se a (re)construção de identidades em função dos novos modos de vida. As pessoas procuram encontrar novos interesses, fomentando relações sociais noutros contextos, capacitando-se gradualmente para reencontrar espaços de convívio e de lazer para ocupação do tempo do não-trabalho. A manutenção e construção de relações sociais satisfatórias são factores facilitadores do processo de adaptação a um novo ciclo de vida.

Tenho uma sorte incrível, é, ter muitos amigos. Ter tido, na vida inteira muita facilidade de relação e tenho muitos e preciosos amigos, dos mais diversos locais... no fundo, no fundo, nunca estou só. Ainda hoje nos encontramos e conversamos e nos sentamos aí à sombra da bananeira a contar histórias (...) claro que a profissão influencia, sem dúvida nenhuma (Telma).

Os entrevistados afirmam que não prepararam a reforma por motivos diversos. Primeiro, muitas vezes a decisão da reforma é forçada por mudanças legislativas e pelo receio de perda de regalias. Quer isto dizer que as pessoas acabam por antecipar a reforma em relação ao que tinham antevisto. Segundo, factores familiares podem, igualmente, precipitar a decisão –

como, por exemplo, a assunção do papel de cuidador informal (neste caso, uma tendência que penaliza claramente as mulheres). A decisão da reforma é principalmente motivada por factores externos e, não tanto, fruto de uma decisão individual que favoreça uma preparação atempada e partilhada no seio da família e junto da entidade patronal.

Envelhecimento e reforma

As pessoas entre os 60 e os 70 anos de idade não se consideram “velhos”, quando ainda estão ativas e com vontade de realizar atividades diversas, com maior serenidade e com maior controlo sobre o tempo. Consideram “velhas” as pessoas que são dependentes. A autodeterminação e a autonomia são fulcrais para a construção da identidade pessoal e social destas pessoas. Assim, é normal que os entrevistados tenham uma perceção negativa sobre as respostas sociais normalizadas associadas ao envelhecimento (estruturas residenciais, unidades de cuidados continuados, centros de dia), o que não facilita o processo de transição para a reforma, favorecendo o idadismo (Marques, 2011).

Os sujeitos consideram que a atribuição de significados à reforma é um processo em construção, em função do tempo. Quando menos se espera, toma-se consciência que terminou a vida ativa, forçando a recriação de novos modos de vida, em que o lazer contará mais do que o trabalho. Não é uma tarefa fácil. A identificação com o trabalho dura décadas e encontra-se muito enraizada. Factores familiares, económicos, ou ligados especificamente à saúde, fazem com que a reforma que se vive não seja exatamente aquela com que se sonhou. Alguns entrevistados, no entanto, mantêm o seu sentido de utilidade social e conseguem recuperar interesses antigos, ou encontrar atividades que os satisfaçam.

Gostava de fazer a tal vida, como eu lhe tinha dito. Ir aos meus concertos. Em solteiro íamos à Gulbenkian, mas depois ao nosso tipo de vida, acabei por abdicar de quase isso tudo e agora gostava de retomar um bocado. Só que eu ainda não estabilizei devidamente, o facto de cuidar da minha mãe prende-nos um bocado (Renato).

É frequente que a obrigação de ser cuidador, nesta idade, influencie negativamente o significado atribuído à reforma. Na prática quotidiana, é um constrangimento inesperado, justamente quando uma parte positiva do imaginário da reforma se associa à liberdade em tempos temporais e a uma maior capacidade de decisão: “eu amanhã também queria ir às caminhadas do luar, começam, já começou, mas eu não pude, foi naquele dia que tive de ir buscar o meu marido ao IPO” (Dora).

Para melhor compreender o processo de envelhecimento e reforma analisou-se a dimensão emocional e social antes e após a reforma. A maioria dos inquiridos (77,1%) estava satisfeito ou muito satisfeito com a vida que tinha antes da reforma, mas o mesmo não acontece com a vida após a reforma – a percentagem desce para 56,7%. Para a maioria (54,1%), a ansiedade cresce após a reforma e tem uma reacção negativa às mudanças vividas na passagem para a reforma (59,9% não se sentiam preparados).

Capacidade de agência

Os resultados mostram que o nível de participação cívica destes adultos é baixo e as práticas de voluntariado quase inexistentes – mas quando referenciado, é de cariz informal. Não parecem existir grandes diferenças, antes e depois da reforma, na ocupação de tempos livres. A maioria (57,3%) afirma encontrar atividades do seu interesse no concelho de Lagoa, destacando-se as atividades desportivas (12,7%), atividades culturais e recreativas (11,5%) e, cerca de 8,9% refere-se a atividades genéricas desenvolvidas para as pessoas mais velhas.

As respostas que o município colocou à disposição dos cidadãos reformados apresentam valores baixos de utilização. Apenas 19,1% dos inquiridos usufruem do Programa Municipal Viva +; o Centro de Convívio é referido apenas por 12,7%; o Cartão LagoaSocial é usado por 11,5% e o Centro de Dia é frequentado por 4,5% dos inquiridos.

Nas atividades que os inquiridos realizam depois da reforma, destacam-se a prática da atividade física individualmente (60%), o que não é facilitador da manutenção ou criação de redes de sociabilidade. Dos inquiridos, 93,6% não efetuou atividades de educação depois da reforma; a maioria (65,6%) não é sócio de pelo menos uma associação e não pratica voluntariado (80,3%). Na ocupação do tempo livre, a maioria (56,7%), refere como atividade, cuidar de familiares. Depois da reforma, a maioria (53,5%), discorda totalmente em desenvolver uma atividade profissional remunerada, em horário flexível e mais reduzido.

Estes dados não se mostram favoráveis a um envelhecimento bem-sucedido. No entanto a capacidade de agência inerente aos sujeitos influencia a sua trajetória de vida, o que se reflete no discurso dos entrevistados. As suas vivências são estruturadas no contexto social e histórico em que se movimentam, impelindo à ação, conforme se confrontam com diversos constrangimentos no seu curso de vida, quer sejam económicos, familiares ou sociais. Na transição para a reforma, os sujeitos transportam uma história já vivida, experiências e capacidades implícitas que facilitarão este processo de mudança, de forma mais ou menos, consciente, indiciando uma aprendizagem biográfica (Alheit, 1995).

O facto das condições económicas e/ou familiares obrigarem a uma reforma antecipada, mesmo quando as pessoas ainda se sentem ativas, é razão para um sentimento de grande angústia logo após a reforma. Contudo, a consciencialização desses constrangimentos, parece forçar a uma capacidade de agência. As pessoas passam a aceder a recursos individuais, ou a recursos externos que encontram na comunidade, como meio facilitador para a superação dessas condicionantes:

Todos sentem precisamente a mesma coisa, a falta da vida ativa e como é que as pessoas tentam ocupar a vida, com estas coisas. Vamos encontrando aqui, vamos encontrando além, vamos falando um bocadinho sobre o tempo da vida ativa, sobre o passado, sobre o que é que vamos fazer para o futuro, quer dizer, as pessoas neste momento tentam, aliás, nós, sem procurarmos essa situação estamos a encontrar,

estamos a encontrar e é uma forma de, sei lá, minimizar, uma forma também de ir ocupando os tempos (Bruno).

A própria vida nos ensina e é isso que nós... não é que sejamos mais inteligentes, é tanta coisa que tem passado por mim... se eu não tivesse as atividades [ginástica, computador e cavaquinho] que tenho, era vira o disco e toca o mesmo, eu era limpa esta, depois vou limpar aquela... (Dora).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

As questões que estiveram na base desta investigação foram as seguintes: como preparam as pessoas mais velhas a transição da vida ativa para a reforma? A transição para a reforma não é habitualmente refletida, nem preparada (56,7%), originando ansiedade, independentemente de ser voluntária ou não (Fonseca, 2012). Não se encontrando instituído qualquer apoio neste processo de transição (Ferreira, Jerónimo, Cabral & Silva, 2011), sobressaem dois perfis de transição relacionados com a identidade profissional e a eventual preparação do processo de transição para a reforma:

Perfil 1: Reforma involuntária e não preparada, forte identificação com o contexto profissional: indicia uma transição inicial mais difícil. A saída inesperada do mercado de trabalho, em que as pessoas sentiam reconhecimento e obtinham ganhos socioeconómicos, associada a um sentimento de capacidade para manter uma atividade produtiva, reflete-se numa transição inicial para a reforma muito mais difícil, fazendo com que a “reforma seja vivida (pelo menos temporariamente) de forma stressante, dando origem a uma perda de autoestima e de controlo da própria vida” (Fonseca, 2012, p. 78).

Perfil 2: Reforma voluntária e preparada, com menor identificação profissional, indicia uma maior satisfação inicial. A origem familiar de contextos mais favorecidos, sugerem uma maior satisfação no processo de transição e uma representação positiva relativamente ao período inicial da reforma, gerada pela “insatisfação em relação ao trabalho realizado enquanto ativo bem como a valorização do tempo disponível que a reforma proporciona” (Ferreira, Jerónimo, Cabral & Silva, 2011, p. 139) para a realização de projetos compensadores.

Será este um processo de (re)construção de identidades sociais? Que narrativa identitária é utilizada pelas pessoas neste processo de mudança? As vidas profissionais de longa duração (49 anos), originam geralmente uma maior dificuldade de adaptação inicial à reforma (Loureiro, 2011), com perda de identidade profissional. No entanto, a trajetória dos sujeitos é facilitadora de um maior acesso a recursos individuais e da comunidade na reconstrução de identidades. As atividades que desenvolvem nas redes de suporte social, propiciam uma identificação positiva, facilitando a (re)definição de papéis, associada à reforma (Fonseca, 2012).

Que condições estruturais limitam a ação e as escolhas das pessoas mais velhas, residentes em Lagoa, no processo de envelhecimento? As condições económicas e circunstâncias políticas, de austeridade, limitam a ação das pessoas mais velhas nas suas escolhas. Apresentam rendimentos muito baixos e existe pouca valorização das atividades culturais e de lazer e diminuto investimento na imagem pessoal, transportes e tecnologias, o que dificulta um envelhecimento bem-sucedido (cf. Baltés & Baltés, 1990).

Serão as pessoas mais velhas, cidadãos capacitados para ultrapassar as dificuldades estruturais associadas ao processo de envelhecimento? Que estratégias utilizam? Uma aprendizagem biográfica realizada ao longo da trajetória de vida, permite que as pessoas preencham razoavelmente o espaço social em que se movimentam e o tempo. Por limitadas que possam parecer, estas representam estratégias compensatórias de agência, associadas às mudanças identitárias, características do processo de transição para a reforma e do próprio envelhecimento (Alheit, 1995; Grenier, 2012).

Estamos em crer que o Município de Lagoa poderia assumir um papel preponderante na promoção de condições físicas, sociais e económicas facilitadoras da assunção desses novos papéis sociais. Neste sentido, concordamos com o parecer do Conselho Económico e Social (CES, 2013) relativamente ao desafio do envelhecimento demográfico em Portugal. Face aos resultados desta investigação, apresentamos de seguida algumas recomendações, que permitiriam ao Município ter um papel mais relevante na promoção de um processo de envelhecimento com mais qualidade:

1. Criar espaços públicos e ambientes favoráveis ao envelhecimento (condições físicas de mobilidade e acessibilidade; aumento/difusão da oferta sociocultural e desportiva; melhorar e alargar os espaços e respostas sociais existentes);
2. Mobilizar parcerias e criar serviços facilitadores da preparação para a reforma e formação ao longo da vida (mediação social; planos de preparação para a reforma e gestão da idade nas organizações);
3. Valorizar o processo de envelhecimento (projetos comunitários de recolha de saberes e atividades inter-geracionais, recorrendo ao património histórico e cultural do território);
4. Proporcionar apoios sociais e económicos (dinamizar uma rede social de apoio ao cuidador; melhorar e ampliar os apoios existentes, enquadrando o contexto social e cultural na avaliação/atribuição de apoios e criação de respostas sociais).

Estas recomendações devem ser apresentadas e discutidas com as pessoas mais velhas, dando voz aos sujeitos. Com este procedimento pretende-se contrariar o estigma associado a um envelhecimento de cariz paternalista e não participativo (Cabral, Ferreira, Silva, Paula & Marques, 2013), subjacente nos resultados do inquérito por questionário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alheit, P. (1995). Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger, & P. Dominicé (Eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 57-74). Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Baltes, P. B., & Baltes, M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes, & M. Baltes (Eds.), *Successful Aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1-34). New York: European Science Foundation.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Cabral, M. V., Ferreira, P. M., Silva, P. A., Paula, J., & Marques, T. (2013). Processos de envelhecimento em Portugal. *O uso do tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Conselho Económico e Social, Portugal. (2013). *Parecer de Iniciativa sobre as consequências económicas, sociais e organizacionais decorrentes do envelhecimento da população*. Recuperado a 14 de julho de 2013 em <https://www.eapn.pt/documento/353/parecer-de-iniciativa-sobre-as-consequencias-economicas-sociais-e-organizacionais-decorrentes-do-envelhecimento-da-populacao>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 455-479.
- Dannefer, D., & Lin, J. (2013). Commentary: contingent ageing, naturalisation and some rays of intellectual hope. In J. Baars, J. Dohmen, A. Grenier, & C. Phillipson (Eds.), *Ageing, Meaning and Social Structure, Connecting critical and humanistic gerontology* (pp. 181-195). Bristol: Policy Press.
- Ecclestone, K. (2010). Managing and supporting the vulnerable self. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 197-210). Abingdon, Oxford: Routledge.
- Ecclestone, K., Biesta, G. & Hughes, M. (2010). Transitions in the life course, the role of identity, agência and structure. In *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 1-15). Abingdon, Oxford: Routledge.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). *What is Agência? The American Journal of Sociology*, 103(4), pp. 962-1023.
- Featherman, D. L., Smith, J., & Peterson, J. G. (1990). Successful aging in a post-retired society. In P. B. Baltes, & M. Baltes (Eds.), *Successful Aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 50-93). New York: The European Science Foundation.
- Ferreira, P. M., Jerónimo, P., Cabral, M. V. & Silva, P. A. (2011). *Representações da reforma e envelhecimento . Conferência Internacional sobre Envelhecimento* (pp. 131-141). Lisboa: Fundação D. Pedro IV.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, A. M. (2012). Do trabalho à reforma: quando os dias parecem mais longos. Acedido a 20 de julho, in <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10582.pdf>
- Fragoso, A., & Martins, V. (2011). *Older adults in the cross-border areas of southern Portugal and Spain: shared narratives, learning and the construction of identity. International Journal of Education and Ageing*, 1(3), pp. 253-266.
- Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP/MSESS). (2013). *Carta Social — Rede de serviços e equipamentos — Relatório 2013*. Acedido a 23 de julho de 2013, in <http://www.gep.msess.gov.pt/cartasocial/pdf/csocial2013.pdf>
- Generoso, S. (2012). Realização de investigação "O processo de transição da vida ativa para a reforma no concelho de Lagoa - Algarve". Informação/Parecer n.º 8579. Lagoa: Município de Lagoa, Ação Social e Saúde.
- Godfrey, M., Townsend, J., & Denby, T. (2004). Building a good life in older people in local communities: The experience of ageing in time and place. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Grenier, A. (2012). Transitions and the lifecourse, challenging the constructions of 'growing old'. Bristol, UK: The Policy Press.
- Grenier, A., & Phillipson, C. (2013). Rethinking agência in late life: structural and interpretive approaches. In J. Baars, J. Dohmen, A. Grenier, & C. Phillipson (Eds.), *Ageing, Meaning and Social Structure, Connecting*

critical and humanist gerontology (pp. 55-79). Bristol, UK: Policy Press.

Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação. O Planeamento em Ciências Sociais*. Paredes: Príncipia.

Hamilton, M. (2010). Managing transitions in skills for life. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Edits.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 69-86). London: Routledge.

Loureiro, H. (2011). *Vulnerabilidade em saúde decorrente da vivência da passagem à reforma. Conferência Internacional Sobre Envelhecimento* (pp. 143-154). Lisboa: Fundação D. Pedro IV.

Machado, P. (2007). Reflectindo sobre o conceito de envelhecimento activo, pensando no envelhecimento em meio urbano. *Fórum Sociológico*, 17(2), pp. 53-63.

Marques, S. (2011). *Discriminação da terceira idade*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Marshall, V. W., & Bengtson, V. L. (2011). *Theoretical Perspectives on the Sociology of Aging*. In R. A. Setersten Jr., & L. A. Jacqueline (Edits.), *Handbook of Sociology of Aging* (pp. 17-33). New York, USA: Springer.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Saúde. (2013). Lista Atualizada de Admissões e vagas na RNCCI na região Algarve. Administração Regional de Saúde do Algarve, I.P. Aedido a 20 de julho de 2013, in http://www.arsalgarve.min-saude.pt/portal/sites/default/files//images/centrodocs/RNCCI/Informacao_on_line_06_Maiol_13.pdf

Moen, P. (2003). Midcourse, navigating retirement and a new life stage. In J. T. Mortimer, & M. J. Shanahan (Edits.), *Handbook of Life Course* (pp. 269-291). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Monteagudo, G. J. (2000). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciências de la educación*, 15, pp. 227-246.

Motta, A. B. (1999). *As dimensões de género e classe social na análise do envelhecimento*. *Cadernos Pagu*, 13, pp. 191-221.

Nazareth, J. (2009). *Crescer e envelhecer. Constrangimentos e oportunidades do envelhecimento demográfico*. Lisboa: Editorial Presença.

Quaresma, M. L. (2007). *Envelhecer com futuro. Fórum Sociológico*, 17(2), pp. 37-42.

Reeuwijk, K. G., de Wind, A., Westerman, M. J., Fekke Ybema, J., van derBeek, A. J., & Geuskens, G. A. (2013). 'All those things together made me retire': *qualitative study on early retirement among Dutch employees. BMC Public Health*, 13(1), 1-11.

Rede Social de Lagoa. (2012). *Envelhecimento Ativo no concelho de Lagoa: Ações locais de intervenção comunitária com adultos/as maiores*. Lagoa: Município de Lagoa.

Ribeiro, O., & Paúl, C. (2011). *Manual de Envelhecimento Activo*. Lisboa: Lidel.

Ribeiro, O. (2012). *O envelhecimento "ativo" e os constrangimentos da sua definição. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Numero Temático: Envelhecimento Demográfico*, pp. 33-52.

Rosa, M. J. (1996). *Envelhecimento demográfico: proposta de reflexão sobre o curso dos factos. Análise Social*, 31(139), pp. 1183-1198.

Schmidt-Hertha, B., & Rees, S-L (201). *Transitions to retirement – Learning to redesign one's lifestyle. Ageing and Social Policy*, 5(1), 32-56.

Silva, F. C. (2013). *O Futuro do Estado Social*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: *The New Era of Mixed Methods. Journal of Mixed Method Research*, 1(3), pp. 3-7.

Varela, R. (2013). A "eugenização da força de trabalho" e o fim do pacto social. Notas para a história do trabalho, da segurança social e do Estado em Portugal. In R. Varela (Coord.), *A Segurança Social é Sustentável. Trabalho, Estado e Segurança Social em Portugal* (pp. 23-85). Lisboa: Betrand Editora.

Vicente, M. J. (2007). Envelhecimento demográfico e alargamento do tempo de trabalho - o debate inacabado. Implicações socio-económicas e busca de novos paradigmas. *Fórum Sociológico*, 17(2), pp. 69-79.

Vilelas, J. (2009). *Investigação, o Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Vilhena, C., Valadas, S. T., Fragoso, A. (2019). Education matters: cumulative advantages and disadvantages

amongst Portuguese older men. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 10, nº 3, 275-289. DOI 10.3384/rela.2000-7426.rela20199

WHO. (2002). Active ageing: a policy framework. Acedido a 23 de julho de 2012, in <https://extranet.who.int/agefriendlyworld/wp-content/uploads/2014/06/WHO-Active-Ageing-Framework.pdf>

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020.

Sandra Generoso

Município de Lagoa

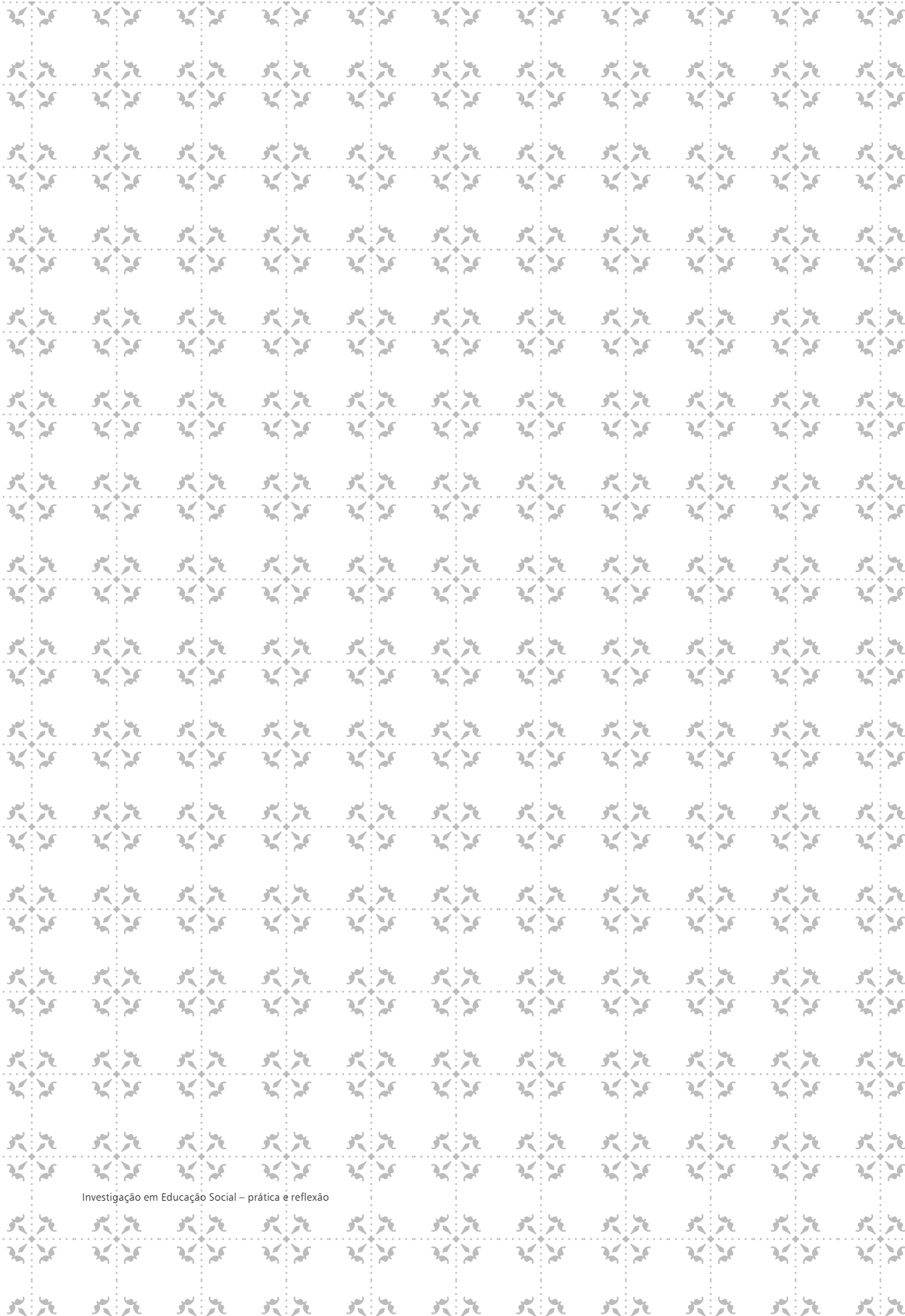
sandra.generoso@cm-lagoa.pt

António Fragoso

Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD)

Universidade do Algarve

aalmeida@ualg.pt



CARREIRA, QUOTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS DOS CUIDADORES FORMAIS DE ADULTOS E IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS

EMÍLIA PEDRO & ROSANNA BARROS

RESUMO: Presentemente, o envelhecimento populacional é um fenómeno demográfico tanto em Portugal como nos restantes países da Europa. Para fazer face a esta realidade, surgiram diversas respostas sociais. O Lar de idosos é uma dessas respostas que para além de oferecer uma alternativa às famílias, serviu também para gerar emprego. Os cuidadores formais, profissionais habilitados para trabalhar nos lares, emergem da necessidade de tratar de pessoas idosas, cada vez mais dependentes e com necessidades especiais. Neste momento, é uma classe profissional solicitada frequentemente para trabalhar tanto em instituições públicas como em entidades particulares. Compreender as formas concretas e contextualizadas de vivências e experiências profissionais dos cuidadores formais dos idosos de um Centro Social da Região do Algarve, em todas as suas dimensões, incluindo a influência que a sua profissão tem sobre a sua vida pessoal, social e familiar, foi o objetivo geral deste estudo de caso que decorreu entre 2012 e 2013. Neste capítulo damos conta dos principais resultados obtidos e suas interpretações.

PALAVRAS-CHAVE: Cuidador formal, saberes profissionais, idoso, institucionalização.

INTRODUÇÃO

O foco da investigação realizada foi a carreira, o quotidiano e os saberes profissionais dos cuidadores formais, trabalhadores com a categoria de Ajudantes de Lar, a desempenhar funções no Lar de idosos de um Centro Social da Região do Algarve, propriedade de uma Misericórdia.

Este estudo de caso procurou aprofundar o conhecimento sobre este grupo, que assumiu a profissão de prestar os cuidados necessários aos idosos residentes no referido lar, alguns em situação de grande dependência. Os cuidados prestados aos idosos, serviços alvo de observação e estudo, realizaram-se em ambiente institucional e constituem uma resposta social atual para corresponder às necessidades sentidas pelas famílias sem disponibilidade de assegurar o pleno cuidado a estes idosos dependentes, em virtude de múltiplos factores inerentes às mudanças produzidas na sociedade da modernidade tardia (Giddens, 1991) e que conduzem a que a institucionalização seja um processo complexo em que influem múltiplas dimensões (Roy et al, 2018).

O estudo realizado pretendeu captar as percepções dos cuidadores formais relativamente à importância do seu trabalho, o modo de executar as suas funções, os obstáculos e dilemas existentes, a satisfação, a motivação, as expectativas relativamente ao futuro profissional, a vivência com as emoções, os motivos que conduziram a enveredar pela profissão, a formação profissional e as eventuais alterações provocadas na sua vida.

De acordo com Stake (2005) usualmente o problema de investigação assume a forma de uma questão complexa que remete para a problematização do objeto de estudo, mas cuja resposta não é óbvia. Deste modo, o problema de investigação formulado foi o seguinte: quais as formas particulares de vivências e experiências profissionais dos cuidadores formais dos idosos do Lar de idosos de um Centro Social da Região do Algarve estudado, em todas as suas dimensões, incluindo a influência que a sua profissão terá sobre a sua vida pessoal, social e familiar?

Assim sendo, este capítulo reporta alguns aspetos principais de um estudo de caso único realizado sob um prisma qualitativo que fez uso de um paradigma interpretativo e uma abordagem inscrita nos pressupostos do interacionismo simbólico (Blumer, 1969; Joas, 1999) a partir dos quais se teceram algumas clarificações conceptuais relevantes para este estudo.

O Lar de idosos de um Centro Social foi escolhido para desenvolver a investigação pelo facto de a pesquisadora trabalhar neste contexto há 11 anos (na data da pesquisa) e daí resultarem diversas vantagens, tais como o acesso facilitado ao palco da investigação empírica, a plena informação sobre o funcionamento do lar, conhecer os cuidadores, o restante pessoal, a Direção da Misericórdia, os utentes e respetivos familiares, com os quais se estabelecem relações profissionais e pessoais. Embora haja vantagens, existem também desvantagens, tais como as implicações de uma posição de superioridade hierárquica, a falta de vontade com as trabalhadoras mais recentes e a permanência constante no palco da investigação, condicionando o distanciamento e ampliando o desafio da necessária autorreflexividade crítica do investigador qualitativo.

Com esta investigação quisemos contribuir para o enriquecimento geral da reflexão sobre a profissão dos cuidadores formais, sugerir melhorias à instituição em observação sobre o funcionamento do serviço e dar visibilidade e voz aos pontos de vista destes profissionais para conhecer a percepção dos cuidadores em relação ao trabalho desempenhado no dia-a-dia, para constatar se existe motivação para o desempenho das suas tarefas e para descrever as particularidades profissionais dos mesmos. Neste alinhamento, foram definidos quatro objetivos gerais, desmultiplicados em diversos objetivos específicos, que emolduraram o propósito do trabalho realizado e que apresentamos seguidamente:

- 1) Conhecer a percepção do cuidador sobre a sua profissão:
 - 1.1) Saber o grau de importância que os cuidadores atribuem, no dia-a-dia, ao seu trabalho;
 - 1.2) Perceber qual é a imagem que possuem acerca da sua profissão;
- 2) Conhecer o trabalho dos cuidadores, a sua motivação e expectativas futuras:
 - 2.1) Conhecer quais são as tarefas desempenhadas no seu trabalho;

- 2.2) Saber qual é o seu grau de satisfação em relação ao seu trabalho;
- 2.3) Compreender se os cuidadores se sentem realizados profissionalmente;
- 2.4) Perceber quais são as suas expectativas em relação ao seu futuro profissional;

3) Conhecer a trajetória profissional do cuidador:

- 3.1) Conhecer o percurso profissional dos cuidadores;
- 3.2) Saber em que circunstâncias foram admitidos para trabalhar no lar de idosos;
- 3.3) Conhecer se os cuidadores possuem formação profissional;
- 3.4) Compreender se da parte da entidade patronal existe algum reconhecimento do seu trabalho;
- 3.5) Perceber se existem perspectivas de evolução na carreira;

4) Conhecer as percepções sobre qual é a influência que a profissão exerce sobre:

- 4.1) A sua vida pessoal;
- 4.2) A sua vida social;
- 4.3) A sua vida familiar.

PRISMA TEÓRICO E ALGUMAS CLARIFICAÇÕES CONCEPTUAIS

Neste texto entendemos que o envelhecimento individual é um fenómeno do processo de vida que se destaca pelas transformações bio-psico-sociais relacionadas com o passar do tempo, que afetam cada pessoa de forma diferente, em função do estilo de vida, das características do meio ambiente e da condição nutricional (Kawasaki & Diogo, 2001a). Todos os organismos vivos são mortais e o fim natural do processo de envelhecimento é a morte (Fontaine, 2000).

Assim sendo, procurou-se refletir acerca deste fenómeno focando a atenção nos cuidadores formais de adultos e idosos e adotando o prisma teórico do interacionismo simbólico. Esta é uma abordagem sociológica das relações humanas que considera de grande importância a influência, nas múltiplas interações sociais, dos significados trazidos pelo indivíduo à interação, assim como os significados que ele obtém a partir dessa interação. Nesta abordagem as interpretações pessoais são valorizadas e constituem matéria de análise e reflexão (Blumer, 1969; Joas, 1999; Goffman, 2009).

Ora, desde aqui percebe-se, por exemplo, que as representações e percepções em torno da velhice têm vindo a sofrer significativas alterações no decurso da modernidade tardia, quer pelo desenvolvimento da psicologia positiva e da medicina preventiva (a que se aliam novas invenções farmacológicas) quer à melhoria das condições de vida e ao aumento do nível de literacia, surgindo a disseminação de conceitos como 'envelhecimento bem-sucedido' e 'envelhecimento ativo', no âmbito dos quais se considera fundamental adotar medidas como o exercício físico e o exercício das capacidades cognitivas, bem como a promoção da integração social e participação dos idosos na comunidade (Fonseca, 2006; Anica, 2018; Ralha-Simões & Barros, 2018).

Em Portugal, o envelhecimento da população é cada vez mais acentuado devido aos baixos índices de fecundidade e mortalidade, sendo de destacar a tendência para o aumento de situações crónicas incapacitantes que exigem cuidados a médio ou longo prazo (Lage, 2005; Oliveira, 2008).

Institucionalização

A partir dos anos 60, em Portugal assistiu-se ao aumento gradual dos serviços de apoio ao idoso em detrimento do quadro prevalecente até então em que estes permaneciam a cargo das famílias, no espaço privado da casa. Porém, nos casos associados à mendicidade e doença, assistiu-se também à atuação das instituições, normalmente de carácter religioso, cujos cuidados eram prestados pelas irmãs de caridade sem qualquer aprendizagem formal (Fernandes, 1997; Maffioletti et al., 2006).

Com efeito emerge, desde a década de 70, no âmbito das políticas sociais, uma nova agenda dedicada às 'políticas da velhice'. Assim, a institucionalização do encargo social da velhice torna-se uma realidade, passando a responsabilidade dos filhos a ser transferida para a sociedade, mais concretamente para o Estado Providência (Brêtas, 2003; Barros, 2012). Criado e consolidado este quadro há, desde então, três momentos-chave que costumam preceder a institucionalização do idoso: a) a viuvez e o conseqüente receio de estar sozinho; b) os episódios de queda ou doença; e c) a localização da casa do idoso, afastada dos filhos ou de estruturas hospitalares. Ora, o processo de institucionalização contempla diversas fases, desde tomar a decisão, escolher a valência e integrar-se, podendo ser um processo curto ou demorado (Sousa et al., 2004).

É muito frequente que o processo de tomada de decisão acerca da institucionalização seja difícil porque o idoso normalmente não pretende abandonar a sua casa, mas a partir de determinada altura, esta pode se tornar numa fonte de vulnerabilidade (Figueiredo, 2007).

Destemodo a institucionalização, enquanto resposta social convencional, apresenta vantagens e desvantagens. Se por um lado, as instituições prestam cuidados imprescindíveis para adultos e idosos dependentes, por outro lado, impõem aos seus utentes um estilo de vida diferente do anterior, caracterizado por fronteiras, normalmente de carácter físico, com uma realidade de vida em grupo, uma rigorosa calendarização, sem que os utentes possuam muitos dos seus objetos pessoais (Sousa et al., 2004). Com efeito, atendendo a estas características tendencialmente prevalecentes neste tipo de contexto, poder-se-á dizer que os idosos dependentes começam a viver um processo progressivo de perda de identidade e de autonomia (Sousa et al., 2004). Desta forma, sobretudo quando os idosos discordam com a opção de viver numa instituição, mas depois não podem abandonar esse espaço, acontece sentirem-se desconfortáveis e muitas vezes deprimidos (Paúl, 1997). Isto sugere que a institucionalização deve ser o último recurso, sendo indicada somente para situações de acentuada falta de autonomia do idoso, excetuando os casos em que os próprios idosos preferem ser institucionalizados para não se tornarem 'um

fardo' para as suas famílias.

Porém, é de referir que a institucionalização dos idosos não invalida a participação das famílias, cujo contributo seria especialmente o apoio emocional, de forma a promover mais satisfação e (re)equilíbrio.

Lar de idosos

Efetivamente, a adaptação ao Lar, enquanto estrutura residencial com internamento permanente, é condicionada pela forma de tomada de decisão referida anteriormente, pois como afirmam Sousa, Figueiredo e Cerqueira (2004) se a decisão for tomada em consciência pelo próprio utente, a sua adaptação será mais fácil. Neste âmbito, é necessário ter presente que os familiares assumem um papel importante tanto na escolha do Lar, como na manutenção das relações familiares durante o internamento do idoso, assumindo assim as suas responsabilidades intersubjetivas na construção do bem-estar do familiar institucionalizado (Sousa et al., 2004).

Por seu turno, para garantir o bem-estar dos utentes, os Lares também terão de procurar oferecer ambiente familiar, segurança, respeito pela dignidade, independência, privacidade e direito de escolha, abertura para com a comunidade e capacidade de adaptação ao tipo de residente (GCPAS & CID, 2005).

Não obstante, o Lar de idosos é uma estrutura que suscita uma opinião depreciativa por parte da maioria dos idosos e familiares, havendo uma certa relutância em recorrer a este tipo de serviço (Figueiredo, 2007). Há que reconhecer que, quando se verifica uma conjuntura administrativa desfavorável às boas práticas referidas, a comunidade de idosos a residir nos lares assim geridos corre o risco de total dependência, associada à perda geral de controlo, de que resulta frequentemente desânimo. Neste sentido, especial atenção necessita ser dada às políticas institucionais, às características prevaletentes no ambiente e, também, ao comportamento dos funcionários (Paúl, 1997). Nesta lógica, para mediar conflitos e ultrapassar certas situações desfavoráveis é essencial a existência neste tipo de instituições de técnicos especializados em envelhecimento e estratégias de comunicação (Sousa et al., 2004).

Questões de profissionalidade e prática dos cuidadores formais

Entende-se por, cuidador a pessoa que trabalha numa instituição e que opera no domínio dos serviços sociais. O trabalho da sua intervenção faz frequentemente face à incapacidade temporária ou definitiva do adulto e idoso dependente (Crespo & López, 2008). A tarefa do cuidador é, pois, cuidar. Entende-se por cuidar tanto o ato de realizar diversos tipos de práticas a outra pessoa: de higiene corporal, de ajuda na mobilidade física, na ingestão de refeições: são as atividades da vida diária (AVD); como o ato de realizar tarefas do tipo: fazer compras, tratar da roupa, preparar refeições, sendo estas as atividades instrumentais da vida diária (AIVD), entre outras (Kawasaki & Diogo, 2001b; Phillips, 1996). Deste enquadramento fazem ainda parte a satisfação de necessidades emocionais e de tipo educacional (Cancian & Olikier, 2000; Stone et al., 1987; Walker et al., 1995). Deste modo, no âmbito da prática dos cuidadores formais, educar

ao longo da vida pressupõe, vincadamente, trabalhar-se em contexto, com o outro, com vista a ampliar interesses e temas que contribuam para uma emancipação pessoal crescente aliada à construção positiva e humanista do significado de ser pessoa e da observância, em todas as circunstâncias, da dignidade humana para ambos os sujeitos da relação de cuidar. No fundo a educação ao longo da vida representa um paradigma humanista enquadrador de relações e modos de cuidar que se desejam respeitadores da alteridade, da singularidade e da diversidade dos idosos (Barros, 2011a; 2018).

Ora, na prática dos cuidadores formais em contextos de institucionalização há que atender, pois, ao 'cuidado invisível' que remete para os afetos e a dimensão holista de cada ser e reúne as experiências pessoais de cada indivíduo para proporcionar um acolhimento humanizado, respeitando o perfil do adulto/idoso em particular. Assim, os 'cuidados invisíveis' são complemento dos 'cuidados visíveis' (AVD e AIVD) (Paúl, 1997). Sendo de salientar que, ambos os tipos ou graus de cuidados pressupõem uma formação específica e permanente destes profissionais (Dubar, 2003), para desenvolver competências de educar o adulto ou idoso dependente para, por exemplo, ajuda-lo a adquirir algumas estratégias de autocuidado que lhe possam incutir algum grau de autonomia na vida diária, não obstante a sua condição de dependência (Maffioletti et al., 2006).

Desta forma a ideia de 'cuidar' é bastante abrangente, pois engloba a dimensão técnica, biológica, psicológica, social, afetiva e educacional. Cuidar é visto ainda, por alguns autores, como desenvolvimento, dádiva, amor, obrigação, gestão de conflitos, transformação, manifestação de afeto ou de carinho, cargo, descobrir potencial e aprendizagem (Silveira et al., 2006).

Não obstante, se é consensual que para promover uma real melhoria da qualidade de vida de cada pessoa, a capacidade de relacionamento afetivo empático é de primordial importância para um "cuidar integral" do adulto ou idoso, a mesma, por si só, não assegura as competências para prestar o cuidado, uma vez que este exige igualmente uma educação e formação adequadas (Nascimento et al., 2008).

Foi, pois, para compreender as formas concretas e contextualizadas de vivências e experiências profissionais dos cuidadores formais dos idosos de um Centro Social da Região do Algarve, em todas as suas dimensões, incluindo a influência que a sua profissão tem sobre a sua vida pessoal, social a familiar, que realizámos esta investigação cujo procedimento metodológico se explicita e justifica seguidamente.

METODOLOGIA

Tipo de investigação

Metodologia é um termo que habitualmente tanto está relacionado à ciência que estuda

os métodos científicos e técnicas de investigação, como também está relacionado a uma aproximação da ontologia e epistemologia do ato de investigar (Pardal & Correia, 1995).

Assim, com base no conhecimento metodológico disponível optou-se por desenvolver uma investigação de tipo qualitativo. Na investigação qualitativa o investigador procura não se colocar como perito perante o que pretende saber, mas assume a posição de observador auto-reflexivo, e recorre a uma relação de proximidade e empatia com o investigado, valorizando as interações entre o sujeito e os intervenientes no estudo (Cervo & Bervian, 1978; Fernandes, 1991; Santos, 1988), pretendendo obter uma compreensão aprofundada sobre o fenómeno em estudo, observando, descrevendo e interpretando. Trata-se de convocar os conhecimentos e as teorias existentes, aprofundando a revisão da literatura, para dialogar criticamente com os resultados obtidos (Fortin, Côté & Vissandjée, 2000; Rousseau & Saillant, 2000).

Assim, na investigação qualitativa não existe apenas uma interpretação objetiva e fixa da realidade, pressupõe-se que existem tantas interpretações como sujeitos que a procuram interpretar, o que atendendo-se às questões de validade consensualizadas na literatura (Fortin, Grenier & Nadeau, 2000) pode ser entendido como uma vantagem, pois pode gerar hipóteses passíveis de futuras investigações (Fernandes, 1991).

Por estes motivos, nesta investigação, adotámos o paradigma interpretativo, que segundo Cohen e Manion (1990) explora o mundo subjetivo da experiência humana, começando por estudar o indivíduo, para depois então, procurar entender as suas interpretações do mundo que o rodeia. Ora, dado que o foco principal deste estudo foram os saberes profissionais dos cuidadores formais, este paradigma revelou-se adequado para cumprir os objetivos traçados e conhecer as suas vivências e experiências que resultam do exercício da sua profissão.

Método: Estudo de caso

Nas ciências sociais, entende-se por método o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e desocultação da(s) verdade(s), e que possui um conteúdo preciso (Cervo & Bervian, 1978), ou seja, o método orienta a pesquisa, respeitando um sistema de normas que possibilita a escolha de técnicas com o objetivo de ser possível o processo de verificação empírica (Pardal & Correia, 1995).

O método escolhido nesta pesquisa foi o estudo de caso, que se baseia numa investigação aprofundada de um caso, que pode ser um sujeito, uma família, um grupo ou uma organização, e pressupõe que o investigador permaneça bastante tempo no local de investigação em contacto com atividades relativas ao caso, para constatar e refletir sobre as dinâmicas do mesmo (Yin, 2002). O estudo de caso realizado foi do tipo intrínseco, cujo objetivo principal de investigação é procurar compreender de modo aprofundado uma realidade circunscrita e particular (Stake, 2005). O estudo de caso foi, pois, escolhido por existir o interesse em compreender com informação detalhada e conteúdos precisos o objeto deste estudo.

Este método apresenta diversas vantagens, nomeadamente a informação detalhada que é possível adquirir, e a abordagem holística que permite cruzar ideias e realizar ligações entre aspetos e variáveis multidimensionais dos fenómenos estudados. Contudo, o estudo de caso tem limitações, nomeadamente a impossibilidade de generalizar a outras populações ou situações, assim como o facto dos dados produzidos não serem passíveis de permitir efetuar comparações a não ser numa lógica de estudo multicaseos (Duhamel & Fortin, 2000).

Assim, em maio de 2012 foi solicitada a autorização, e estabelecido o protocolo de investigação, com observância de diversos aspetos éticos, para a realização do estudo, ao Sr. Provedor da Santa Casa da Misericórdia, tendo sido explicado o objetivo geral do estudo, indicados os participantes, os recursos necessários e todas as etapas do processo de investigação.

Técnicas de recolha de informação

As técnicas de recolha de dados são instrumentos que viabilizam a realização de uma investigação, permitindo levar a cabo as diversas operações que constituem o método, de modo a efetuar a recolha empírica, agregando dados e, quando aplicável, comparando e discutindo as hipóteses com os dados assim recolhidos (Pardal & Correia, 1995; Ruquoy, 1997).

Neste estudo, a principal técnica utilizada foi a entrevista semidiretiva, que foi triangulada com duas técnicas secundárias: a observação direta (com registo sistemático de notas de campo), e a análise de documentos.

Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista é uma forma peculiar de comunicação verbal, pelo que na sua essência é uma técnica de recolha de dados usada com muita frequência, e que permite obter as informações que os participantes consentirem fornecer (Ghiglione & Matalon, 1997).

Por um lado, esta técnica tem diversas vantagens, pode ser aplicada a quase todos os sectores da população, costuma ter maior taxa de resposta do que os questionários, possui uma maior eficácia na busca de informação, inclusive permitindo a exploração de sentimentos, sendo uma clara vantagem o facto de existir flexibilidade quanto ao tempo e duração, de acordo com a necessidade em recolher um elevado número de dados diversificados. Por outro lado, as desvantagens da entrevista poderão ser a limitação do número de sujeitos do estudo quando comparada com o questionário, e o risco do entrevistado poder dispersar-se demasiado seguindo outra linha de pensamento, havendo ainda o inconveniente de pressupor um elevado tempo despendido sobretudo quando se necessita de realizar um número considerável de entrevistas (Gil, 1999; Selltiz et al., 1987).

A entrevista semidiretiva serviu de base para este estudo, sendo o tipo de entrevista ideal porque dá uma liberdade de expressão máxima ao narrador que assume um papel importante, podendo falar mais livremente, num ambiente descontraído (Bogdan & Biklen, 1994; Thompson,

1992). Assim sendo, construímos um guião de entrevista com o conjunto de itens para ser abordados durante a aplicação das mesmas (Fortin, Grenier & Nadeau, 2000; Poirer; Clapier-Valladon & Raybaut, 1995).

Usualmente a marcação do dia da entrevista, hora e local é colocado à consideração do entrevistado para que se sinta mais à vontade, sendo realizada num espaço onde não haja interferências ou ruídos que possam permitir distrações nem prejudicar as gravações, contribuindo para o sucesso da investigação (Fortin, Grenier & Nadeau, 2000; Thompson, 1992). Deste modo, questionou-se previamente as trabalhadoras acerca do melhor local para realizar as entrevistas e a resposta dada por todas foi semelhante ao preferir ser entrevistadas no local de trabalho, tendo sido escolhida uma sala de reuniões existente num edifício anexo ao Lar, um espaço reservado, agradável e longe de eventuais interrupções.

Todos os cuidadores foram devidamente esclarecidos sobre o protocolo da investigação, a participação voluntária, o compromisso de confidencialidade, tendo sido preenchidos e assinados os consentimentos informados (Fortin, Grenier & Nadeau, 2000).

Com estes pressupostos e fundamentação realizaram-se, então, 14 entrevistas aos cuidadores entre novembro e dezembro de 2012.

Observação direta

Observar é selecionar informação importante através dos órgãos sensoriais, ao abrigo da teoria e da metodologia científica, de forma a poder descrever, explicar e atuar sobre a realidade em causa (Carmo & Ferreira, 1998). Ou seja, a observação considera-se como técnica científica quando é planeada sistematicamente e suscetível ao controlo, tendo como propósito gerar informação empírica (Pardal & Correia, 1995; Barros, 2011b).

A recolha de dados através da observação direta examina com o intuito de conhecer e compreender melhor a realidade e fundamenta-se em conhecimentos prévios, refletindo a intuição e perspicácia do investigador que efetua o registo das observações (Bisquerra, 1989; Fortin, Coté & Vissandjée, 2000). Neste âmbito, é de salientar que a observação participante pode ser condicionada pela representação social da investigação e respetivos papéis, ao colocar os promotores da investigação numa posição hierarquicamente assimétrica (Pardal & Correia, 1995).

Neste estudo aplicou-se, maioritariamente a observação direta participante aberta, mas também, pontualmente em momentos chave das práticas profissionais dos cuidadores, a observação participante despercebida pelos observados, no âmbito da qual o investigador envolve-se com a população observada através de um papel social, sem assumir em determinada situação o seu papel de observador, mas não descurando os aspetos éticos, que de resto foram protocolados previamente com o Provedor da Instituição (Carmo & Ferreira, 1998). As notas de campo foram fundamentais para realizar o registo dos dados empíricos oriundos da observação,

recolhidos com base nos objetivos da investigação (Cohen & Manion, 1990; Fortin, Grenier & Nadeaul., 2000). No final de cada observação realizamos discreta e rapidamente o seu registo através de pontos-chave que mais tarde auxiliariam no tratamento pormenorizado do conjunto de dados, evitando lacunas de informação (Carmo & Ferreira, 1998). Depois de realizadas as observações, de imediato eram registados tópicos num bloco de notas para posteriormente se efetuar o registo alargado no diário de campo. A realização das observações foi complicada derivado ao facto das cuidadoras trabalharem por turnos, tendo sido impossível observar todas as cuidadoras no tempo previsto inicialmente.

Assim, a observação nesta investigação iniciou-se a 06/01/2013 e terminou a 19/02/2013. Foram realizadas três observações por cuidadora, na rotina habitual de desempenho de funções, em locais e horários estratégicos.

Análise documental

A análise documental é uma técnica de recolha e de verificação de dados que contempla o acesso a fontes pertinentes, escritas ou não, considerando a aplicação de outras técnicas de investigação, mantendo normalmente uma relação complementar (Ruquoy, 1997).

A consulta documental foi realizada através da análise temática de conteúdo dos processos individuais dos trabalhadores em questão, arquivados no Sector de Recursos Humanos da instituição, tendo servido de base para realizar a caracterização sociodemográfica do grupo e confrontar dados com a informação resultante dos inquéritos por entrevista.

Para além dos processos individuais dos cuidadores, também foram consultados, e analisados da mesma forma, documentos internos, com vista a melhor contextualizar a própria instituição. A consulta documental foi realizada no mês de janeiro de 2013.

SOBRE O PROCESSO DA ANÁLISE DE DADOS

Após a recolha de dados, há que organizá-los para se proceder à sua análise, tendo em conta que existiu informação recolhida através dos inquéritos por entrevista, das observações e da análise documental (Dubouloz, 2000), a fase seguinte consistiu, pois, na análise do *corpus* e interpretação dos dados empíricos relevantes face aos objetivos da investigação.

Ora, o investigador qualitativo deve usar processos que lhe permitam assegurar a validade e confirmar as declarações dos entrevistados, comparando-a e conferindo-a com a informação oriunda da observação e dos documentos, por isso neste estudo adotamos a triangulação dos dados recolhidos e a autorreflexividade e transparência na discriminação dos procedimentos e escolhas (Pedro, 2014). Fizemo-lo no pressuposto de que esta é uma estratégia própria da investigação qualitativa para incrementar a validade e fiabilidade dos dados (Ruquoy, 1997; Reidy & Mercier, 2000).

A análise dos dados recolhidos nas 14 entrevistas consistiu na realização de uma análise temática de conteúdo complementada com uma contagem simples de frequência de determinadas palavras e expressões (Vala, 1986), definindo subcategorias de acontecimentos em função dos dados (Duhamel & Fortin, 2000; Fortin, Grenier & Nadeau, 2000; Quivy & Campenhoudt, 2008). Ou seja, após a transcrição dos 14 inquéritos por entrevista, foi elaborada uma grelha com quatro campos (categorias, sub-categorias, unidades de contexto e inferências) para se realizar a análise temática de conteúdo, quer das transcrições das entrevistas quer do diário de campo e documentos. Este procedimento de análise de dados originou um trabalho que levou à criação progressiva de uma maior inteligibilidade acerca dos saberes profissionais dos cuidadores formais que em seguida se apresenta, salientando as principais conclusões em relação aos quatro grandes objetivos estipulados.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES

A investigação foi realizada para tentar saber sobre a carreira e o quotidiano, bem como as vivências e experiências profissionais dos cuidadores formais de adultos e idosos de um Centro Social da Região do Algarve, em todas as suas dimensões, incluindo a influência que a sua profissão teve sobre a sua vida pessoal, social e familiar. A caracterização sociodemográfica deste grupo, composto por 14 mulheres, apresenta idades compreendidas entre os 29 e os 65 anos de idade (média de 48 anos de idade), sendo na sua maioria mulheres casadas,

| Escolaridade | Cuidadoras |
|--------------|------------|
| 4.º ano | 36% |
| 6.º ano | 7% |
| 7.º ano | 7% |
| 8.º ano | 7% |
| 9.º ano | 29% |
| 12.º ano | 14% |

Quadro 1 – Escolaridade das cuidadoras

portuguesas mas com várias nacionalidades. Em termos religiosos, a maioria das cuidadoras são católicas e somente uma é evangélica. A escolaridade das ajudantes de lar é muito reduzida, sendo maioritariamente (57%) inferior à escolaridade obrigatória (ver quadro 1).

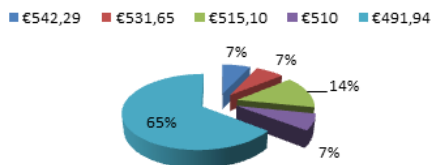


Gráfico 1 – Salário das cuidadoras

Verificamos que a totalidade das cuidadoras formais deste Centro Social é do sexo feminino. A questão de género neste âmbito profissional tem sido alvo de reflexão na literatura (Vieira, 2005) reconhecendo-se que os sectores institucionais que se destinam à prestação de cuidados continuam a apoiar-se nas mulheres, sobretudo detentoras de baixas qualificações e a auferir baixos salários (ver gráfico 1).

Os dados recolhidos, após a análise temática de conteúdo, foram por nós agregados em torno dos quatro objetivos gerais anteriormente explicitados. Assim, atingimos completamente o primeiro objetivo, verificando-se que as cuidadoras consideram ser esta uma profissão cujo trabalho é complexo, a que atribuem uma imagem por vezes contraditória, contudo consideram-no consensualmente muito importante. O que fica exemplificado nestes testemunhos:

“Há que ter interesse. E além de interesse, ter força de vontade pois é complicado (...) requer um certo amor, um certo carinho, e que se faça, pronto, que se goste mesmo que é para não custar... gosto de ser útil a quem mais precisa para que um dia talvez, ah... tenha a sorte de fazerem também a mim, porque todos nós vamos caminhando para essa decadência e precisamos todos uns dos outros...” (E6).

“Tento dar sempre o meu melhor, acho que o meu trabalho tem muita influência. Dou sempre o meu melhor para estar, sempre atenta, ah, às reações deles, positivas ou negativas (...) e nós também temos reações diferentes porque, se um utente estiver alegre, ah, é evidente, ele tá feliz, nós ainda damos mais um empurrãozinho para que ele ainda fique mais feliz. Ah, mas se o utente está triste, tentamos reagir de outra maneira, vamos devagarinho, vamos fazer uma perguntinha, vamos, ah, puxando por ele, para que ele diga qual é o motivo de estar triste, e isto é algo próprio desta profissão, e é muito importante” (E6).

De um modo geral, estas são mulheres que se vêm a si próprias, enquanto cuidadoras, como: prestáveis, solidárias, sensíveis, decididas, capazes de resolver problemas e realizar diversas atividades em simultâneo, consideram-se as melhores na sua atividade profissional. Dos dados sobressai que a imagem sobre esta profissão envolve o gosto, visto pelas próprias como essencial e que ilustra a influência dos significados trazidos pelo indivíduo à interação social (Blumer, 1969; Joas, 1999). Apresentamos uns exemplos:

“É uma coisa que eu gosto de fazer, é um trabalho que eu gosto de fazer, porque também se não gostasse era escusado... porque não valia a pena!” (E14).

“É a diferença de uma pessoa que trabalha com gosto e quando não se trabalha... nesta profissão é totalmente diferente. Veja, se for preciso venho mais cedo, venho e gosto de ah, tenho aquela (pausa), aquela vontade de vir e estar aqui e começar logo com eles, vê-los e mesmo que não esteja logo a trabalhar nas tarefas... mas estou falando com eles, estou ali um bocadinho com eles” (E5).

No respeitante ao segundo objetivo, também plenamente atingido, ficou-se a conhecer que no seu quotidiano, as cuidadoras desempenham maioritariamente tarefas de auxílio na realização das AVD dos idosos, o que corrobora o conhecimento existente na literatura (Kawasaki & Diogo, 2001a; 2001b) e como exemplificam estes enxertos:

Quando os vamos levantar, de manhã, mudamos sempre a roupinha toda e gostamos de mudá-los todos e fazemos a higiene (E5).

Diariamente, fazemos uma higiene, levamos o almoço e depois voltamos (E8).

Porém, as tarefas desempenhadas também vão além desta dimensão, concretizando-se em diversas atividades em prol do bem-estar e valorização pessoal dos utentes, promovendo o relacionamento interpessoal e contribuindo, em certa medida, para um envelhecimento bem-sucedido nos termos do, já referido, paradigma da educação ao longo da vida. As cuidadoras consideram que o trabalho realizado diariamente é gratificante e bom, embora se trate de um trabalho sem visibilidade, que também consideram pouco atrativo socialmente e algo ingrato, pois poucas pessoas o querem fazer, requerendo, para além do gosto já referido, possuir conhecimentos específicos, para agir, por exemplo, em situação de emergência, ou nas atividades calendarizadas na instituição. Alguns testemunhos ilustram estes aspetos:

Uma pessoa adoece, temos que chamar a ambulância, temos que os mandar pró Hospital (...) e temos que estar ao pé do utente até que chegue a ambulância, não os podemos abandonar, temos de estar, ah ao pé deles e (...) e entretanto fica uma colega sozinha a tratar de tudo o resto... e é complicado (E5).

A gente faz a ginástica para incentivá-los a fazerem, também eles, a ginástica (E13).

Ajudamos a fazer animação e entretenimento, e vamos jogar às cartas ou ao dominó (E9).

Eu costumo participar em dramatizações (...), participei numa, o ano passado, noutra na festinha de Natal, ah gostei muito, fiz de pastor (E10).

Independentemente do facto de serem utentes autónomos ou dependentes a gente

participa, sai muitas vezes à rua com eles, até na cadeirinha (E1).

O nosso papel é um papel muito importante, porque desempenhamos um trabalho que, dificilmente, se encontra pessoas a quererem desempenhá-lo... (pausa). Temos um trabalho, ah, que temos que dar tudo de nós... é um trabalho, um bocadinho... na verdade, por vezes, muito ingrato (E6).

E, apesar dos baixos salários, aspeto que enfatizam, não há uma cultura de sindicalização vinculada à profissão, como verificamos documentalmente neste caso, o que parece estar associado, por um lado, ao facto de não existirem sindicatos direcionados para os trabalhadores das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), mas também, por outro lado, por se verificar, neste Centro Social, a existência de um bom relacionamento entre empregador e empregados. Não obstante, a perceção predominante sobre a realização profissional, aponta a profissão como detentora de um estatuto social desvalorizado, invisível e mal reconhecido, até pelos familiares dos adultos e idosos institucionalizados, não obstante a exigência, e o conseqüente desgaste, associados ao ato de cuidar-educar que, por estar conotado com o género feminino e o papel social da mulher, possui menor capacidade de afirmação socioprofissional (Paúl, 1997). Este enxerto, por exemplo, refere que,

Os nossos ordenados também são muito baixos à vista do trabalho que nós temos... porque isto é um trabalho muito sacrificado, ah... que não é pago por dinheiro nenhum (E8).

Relativamente ao futuro profissional, as cuidadoras manifestaram interesse em continuar ao serviço da instituição estudada, desempenhando as mesmas funções o que para nós, à luz do prisma do interacionismo simbólico adotado, constituiu matéria de análise e reflexão. As profissionais a trabalhar em regime de contrato de trabalho a termo certo aspiram pela renovação dos mesmos, visando atingir a efetividade e constar nos quadros de pessoal da instituição, à semelhança das colegas, procurando ter estabilidade na sua vida. Foi dito, por exemplo:

O futuro profissional... bom, eu gostaria de continuar a trabalhar sempre nisto, porque é o que eu gosto de fazer, é mesmo o que eu gosto de fazer, e não me estou vendo a trabalhar noutra sítio (E7).

Ainda no que se relaciona com a motivação e expectativas, os dados revelaram que as trabalhadoras se sentiam de um modo geral realizadas, sendo interessante que se demostrem motivadas para aprender mais, recorde-se que a maioria possui uma escolaridade reduzida, porém, manifestando expressamente o interesse por áreas completamente distintas à profissão, como a informática, a fotografia e as crianças. É frequentemente afirmado:

Acho que estou a fazer o meu melhor, por isso sinto-me realizada. Vou para casa com a consciência tranquila... E levo o coração bem, bem, sei lá, não sei explicar, que

trato bem, que vou, vou consciente que a pessoa que eu trato, fica bem tratada (E2).

De igual modo, o terceiro objetivo foi também atingido, sendo que os dados permitiram conhecer o percurso profissional das cuidadoras, que foi, em todos os casos, descrito pormenorizadamente nos inquéritos por entrevista. Constatou-se, pois, que as cuidadoras já trabalharam noutras instituições, cuidaram de familiares, participaram em estágios de Cursos Profissionais de Geriatria, trabalharam na restauração, em cafés, em serviços de limpeza, em supermercados, na agricultura, em fábricas, em lavandarias e na aquacultura. Alguns testemunhos selecionados ilustram, de seguida, essa diversidade:

Eu comecei com dezassete anos a trabalhar na terra (E4).

Comecei a fazer limpezas, digamos assim, em prédios em acabamentos (E5).

Comecei a trabalhar numa fábrica de plásticos... Aquilo é uma matéria-prima que agente deita pra dentro de uma máquina e sai cápsulas (E1).

Trabalhei na Casa dos Rapazes (E2).

Trabalhei em supermercados, fui empregada de balcão, de cafés... Atendimento, mesas, balcão, atendimento ao público (E11).

Trabalhei numa lavandaria (E2).

Verificou-se que a maioria das cuidadoras foram admitidas para trabalhar na instituição por se encontrarem em situação de desemprego, e embora havendo casos de despedimentos do emprego anterior para poder ingressar na instituição, é uma profissão exercida, no caso em estudo, basicamente pela necessidade de trabalhar. Fruto do investimento feito neste contexto, as cuidadoras possuem formação profissional adequada para o desempenho da profissão, à exceção de apenas uma cuidadora que não possui qualquer formação, tratando-se de um aspeto essencial e identificado na literatura (Dubar, 2003). Alguns enxertos selecionados ilustram estes aspetos:

Ao ver-me desempregada, uma vizinha disse-me que na Santa Casa precisavam de funcionárias, fui pedir trabalho, deram-me logo trabalho, vim pra o Lar (E14).

“Fiquei desempregada, fui pró Centro de Emprego... fiz outro curso de Geriatria, também pelo Centro de Emprego... comecei a vir estagiar, e gostei, e fiquei... havia uma possibilidade de ficar porque havia uma vaga... (risos) se não fizesse as minhas funções como deve ser também, se calhar, não tinha sido convidada a ficar (...) e tenho várias formações feitas, mesmo já pela Santa Casa, que é os cuidados ao idoso, pronto, dentro da saúde do idoso, a psicologia do idoso” (E5).

Tirei outra formação do luto (E9).

Eu tirei o curso de massagista... os cursos que me aparecem no local de trabalho, relacionados com a profissão para aperfeiçoamento, tento sempre fazê-los, já fiz um (pausa) de gerir conflitos no trabalho... e outro de higiene e alimentação do acamado, da pessoa com problemas na deglutição... já fiz muitos, vários cursos" (E3).

Ora, segundo as cuidadoras, existe pouco reconhecimento do seu trabalho, tanto da parte dos próprios utentes, como dos familiares e até da instituição, que embora reconheça o seu desempenho em público, não assume de igual maneira financeiramente. As cuidadoras referem que o reconhecimento que existe é só da parte da responsável do lar, demonstrando interesse e satisfação. Resignadas com a posição ocupada na instituição, as cuidadoras não possuem qualquer expectativa de evoluir na carreira profissional como se confirma nestes testemunhos:

Reconhecimento, reconhecimento não há, mas a consciência da gente é que manda... não é preciso haver reconhecimento prá gente tratar bem o utente, prá gente querer bem o utente. Eles são a nossa vida mas ah, tá bem que a entidade patronal não reconhece o nosso trabalho... (...) mas pronto... a nossa Gerente, ela conhece muito bem o que agente faz (E1).

Sim, existe o reconhecimento, não monetário, ah pronto, já tem sido falado em certas entrevistas, ah, que reconhecem o nosso trabalho, o nosso esforço diário, mas que não é pago... pelo que se tá a ganhar..., mas há, há reconhecimento, no sentido de pelo menos se a palavra é dada nas reuniões é porque há, existe reconhecimento (E6).

Da minha parte acho que já tive o reconhecimento, foi terem-me renovado o contrato (E12).

Por fim, o quarto objetivo foi também atingindo tendo-se obtido percepções que apontam impactos da profissão no sentido de as cuidadoras afirmarem que ao desempenhar as suas tarefas adquirem valores humanos e, assim, para além de ganhar preparação para cuidar dos próprios familiares, valorizaram-se pessoalmente, enriquecendo-se a cada dia que passa. Trata-se de um aspeto problematizado por alguns autores, que consideram o ato de cuidar como uma forma de autorrealização (Silveira et al., 2006). Segue-se um exemplo:

É um trabalho que faz a gente crescer muito... e estou muito satisfeita porque fez-me crescer em particular, pronto, como pessoa (E12)

Acho que tem sido uma valorização, muito, muito boa mesmo, em todas as áreas, sinto-me mais madura, sinto-me mais competente, sinto-me, como é que eu hei de dizer? (...) Sinto-me com autoridade para fazer qualquer atividade, desde a higiene pessoal, desde tratamento, desde atenção, tudo (E10).

Já, em relação a alterações na sua vida, do ponto de vista social, as cuidadoras passaram a conviver menos, em virtude do horário de trabalho (ao fim de semana, aos feriados, por turnos e com folgas intercaladas). Do ponto de vista familiar, as cuidadoras tiveram que adaptar as suas rotinas em harmonia com a rotatividade do seu horário de trabalho, e pelo mesmo motivo, as cuidadoras que são mães dependem de terceiros para tomar conta dos filhos:

Nós fazemos por turnos e às vezes queremos ir a qualquer lado e não podemos (...) Este trabalho praticamente mexe com a nossa vida toda (pausa), mas se é o que agente gostamos de fazer, pois temos que nos adaptar (E13).

Os outros têm horários diferentes (...) socialmente, perde-se todo o contacto social, acaba por se perder completamente o contacto social (E3).

Tenho que trabalhar sempre ao fim de semana, é a minha mãe, peço à minha mãe pra ficar com o miúdo (E12).

Por um lado, foi ainda referido que a profissão de cuidador tem um enorme desgaste associado, tal como identificado na literatura (Bandeira et al., 2006; Crespo & López, 2008), as cuidadoras afirmam que sofrem de um stresse que acabam por transportar para as suas casas. Por outro lado, corroborando problemas debatidos na literatura (Sousa et al., 2004), as cuidadoras manifestam necessidade de ser ouvidas e receber atenção, uma vez que não têm o apoio psicológico desejado. De referir, que, no caso estudado, as cuidadoras são crentes e evocam constantemente a fé, não só quando falam no retorno dos cuidados prestados, mas também quando defendem que a morte dos utentes deveria ser acompanhada pela família. Os testemunhos apresentados seguidamente ilustram estes aspetos:

Ah, uma pessoa vai daqui stressada... por mais que não queira, acaba sempre por stressar um bocadinho, chega a casa vê alguma coisa mal, pronto, os de casa pagam logo (risos) depois quando venho pra cá já a coisa vem, vem calma, os de casa já apanharam os raspanetes no mesmo dia, pronto... (E4).

Os turnos e tudo isso também afetam... o sair, o passear, o não sei quantos, porque a nós não nos apetece porque estamos cansadas, porque o organismo está desgastado, a mente está desgastada, quer dizer, apetece é estar sossegada, mesmo... (E3).

Graças a Deus tenho os meus pais vivos e sei que isso é uma mais-valia pra mim... de certa forma estou a preparar-me para quando chegar à minha vez, não é? (E10).

Apontamento final

O estudo, realizado neste cenário, permitiu captar as perceções dos cuidadores formais relativamente à importância do seu trabalho, o modo de executar as suas funções, os obstáculos

e dilemas existentes, a satisfação, a motivação, as expectativas relativamente ao futuro profissional, a vivência com as emoções, os motivos que conduziram a enveredar pela profissão, a formação profissional e as eventuais alterações provocadas na sua vida. Através dos resultados obtidos foi possível sublinhar a importância de interrelacionar o cuidar com o educar ao longo da vida e dar contornos mais específicos à profissão do Ajudante de Lar, que no âmbito das IPSS e das suas valências de Centros Sociais, são os que exercem, em Portugal, a função de cuidadores formais de adultos e idosos dependentes. Consideramos que este é um contributo válido da pesquisa realizada.

Assim, esta nova profissionalidade do sector do trabalho social tem sido exercida, no contexto analisado, por profissionais semiqualeificados, do género feminino, onde todos trabalham por turnos e usufruem um vencimento salarial baixo, embora efetivem no quadro da Instituição com alguma facilidade, sendo notório, no caso analisado, que não há uma cultura de sindicalização vinculada à profissão.

A percepção predominante sobre a profissão aponta-a como detentora de um estatuto social desvalorizado, invisível e mal reconhecido, até pelos familiares dos adultos e idosos institucionalizados, não obstante a exigência, e o conseqüente desgaste, associados ao ato de cuidar-educar que, por estar conotado com o género feminino e o papel social da mulher, possui menor capacidade de afirmação socioprofissional. Trata-se resultados que comportam implicações importantes para as práticas profissionais e as políticas públicas, e que justificam desenvolver mais esforços de investigação e publicação nesta matéria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anica, A. (2018). (Coord). *Introdução*. In *Envelhecer no Algarve* (pp. 4-8). Faro: Universidade do Algarve (E-BOOK). Disponível em <http://geronte.pt>

Bandeira, D.; Gonçalves, T. & Pawlowski, J. (2006). *Envelhecimento e dependência: Impacto sobre familiares-cuidadores de portadores de síndrome demencial*. In Parente, M. (Org.), *Cognição e envelhecimento* (pp. 275-284). Porto Alegre: Artmed.

Barros, R. (2011a). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/14097>

Barros, R. (2011b). O Racional Paradigmático da Investigação. In R. Barros, *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos* (pp. 25-78). Lisboa: Chiado Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/14093>

Barros, R. (2012). *Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social*. Lisboa: Chiado Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/14098>

Barros, R. (2018). Estratégias Intergeracionais de Animação Socioeducativa como contributo para um Envelhecimento Ativo. In Marcelino Lopes (Org.), *A Animação Sociocultural e a Educação Intergeracional - no contexto do envelhecimento no meio rural e urbano: atividades, técnicas, métodos e estratégias para uma vida ativa* (pp. 185-194). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigação educativa: guia prático*. Barcelona: CEAC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. New Jersey: Prentice-Hall
- Brêtas, A. (2003). *Cuidadores de idosos e o sistema único de saúde*. Revista brasileira de enfermagem, Brasília, 56 (3).
- Cancian, Francesca. & Oliner, Stacey (2000). *Caring and Gender*. London: Pine Forge Press.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Cervo, A. & Bervian, P. (1978). *Metodologia Científica*. São Paulo: Macgraw-Hill.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Crespo, M. & López, J. (2008). *El estrés en cuidadores de mayores dependientes. Cuidarse para cuidar*. Madrid: Pirámide.
- Dubar, C. (2003). Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In Rui Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.
- Dubouloz (2000). Métodos de análise dos dados em investigação qualitativa. In Fortin, *O processo de investigação. Da conceção à realização*. (pp. 305-320). Loures: Lusociência.
- Duhamel, F. & Fortin, M. (2000). Os estudos de tipo descritivo. In Fortin, *O processo de investigação. Da conceção à realização*. (pp. 162-172). Loures: Lusociência.
- Fernandes, A. (1997). *Velhice e sociedade*. Oeiras: Editora Celta.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da Investigação em Educação*. Noesis. (18). 64-66.
- Figueiredo, D. (2007). *Cuidados familiares ao idoso dependente*. Lisboa: Climepsi.
- Fonseca, A. (2006). *O envelhecimento. Uma abordagem psicológica*. Lisboa: Universidade Católica.
- Fontaine, R. (2000). *Psicologia do envelhecimento*. Lisboa: Climepsi.
- Fortin, M.; Coté, J, & Vissandjée, B. (2000a). *A investigação científica*. In Fortin, *O processo de investigação. Da conceção à realização*. (pp. 15-24). Loures: Lusociência.
- Fortin, M. & Grenier R., & Nadeau, M. (2000b). Métodos de colheita de dados. In Fortin, *O processo de investigação. Da conceção à realização*. (pp. 239-265). Loures: Lusociência.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da Unesp.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Altas S.A.
- GCPAS (Grupo de Coordenação de Plano de Auditoria Social) & CID – Crianças, Idosos e Deficientes – Cidadania, Instituições e Direitos (2005). *Manual de boas práticas. Um guia para o acolhimento residencial das pessoas mais velhas. Para dirigentes, profissionais, residentes e familiares*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I. P.
- Goffman, E. (2009). *A representação do eu na vida cotidiana*. Editora Vozes. Petrópolis.
- Joas, H. (1999). *Interacionismo simbólico*. In A. Guiddens & J. Turner (Orgs.), *Teoria social hoje*. São Paulo: UNESP.
- Kawasaki, K. & Diogo, M. (2001a). Assistência domiciliária ao idoso: Perfil do cuidador formal – Parte I. *Revista da escola de enfermagem da USP*. 35(3).
- Kawasaki, K. & Diogo, M. (2001b). Assistência domiciliária ao idoso: Perfil do cuidador formal – Parte II. *Revista da escola de enfermagem da USP*. 35(4).
- Lage, I. (2005). Cuidados familiares a idosos. In Paúl, M. & Fonseca, A. (Coordenação). *Envelhecer em Portugal* (pp. 203-229). Lisboa: Climepsi.
- Maffioletti, V. & Loyola, C. & Nigri, F. (2006), *Os sentidos e destinos do cuidar na preparação dos cuidadores de idosos*, Ciência e saúde coletiva, Rio de Janeiro, 11(4).
- Nascimento, L. & Moraes, E. & Silva J. & Veloso L. & Vale A. (2008). *Cuidador de idosos: conhecimento disponível na base de dados LILACS*. Revista brasileira de enfermagem. 61(4), 514-7.

- Oliveira, J. (2008). *Psicologia do envelhecimento e do idoso*. Porto: Legis Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Paúl, M. (1997). *Lá para o fim da vida. Idosos, família e meio ambiente*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Pedro, E. (2013). *Vivências e experiências profissionais dos cuidadores formais do Centro Social da Torre de Natal (Santa Casa da Misericórdia de Faro): um estudo de caso*. Universidade do Algarve: Dissertação de Mestrado.
- Phillips, J. (1996). *Travail et prise en charge. Evolutions sur le lieu de travail pour les aidants familiaux de personnes handicapées et âgées*. Loughlinstown: Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail.
- Pedro, E. (2014). *Vivências e Experiências Profissionais dos Cuidadores Formais do Centro Social da Torre de Natal (Santa Casa da Misericórdia de Faro): Um Estudo de Caso*. Faro: Universidade do Algarve. (Dissertação de Mestrado).
- Poirer, J. & Clapier-Valladon. S. & Raybaut P. (1995). *Histórias de vida. Teoria e Prática*. Oueiras: Celta Editora.
- Quivy R., Campenhoudt L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Ralha-Simões, R. & Barros, R. (2018). *Animação Socioeducativa e Envelhecimento Ativo - Reflexões em torno da promoção da saúde e prevenção da doença*. In Anica, A. (Coord). *Envelhecer no Algarve*. (pp. 29-36). Faro: Universidade do Algarve (E-BOOK). Disponível em <http://geronte.pt>
- Reidy, M. & Mercier, L. (2000). A triangulação. In Fortin, *O processo de investigação. Da conceção à realização*. (pp. 321-328). Loures: Lusociência.
- Rousseau, N. & Saillant, F. (2000). Abordagens de investigação qualitativa. In Fortin, *O processo de investigação. Da conceção à realização*. (pp. 147-160). Loures: Lusociência.
- Roy N, Dubé R, Després C, Freitas A, Légaré F (2018) *Choosing between staying at home or moving: A systematic review of factors influencing housing decisions among frail older adults*. PLoS ONE, 13(1): e0189266. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189266>
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (pp. 84-116) Lisboa: Gradiva.
- Santos, B. (1988). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Selltiz et al. (1987). Questionários e entrevistas. In Louise H. Kidder (Org) *Métodos de pesquisa nas relações sociais* (pp. 15-43). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda.
- Silveira, T. & Caldas, C. & Carneiro, T. (2006). *Cuidando de idosos altamente dependentes na comunidade: um estudo sobre cuidadores familiares principais*. Cadernos de saúde pública, 22(8).
- Sousa, L. & Figueiredo, D. & Cerqueira, M. (2004). *Envelhecer em família. Cuidados familiares na velhice*. Porto: Ambar.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. In Norman K. Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 443-466). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stone, Robyn & Cafferata, Gail & Sangl, Judith (1987). *Caregivers of the frail elderly: a national profile, The Gerontologist, 27*, 616-626.
- Thompson, P. (1992). *A voz do passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vala, J. (1986). Análise de Conteúdo. In Santos Silva, A. & Madureira Pinto, J., *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, C. (2005). Os valores como guias orientadores do comportamento: diferenças entre os sexos e implicações para a educação. In C. Vieira, A. M. Seixas, A. Matos, M. P. Lima, M. Vilar & M. R. Pinheiro (Eds.). *Ensaio sobre o comportamento humano: do diagnóstico à intervenção. Contributos nacionais e internacionais* (pp. 129-161). Coimbra: Livraria Almedina.
- Walker, Alexis & Pratt, Clara & Eddy, Linda (1995). *Informal Caregiving to aging family members. A critical review*, Family Relations, 44 (4), 402-411.
- Yin, R. (2002). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020.

Emília Pedro

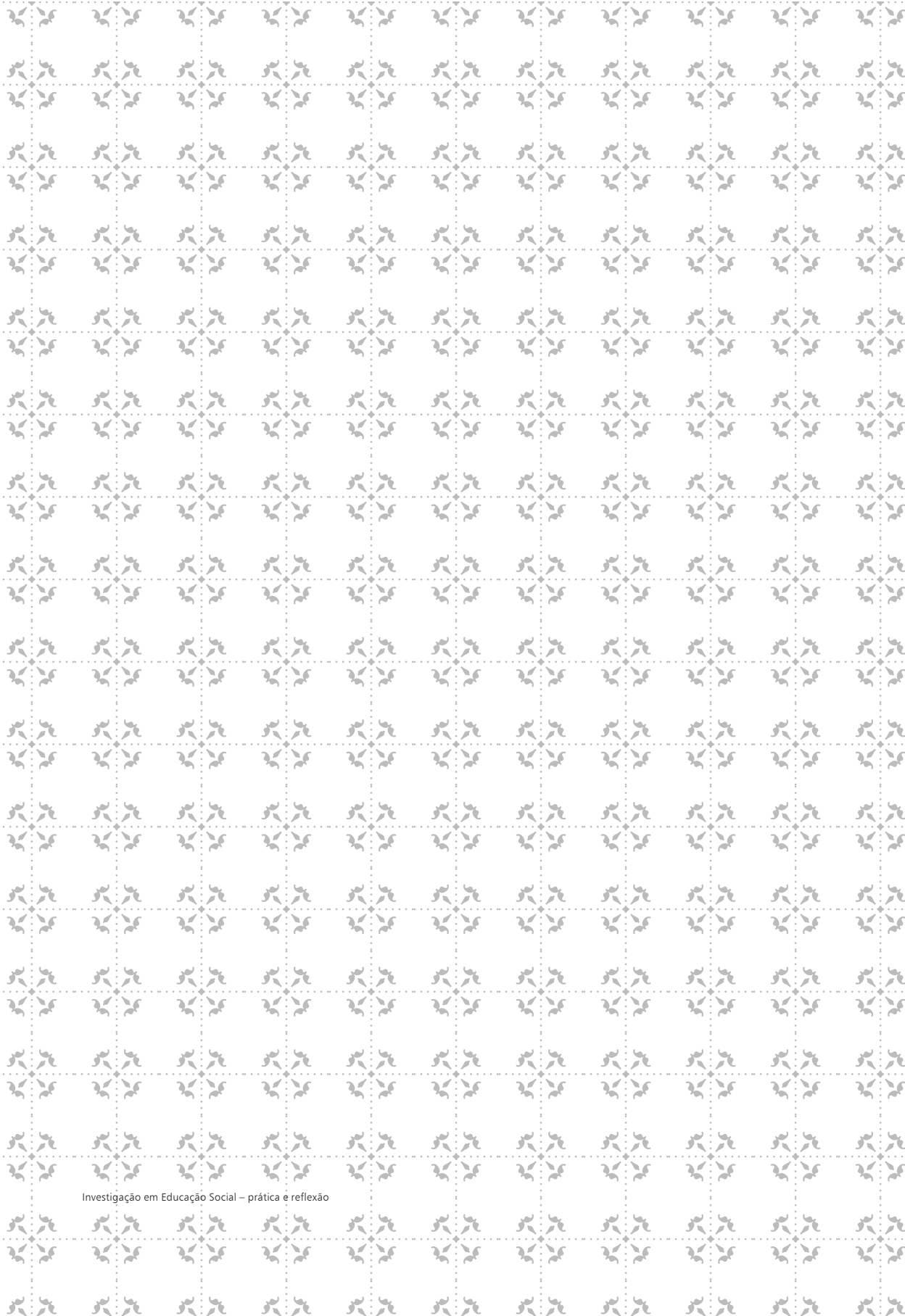
milarpedro@hotmail.com

Rosanna Barros

Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD)

Universidade do Algarve

rbarros@ualg.pt



ADULTOS MAIS VELHOS, SERVIÇOS E FAMÍLIA

O triângulo mágico?

NILZA MACEDO & ANTÓNIO FRAGOSO

RESUMO: Neste capítulo analisamos os resultados de um processo de investigação-ação conduzido num centro de dia, que teve como objectivo principal reforçar as relações entre os adultos mais velhos, as suas famílias e os trabalhadores do centro de dia. Tivemos a oportunidade de desenhar as regras de funcionamento deste centro de dia, e analisar os resultados da ação. Podemos sintetizar os nossos resultados em três dimensões, cerca de nove meses depois de iniciada a experiência: primeiro, as relações entre as famílias e a instituição foram pautadas pela confiança, abertura e partilha de responsabilidades. Segundo, é possível que os adultos mais velhos frequentem um centro de dia, sem que haja uma diminuição nas suas redes de sociabilidade. Terceiro, foi possível criar espaços de aprendizagem, na instituição, que contribuíram para uma maior abertura do centro de dia à comunidade. Estas mudanças tiveram uma influência positiva numa parte considerável dos atores sociais neste sistema.

PALAVRAS-CHAVE: envelhecimento; família; institucionalização; adultos mais velhos

INTRODUÇÃO

Portugal é um dos países mais envelhecidos do mundo. As estimativas demográficas para as próximas décadas mostram um enorme aumento da população com 65 anos ou mais e, dentro deste grupo, os maiores de 80 anos crescerão particularmente (PORDATA, 2016). As estimativas apontam que em 2050 a população ativa decrescerá em cerca de 2 milhões de residentes; o número de pessoas com 65 anos ou mais aumentará cerca de 1,1 milhões, atingindo cerca de 31% da população; e o índice de envelhecimento atingirá a média nacional de 243% (Gonçalves & Carrilho, 2006).

O cenário demográfico levanta um número elevado de desafios. Se alguns deles apontam para mudanças relativamente progressivas (por exemplo, os necessários ajustes no mundo do trabalho), outras são já sentidas no nosso dia-a-dia. Tem aumentado muito o número de cidadãos que precisam do apoio de serviços, ainda que de natureza diferente. As instituições que promovem este tipo de cuidados – sejam privadas, particulares contratualizadas pelo Estado, ou públicas – têm aumentado, conseqüentemente, a sua oferta. Mesmo se deixarmos de lado as instituições privadas, tínhamos em 1991, 2.339 respostas, em 2001 3.876 e, em 2011, já eram 4.832 (Gonçalves, 2003). Nos últimos anos continuaram a aumentar. De facto, as ERPI

(Estrutura Residencial para Pessoas Idosas) e o SAD (Serviço Domiciliário para Idosos) foram as ofertas que mais cresceram em 2017, por comparação com o ano 2000. Em 2017, tínhamos em Portugal continental 7.300 respostas de lares, centros de dia e serviços de apoio domiciliário (Carta Social, 2017).

Fonseca (2004) é otimista em relação à qualidade global dos serviços prestados à população. Apesar disso, parece-nos fundamental que consigamos fazer mais investigação tendo em conta este nível meso. Por outro lado, seria muito importante que não nos esquecêssemos de ouvir as vozes dos que são mais afetados por estes habitus institucionais.

O ponto de partida da nossa investigação veio dos profissionais do sector. Pelo menos no sul de Portugal, são muitos os profissionais que afirmam que as famílias “descarregam” as suas responsabilidades no staff das instituições. Estas mesmas vozes dizem-nos que os adultos mais velhos são deixados sozinhos, com poucas visitas e contactos esparsos, com os profissionais. Pretensamente, este facto criaria um fosso entre as instituições, famílias e adultos mais velhos, com desvantagens óbvias para todos.

Ainda que o facto possa corresponder à realidade, nada ficamos a saber sobre a origem dos problemas. Assim, desenhámos um processo de investigação-ação que nos ajudasse a compreender esta questão. Longe de partir do princípio de que as famílias são responsáveis pelo abandono dos seus adultos, partimos do pressuposto que as instituições não estão, muitas vezes, preparadas para acolher e comunicar com as famílias. Por outras palavras, quisemos criar, num centro de dia (CD), condições ideais de diálogo e espaços de encontro que pudessem aproximar os atores sociais e, também, a comunidade envolvente. Tivemos uma oportunidade ideal para este tipo de ação, quando a primeira autora deste capítulo foi contratada para começar, de raiz, a instalação de um CD.

O TRIÂNGULO MÁGICO

Tem sido amplamente reconhecido que a estrutura familiar, hoje em dia, não é capaz de acomodar os adultos mais velhos nas últimas fases do seu processo de envelhecimento, como acontecia no passado. Os horários difíceis e mutáveis; as exigências da vida profissional de homens e mulheres; o facto dos pais concentrarem, natural e primariamente, a sua atenção na educação e cuidados aos filhos; a falta de condições técnicas e financeiras para lidar com os mais velhos dependentes, especialmente quando sofrem de demências (Martín & Brandão, 2012), são alguns dos factores que vão empurrando os mais velhos para um tipo qualquer de institucionalização. Muitas famílias são forçadas, literalmente, a procurar cuidados formais, o que mostra as insuficiências e o curto alcance das políticas sociais e económicas existentes (Oliveira, 2005). É difícil entender por que motivos os investimentos não são direcionados para a concretização de políticas que possam manter os adultos mais velhos no contexto familiar, aliviando a carga e a pressão nas instituições, muitas subsidiadas pelo Estado.

Viver numa instituição – ainda que apenas numa parte do dia, como acontece nos CD – implica viver de acordo com as regras impostas por essa instituição. Os mais velhos são forçados a alterar as suas rotinas diárias e, muitas vezes, a substituí-las por outras novas. Implica, ainda que parcialmente, quebrar laços e apoios familiares e forçar as pessoas a construírem hábitos e laços de apoio institucional. Quebrar estes laços sociais e rotinas, ou abandonar a possibilidade de controlar as suas próprias vidas, é algo que pode facilmente provocar desânimo nas pessoas (Paúl, 2005). Mais, a investigação tem vindo a mostrar que a institucionalização tem consequências que podem comprometer o bem-estar das pessoas:

- A perda da casa própria (sobretudo, no caso da ERPI) e alteração das rotinas diárias (Sousa, Figueiredo & Cerqueira, 2004);
- A pouca flexibilidade das instituições para alterar os pressupostos por que se regem (Born, 2002);
- Limitação do poder de decisão: os mais velhos estão muito constrangidos na sua capacidade de decidirem sobre o que lhes diz respeito, na vivência diária na instituição (Fragoso, 2015);
- A quebra ou diminuição das redes de sociabilidade dos mais velhos e, por conseguinte, um fraco convívio intergeracional (Salgueiro & Lopes, 2010);
- Uma certa desresponsabilização familiar em relação aos mais velhos institucionalizados (Sousa et al, 2004);
- Maior probabilidade de surgimento de quadros depressivos e demenciais (Paúl, 2005).

Consequentemente, há um desafio central nestes contextos: agir de forma a moderar os potenciais impactos negativos da institucionalização sobre as vidas dos mais velhos – o que só pode ser feito com uma boa articulação e cooperação entre as instituições e as famílias. Embora o apoio instrumental deva ser cedido por parte das instituições, há uma série de dimensões que continuam a estar a cargo das famílias (apoio emocional, afetivo, a extensão do apoio instrumental técnico cedido nas instituições, etc.). Esta cooperação depende muito da comunicação para assegurar a complementaridade da ação. Neste sentido, Sousa, Figueiredo e Cerqueira (2004) propõem um modelo de comunicação triangular que coloca em interação as intervenções entre os adultos mais velhos, as famílias e os provedores de serviços. Clarifica-se o papel de cada cuidador (informal e formal) na vida dos adultos e objetiva-se a complementaridade de apoios e não a sua sobreposição.

A concretização do modelo acarreta tensões e problemas. Pressupõe que os trabalhadores

| Fase | Padrão de relações | | |
|--------------|----------------------|---------------------|--------------------------------|
| | Afetivo | Cognitivo | Instrumental |
| Envolvimento | Criar laços | Compreensão mútua | Organizar padrões relacionais |
| Colaboração | Sentimento de equipa | Negociação | Trabalhar em conjunto |
| Capacitação | Confiança mútua | Diálogo democrático | Partilha de tarefas e decisões |

Tabela 1. Modelo ECC (Elizur, 1996, p. 193)

da instituição detêm um conhecimento substancial, quer da história familiar e das suas dinâmicas, quer da posição dos adultos mais velhos no contexto das suas próprias famílias. Mas para compreender os adultos mais velhos de uma forma situada é necessário fazer um esforço que consome tempo e que requer a utilização de métodos adequados. Para os mais velhos, uma nova instituição implica a criação de relações sociais novas e a integração numa organização—que tem regras, crenças, valores, e guias legais que são, geralmente, desconhecidos dos adultos e das suas famílias. Esta passagem representa uma transição, com todos os desafios e mudanças implicadas pelo conceito. Para facilitar esta transição, Elizur (1996) propõe o modelo ECC que se desenvolve em três fases: envolvimento (E), colaboração (C) e capacitação (C):

Na fase do envolvimento dos familiares na vida institucional estabelecem-se laços, canais de comunicação e formas de relacionamento assentes no respeito mútuo. Para tal, ao nível instrumental é necessário construir padrões relacionais, ou seja, práticas e rotinas de relação. Na fase da colaboração prepara-se o sentido do “nós” como equipa de intervenção, na qual a instituição e a família trabalham em reciprocidade, ao nível da confiança, compromisso, divisão de tarefas, resolução de problemas e partilha de informação. Na fase da capacitação existe uma partilha da responsabilidade, manifesta no plano afetivo e com confiança mútua. Tanto os profissionais das instituições como as famílias confiam que a outra parte agirá com sentido de responsabilidade, pois através do recurso ao diálogo democrático partilham tarefas e decisões que dizem respeito aos mais velhos.

Este modelo representou a nossa inspiração teórica, que nos levou a definir os pressupostos filosóficos do CD, e as medidas concretas que iriam regular o seu funcionamento (conforme descrito na seção dos resultados).

MÉTODOS

Neste estudo, usámos a investigação-ação (Gaventa & Cornwall, 2001; Kuhne & Quigley, 1997) como principal inspiração. Tivemos a vantagem de não ter um passado institucional. As funções da primeira autora deste texto como coordenadora técnica do CD incluíam (entre outras): realizar as entrevistas iniciais aos adultos mais velhos que gostariam de vir para o centro; ter uma palavra na decisão de contratar os cuidadores formais do centro e coordenar o seu trabalho. Estas funções inscreviam-se, assim, com muita adequação, no estudo que nos propúnhamos realizar.

O primeiro ano de funcionamento do centro representou, assim, o primeiro ciclo de investigação-ação. Durante este ano, dever-se-ia recolher informação com dois objetivos principais: i) informar o processo em curso para que, caso emergissem problemas ou dificuldades inesperadas, se pudessem implementar ações tendo em vista a sua resolução; ii) realizar uma análise dos dados de forma estruturada de forma que, no final desse ano, pudessemos produzir um conjunto de recomendações, para a Direção, destinadas a melhor planificar o ciclo seguinte de investigação-ação.

Durante o processo investigativo recolhemos informação de dois tipos: primeiro, dados oriundos de observação naturalista (Bogdan & Biklen, 1991) e, algumas vezes, de observação participante (Atkinson & Hammersley, 1998), da vida quotidiana da instituição que, pouco a pouco, fomos seleccionando de acordo com as necessidades do estudo. As interações entre os atores sociais foram muito importantes, particularmente as interações entre os adultos e os seus familiares. Mas também registámos o número de chamadas telefónicas que os adultos faziam e recebiam; o número de visitas que os adultos recebiam (e o objectivo dessas visitas). A parte declaradamente qualitativa da vida da instituição foi registada em diário de campo, segundo as indicações de Bogdan e Biklen (1991).

Embora a informação obtida através de observação fosse importante, chegados a determinado ponto, já não era suficiente e por isso recorremos às entrevistas. A investigação biográfica (Atkinson, 2002; González-Monteaquedo, 2010) foi fundamental, neste processo. Através das histórias de vida dos adultos mais velhos foi possível ganhar a compreensão, em profundidade, dos contextos em que as suas vidas se inscreveram, mas também das relações familiares, dinâmicas e complexas. Frequentemente, estas histórias revelaram tensões, problemas, e conflitos entre membros familiares. Embora a nossa intenção inicial fosse a de seguir o modelo de Bertaux (1997) em relação às fases de condução de entrevistas biográficas, isso não foi possível. De facto, queríamos que os adultos mais velhos fossem narrando as suas histórias como resultado de um processo mais ou menos natural, mas que oferecesse outro tipo de vantagens, em termos das dinâmicas institucionais. Assim, numa primeira fase convidámos os adultos a juntar-se como um grupo e partilhar memórias das suas vidas, numa base voluntária e pouco estruturada. Os adultos escolheram livremente quais as memórias e histórias a partilhar. Numa segunda fase, quando os adultos estavam já seduzidos pelo prazer de contar e partilhar histórias, propusemos a realização de entrevistas narrativas, individuais.

Ao todo recolhemos histórias de vida de 16 adultos mais velhos. Não fizemos a história de vida completa de cada pessoa, mas focámo-nos, com mais intensidade, nas relações familiares mais recentes, ou nos episódios que, mesmo mais antigos, nos pareciam ter uma importância explicativa do presente. Este processo envolveu uma aprendizagem biográfica (Alheit & Dausien, 2007), que permitiu aos adultos organizar as suas experiências de forma reflexiva. Nalguns casos era nítido, além disso, como as narrações permitiram construir sentidos importantes para a vida dos adultos.

Também ouvimos as vozes das famílias, através de entrevistas não-estruturadas (Ruiz, 1999). Abordámos 12 familiares e conseguimos obter entrevistas de 9, que nos permitiu uma visão clara sobre a vida dos maiores antes da institucionalização, as suas dinâmicas relacionais na família e nos deu elementos sobre o processo de integração na instituição.

Durante o processo de análise, foi fundamental cruzar estes resultados com os dos adultos mais velhos. Compreendemos ainda que, adicionalmente, tínhamos de encontrar uma nova técnica de registo, para realçar os eventos e fenómenos únicos na biografia de cada adulto. Optamos por redigir 16 mini-histórias de vida sobre os adultos em estudo.

RESULTADOS

A filosofia deste CD foi definida de acordo com três pilares fundamentais: primeiro, as regras da instituição devem adaptar-se às necessidades das famílias, e não o inverso. Isto implica que todo o funcionamento do centro seja flexível, aberto e atento às necessidades diversas de cada família e de cada adulto. O princípio implica que todos os cuidadores compreendem e aceitam o princípio, posto que a organização do seu trabalho tem de ser feita de forma totalmente diferente. Queremos realçar que muitas outras instituições fazem precisamente o oposto: fixam um conjunto de regras (seja qual for a finalidade subjacente a esse conjunto de regras); e esperam que todas as famílias e todos os adultos se adaptem a esse conjunto de regras.

É importante descrever algumas das regras que foram definidas com base neste princípio. A primeira regra importante foi não definir um horário de visitas. Todas as pessoas podem vir ao centro a qualquer hora do dia, sem qualquer espécie de aviso. Mais, os familiares têm acesso aos espaços do centro sem qualquer limitação. Isto permitiu que os familiares, que têm horários laborais muito distintos, pudessem vir ao CD sem dificuldades. Permitiu, ainda, que os familiares construíssem relações com os cuidadores formais baseadas na confiança, transparência e informalidade. O mesmo tipo de procedimentos foi adotado em relação a todas as formas de comunicação.

A adoção destes procedimentos provocou tensões ou problemas. Obrigou a revisitar os horários e organização do trabalho e, sobretudo, implicou um tempo de adaptação dos cuidadores – não é fácil compreender que a qualquer momento do dia pode aparecer um familiar de um adulto, simplesmente entrando pela porta e que todos devem estar preparados para receber essa pessoa condignamente. Inicialmente, os trabalhadores encaravam estas regras como uma invasão do seu espaço profissional que era, por natureza, um espaço privado. Com o passar do tempo, no entanto, acabou por ficar claro que as vantagens superavam as desvantagens.

Devemos também dizer que há limites para a flexibilidade da instituição, sobretudo quando está em causa o bem-estar dos mais velhos. Por exemplo, os familiares fizeram muita pressão para que se pudesse ampliar o período de funcionamento, permitindo que os adultos ficassem no centro até mais tarde. Neste capítulo não houve nenhuma concessão. Os adultos mais velhos precisam de ter tempo, também, nas suas casas e com os seus familiares. O assunto foi tratado através do diálogo, para que os familiares compreendessem que este tempo fora do CD é crucial para o equilíbrio das pessoas e para a manutenção de relações familiares saudáveis e estáveis.

O segundo princípio fundacional do CD foi o seguinte: o centro de dia deve ser vivido, sempre que possível, como uma extensão natural da comunidade. Os mais velhos não devem ser afastados da vida comunitária e dos hábitos quotidianos na comunidade. As portas do centro devem estar abertas; atividades de contacto com a comunidade local devem ser mantidas; a animação sociocultural deve ser usada como um instrumento de relação com a comunidade. A organização de passeios, caminhadas e atividades usando os recursos da comunidade deve ser

frequente, para que se possa manter a rede de sociabilidade dos mais velhos, ou expandi-la, se possível. É também importante referir que na mesma instituição existe um jardim de infância. A reorganização dos horários, de modo a que os contactos dos adultos mais velhos com as crianças seja frequente, foi fácil de fazer.

Não estamos a defender, neste ponto, que o facto dos mais velhos poderem estar ao pé de crianças quando elas se encontram a brincar (o que é, para alguns, satisfatório), por exemplo, se constituiu como aprendizagem intergeracional. Longe disso, as práticas que se baseiem na transferência unidirecional de conhecimento ou experiência, não representam aprendizagem inter-geracional: “A aprendizagem inter-geracional emerge de atividades com o propósito de envolver duas ou mais gerações, com o objetivo de gerar benefícios adicionais ou diferentes, em relação aos que se gerariam a partir das atividades com uma única geração”, envolvendo a “aprendizagem conjunta com a ajuda de um tutor ou facilitador” (Thomas, 2009, p. 5).

O terceiro princípio fundacional deste CD foi o de tentar dar capacidade de decisão aos adultos mais velhos, em relação às regras que os governam. Isto implica uma organização mínima em que os mais velhos podem decidir sobre muitos detalhes da sua vida diária: como tornar os horários das refeições mais flexíveis, decidir atividades, ementas, planos de animação, etc. Isto gerou algumas tensões iniciais entre o staff do centro, que teve que organizar o seu trabalho de forma mais flexível.

Estes 3 princípios influenciaram, significativamente, a vida quotidiana do CD. É preciso, agora, olhar mais profundamente para os adultos mais velhos que frequentavam o centro. Apenas um destes adultos vivia sozinho. Os restantes voltavam para as suas famílias depois do encerramento do CD. Os factores que os levaram a procurar o apoio do centro eram os seguintes: um incremento nos problemas de saúde, que não aconselhava a que estivessem sozinhos enquanto os familiares trabalhavam; algum isolamento social e até solidão; conflitos com as famílias; e a diminuição de estímulos na vida quotidiana (físicos, cognitivos e sociais). Também havia casos de casais que estavam a experimentar dificuldades nas suas relações e, sentindo que não estavam a conseguir lidar com a situação, pensaram que o centro pudesse ajudá-los nesse sentido.

Embora os motivos fossem diversos, os problemas relacionais explicavam os motivos de entrada para o centro de uma parte significativa das pessoas. Para a maior parte dos adultos, a decisão de entrada no centro foi tomada por eles próprios. No entanto, para alguns adultos que sofriam de demências, o processo de tomada de decisão foi principalmente passivo. Reed, Cook, Sullivan e Burridge (2003), afirmam que a capacidade de decisão e a forma particular como se toma esta decisão é crucial e influencia a disposição dos adultos em relação à instituição. No nosso caso, as entrevistas iniciais realizadas, tanto aos adultos quanto a membros das suas famílias, foram fundamentais para assegurar que as decisões respeitavam a vontade dos mais velhos.

A transição inicial para o CD foi relativamente fácil para a maioria dos adultos. A política de

“porta aberta” permitiu que a maioria das famílias desse um apoio efetivo aos adultos, nesta fase crítica. Pediu-se aos familiares que, gradualmente, fossem participando mais na vida diária do centro. Isto incluía detalhes muito simples, como por exemplo, vir almoçar ao CD com os adultos, participar nas ocasiões festivas, ou em acontecimentos particulares (por exemplo, uma peça de teatro). A participação dos familiares foi efetivamente aumentando com o tempo e as relações estabelecidas com o staff beneficiaram desse facto. Passou a ser frequente, por exemplo, que os familiares ajudassem, voluntariamente, nas limpezas a seguir a eventos. Em suma, criou-se um grau de informalidade e naturalidade nas relações que, de certa forma, passaram a ser uma extensão do tipo de relações normalmente criadas numa comunidade, como se tenta mostrar nos excertos seguintes:

Nós conhecemos a maioria, como você já reparou, conhecemos a maioria das pessoas daqui, as pessoas que trabalham aqui, os funcionários, pronto, até o presidente. Nós conhecemos estas pessoas todas... (E6)

Não tenho nada a apontar, eu quando vou ao centro toda a gente me escuta bem, boas condições... (E7)

Eu às vezes nem venho mais para não incomodar [risos]. Eu pedia sempre para entrar, mas ultimamente entro e... sei que posso sim senhor e muito bem, para mim tá tudo bem.
(E8)

Os conflitos não “desapareceram” como que por magia. Nalgumas famílias, os conflitos representavam o resultado de décadas de acontecimentos e fenómenos mais ou menos traumáticos, má comunicação, ou mal-entendidos de natureza variada. A investigação biográfica foi crucial neste ponto, dado que era a única forma de ganhar uma compreensão aprofundada das raízes dos problemas que originaram a situação em causa. As narrativas e sentidos reconstruídos pelos mais velhos e também pelos seus familiares, deram, a uns e a outros, a possibilidade de adotar uma postura reflexiva em relação aos acontecimentos-chave. Isto, só por si, contribuiu para o aparecimento de pequenas melhorias em relação a estes conflitos, tal como ilustrado na citação seguinte:

Eu acho que mudou um pouco em relação... não digo com a minha mãe, a gente também nunca teve uma relação muito boa... continuamos a ter conflitos, mas é porque continua a ser teimosa, quer às vezes o impossível na cabeça dela. Com o meu pai a relação melhorou, porque o meu pai entrava muito em conflito connosco. Agora chegam a casa os dois... eles andavam constantemente em conflito um com o outro, mas não podem viver um sem o outro... à tarde vão daqui, que os dias já têm estado melhores, sentam-se, conversam os dois ali na rua. (E3)

Adicionalmente, a possibilidade de um cruzamento da informação – dos adultos e dos

familiares – abriu, nalguns casos, a possibilidade de ganhar uma compreensão mais profunda das situações envolvidas, de tal forma que a diretora técnica do centro pôde exercer um papel de mediação. A mediação só pode ser exercida num contexto em que as relações se pautavam por um clima de confiança mútua e um certo grau de informalidade. Foi preciso proceder com cuidado, sensibilidade e gradualmente. Acabou por ser notório que os familiares, em muitos casos, sentiam como parcialmente sua a incapacidade de resolver situações de conflito instalado. E, nestes casos, o apoio do centro foi bem-recebido, dado ter aliviado aquilo que era sentido como um fardo.

Cerca de dez meses depois de aberto o CD e feita a maior parte da análise dos resultados, estávamos em condições de apontar um conjunto de pontos importantes acerca da investigação:

- A integração dos mais velhos nas dinâmicas do centro não era um problema. As relações construídas entre os adultos e cuidadores formais eram globalmente boas, caracterizadas pela amizade, confiança mútua e informalidade.

- A grande maioria das famílias concluiu que a participação dos adultos no CD trouxe ganhos significativos. Os mais citados pelas famílias foram melhorias na qualidade da saúde dos mais velhos; melhorias na sua autoimagem e autoconfiança; mudanças positivas no estado geral de espírito, mais alegre; e, nalguns casos, melhorias efetivas nas relações sociais com os familiares.

- Nos casos dos adultos que tinham problemas de isolamento e solidão, houve ganhos relacionais naturais – nestes casos, é óbvio que as suas redes de sociabilidade aumentaram em dimensão. Estes ganhos foram função das relações construídas no próprio centro, mas o próprio contexto de ligação à comunidade pode ter tido alguma influência.

- A participação dos membros das famílias nas dinâmicas do centro melhorou muito. O número de visitas foi aumentando com o tempo, e aumentou a participação nos eventos organizados pelo CD, o que por sua vez beneficiou os aspetos relacionais.

Acreditamos que esta investigação foi muito importante para a vida do centro e, globalmente falando, para a maioria dos atores sociais envolvidos. Ao longo deste ano verificou-se a construção de uma identidade coletiva no centro, de forma que a maioria das pessoas não só se sentia confortável no centro, mas colaborava ativamente na construção desta identidade.

Importa referir que este processo teve limitações. Muito da dinâmica do centro depende da postura e da qualidade do trabalho do staff. E, no entanto, não houve possibilidade de contar com as perspetivas do staff, o que representa uma limitação significativa. Também é uma realidade que, para conseguirmos realizar esta dimensão da investigação, teríamos que contar com mais investigadores, dada a impossibilidade da diretora entrevistar os trabalhadores, por motivos éticos.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os aspetos éticos da investigação nem sempre foram fáceis de colocar em prática. Desde logo, houve um potencial conflito entre o investigador e o diretor técnico – a mesma pessoa com dois papéis distintos, à partida. Se inicialmente foi difícil gerir esta duplicidade, os resultados do processo, flexíveis, mas frutuoso, fizeram com que a fronteira se desfizesse. Afinal, os objetivos eram claros e, se o processo mostrou algo crucial, é que a atitude investigadora é satisfatória em termos pessoais, mas também em termos profissionais. O segundo comentário ético processual é o seguinte: os ganhos desta investigação não seriam possíveis sem a capacidade de nos colocarmos na posição “do outro” – que neste caso, mais do que adultos cujo bem-estar é uma prioridade intrínseca, aparece representado pelos familiares.

O modelo de Elizur (1996) foi para nós uma inspiração importante. A filosofia do CD e os seus princípios fundamentais foram construídos de forma a que a comunicação e as relações sociais estivessem no centro das nossas preocupações. Tal como exposto nesse modelo, acreditamos que a confiança mútua, a comunicação aberta e a negociação franca foram a base de construção de um trabalho cooperativo.

Para nós é fundamental sublinhar a seguinte conclusão: as instituições que trabalham com adultos mais velhos não devem assumir, à partida, que a origem dos problemas é externa – e, por exemplo, “culpar” as famílias sem tentar compreender o que está na base das suas dificuldades.

Ao contrário, as pessoas que são responsáveis e trabalham nestas instituições devem estar preparadas para assumir a sua missão, partindo do pressuposto contrário: o que podemos fazer para melhorar a situação dos adultos mais velhos? Esta posição de partida pode, efetivamente, ser o ponto de partida para se trabalhar de forma diferente, mais frutuosa.

A nossa investigação é também importante numa outra dimensão. Embora não tivéssemos tido espaço para problematizá-lo neste texto, os dados mostram que há uma linha divisória entre aqueles que frequentam as instituições subsidiadas pelo sistema da segurança social e aqueles que estão em instituições privadas. Gonçalves (2003) mostra bem o cenário preocupante, patente na caracterização social das pessoas que dependem dos cuidados, ainda que contratualizados, do Estado. Esta divisória mostra que a classe social continua a ser assunto fundamental, tantas vezes ignorado quando se trata de adultos mais velhos. Por uma questão paradigmática de princípio, acreditamos que é importante fazer um trabalho de qualidade crescente, que possa beneficiar os mais pobres, que tantas vezes chegam fragilizados a esta fase das suas vidas. Reiteramos, também, a importância de investigar o nível meso destas instituições que, muitas vezes com poucos recursos, fazem o seu melhor para apoiar os adultos mais velhos. A modalidade de investigação-ação assegura a transferência de conhecimento para estas instituições, e um reforço sobre a importância pública do trabalho que realizam.

Os nossos resultados permitiram a produção de algumas recomendações, importantes para os seguintes ciclos de investigação-ação, conforme dito no nosso enquadramento teórico. Será,

assim, importante:

- Compreender o ponto de vista e os problemas das famílias.
- Ouvir com atenção, tanto os familiares, como os adultos mais velhos, como os cuidadores e restante staff, antes de fazer julgamos ou juízos.
- Não pressionar os familiares no sentido da sua participação nas instituições, antes de garantir que estão criadas as condições para a sua participação. A criação destas condições deve partir das instituições que promovem estas respostas sociais.
- Criar estratégias simples, flexíveis e criativas, para envolver o mais possível todos os atores sociais, em volta de objetivos claros, que devem ser explicados a todos os envolvidos.

Nos anos que se seguiram a este primeiro ciclo de investigação-ação, algumas destas recomendações foram aplicadas – umas com mais sucesso do que outras. Mas é importante realçar que estamos, agora, no final do ano de 2019 e o CD tem a lotação esgotada. Mais importante, as dinâmicas de abertura à comunidade mantêm-se; os familiares continuam a participar ativamente na vida institucional; os adultos mais velhos continuam a decidir sobre vários aspetos que lhes dizem respeito; as atividades de animação mantêm a lógica de fomentar as ligações com o exterior; e o staff já não entende outra forma de intervir senão esta, mais centrada nas pessoas.

Acreditamos, por fim, que esta investigação tem um potencial adicional: o de ser replicado. Não exatamente adotando as medidas específicas que, embora tenham resultado neste caso, poderão não ser rigidamente transponíveis para outro contexto. Mas os princípios fundamentais, a postura e o sentido de missão dos profissionais deste sector, é algo, sem dúvida, que deve estar no centro das preocupações de todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alheit, P., & Dausien, B. (2007). Processos de formación y aprendizaje. In Peter Alheit e Bettina Dausien (Eds.), *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género. Sendas y travessías del pensamiento* (pp. 35-47). Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1998). Ethnography and participant observation. In Norman K. Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 110-136). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Atkinson, R. (2002). The life story interview. In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 121-140). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bertaux, D. (1997). *Les Récits de Vie. Perspective Ethnosociologique*. Paris: Nathan.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Born, T. (2002). Cuidado ao idoso em instituição. In Matheus P. Netto (Ed.), *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada* (pp. 403 – 413). São Paulo: Editora Atheneu.
- Carta Social. (2017). *Carta Social. Rede de serviços e equipamentos. Relatório 2017*. Lisboa: GEP/MTSS.
- Elizur, Y. (1996). *Involvement, Collaboration, and Empowerment: a model for consultation with human-service agencies and the development of family-oriented care*. *Family Process*, 35, 191-210. doi: 10.1111/j.1545-5300.1996.00191.x
- Fonseca, A. (2004). *O envelhecimento – uma abordagem psicológica*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Fragoso, A. (2015). Older adults as active learners in the community. In Bernhard Schmidt-Hertha, Sabina Jelenc Krašovec & Marvin Formosa (Eds.), *Learning across generations in Europe: Contemporary issues in older adult education* (pp. 59-69). Rotterdam: Sense publishers.
- Gaventa, J., & Cornwall, A. (2001). Power and Knowledge. In Peter Reason & Hilary Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (pp. 70-80). London: Sage Publications.
- Gonçalves, C. & Carrilho, M. J. (2006). *Envelhecimento crescente, mas especialmente desigual*. *Revista de Estudos Demográficos*, 40, 21-37.
- Gonçalves, C. (2003). *As pessoas idosas nas famílias institucionais segundo os censos*. *Revista de Estudos Demográficos*, 34, 41-60.
- González-Monteagudo, J. (2010). La entrevista en Historia oral e Historias de vida: Teoría, método y subjetividade. In L. Benadiba (ed.), *Historial Oral: Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad*, (pp. 21-38). Rosario (Argentina): SurAmérica Ediciones.
- Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. In B. Allan Quigley & Gary W. Kuhne (eds.), *Creating Practical Knowledge Through Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Martín, I., & Brandão, D. (2012). Políticas para a terceira idade. In Constança Paúl & Óscar Ribeiro (coord.), *Manual de Gerontologia. Aspetos biocomportamentais, psicológicos e sociais*

- do envelhecimento* (pp. 273 – 287). Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas LDA.
- Oliveira, J. (2005). *Psicologia do envelhecimento e do idoso*. Porto: Legis Editora.
- Paúl, C. (2005). A construção de um modelo de envelhecimento humano. In Constança Paúl & António Fonseca (coord.), *Envelhecer em Portugal. Psicologia, Saúde e Prestação de cuidados*, (pp. 21-41). Lisboa: Climepsi Editores.
- PORDATA (2016). *Retrato de Portugal na Europa*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Reed, J., Cook, G., Sullivan, A., & Burrige, C. (2003). *Making a move: care-home Residents' experiences of relocation*. *Ageing and Society*, 23 (02), 225-241.
- Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salgueiro, H., & Lopes, M. (2010). *A dinâmica da família que coabita e cuida de um idoso dependente*. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 31(1), 26-32.
- Sousa, L., Figueiredo, D., & Cerqueira, M. (2004). *Envelhecer em Família – Cuidados familiares na velhice*. Porto: Ambar.
- Thomas, M. (2009). *Think community. An exploration of the links between intergenerational practice and informal adult learning*. Leicester: NIACE.

Agradecimentos

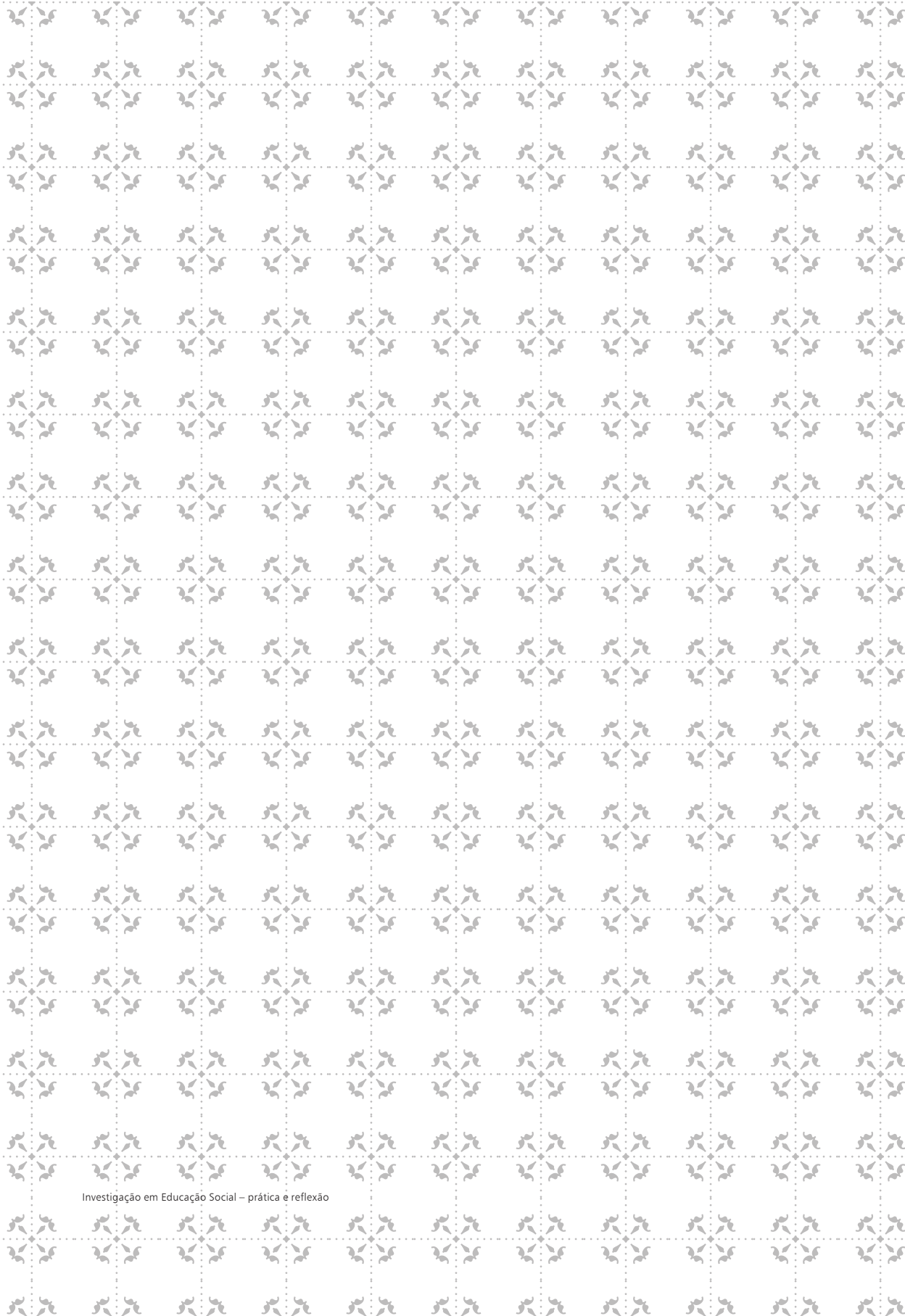
Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020.

Nilza Macedo

Centro de Dia do Pontão
nilzavideiramacedo@gmail.com

António Fragoso

Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD)
Universidade do Algarve
aalmeida@ualg.pt



IMIGRAÇÃO E ASSOCIATIVISMO

O Caso da Associação de Ucrânianos do Algarve

MARIA DE FÁTIMA REIS REBOLA LICHTENBERG

JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO

RESUMO: Este capítulo inscreve-se no domínio temático do associativismo imigrante e tem como objetivo principal analisar a participação associativa de três imigrantes ucranianos, pertencentes à Associação de Ucrânianos do Algarve (AUA). Pretende-se analisar as motivações e os factores estruturais e individuais que levaram ao seu envolvimento associativo bem como compreender o papel que a participação associativa desempenha na vida destes imigrantes, especificamente no que respeita à sua integração na sociedade portuguesa. Os dados foram recolhidos através de três entrevistas semiestruturadas com base em relatos de vida. Os resultados obtidos confirmam que, a convergência entre factores estruturais e individuais influenciam o processo que leva à participação associativa e que o associativismo promove a visibilidade do grupo e a socialização dos imigrantes com a comunidade portuguesa contribuindo para a sua integração social.

PALAVRAS-CHAVE: Associativismo, imigrantes, capital social, integração.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a migração e a mobilidade têm-se generalizado. A globalização económica, os novos meios de transporte, as tecnologias da informação, as redes sociais, as crescentes desigualdades, os conflitos e as guerras conduziram a fluxos migratórios internacionais que afetaram todos os países do mundo. Migrantes, viajantes e estudantes internacionais estão a dar origem a novas formas de mobilidade e interdependência, ao desenvolvimento de empresas transnacionais, ao aumento da diversidade cultural e a formas recentes de cooperação bilateral, regional e global.

Em 2007, as Nações Unidas estimaram que existiam 200 milhões de migrantes internacionais, definidos como pessoas que tinham vivido pelo menos um ano fora do seu país de nascimento. Isto representou cerca de 3% dos 6,5 bilhões de pessoas do mundo (Castles & Miller, 2009, p. 2-7). Esta migração deve ser vista como parte de um fenómeno global, complexo e mutável que implica tanto os que migram como os que recebem migrantes e que transforma as condições sociais e culturais de todos os cidadãos.

Esta pesquisa está situada dentro de uma perspetiva intercultural, como garantia de

uma adequada inclusão e integração social. Vale a pena especificar em que consiste esta abordagem, a fim de diferenciá-la de outros modelos menos inclusivos. É usual diferenciar três perspectivas teórico-práticas sobre migrações e diversidades: assimilacionismo, multiculturalismo e interculturalismo (Besalú, 2002, p. 64-66). O assimilacionismo considera a diversidade cultural um problema e um obstáculo, que tenta resolver, anulando as diferenças (Costa, 2015). Esta perspectiva concebe a diferença cultural como um deficit. O multiculturalismo é definido com base na prioridade dada ao grupo de pertença, a espacialização das diferenças, o reconhecimento do relativismo cultural e a expressão das diferenças no espaço público (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 26-28). Levado ao seu extremo, o multiculturalismo leva à fragmentação social e educacional.

O interculturalismo baseia-se no respeito, na igualdade e na tolerância; tem como objetivos “o reconhecimento do pluralismo cultural e o respeito pela identidade de cada cultura; e a construção de uma sociedade plural, mas coesa e democrática” (Besalú, 2002, p. 65). O interculturalismo assume os valores da democracia e da autonomia individual, procura a convergência entre a liberdade pessoal e a lealdade do grupo, promove um mínimo de coesão política e cultural e favorece os processos de mediação cultural (Gimeno, 2001).

Portugal tem vindo a desenvolver nas últimas décadas, após a sua adesão à União Europeia em 1986, políticas e planos para o acolhimento, regularização e integração social dos imigrantes que têm recebido elogios internacionais, como destacado em recentes relatórios das Nações Unidas. Estas políticas estão ligadas a aspetos positivos como a igualdade, a tolerância e a fraternidade. As políticas migratórias têm enfatizado a igualdade de direitos e oportunidades, o diálogo intercultural, a intervenção a nível local e a flexibilidade para se adaptar às novas tendências migratórias (Padilla & França, 2016, p. 37-45). Os planos 2007 e 2010 para a integração dos imigrantes foram duas propostas positivas, que favoreceram a inclusão social, educativa e laboral das comunidades imigrantes (Costa, 2016). A complexidade do fenómeno migratório em Portugal torna necessária a adoção de uma abordagem de investigação em três vertentes, que tenha em conta as dimensões estrutural, intermédia e individual (Góis & Marques, 2018).

“A política de integração dos imigrantes tem por objetivo promover a coesão social, criando condições para que eles possam se beneficiar de condições sociais, económicas e culturais semelhantes ou aproximadas às nacionais, ao mesmo tempo em que procura gerar um sentimento de identificação com a comunidade nacional por meio do estabelecimento de laços de união e da partilha de valores e práticas entre todos os residentes de um determinado território” (Costa, 2015, p. 56). O sucesso das políticas de integração tem relação com três atores centrais: o Estado, os grupos e os indivíduos. A integração depende de uma grande variedade de factores, incluindo as políticas de gestão dos fluxos migratórios, o pluralismo existente na sociedade e a proximidade cultural entre imigrantes e nativos (Costa, 2015, 57).

O modelo intercultural permite superar tanto o impasse da assimilação como as limitações do multiculturalismo, promovendo a interação e o diálogo entre diferentes culturas. Portanto, o modelo intercultural tem muito a contribuir para promover uma integração autêntica, baseada no respeito pelas identidades culturais e na criação de um espaço público compartilhado e

dialogado (Costa, 2015; Besalú, 2002). Neste contexto, a mediação intercultural constitui uma ferramenta fundamental para promover o diálogo, a compreensão, a tolerância, a resolução de conflitos e a convivência pacífica, numa perspetiva de integração dialógica e democrática (Marques, Vieira & Vieira, 2019).

Perante esta realidade, a problemática sobre a qual se delineou a investigação centra-se na análise do processo de participação associativa de imigrantes ucranianos, identificando as motivações e os factores estruturais e individuais que levaram ao seu envolvimento associativo bem como compreender o papel que a participação associativa desempenha na sua vida, especificamente no que respeita à sua integração na sociedade portuguesa.

A imigração ucraniana para Portugal começou nos últimos anos do século XX e cresceu muito rapidamente. Em 1996, havia apenas 71 ucranianos registados em Portugal. Seis anos mais tarde, em 2002, este número tinha subido para 62.448. Em 2014, os ucranianos constituíram a terceira nacionalidade estrangeira em Portugal, atrás apenas do Brasil e de Cabo Verde (Fonseca & Pereira, 2016, p. 179; Brito, 2014).

A comunidade ucraniana em Portugal tem sido objeto de investigação em questões como o trabalho, a habitação, o estatuto legal, a educação, a religião e o acesso aos serviços de saúde (Fonseca & Pereira, 2016, p. 182). Entretanto, uma revisão da literatura parece indicar que o associacionismo não foi estudado.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Tendo em atenção as questões que orientaram a investigação, analisar o papel da participação associativa na vida dos entrevistados e compreender o processo que conduziu a essa experiência, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa e orientada pelo paradigma interpretativo, na medida em que se pretende compreender um fenómeno social a partir da perspetiva dos entrevistados (Bogdan & Biklen, 1994). Para isso foi necessário centrar a análise nos seus percursos, numa perspetiva diacrónica desde o início do processo migratório até ao momento atual e dessa forma aceder às suas experiências, à forma como as interpretam e vivenciam.

A escolha dos participantes deveu-se ao facto de serem membros fundadores da AUA e ocuparem lugares de direção o que permitia uma reflexão mais aprofundada sobre o percurso associativo vivido. Inicialmente escolheram-se dois participantes (um homem e uma mulher) com trajetórias idênticas dentro da associação de modo a poder comparar os significados que cada uma atribuía às mesmas experiências. No entanto decidiu-se incluir um terceiro participante com uma trajetória diferente dentro da associação por se entender que seria um contributo enriquecedor na medida em que sendo um caso diferenciado poderia trazer dados pertinentes que enriquecessem a investigação.

Na recolha de dados utilizaram-se três entrevistas semiestruturadas com base em relatos de vida, de imigrantes ucranianos associados da AUA, o que nos permitiu: 1) analisar a situação anterior ao projeto migratório; 2) analisar os seus percursos migratórios desde o momento da decisão de partir até ao momento atual; 3) analisar as suas trajetórias associativas; 4) discutir as implicações da sua participação associativa ao nível da sua integração na sociedade portuguesa. A segunda técnica utilizada na recolha de dados foi a observação de dois eventos tendo-se recorrido à observação participante (Merriam, 2002) e à observação total (Martín, 2009).

A análise dos dados foi indutiva porque não se pretendeu confirmar hipóteses construídas previamente, mas procurou-se compreender um fenómeno social que é a participação associativa sob o ponto de vista individual, sendo as abstrações construídas à medida que os dados recolhidos foram sendo agrupados e analisados (Bogdan & Biklen, 1994).

O resultado final é descritivo e resultante da triangulação dos dados obtidos através dos registos das entrevistas e das anotações pessoais de comportamentos observados.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Igor, Natália e Maria nasceram na Ucrânia no início dos anos 70, chegaram a Portugal com 30 anos, entre 1999 e 2001 no primeiro ciclo migratório. Tinham família constituída quando imigraram e nunca tinham viajado para fora da sua região de origem. No seu país o grau académico dos entrevistados tinha equivalência com as profissões exercidas, situação que perderam no processo de emigração. Os três eram funcionários públicos e trabalhavam na área da educação (professoras) e o entrevistado na área das finanças públicas (economista), papéis tradicionalmente atribuídos ao género, a educação para as mulheres e as finanças para os homens.

As expressões usadas, “uma profissão que vou trabalhar nela no futuro”, “tinha um trabalho bastante bom”, “posso subir bastante”, indicam que os entrevistados estavam bem integrados nas suas profissões, tinham perspectivas futuras de progressão na carreira e gostavam do que faziam, não demonstrando por isso ambições de emigrar apesar de auferirem salários muito baixos.

No entanto, após a independência em 1991, a situação socioeconómica da Ucrânia foi-se deteriorando. A passagem de uma economia fechada, característica dos países socialistas, para uma economia de mercado trouxe problemas sociais e financeiros até aí desconhecidos da população, como o acesso à habitação, à saúde e à educação, que, fortemente custeados pelo Estado no tempo do regime soviético, passaram a ser um encargo para as famílias. A par da falência das infraestruturas sociais surgiu o desemprego, porque muitas fábricas de tecnologia ultrapassada não eram competitivas e encerraram. Também a enorme inflação e a consequente desvalorização da moeda levaram a que muitas famílias não conseguissem fazer face às despesas

mais básicas como no caso de Igor, ou deixassem mesmo de receber salário, como Natália.

Para Igor e Natália a emigração teve uma motivação económica. Para o primeiro tratava-se de evitar a deterioração das suas condições de vida como tornar habitável a casa que comprou e viver independente dos pais; para a segunda as razões prenderam-se com motivos de sobrevivência, como a falta de salário durante dois anos. Motivos diferentes são apresentados por Maria que não revela dificuldades económicas que justificassem a saída do país mas problemas familiares como a violência doméstica a que foi sujeita durante o seu casamento e as dificuldades em começar um novo relacionamento por causa do estigma social de ser uma mulher divorciada.

Apesar de todas as necessidades sentidas a decisão de emigrar não foi de modo algum um processo fácil e nem sempre aceite por toda a família. As ruturas dos laços familiares, sociais e culturais foram muito dolorosas, sobretudo para as entrevistadas que deixaram os seus filhos com outros familiares para se juntarem aos maridos.

A escolha de Portugal como país de destino surgiu da informação de que existiria uma maior facilidade de entrada no mercado de trabalho, em particular ao nível do trabalho informal na construção civil e agricultura, e onde a sociedade, bem como as políticas imigratórias, não demonstravam práticas de rejeição ou expulsão de imigrantes a trabalhar ilegalmente.

As redes de apoio ao seu projeto migratório foram agências de turismo ucranianas, que lhes venderam a custos elevados um visto turístico para o espaço Schengen e a viagem de autocarro. Estas agências controlavam a informação desde o país de origem até ao país de destino assumindo formas de redes de tráfico de imigrantes (Matias, 2004).

Viajaram de autocarro partilhado apenas com outros cidadãos do leste europeu que entravam no Espaço Schengen de forma igualmente irregular. O autocarro simbolizou, em muitas situações, formas de controlo das próprias redes e risco de extorsão de dinheiro e documentos (Matias, 2004). O problema de comunicação, o facto de nunca terem viajado “no mundo livre” deixava estes imigrantes numa situação particularmente vulnerável. Isso mesmo aconteceu com Maria e Natália, que sofreram as vicissitudes de viagens organizadas por redes de tráfico de imigrantes, sendo vítimas de extorsão de dinheiro e deixadas sozinhas a meio da viagem sem qualquer auxílio.

Ao chegar a Portugal, depararam-se com as primeiras dificuldades de ordem prática e emocionais inerentes à sua condição de imigrantes ilegais. A procura de alojamento, de trabalho e as dificuldades de comunicação foram os primeiros desafios que enfrentaram.

Em poucos meses todos obtiveram contratos de trabalho que ao abrigo do Decreto-Lei nº 4/2001 de 10 de janeiro, lhes permitiu residir legalmente em território nacional. Esta relativa facilidade na obtenção do estatuto legal terá a ver com dois factores, as condições do primeiro emprego e as políticas de imigração do país, verificando-se que nenhum foi vítima de exploração laboral, quer por parte de redes mafiosas, quer por parte de patrões portugueses

menos escrupulosos, apesar de Igor e Natália terem sido vítimas de discriminação salarial.

Já estabelecidos e ultrapassadas as primeiras vicissitudes, a Igreja foi o primeiro espaço que Igor e Natália procuraram para conforto espiritual e para alargar as suas redes sociais com outros membros da comunidade ucraniana.

Com a afluência destes novos crentes, a igreja católica portuguesa começou a organizar-se para lhes dar apoio. De acordo com Natália, foi a Igreja católica que deu os primeiros passos na aproximação à comunidade ucraniana revelando aspetos interessantes sobre o papel da igreja católica em Faro na integração e no reforço da identidade cultural desta comunidade, referindo as aulas de português oferecidas pela paróquia de S. Luís e o apoio na manutenção das suas práticas culturais, pois os rituais de celebração são uma faceta fundamental do cristianismo de Leste.

Esta relação de proximidade entre a igreja católica portuguesa e a comunidade de imigrantes da Europa de Leste deve-se, segundo Vilaça (2008), ao facto de os católicos ortodoxos e de rito bizantino terem uma identidade religiosa que os aproxima à Igreja Católica Romana. As afinidades históricas e doutrinárias facilitam a realização de atividades conjuntas e promovem formas de solidariedade que não se observam com outras religiões.

A aproximação entre a igreja católica portuguesa e as comunidades vindas dos países de Leste começou a ter mais expressão a partir de 2003. Nesta época começaram também a surgir jornais em língua russa, o que possibilitou a difusão de notícias e informações sobre as várias comunidades de Leste espalhadas por Portugal, permitindo um maior contacto entre os imigrantes. A ideia de se juntarem numa associação surge numa destas missas em que um grupo de ucranianos, de que faziam parte Igor e Natália, tomaram conhecimento de um movimento de ucranianos de Lisboa que queria fazer uma associação em rede.

Em 2004 o governo português através das autarquias e dos Centros Locais de Apoio aos Imigrantes (CLAI) começou a implementar políticas muito ativas de integração e apoio aos imigrantes. No primeiro projeto realizado pela Câmara de Faro com várias comunidades imigrantes, o grupo de que faziam parte Igor e Natália receberam uma proposta do CLAI para criarem uma associação. No entanto a ajuda para concretizar todo o processo burocrático para constituir a Associação de Ucranianos do Algarve veio da Igreja, através da Irmã Maria Isilda, que os acompanhou em todos os momentos do processo, dando inclusive a sua morada como sede social da Associação.

A influência das instituições políticas e religiosas foram determinantes no nascimento da Associação, o que está de acordo com Schrover e Vermeulen (2005) que dizem que o nível de organização imigrante depende fortemente da configuração do poder político e da estrutura das instituições políticas na sociedade de acolhimento.

A Associação de Ucranianos do Algarve constituiu-se formalmente em abril de 2005 e definiu

como principal objetivo promover a integração dos ucranianos na sociedade portuguesa. No entanto o seu primeiro papel foi o de afirmar os valores e as crenças do grupo numa ação centrada nos associados. Com o tempo a sua ação estendeu-se a outros membros da comunidade ucraniana que não faziam parte da associação, proporcionando apoio assistencial a quem dele necessitava. Por último, o seu papel direcionou-se também para a integração dos associados na sociedade portuguesa, ao promover eventos e debates que proporcionaram conhecimentos sobre Portugal e a cultura portuguesa.

No caso de Igor e Natália, sócios fundadores, a participação associativa decorre de uma estratégia concebida a priori por cada um, no caso de Maria a associação surge por acaso. Igor refere que sempre sentiu necessidade de um espaço de convívio e de uma organização que ajudasse a resolver os problemas com que a comunidade ucraniana se defrontava, dado que a permanência em Portugal seria mais longa do que tinham planeado. Natália também sentiu necessidade de uma organização que prestasse ajuda e assistência aos membros da sua comunidade e, ao mesmo tempo, servisse de ligação entre as autoridades portuguesas e a comunidade ucraniana. Para Maria a possibilidade de ter um emprego como professora na escola para crianças ucranianas foi o que a motivou a entrar para a Associação.

A participação cívica, segundo Verba, Scholzman e Brady (1995) não depende só da vontade do indivíduo, mas orienta-se em torno de duas ordens de fatores: a motivação e a capacidade. Sendo a vontade o que primeiro leva um indivíduo a envolver-se em algo, é necessário que também tenha recursos que levem à sua concretização.

Em relação aos recursos financeiros e porque, até à data da investigação, a Associação só contava com o dinheiro dos seus associados, verifica-se que a partir de 2004 não só os entrevistados, mas uma parte da comunidade ucraniana, já tinham uma situação económica estável que lhes permitia reunir recursos e ter tempo para criar e manter a associação.

A associação, enquanto espaço de socialização, oferece oportunidades de aprendizagem e experiências muito significativas. Neste sentido Igor valoriza as suas aprendizagens, na exigência que a gestão de uma associação implica, pela multiplicidade de funções que um dirigente tem de assumir em simultâneo, pressupondo capacidades comunicacionais e competências sociais para reunir consensos e dar resposta aos problemas que vão surgindo. Refere também como experiências importantes dentro da associação a comunicação com instituições e associações portuguesas e estrangeiras, o que reflete a importância das redes organizacionais para a associação.

Natália refere que a experiência associativa, lhe deu uma maior consciência social, por isso as experiências mais marcantes foram aquelas em que interveio na ajuda aos seus compatriotas em dificuldades, fazendo sobressair o papel da associação como ator social através da oferta de serviços de tradução e mediação, suprimindo necessidades para as quais as instituições oficiais não são suficientes. Desta forma a pertença à associação permite-lhes um relacionamento mais sustentado e fortalecido com as instituições públicas para resolução dos problemas que afetam

a sua comunidade.

Outras experiências referidas como sendo significativas na vida de Maria e Natália foram a participação em festas e celebrações organizadas pela associação porque permitiram a mobilização da comunidade em torno das suas especificidades culturais e ao mesmo tempo promoveram a visibilidade do grupo junto da sociedade portuguesa.

A participação associativa deu-lhes a possibilidade de se relacionarem com portugueses socialmente ativos, que lhes reconhecem o estatuto social e profissional que perderam no processo migratório, abrindo-lhes as portas de um mundo diferente daquele com que tiveram de contactar quando chegaram a Portugal.

Natália e Maria referem a importância do apoio psicológico que o trabalho na associação lhes proporciona. A perda de estatuto social, as ruturas e o isolamento que acompanham o processo migratório são causa de muito sofrimento, por esse motivo a participação associativa deu-lhes visibilidade social e o reconhecimento da comunidade pelo trabalho desempenhado na associação e na escola, contribuindo para o seu equilíbrio emocional.

No entanto as mudanças operadas no seio da própria comunidade e no contexto social e político desde que fundaram a Associação diminuíram os processos mobilizatórios. Por esse motivo Igor revela um discurso desencantado pela falta de vontade participativa por parte dos membros da associação, em contraste com o início em que os associados tinham mais energia para o ativismo e mais necessidade de conviver. Por outro lado Natália refere-se à diminuição dos convites feitos à associação para participar em eventos culturais, apontando os mesmos motivos que Igor, a crise financeira que faz com que muitos associados não disponham de tempo e dinheiro que possam investir na dinamização da associação e a integração bem-sucedida da comunidade ucraniana.

Por outro lado, a integração da comunidade na sociedade portuguesa já não requer tanto investimento por parte das instituições portuguesas como o que se verificou nos primeiros anos da associação, o que está de acordo com Sardinha (2010), que diz que a intensidade dos processos de mobilização associativa está dependente das políticas de imigração, pois se estas favorecem a integração dos imigrantes independentemente das diferenças sociais e culturais que possam existir entre eles e a sociedade de acolhimento, então não haverá grandes razões para os imigrantes acederem a processos mobilizatórios.

Os níveis de integração na sociedade portuguesa apresentados pelos entrevistados são bastante elevados tendo em conta as cinco dimensões chave propostas por Jiménez (2011): o domínio da língua; o local de residência; situação socioeconómica; situação política e vida social.

Analisando cada uma das dimensões mencionadas, verifica-se que o domínio da língua do país de acolhimento é essencial no processo de integração pois permite a interação com a população local, possibilitando o relacionamento social que muitas vezes se traduz na

oportunidade de emprego ou no acesso à cultura e serviços básicos como a saúde, educação ou a justiça. No caso dos três entrevistados verifica-se que dominam razoavelmente bem a língua portuguesa permitindo, entre outras coisas, a Igor estar a criar a própria empresa aproveitando subsídios estatais, a Maria frequentar um curso superior numa universidade portuguesa e a Natália poder usufruir da cultura erudita como frequentar concertos e ler poesia portuguesa.

O tipo de habitação e o local onde residem são aspetos fundamentais para a integração social dos imigrantes tendo em conta o facto de que existe uma relação direta entre o lugar onde um indivíduo vive e a qualidade de vida que essa mesma pessoa apresenta perante a sociedade. Todos residem no centro da cidade, inseridos no meio de bairros portugueses de classe média, sendo que Maria e Igor possuem casa própria que compraram com recurso a crédito bancário e Natália vive num apartamento alugado.

A integração política na sua dimensão formal consiste na obtenção do estatuto legal, considerado um aspeto importante na medida em que vai determinar outras dimensões da integração e no acesso à cidadania. Os três possuem vistos de residência permanentes e gozam dos mesmos direitos sociais e civis que os cidadãos portugueses e pelo tempo que já residem em Portugal podem também requerer a nacionalidade portuguesa.

Em relação ao convívio social com portugueses verifica-se, no caso de Igor e Natália, que ele é feito essencialmente através dos eventos proporcionados pela associação ao contrário de Maria que revela ter um relacionamento mais próximo pois refere ter amigos portugueses que frequentam a sua casa.

No entanto todos eles se sentem parcialmente integrados devido à sua situação profissional pois verifica-se que a situação legal e o domínio da língua portuguesa não geraram descontinuidade nos padrões de ocupação profissional.

Não sentem, atualmente, nenhum tipo de discriminação por parte da sociedade, e têm uma perceção positiva em relação às instituições portuguesas com que têm que interagir, seja através da associação ou pessoalmente, sentindo-se tratados em igualdade de circunstâncias com os cidadãos portugueses. A confiança nas instituições, e a atitude mais ou menos positiva que delas se tem, poderá, ser um indicador de proximidade e de integração sistémica na sociedade portuguesa (Vilaça, 2008).

Apesar dos índices de integração o sentimento de pertença ao país de origem é partilhado pelos três entrevistados sendo a identidade nacional aquela com que melhor se definem.

Os seus relatos remetem-nos para uma questão importante em contexto migratório que é a essencialização da identidade, assumindo esta um carácter permanente e imutável na medida em que se apoiam no passado e na tradição e sempre na expectativa de retorno ao país de origem (Hall 2005). É neste sentido que a associação segue a sua estratégia identitária, o reforço e a manutenção da identidade nacional. No entanto seguindo a lógica de que a identidade é

um processo em constante mutação constatou-se que os entrevistados, a nível individual, já incorporaram elementos referentes à identidade portuguesa dos quais se destaca a gastronomia, hábitos de consumo e de lazer, permitindo uma redefinição identitária que leva Natália a dizer que já se sente cidadã farense e por isso meio portuguesa.

A existência de diferenças nos valores e nas práticas culturais entre portugueses e ucranianos é referida pelos três, no entanto não revelam dificuldades no plano da interação quotidiana, só Igor, quando questionado se tem amigos portugueses, se refere a essas diferenças como um problema na intensidade das relações que estabelece com os portugueses. Por seu lado, Maria tem as melhores impressões acerca dos portugueses, verificando-se que estabeleceu relações mais profundas de amizade. Para Natália o convívio é feito através do seu trabalho na associação onde conhece portugueses com quem gosta de se relacionar, fala da necessidade de estabelecer pontes e construir relações de reciprocidade com a comunidade portuguesa através de projetos culturais conjuntos para aproximar as duas comunidades evidenciando a busca de um reconhecimento público.

Esta necessidade de aceitação por parte da sociedade de acolhimento é importante na medida em que confere liberdade e respeito pela diferença, pois a falta ou recusa de reconhecimento, diz Taylor (1994), podem ser considerados formas de exclusão e de expressão de desigualdades, defendendo o caráter dialógico do processo identitário.

Por outro lado, nas identidades coletivas, de acordo com Apiah (1994) encontramos representações, quer positivas quer negativas, que têm um carácter seletivo na prática do reconhecimento. Neste sentido ao perguntarmos se a associação permitia sócios de outras nacionalidades a resposta foi positiva, mas nenhum deles concorda com isso o que demonstra que esta não é uma questão consensual dentro da Associação. Se por um lado ela promove a defesa da identidade nacional através de estratégias de exibição identitária de forma a obter reconhecimento, por outro lado essa mesma defesa identitária abrange processos de exclusão dos "outros", daqueles que não fazem parte da comunidade, produzindo a alteridade de maneira negativa.

Tendo em atenção os seus relatos no que diz respeito à manutenção da sua identidade nacional e cultural e ao seu nível de integração social na sociedade portuguesa, perguntou-se se pretendiam regressar definitivamente à Ucrânia. A primeira reação foi um silêncio demorado revelador das dificuldades emocionais e práticas que os imigrantes, com tempo de permanência longo no país de destino enfrentam quando pensam no regresso ao país de origem.

Maria e Igor revelam que a estabilidade familiar e a felicidade dos filhos é motivo suficiente para que encarem a vida em Portugal sem prazo. Natália também evoca a necessidade de sustentar e dar uma boa educação aos filhos que vivem na Ucrânia.

Apesar dos filhos serem o primeiro factor invocado para permanecerem, eles vão enunciando outros factores que os fazem ficar, como o agravamento da situação política e económica do

país e o facto de terem adquirido um novo estilo de vida de que sentem falta quando regressam à sua terra dificultando o regresso.

Esta sensação de se repartir entre dois mundos sem pertencer a nenhum é notória na imigração de longa duração. Denys Cuche (1999) atribui este sentimento ao facto de se encontrarem desfasados da evolução cultural do seu país e da sua comunidade e por mais esforços que façam para permanecer fiéis à sua cultura depois de partirem, no regresso aos seus países já não os reconhecem. Talvez por isso a associação seja um espaço que os três entrevistados querem muito preservar pois como diz Maria a Associação “(...) é uma pequena Ucrânia aqui em Portugal”.

CONCLUSÃO

A problemática sobre a qual se delineou a investigação centra-se na compreensão do processo de participação associativa de imigrantes ucranianos, mediante a análise dos factores que condicionaram o envolvimento na associação e das interações entre a ação individual e o contexto social e político envolvente.

Revendo a literatura disponível, Llevot-Calvet e López-Teulón (2018, p. 57) concluem que a participação social e o associativismo dos imigrantes facilitam a integração na sociedade de acolhimento, melhora o envolvimento cívico, contribui para o empoderamento e é um bom meio de satisfazer as necessidades das comunidades imigrantes.

Para compreender os processos que levam à prática associativa há que ter em conta as motivações e os recursos que cada um possui que permitam o envolvimento associativo porque de acordo com Verba, Scholzman e Brady (1995) é a convergência das motivações e dos recursos que cada indivíduo possui que o capacitam para o envolvimento associativo.

Vários foram os motivos indicados pelos entrevistados para a sua participação associativa: ajudar a resolver os problemas da comunidade; criar um espaço de encontro e convívio entre os seus membros; promover a imagem positiva do grupo de pertença e conseguir um emprego. Tendo em consideração as motivações que conduziram ao início e continuidade da participação associativa constata-se que existe uma articulação entre motivos mais individualistas pela procura em satisfazer necessidades individuais como ter um espaço de convívio ou acesso a um emprego, e motivos mais altruístas, traduzidos na preocupação em resolver problemas que afetam a comunidade ucraniana.

Os motivos invocados estão ligados a características pessoais que não sendo expressas nos seus relatos são facilmente perceptíveis, como a consciência da necessidade de esforço individual para o bem-estar coletivo, autoconfiança, disponibilidade para se relacionarem socialmente e convicção para traçar objetivos, sobressaindo assim traços de personalidade que Goleman

(1997) atribui à inteligência emocional.

Em relação aos recursos, verifica-se que à data da entrada na associação, os entrevistados já possuíam uma situação socioeconómica estável que lhes permitia ter tempo e dinheiro para investir na associação.

A influência das instituições políticas e religiosas portuguesas foram determinantes no processo que levou estes imigrantes ao associativismo. Foi com ajuda da igreja católica portuguesa que fundaram a Associação. Ao nível das instituições políticas que influenciaram a continuidade associativa destaca-se o CLAI e a Câmara Municipal de Faro que, em conjunto, promoveram eventos que permitiram o reconhecimento público da Associação e facultaram apoio logístico imprescindível para a vida associativa.

A pertença à associação é percecionada como um recurso que potencia a visibilidade pública da comunidade Ucrâniana na sociedade portuguesa, principalmente no que respeita à reprodução da sua identidade nacional e cultural. O trabalho associativo promove a cooperação institucional permitindo-lhes um relacionamento mais sustentado e fortalecido com as instituições públicas e a inserção em redes sociais que estabelecem pontes com a comunidade portuguesa promovendo, dessa forma, a sua integração no meio institucional.

A participação associativa confere-lhes visibilidade social, não só no seio da própria comunidade mas também na sociedade portuguesa, através dos relacionamentos que promove. Os cargos que ocupam dentro das estruturas organizativas conferem-lhes o estatuto profissional que perderam no processo migratório e são ao mesmo tempo um importante estímulo intelectual o que potencia a sua integração social.

A associação sendo um espaço de reprodução da cultura de origem, principalmente pela componente linguística, é também percecionada como um importante refúgio psicossocial que ajuda a ultrapassar o sofrimento causado pelas ruturas e dificuldades de inserção na sociedade portuguesa.

Em síntese, salientamos que a convergência entre os factores individuais e factores estruturais influenciaram reciprocamente o processo que levou Natália, Igor e Maria à participação associativa e que essa participação, através das redes e das interações que promove, é uma importante fonte de capital social contribuindo para a sua integração na sociedade portuguesa.

Portugal tem tido tradicionalmente uma fraca estrutura participativa e associativa. Neste contexto, é importante investigar os factores que dificultam e promovem a participação e o associativismo, particularmente em relação a grupos em risco de exclusão social e cívica, como os imigrantes (Ribeiro, Neves & Menezes, 2016, p. 839). Por esta razão, é essencial conhecer as perspetivas e experiências dos imigrantes, um objetivo sobre o qual a nossa investigação se centrou.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Appiah, K. (1994). *Identidade, Autenticidade, Sobrevivência, Sociedades Multiculturais e Reprodução Social*. In Charles Taylor, *Multiculturalismo. Examinando a política do Reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Brito, D. (2014). *Os imigrantes ucranianos e a procura de cuidados de saúde*. (Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde, para obtenção do grau de doutor em Enfermagem Avançada). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Castles, S., Miller, M. J. (2009). *The Age of Migration*. London: Palgrave.
- Costa, P. M. (2015). *O interculturalismo político e a integração dos imigrantes: o caso português*. *Política e Sociedade*, (Florianópolis), 14 (30), 56-71.
- Costa, P. M. (2016). *A política portuguesa de integração dos imigrantes: uma análise dos dois primeiros planos de integração*. CEMRI/Universidade Aberta, 31-59. <http://hdl.handle.net/10400.2/5708>
- Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século Edições, Lda.
- Fonseca, M. L., Pereira, S. (2016). Migration of Ukrainian nationals to Portugal: The visibility of a new migration landscape, in O. Fedyuk & M. Kindler (Eds.). *Ukrainian Migration to the European Union. Lessons from Migration Studies*. Geneva: Springer, 179-192.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Góis, P., Marques, J. C. (2018) *Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos*. e-cadernos CES [Online], 29. Acedido a 30 novembro 2019, in: <http://journals.openedition.org/eces/3307>.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Hall, S. (2003) [1996] Introduction who needs "identity? In Hall, S. Du Gay, P. (ed.) *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). London: SAGE.
- Jimenez, T. (2011). *Immigrants in the United States: How Well Are They Integrating into Society?* Migration Policy Institute European University Institute.
- Llevot-Calvet, N., López-Teulón, M. P. (2018). *Asociaciones africanas en Cataluña: Fortalezas y debilidades*. Vivat Academia. Revista de Comunicación, 141, 55-68.
- Marques, J.C., Vieira, A., Vieira, R. (2019). *Migration and integration processes in Portugal: the role of intercultural mediation*. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 12(2), 187-205.
- Martín, J. (2009). *Observación Participante: informantes claves y rol del investigador*. Nure Investigación. (42), Departamento de Investigación Fuden.
- Matias, A. (2004). Da Ucrânia a Portugal: *Trajetos migratórios e modalidades de inserção no mercado de trabalho*. *Atelier Migrações e Etnicidades Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação*. Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Universidade do Minho
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis* (1ª Edição). San Francisco: Jossey-Bass. p.3-17.
- Padilla, B., França, T. (2016). *Migration policies and institutional frameworks. Development and evolution in Portugal*. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives*, 1, 37-52.
- Ribeiro, N., Neves, T., Menezes, I. (2016). *Participação cívica e política de jovens imigrantes e portugueses*. *Análise Social*, 221, 822-849.
- Sardinha, J. (2010). Estratégias identitárias e esquemas de integração: os posicionamentos das associações angolanas, brasileiras e da Europa de Leste em Portugal, in HORTA, Ana Paula Beja (org). *Revista Migrações – Número Temático Associativismo Imigrante*, (6), 59-80. Lisboa: ACIDI.

Schrover, M. & Vermeulen, F. (2005). *Immigrant Organisations*. *Journal of Ethnic and Migration Studies* (31) 5, pp.823-832.

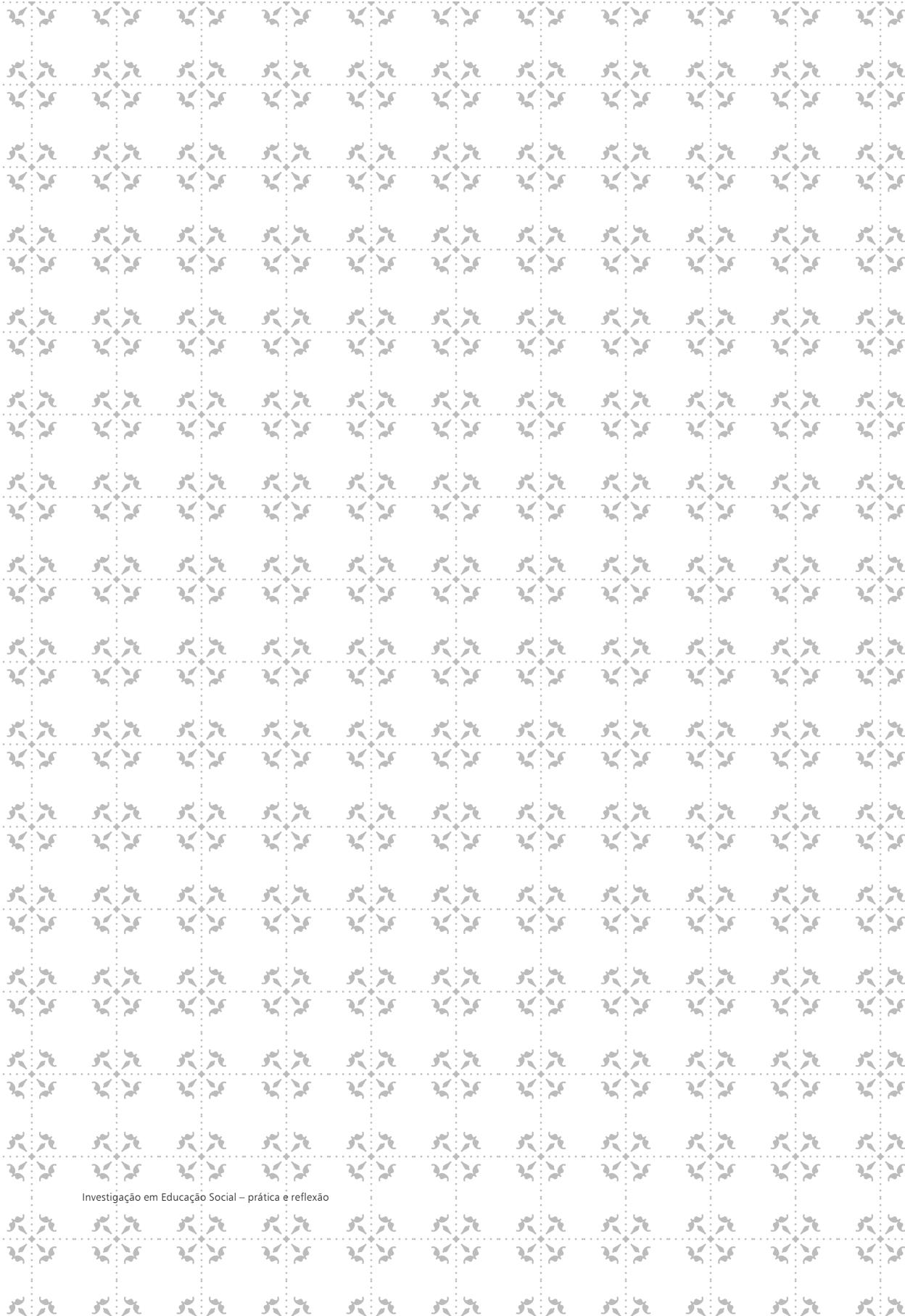
Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo: Examinando a Política Do Reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vilaça, H. (2008). *Imigração Etnicidade e Religião: O papel das comunidades religiosas na integração dos imigrantes da europa de leste*. Lisboa: ACIDI.

Verba, S. Scholzman, K. Brady, H. (1995). *Voice and Equality: civic voluntarism in American politics*. Cambridge/ London: Harvard University Press.

Fátima Lichtenberg
faylichtenberg@sapo.pt

José González-Monteagudo
Facultad de Educación
Universidad de Sevilla
monteagu@us.es



UMA ABORDAGEM À INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL EM MATÉRIA TUTELAR CÍVEL

ISABEL ALEXANDRA GONÇALVES

RESUMO: O principal objetivo deste trabalho incidiu na caracterização da intervenção psicossocial do Centro Distrital de Segurança Social (CDSS) de Braga, enquanto responsável pela assessoria técnica aos tribunais, em matéria tutelar cível. O aumento gradual de processos de divórcio conflitual, sem acordo quanto ao exercício das responsabilidades parentais, tem vindo a merecer um olhar cada vez mais atento, por parte dos profissionais da intervenção social. Principalmente, perante as implicações que a exposição das crianças ao conflito interparental, poderão representar no seu processo de desenvolvimento. Neste estudo, foi utilizada uma metodologia qualitativa, analisando-se os dados dos processos selecionados e os respetivos relatórios técnicos elaborados, como ponto de partida para a reflexão acerca dos procedimentos utilizados, dos critérios de avaliação e do parecer técnico. Os resultados demonstram que o principal motivo de discórdia entre os progenitores, se prende com a defesa da igualdade de direitos e responsabilidades, inerentes aos filhos comuns.

PALAVRAS-CHAVE: Assessoria técnica aos tribunais; conflito interparental; coparentalidade; divórcio.

INTRODUÇÃO

Não sendo o divórcio, um fenómeno recente, tem sofrido um crescimento acentuado ao longo dos últimos trinta anos, em Portugal (Cunha, 2015). O aumento gradual deste fenómeno, tem promovido novas configurações na estrutura familiar e nas formas de parentalidade. O reconhecimento de um papel mais ativo e presente do homem enquanto cuidador, nomeadamente a sua colaboração nas tarefas e rotinas familiares, cria um crescente impacto nas relações entre pais e filhos e, por conseguinte, nas decisões dos processos de regulação das responsabilidades parentais (Cunha, 2015). Vários autores (Monteiro, Veríssimo, Santos & Vaughn, 2008; Sottomayor, 2011; Lamela, Nunes-Costa & Figueiredo, 2010) defendem um novo ideal de coparentalidade, em que, ao invés da divisão baseada no género, ambos os pais assumem, de forma equitativa, as tarefas, as despesas e os cuidados das crianças. Não só na partilha das responsabilidades, mas na capacidade efetiva de cooperação, apoiando e

respeitando as decisões do outro. O próprio regime jurídico do divórcio¹, abandona o conceito de “poder paternal”, substituindo-o pela expressão “responsabilidades parentais”, prevendo um maior compromisso diário e conjunto dos pais.

No entanto, é comum considerar-se o divórcio, um dos acontecimentos mais stressantes e desestruturantes na vida adulta (Leandro, 2008; Lamela, Figueiredo & Bastos, 2012; Raposo et al., 2011), tendo em conta que representa um desafio exigente e complexo de múltiplas mudanças individuais e familiares. Vem comprometer a capacidade de cooperação, comunicação, entendimento, gestão das rotinas e convívios com os filhos, acabando estes últimos, por se ver expostos ao conflito e à violência praticada pelos pais.

A exposição ao conflito interpaparental, é considerado o factor de risco com maior impacto no ajustamento da criança, ao divórcio dos pais. O recurso ao conflito, promove um ambiente familiar stressante, perigoso, imprevisível e confuso, em nada favorável ao desenvolvimento adequado, harmonioso e equilibrado da criança. Privada do seu bem-estar físico, psicológico e emocional, pode vir, em qualquer fase do seu desenvolvimento, a promover comportamentos desajustados ou desadequados, quer ao nível comportamental, psíquico ou dos seus relacionamentos afetivos (Sani, 2006).

Enquanto Educadora Social, a exercer funções na equipa multidisciplinar do CDSS de Braga, a investigadora é confrontada, não só com o progressivo aumento de situações de divórcio conflitual com exposição de crianças/ jovens, mas também, com o desafio que representa esta problemática para os profissionais da intervenção social. Tendo por referência que o Tribunal, se faz assessorar por estas equipas técnicas, nas situações em que não foi possível atingir acordo quanto ao exercício das responsabilidades parentais (Ramião, 2012), cabe-lhes a produção de um parecer técnico que fundamente a decisão judicial, respeitando o superior interesse da criança (Sottomayor, 2011). O técnico deverá ponderar de forma sensata, a utilização das metodologias e das técnicas que melhor se adequam na recolha das informações essenciais, predefinidas nos itens que constituem o Relatório de Avaliação Diagnóstica (Canhão, 2011). Atendendo aos elevados níveis de conflitualidade, hostilidade e disputa, torna-se imprescindível a intervenção de um elemento externo e imparcial, como facilitador da comunicação entre as partes, permitindo a negociação de um acordo assente no consenso e na satisfação equilibrada dos interesses distintos, priorizando essencialmente os interesses da criança (Farinha & Lavadinho, 1997).

Com base neste contexto, a investigação pretendeu, caracterizar a intervenção psicossocial do CDSS de Braga, em matéria tutelar cível: identificando os procedimentos adotados no processo de avaliação diagnóstica; analisando a estrutura do parecer técnico; e refletindo acerca da intervenção, orientação e encaminhamento proposto, na especificidade de cada processo.

1 Lei n.º 61/2008, de 31 de outubro

INTERVENÇÃO NO SISTEMA JUDICIAL: ASSESSORIA TÉCNICA AOS TRIBUNAIS

Com base no Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado, foi atribuída a assessoria técnica aos tribunais, em matéria tutelar cível, ao Instituto da Segurança Social, I.P., anteriormente assegurada pelo Instituto de Reinserção Social. Com vista a dar resposta às solicitações provenientes dos Tribunais Judiciais da Comarca de Braga, o CDSS de Braga dispõe de uma equipa multidisciplinar especializada, denominada: Equipa Tutelar Cível (ETC). Esta equipa é constituída por 51 profissionais, maioritariamente formados em psicologia, serviço social, sociologia, educação social e educação de infância, distribuídos pelos 14 concelhos que constituem o distrito².

O modelo de referência da intervenção judicial é de ordem psicossocial, uma vez que, as “questões a serem mediadas no judiciário possuem uma dimensão que é da ordem do social” (Costa, Penso, Leganini & Sudbrack, 2009, p. 236). Sendo esta matéria, do domínio das ciências sociais e humanas, é necessário o parecer de peritos nessa área, justificando uma visão multidisciplinar. Neste contexto, compete a esta equipa, a elaboração de estudos psicossociais que possam subsidiar a decisão judicial. Atento ao conflito de interesses e alegações contraditórias apresentadas por cada uma das partes, Canhão (2011) ressalva a importância da assessoria técnica, na avaliação das capacidades da família quanto à satisfação das necessidades materiais, relacionais, sociais e psicoafectivas, especificamente nas vertentes de: competências parentais e partilha de papéis na família; necessidades específicas da criança, consoante a faixa etária; natureza do vínculo entre os elementos; componentes do conflito familiar; e factores familiares e ecológicos. Assim, serão fornecidas ao Tribunal, as apreciações necessárias para a regulação do exercício das responsabilidades parentais, como forma de que, atendendo ao superior interesse da criança, se possa definir a residência habitual desta, quem lhe presta alimentos e como vai ser partilhado o tempo de convívio com cada um dos progenitores.

Neste contexto, a assessoria técnica, elabora um documento, denominado Relatório Social, representativo de todo um processo de investigação, análise e interpretação das informações recolhidas: na leitura de peças processuais, entrevistas individuais e/ou conjuntas dos progenitores, observação e/ou entrevista à criança ou jovem, deslocação ao meio natural de vida, articulação com técnicos e/ou entidades diretamente envolvidas com os intervenientes ou com a situação, para além da pesquisa de dados no Sistema de Informação da Segurança Social (Canhão, 2011). Os procedimentos técnico-operativos adotados no tratamento das solicitações de matéria cível, seguem as linhas de orientação constantes no Manual de Assessoria Técnica aos Tribunais (Canhão, 2011).

Debruçando-se a avaliação psicossocial neste âmbito, num contexto em permanente movimento e transformação (família/ dinâmica familiar), pressupõe-se a existência de

² Amares, Barcelos, Braga, Cabeceiras de Basto, Celorico de Basto, Esposende, Fafe, Guimarães, Póvoa de Lanhoso, Terras de Bouro, Vieira do Minho, Vila Nova de Famalicão, Vila Verde e Vizela.

constrangimentos relevantes que condicionam a sua objetividade. A experiência pessoal, familiar e profissional do técnico que assume a avaliação, pode condicioná-lo na seleção e interpretação das informações que lhe são apresentadas, por uma ou por ambas as partes intervenientes. Pelo facto, ressalva-se a imprescindibilidade da formação contínua e supervisão técnica como boas práticas, promovendo a elaboração de relatórios isentos e imparciais. A constituição de uma equipa multi e pluridisciplinar permite adequar a metodologia da intervenção, de forma mais eficaz, à especificidade das situações e das problemáticas diagnosticadas, cada vez mais complexas, desafiando a capacidade dos técnicos, na inovação e no improviso de soluções, com base nos conhecimentos adquiridos, empenho pessoal e envolvimento dos recursos disponíveis na comunidade.

CONTRIBUTO DO EDUCADOR SOCIAL NA MUDANÇA DE COMPORTAMENTOS

A crescente complexidade das sociedades, a desadequação dos modelos de intervenção tradicionais (assistencialistas) e o reconhecimento da necessidade de mudanças ao nível das políticas, modelos educativos e metodologias de intervenção, vieram impulsionar o aparecimento da Pedagogia Social/ Educação Social. Esta, direciona a sua intervenção para indivíduos e grupos, com vista à sua adaptação, socialização, aquisição de competências sociais, sensibilização, formação para a cidadania e prevenção, envolvendo-os no seu próprio processo de mudança (Petrus, 1997). No entanto, mantendo-se a realidade social em constante mudança e sendo multifacetada ao nível das suas formas e contextos, é coerente afirmar que a sua ação de intervenção deve igualmente, assumir um constante processo de construção e reconfiguração.

Não basta, indicar o caminho a percorrer, mas desenvolver no indivíduo a capacidade para ultrapassar autonomamente as dificuldades sentidas e vivenciadas, promovendo a sua emancipação. Neste contexto, e segundo Ventura (2008), o educador social apresenta-se como um profissional da relação, atuando no terreno, em contexto de proximidade com os indivíduos e com a comunidade, estabelecendo laços e interações continuadas e duradouras. Razões que fundamentam a mais-valia deste técnico na área da intervenção social, onde “o serviço social e a educação social unem metodologias com a finalidade de provocar a mudança e o desenvolvimento comunitário das populações” (Azevedo, 2011, p. 23). Para se proporcionar uma resposta mais qualificada aos problemas sociais, cada vez mais complexos, torna-se imprescindível a colaboração de diferentes profissionais, para que, em conjunto se planeie uma intervenção mais completa, dirigida e eficaz na resolução dos problemas e necessidades diagnosticadas (Serrano, 2003). A capacidade deste profissional em actualizar-se e adaptar-se às constantes mudanças da realidade com que trabalha, confere-lhe um perfil de originalidade, inovando e improvisando caminhos e soluções (Serapicos, Samagaio & Tresivan, 2013). A interdisciplinaridade e o trabalho conjunto de técnicos de diferentes áreas promovem a construção de programas, projetos e planos de intervenção que respondem mais eficazmente na especificidade das situações cada vez mais complexas, com que a sociedade contemporânea se confronta. Caracteriza-se como um agente promotor de mudança e agitador de consciências, que promove a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos com quem interage.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ao longo da história e dos séculos, a Europa presenciou diversas alterações na sua organização familiar até chegarmos a uma representação mais contemporânea do conceito de unidade familiar. Mudanças traduzidas no funcionamento da vida quotidiana das famílias foram ganhando cada vez mais adeptos, sobretudo nas gerações mais novas, aproximam-nos da sociedade moderna, que cada vez mais reconhece as tarefas domésticas e a educação dos filhos como responsabilidades partilhadas pelo casal (Silva, 2001).

A vivência conjunta debaixo do mesmo teto, representa um dos indicadores mais simples e mais evidente da existência de uma família. No entanto, por se tratar de um conceito tão pouco específico, pode incluir uma inesgotável variedade de formas de organização da família, tendo em conta o tipo de vínculo que liga os seus membros: afinidade, consanguinidade, casamento e descendência (Saraceno & Naldini, 2003).

A família nuclear é tradicionalmente representada por um agregado doméstico, constituído por um homem e uma mulher, ligados pelo casamento ou que vivem em união de facto, com ou sem filhos solteiros. Clássica é também a organização da família alargada ou extensa, constituída pelo casal, filhos e familiares próximos de um, ou de ambos os elementos do casal. Este conceito, também denominado por Saraceno e Naldini (2003) como “fenómeno de recoabitação”, não tanto no caso de casais jovens que fixam residência no agregado dos pais de um deles, mas maioritariamente em situações de filhos que, após o divórcio regressam ao núcleo familiar de origem, sozinhos ou acompanhados de descendentes.

Hoje em dia é também frequente encontrar famílias a que Vázquez Rúa (2005) apelida de mistas (reconstituídas), constituídas por um novo casal, ambos ou apenas um deles com filhos de outras uniões e/ou filhos comuns. Estas famílias a que a autora se refere são maioritariamente resultantes da separação de uniões legais anteriores.

Outra forma de estrutura familiar, cada vez mais comum nos nossos tempos, é a família monoparental. Consequência de circunstâncias várias, nomeadamente separação ou divórcio, viuvez, ou a opção de constituir família de forma independente (como mãe solteira ou pai adoptivo). Representa uma estrutura familiar, onde uma ou mais crianças vivem apenas com um dos progenitores, ou quem judicialmente assuma esse papel (Vázquez Rúa, 2005). Ainda a mesma autora, alerta para uma tipologia familiar mais recente que, apesar de ainda não muito reconhecida e respeitada socialmente, tem vindo indiscutivelmente a aumentar e a ganhar mais força, a homoparentalidade. Com o aumento (ou visibilidade) dos casais homossexuais, principalmente após o reconhecimento do casamento entre pessoas do mesmo sexo³, tornou-se igualmente possível o acesso à adoção e/ou coadoção.

Se pensarmos na família como um espaço privilegiado para a aquisição de aprendizagens

3 Lei n.º 9/2010, de 31 de maio

significativas de interação e de vivências efectivas profundas, damo-nos conta da importância do seu papel ao longo do crescimento e desenvolvimento global da criança. Neste contexto, Cruz (2005) define a parentalidade como um conjunto de acções desenvolvidas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento, utilizando os seus recursos internos e externos. Se tradicional e culturalmente se atribui à figura materna, o papel de principal prestadora dos cuidados aos filhos, vimos assistindo a uma transformação gradual, reconhecendo ao pai, um papel mais afectivo e ativamente mais envolvido no quotidiano dos filhos. Este facto, vem revolucionar o conceito da família tradicional, criando novas expectativas acerca dos papéis a desempenhar pelas figuras parentais. Para além da atribuição de papéis específicos, Monteiro et al. (2008) salientam um novo ideal de coparentalidade, em que, ao invés da divisão baseada no género, ambos os pais assumem, de forma equitativa, as responsabilidades e as tarefas (económicas, domésticas e os cuidados das crianças).

O termo “coparentalidade” surge, maioritariamente associado a aspectos do divórcio, nomeadamente o nível de interação que os pais, como ex-cônjuges, mantêm um com o outro e como decidem questões da vida dos filhos comuns. Não mais importante do que a parentalidade exercida em conjunto na mesma casa, mas carecida de uma série de reformulações e negociações quanto aos hábitos, rotinas e padrão económico da família. A coparentalidade é definida por Lamela et al. (2010), pela capacidade de envolvimento conjunto e recíproco dos progenitores na educação, formação e decisões importantes na vida dos filhos. Para tal, é necessária a unidade de ambos, com recurso a níveis mínimos de conflito, possibilitando um trabalho de equipa na condução do percurso educativo, emocional e social. No entanto, contrariamente ao desejável, chegam ao sistema judicial cada vez mais situações de divórcio com recurso a elevados níveis de conflitualidade, disputa e expressões de violência, denominados por Costa et al. (2009), como divórcio destrutivo.

Atendendo a que nem sempre a separação se decide por mútuo consentimento, poderá representar num dos elementos, grandes dificuldades de aceitação da rutura ou da razão da mesma, prolongando-se o conflito, através do único elo de ligação – os filhos. A quebra do vínculo conjugal carece de um processo de luto e de perda, sentido e vivido de formas distintas pelos dois elementos. Neste processo de competição destrutiva, apresenta-se comprometida a capacidade de cooperação, comunicação e entendimento, acabando as crianças, por se verem utilizados, como objeto de disputa, de um ou de ambos os pais.

Considerando que as crianças são por natureza seres frágeis, ingénuos, e sensíveis às diferentes formas de violência e abuso, encontram-se vulneráveis aos cuidados, atenção e afeto prestado pelos seus pais ou adultos cuidadores. Independentemente da intencionalidade, a privação desses cuidados representa consequências negativas para o desenvolvimento saudável e harmonioso da criança, expondo-a a uma ou várias formas de maltrato. É variado o leque de categorizações e tipologias de mau trato, algumas delas coexistentes. No entanto, com base na problemática abordada neste trabalho, e atendendo aos objetivos delineados, direccionamos o foco de interesse, para a exposição da criança à violência ou conflito interparental, pelo

impacto que tais experiências poderão representar no desenvolvimento da criança, a curto, médio e longo prazo (Sani, 2006). Ver ouvir ou conviver proximamente com situações de violência interpaparental no contexto doméstico provoca na criança, medo e ansiedade, raiva e tensão, como consequência de uma exposição continuada (Sani, 2002; 2006). A mesma autora, agrupa de forma genérica os efeitos desta exposição, em quatro níveis: fisiológico (aumento do batimento cardíaco, pressão sanguínea, aperto no estômago, dores de cabeça, alterações do sono e do apetite); comportamental (choro, frieza, tristeza, tensão corporal, ansiedade, desconforto e preocupação); emocional (reações de evitamento, medo, agressividade, culpa, vergonha, tristeza, ansiedade, insegurança, confusão, ambivalência de sentimentos em relação a cada um dos pais); e cognitivo (diminuição do rendimento escolar, dificuldades de concentração e atenção para além de, pelo facto de se encontrar exposta à violência como experiência quotidiana, poder, erradamente, depreender que a resolução dos problemas ou a satisfação das suas necessidades são alcançadas através do uso de estratégias agressivas) (Sani, 2006; Coutinho, 2008; Benetti, 2006).

Muitas vezes, para além de testemunharem o conflito interpaparental, são também elas, vítimas diretas na medida em que vêm descurada a satisfação das suas necessidades biológicas e psicológicas; quando a violência se estende sobre elas, na sequência da sua interferência no conflito (Sani, 2002); quando assiste aos insultos, desvalorização das figuras parentais, queixas, agressões e ameaças de abandono do lar, de forma reiterada; quando a vítima é agredida com a criança ao colo; quando é feita refém para atingir a outra parte; quando é usada como espia, sujeita a interrogatórios acerca das rotinas e comportamentos de cada um dos pais; ou ainda quando é alvo de desprezo e desvalorização, enquanto tema principal da discussão (Sani, 2006).

Qualquer ambiente de conflito, ou de crise, que prejudique o equilíbrio da harmonia familiar e consequentemente o bem-estar (físico, psicológico, emocional) da criança, poderá vir, em qualquer fase do seu desenvolvimento, a promover comportamentos desajustados ou desadequados, quer ao nível comportamental, psíquico ou dos seus relacionamentos afectivos. No entanto, quando se procura compreender o impacto da exposição ao conflito interpaparental, no desenvolvimento da criança, torna-se essencial ter em consideração alguns factores internos e externos, atendendo a que a exposição, por si só, não é necessariamente sinónimo de desajustamento psicológico. Deverá ainda, ter-se em consideração, a idade da criança, a maturidade, o nível desenvolvimental em que se encontra, bem como a sua capacidade de resiliência.

Também associado ao processo de divórcio e ao conflito interpaparental, é reconhecido o fenómeno da alienação parental. Caracterizado por uma campanha sistemática, continuada e intencional de um dos pais, para denegrir a imagem do outro, visando obter a preferência ou relação preferencial com a criança, e o afastamento ou deterioração vinculativa com o outro progenitor (Cintra et al., 2009). Como afirma Domingos (2009), são várias as estratégias e as artimanhas utilizadas pelos pais em conflito hostil, na sequência de processos de divórcio ou separação, para atingir, vingar ou penalizar o outro, sem se importarem com as consequências, principalmente para os filhos, "apanhados" nesta encruzilhada. A exposição continuada, sem

intervenção atempada e eficaz, poderá representar sequelas graves para a saúde mental da criança, para a estruturação da personalidade e para o seu equilíbrio psíquico.

Atendendo à complexidade da intervenção perante níveis, por vezes, elevados de conflitualidade e hostilidade, surge a necessidade de recorrer a especialistas e peritos externos, com competências na mediação de conflitos, mediação familiar e avaliação forense. O Sistema de Mediação Familiar (SMF)⁴ é um meio de resolução alternativa de litígios tutelado pelo Ministério da Justiça, com competência para mediar conflitos surgidos no âmbito das relações familiares, nomeadamente nos processos de regulação, alteração e incumprimento das responsabilidades parentais e em processos de divórcio e separação de pessoas e bens. A mediação familiar prevê a intervenção de um elemento neutro e imparcial (com formação específica), com o objetivo de promover o diálogo entre as partes, de forma a restabelecer a comunicação entre ambos, nas questões inerentes aos filhos. Quando se atinge a capacidade de comunicação, todo o processo de negociação dos vários aspetos da regulação das responsabilidades parentais fica facilitado, permitindo que os progenitores componham o seu acordo, de forma a garantir que ambos se corresponsabilizam pelas suas funções parentais (Farinha & Lavadinho, 1997). Pode ainda ser solicitado pelo Tribunal a intervenção da psicologia forense, nos casos em que se levantem dúvidas acerca das capacidades e competências parentais dos progenitores. A perícia forense tem como objetivo averiguar a veracidade e a credibilidade das alegações apresentadas pelos progenitores e pela criança; a interação e vinculação estabelecida entre ambos; e em situações mais complexas avaliar a personalidade e estabilidade emocional de cada um dos elementos. As delegações do Instituto Nacional de Medicina Legal e o Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho – Unidade de Consulta em Psicologia da Justiça, contam já com uma larga experiência de trabalho na realização de exames de psicologia forense a pedido dos tribunais penais e cíveis.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Tal como referido anteriormente, o principal objetivo desta investigação foi caracterizar a intervenção psicossocial do CDSS de Braga na área tutelar cível, em situações de divórcio conflitual, com filhos envolvidos. Nesse sentido, pretendeu identificar-se os procedimentos adotados no processo de avaliação diagnóstica; analisar a estrutura do parecer contido no relatório técnico; e refletir acerca da intervenção, orientação e encaminhamento proposto, na especificidade dos processos analisados. Para tal, foram selecionados seis processos judiciais, rececionados pela Equipa Tutelar Cível do CDSS de Braga, entre novembro de 2010 e novembro de 2013 (período de tempo em análise). Cada um dos processos incluía dois relatórios sociais, referentes a cada um dos intervenientes adultos (pai e mãe), em processo de divórcio/ separação, com o objectivo de se definir/ negociar um acordo, quanto ao exercício das responsabilidades

4 Criado no Despacho n.º 18778/2007, de 13 de julho

parentais inerentes ao(s) descendente(s) comum(ns). Foram escolhidos por conveniência da investigadora, de forma intencional e orientada para representar a diversidade das técnicas, metodologias e procedimentos utilizados na avaliação diagnóstica.

Para consulta, avaliação e recolha dos dados, referentes aos processos selecionados, foi solicitada a devida autorização, aos superiores hierárquicos da investigadora, nomeadamente a Diretora do Núcleo de Infância e Juventude, a Diretora da Unidade de Desenvolvimento Social e o Diretor do CDSS de Braga.

Optou-se, então, pela utilização do estudo descritivo, por fornecer informações relativas aos documentos em análise, e transversal por se focar num grupo representativo da população em estudo, sendo os dados recolhidos num único momento (Ribeiro, 2010). Este método possibilitou, a interpretação dos dados ao longo do tempo em análise, através de uma pequena amostra, permitindo uma compreensão mais aprofundada das particularidades e experiências individuais. Na presente investigação foi utilizada uma metodologia qualitativa, por se considerar que reunia diferentes técnicas interpretativas, permitindo descrever e descodificar as informações recolhidas nos 12 relatórios sociais, realizados nos seis processos selecionados. Assim, definiram-se previamente as variáveis correspondentes aos itens que compõem o relatório social, e que melhor correspondiam aos objectivos traçados para este trabalho:

- Caracterização dos progenitores: idade, sexo, situação familiar, situação profissional e rendimentos auferidos;
- Avaliação diagnóstica: entrevistas individuais aos progenitores, entrevistas conjuntas, audição da(s) criança(s)/ jovem(ns), visita domiciliária, recurso a fontes colaterais, articulação inter-equipas, consulta do sistema de informação da segurança social (SISS) e consulta das peças processuais;
- Antecedentes do relacionamento conjugal: duração do casamento/ união, tempo de separação decorrido, residência da criança após a separação, convívios com o progenitor não residente, motivos da rutura;
- Características individuais e relacionais no exercício da parentalidade: adaptação à nova estrutura familiar, capacidade de comunicação entre os progenitores, grau de conflitualidade, aspetos concordantes e discordantes quanto ao exercício das responsabilidades parentais, recetividade ao encaminhamento a outras entidades para avaliação ou intervenção;
- Dados relativos ao(s) descendente(s): idade, sexo, regime convival e vínculo afetivo mantido com o progenitor não residente, aspetos comportamentais e de desenvolvimento apresentados e indicadores de exposição a situação de mau trato;
- Avaliação/ parecer: competências e capacidades parentais apuradas, propostas apresentadas para a elaboração do acordo para regulação do exercício das responsabilidades parentais e a indicação da tipologia de mau trato, diagnosticada.

Os dados recolhidos nos relatórios sociais, foram objeto de uma análise de conteúdo, a partir de uma grelha de categorização, que permitiu interpretar e relacionar as diferentes variáveis, identificando tendências e padrões de comportamento, pensamento e atitude dos

intervenientes envolvidos. A metodologia de pesquisa utilizada, permitiu descrever e interpretar o conteúdo das classes de documentos selecionados (Moraes, 1999). Essa análise conduziu a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajudando a reinterpretar as mensagens e a compreender o seu significado, para além da sua simples leitura. Num primeiro momento, procedeu-se à preparação do material para a análise, extraindo sentido dos dados apresentados no texto, para posteriormente, se proceder à codificação, classificação e categorização das variáveis, de acordo com os objetivos pretendidos, enriquecendo as interpretações e inferências a apresentar (Bardin, 1977). Por fim, recorreu-se à análise reflexiva e crítica dos resultados obtidos, transformando os dados, através de recorte, agregação e enumeração, permitindo uma representação do conteúdo e reagrupamento por analogia, através das variáveis predefinidas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relativamente aos resultados obtidos importa agora refletir sobre as principais variáveis analisadas, com maior relevância para a compreensão da problemática abordada e respeitando os objetivos anteriormente delineados. Em torno das quais se procurou organizar e sistematizar os dados e as experiências dos intervenientes envolvidos.

No presente estudo foram analisados 6 processos de regulação das responsabilidades parentais e os 12 relatórios, neles elaborados. Cada um dos processos incluiu dois intervenientes adultos (pai e mãe), com idades compreendidas entre os 26 e os 40 anos, predominando nos elementos femininos, os 28 anos e nos elementos masculinos os 26 anos. Na totalidade dos processos estiveram incluídas 8 crianças, sendo 5 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, com idades compreendidas entre o primeiro ano de vida e os 8 anos. A maioria delas (5) corresponde à faixa etária entre 1 e 3 anos, indiciando que as situações de divórcio dos progenitores surgiram principalmente durante os primeiros três anos de vida da criança.

A situação económica dos envolvidos é bastante variável e diversificada, uma vez que o divórcio surge representado nas diferentes classes sociais, pelo que, não é representativa a sua relação com as habilitações académicas ou com o estatuto profissional dos progenitores. Sem grande significado individual, esta informação reveste-se de maior importância, quando representativa de condição imprescindível para a salvaguarda dos interesses da criança/ jovem ou para a definição da prestação a ser paga a título de alimentos.

Nos processos analisados, verificou-se que o tempo de casamento/união variou entre os 2 e os 7 anos, perfazendo uma média de 4,5 anos de vivência conjunta. Quanto ao tempo decorrido após separação, apresenta uma média de 2,3 anos. No entanto ressalva-se a especificidade de um dos processos, com um percurso judicial de 5 anos, representativo da morosidade dos processos judiciais, perante os sucessivos requerimentos apresentados, que dão origem a novos procedimentos de recolha de prova, indispensáveis para a tomada de decisão, resultado do conflito mantido pelos progenitores. O motivo maioritariamente alegado (3) para a rutura conjugal foi a existência de divergências várias, nomeadamente ao nível das

práticas educacionais, das rotinas desfasadas, comportamentos inadequados do(a) ex-cônjuge e ainda incompatibilidades conviviais como motivo de desgaste gradual do relacionamento. Nos restantes processos foram alegadas: a existência de problemas psiquiátricos, impossibilitando a convivência (1); o recurso a um comportamento desviante (prostituição) (1); e o início de um novo relacionamento (1). Apesar da maioria dos intervenientes manifestar convicção quanto ao fim da conjugalidade, aparentam não ter concluído o seu processo de luto e de perda. A dificuldade em aceitar a rutura ou a razão da mesma, surge como principal motivo para um divórcio destrutivo (Costa et al., 2009), com recurso a elevados níveis de conflitualidade, disputa, e expressões de violência, através do único elo de ligação: os filhos. Pelo facto, persistem num relacionamento conflitual, hostil, crítico e de competição (Lamela et al., 2012), inviabilizando um trabalho cooperativo.

Analisando os motivos de discórdia, na fixação dos principais eixos do exercício das responsabilidades parentais, concluiu-se que se prendem com a definição da residência da criança, associado ao regime convival com o progenitor não residente. Torna-se evidente a reclamação dos progenitores não residentes pela igualdade de direitos e responsabilidades, para além da necessidade de garantir o convívio regular com o(s) filho(s). Na maioria dos processos (5), a(s) criança(s) mantiveram a residência junto da progenitora, após a separação, enquanto apenas uma integrou o agregado familiar do progenitor, por apresentar este, melhores condições socioeconómicas e retaguarda familiar. Apesar de se manter a prevalência da criança junto à progenitora, vai sendo cada vez mais comum a existência de progenitores masculinos a assumir a residência, a quem progressivamente se reconhecem maiores competências e capacidades (Cunha, 215). Esta tendência tem vindo a ser alvo de maior controvérsia, atendendo ao papel, cada vez mais ativo e presente do pai, nas rotinas familiares e nos cuidados prestados aos filhos (Cunha, 2015). Reconhecendo-lhe cada vez mais competências e capacidades parentais, defende e fundamenta o propósito do legislador, que atribui as responsabilidades parentais a ambos os progenitores, como forma de exprimir a ideia de maior compromisso diário e conjunto dos pais, para com as necessidades físicas, emocionais e intelectuais dos seus filhos (Sottomayor, 2011).

Tendo em conta que o divórcio, vem repercutir grandes mudanças na estrutura familiar, tornou-se importante perceber qual a tipologia familiar que cada um dos elementos adultos apresenta após o divórcio/separação. Concluiu-se então que, enquanto os elementos masculinos se dividem equitativamente pela constituição de família alargada ou extensa (3) e monoparental sem filhos (3), os elementos femininos apresentam maior diversidade (2 optam pela família alargada, outras 2 pela família monoparental com filhos, 1 pela família monoparental sem filhos e a outra pela família reconstituída). Neste contexto, podemos concluir com base nos resultados apurados, que a família alargada é a tipologia familiar mais frequentemente observada após o divórcio. Confirmando a definição de Saraceno e Naldini (2003), quando reconhecem a família alargada como um fenómeno da recoabitação, principalmente em situações de filhos que, após o divórcio regressam ao núcleo familiar de origem, sozinhos ou acompanhados de descendentes, apresentando como justificação mais frequente a diminuição da capacidade económica.

Atendendo à solicitação judicial, cabe ao técnico avaliar as capacidades e competências de cada um dos progenitores, na assunção dos cuidados básicos dos filhos, salvaguardando o seu bem-estar e desenvolvimento adequado. Para tal, faz-se valer dos procedimentos utilizados na recolha das informações pertinentes para a avaliação solicitada, normalmente padronizados, com base nas orientações técnicas do Manual de Assessoria Técnica aos Tribunais (Canhão, 2011). No entanto, cabe ao técnico, ponderar de forma sensata a utilização das metodologias e das técnicas que melhor se adequam à especificidade de cada caso, permitindo cumprir os objetivos da intervenção (Salgueiro, 2001) e cingir-se à interferência na vida privada dos intervenientes, na medida estritamente necessária (Ramião, 2012). Assim, na totalidade dos processos selecionados foram realizadas entrevistas individuais a cada um dos progenitores, por ser uma técnica obrigatória no referido Manual. A entrevista conjunta a ambos os progenitores apenas foi utilizada em 2 dos processos, sendo evitável em situações de conflito extremo entre as partes, perante a recusa de uma ou ambas as partes ou em casos em que o conflito é manifesto (por existência de evidências de violência doméstica, crimes sexuais, ameaças à integridade física, etc.). Em dois dos processos foram ouvidas e/ou observadas as crianças envolvidas, sendo que, numa das situações se considerou imprescindível avaliar a sua posição perante o conflito dos pais e noutra, houve lugar a supervisão de visitas em situação pré sentencial, visando a reaproximação entre mãe e filha após um longo período de afastamento, imposto pelo pai. Nos restantes 4 processos, a audição da criança não se realizou por se considerar que a informação necessária era passível de ser facultadas por outros serviços envolvidos e conhecedores da situação, ou em situações de crianças bastante pequenas. A visita domiciliária apenas foi utilizada em dois processos: num por se considerar imprescindível a confirmação das condições habitacionais, para a definição da residência da criança e no outro, para dar cumprimento à decisão judicial de acompanhamento do regime convival entre mãe e filha. A recolha da informação junto das fontes colaterais (escola, infantário, médico de família, psicólogo, etc.) foi utilizada em três processos, representando um meio para testar hipóteses, aferir a credibilidade dos dados provenientes dos progenitores (e familiares próximos) e clarificá-los, uma vez que, nos restantes processos se considerou estarem reunidas as informações imprescindível à avaliação. Em 3 dos processos recorreu-se à articulação inter-equipas, através de contactos telefónicos ou reuniões presenciais, sendo que, nas restantes não se apurou a existência de intervenção realizada por outras entidades. Em todos os processos foi consultado o Sistema de Informação da Segurança Social (SISS), como forma de se confirmarem os dados prestados pelas partes, nas respetivas entrevistas (composição do agregado familiar, rendimentos, pensões, prestações familiares, prestações sociais, etc.). Assim como, analisadas as peças processuais facultadas pelo Tribunal, ou solicitadas outras, consideradas pertinentes para a avaliação.

Permanecendo comprometidos os canais de comunicação entre os adultos, inviabilizam o processo de negociação dos vários aspetos da regulação das responsabilidades parentais e conseqüentemente o exercício de uma parentalidade cooperante. Os resultados obtidos, apontam que, a maioria dos progenitores (4) recorre a mensagens escritas (carta, SMS ou email), para articularem as questões inerentes ao(s) descendente(s). Em algumas situações (4), alegam recorrer a contactos telefónicos ou pessoais. Os 2 progenitores de um dos processos, recorrem aos seus mandatários, como forma de comunicação entre ambos. Noutro processo,

a própria criança é utilizada como meio de comunicação entre os pais, transmitindo os recados e as respostas entre ambos. Atendendo à morosidade das respostas, à facilidade em se criarem mal-entendidos, torna-se imprescindível o restabelecimento de canais de comunicação entre os progenitores, como forma de evitar que o conflito se prolongue, transformando-se em autênticas batalhas legais, que acabam por envolver as crianças (Costa et al., 2009).

Atendendo ao grau de conflito manifestado pelas partes, associado à dificuldade de articularem o regime convival, foi proposto pelo técnico, em algum momento do processo, o encaminhamento a outras formas de avaliação ou intervenção. Da totalidade dos processos analisados, apenas em três se verificou necessário o encaminhamento para avaliação forense. Em dois deles, os progenitores demonstraram total disponibilidade, enquanto no outro, um dos elementos recusou. A mediação de conflitos foi proposta em três dos processos analisados, sendo que, num deles, ambos os progenitores recusaram a intervenção enquanto nos restantes, tendo um dos elementos apresentado indisponibilidade, tornou inviável o encaminhamento. Quanto à proposta de mediação familiar, proposto apenas num dos processos, foi igualmente manifestada recusa por um dos progenitores. A persistência do conflito pode ser tão prolongada, que a questão particular a resolver pode acabar por não priorizar o superior interesse da criança (Sottomayor, 2011). O número significativo de casos em que recusam a intervenção de terceiros (mediação familiar e mediação de conflitos), uma vez que assenta no princípio da voluntariedade, poderá estar relacionado com a falta de esclarecimento perante os objectivos da intervenção. Apesar de Reis e Meneses (1999), considerarem que o recurso à mediação antes do processo judicial, facilitaria a negociação de um acordo consensual, o grau de conflitualidade entre ambos, não lhes permite tomar a iniciativa.

No decurso da avaliação são revelados alguns indicadores que alertam o técnico para a provável hipótese de exposição da criança a qualquer uma das tipologias de mau trato. Da análise realizada, foi possível categorizar alguns desses indicadores que, não individualmente, mas enquadrados no contexto vivencial da criança poderão ser reveladores do impacto que o processo de divórcio dos pais representa no seu desenvolvimento, a curto, médio e longo prazo (Sani, 2006). Conforme se apurou, a maioria das crianças envolvidas neste estudo apresenta um desenvolvimento físico e cognitivo adequado à faixa etária em que se encontra, à exceção de uma delas, que apresenta limitações cognitivas, beneficiando de acompanhamento especializado. O desenvolvimento adequado das crianças, para além das questões específicas de saúde, está também dependente do contexto das suas vivências e experiências externas (Sani, 2002).

Foram diagnosticados na maioria dos processos analisados, sinais indicadores da existência de tipologias de mau trato, algumas delas coexistentes. A mais significativa nos resultados apurados, foi a exposição das crianças ao conflito interparental, na totalidade dos processos em causa (6). Surgem também representados os distúrbios psicológicos (3), com recurso a comportamentos ou emoções desenquadradas do contexto em que ocorrem. Em menor representatividade encontra-se a negligência (1), principalmente ao nível da higiene, a exposição a comportamentos identificados como Síndrome de Munchausen por Procuração, induzida pela progenitora a uma das crianças, com necessidade de proposta de encaminhamento à avaliação

pericial forense, com parecer psiquiátrico. Em dois dos processos suspeitou-se da presença de comportamentos de Alienação Parental, correspondentes a situações em que anteriormente se apurou a inexistência de convívios por imposição de uma das partes. Para confirmação das suspeitas e fundamentação do parecer técnico, foi a situação encaminhada também para avaliação pericial forense, com parecer psicológico e mediação familiar, com o objetivo de se restabelecerem os canais de comunicação e fomentar o exercício conjunto da parentalidade. Os sinais mais frequentemente revelados nas situações analisadas foram o recurso ao choro sem aparente associação a um motivo (2); o impedimento de convívios com o pai não residente (2); a manifestação de altos níveis de ansiedade (2) e indicadores de hipervigilância médica da criança (1), (exposta a consultas de especialidade, cuidados médicos e exames complementares, por sinais de doenças, que não chegam a ser confirmados). Efeitos que podemos encontrar na categorização de Sani (2002), que os agrupa de forma genérica em quatro níveis: fisiológico, comportamental, emocional e cognitivo. O recurso a insultos, agressões ou discussões (5), exposição a informações deturpadas acerca de um dos progenitores (3), foram os indicadores mais frequentemente apurados.

Considerado como o factor de risco com maior impacto no ajustamento da criança à separação dos pais, o conflito interparental pode manifestar-se pela raiva, hostilidade, desconfiança, linguagem agressiva, agressão física, dificuldades de cooperação nos cuidados e na comunicação com os filhos, recurso constante a críticas, exigências, ironias e comentários depreciativos (Raposo et al., 2011; Benetti, 2006). Tais comportamentos, fomentam um ambiente familiar stressante, perigoso, imprevisível e confuso, em nada favorável ao desenvolvimento adequado, harmonioso e equilibrado da criança.

O parecer apresentado pelo técnico, deve comportar uma análise que se pretende objectiva, isenta e imparcial, acerca das condições gerais de cada um dos progenitores, as suas competências parentais, bem como, a capacidade demonstrada para o exercício conjunto das responsabilidades parentais. Desta forma, serão fornecidas ao Tribunal, as apreciações necessárias para a definição de um acordo.

CONCLUSÕES

Este estudo pretendeu dar um contributo para a reflexão e análise da atividade desenvolvida pela Equipa Tutelar Cível, do CDSS de Braga, nas situações específicas de divórcio conflitual com exposição de crianças/ jovens. Perante os dados obtidos foi possível identificarem-se os procedimentos e assim, o reconhecimento das suas potencialidades e limitações. Não podemos, no entanto, deixar de referir algumas limitações, nomeadamente o número reduzido da amostra. O envolvimento dos restantes técnicos e a análise de processos acompanhados por cada um deles, traria resultados mais objetivos e criteriosos, enriquecidos pelos diferentes saberes, formações académicas e experiências pessoais.

A constituição multi e pluridisciplinar da equipa em referência, representa uma mais-valia, permitindo que profissionais de diferentes áreas se unam na construção de uma intervenção cada vez mais adequada e eficaz. Num contexto em constante mudança e perante problemáticas cada vez mais complexas, torna-se prioritário o trabalho em rede, não só com diferentes áreas do saber, mas também com diversos parceiros sociais, na procura de respostas inovadoras. Sendo o Educador Social, considerado um profissional da relação (Ventura, 2008), prioriza a atuação no terreno, em contexto de proximidade com os indivíduos e com a comunidade, o que lhe confere a capacidade inovadora de improvisar caminhos e soluções. No entanto, as experiências pessoais, familiares e profissionais dos técnicos poderão trazer à avaliação psicossocial, constrangimentos relevantes para a sua objectividade e neutralidade. Pelo facto, o Manual de Intervenção na Assessoria Técnica aos Tribunais alerta para a imprescindibilidade da formação contínua, da reflexão em equipa e da supervisão técnica, como forma de promover as boas práticas.

Outra das condicionantes para o trabalho desta equipa, prende-se com a pressão frequentemente sentida, para responder às solicitações dentro do prazo definido (30 dias). No entanto, o seu cumprimento não depende única e exclusivamente dos técnicos, uma vez que se deparam com um rácio de processos inequivocamente excessivo ao que é recomendável. Facto que, aliado à especificidade e complexidade de cada situação, o prazo imposto limita a disponibilidade do técnico para a realização de todas as diligências necessárias, podendo interferir na qualidade da intervenção e consequentemente na qualidade do produto final.

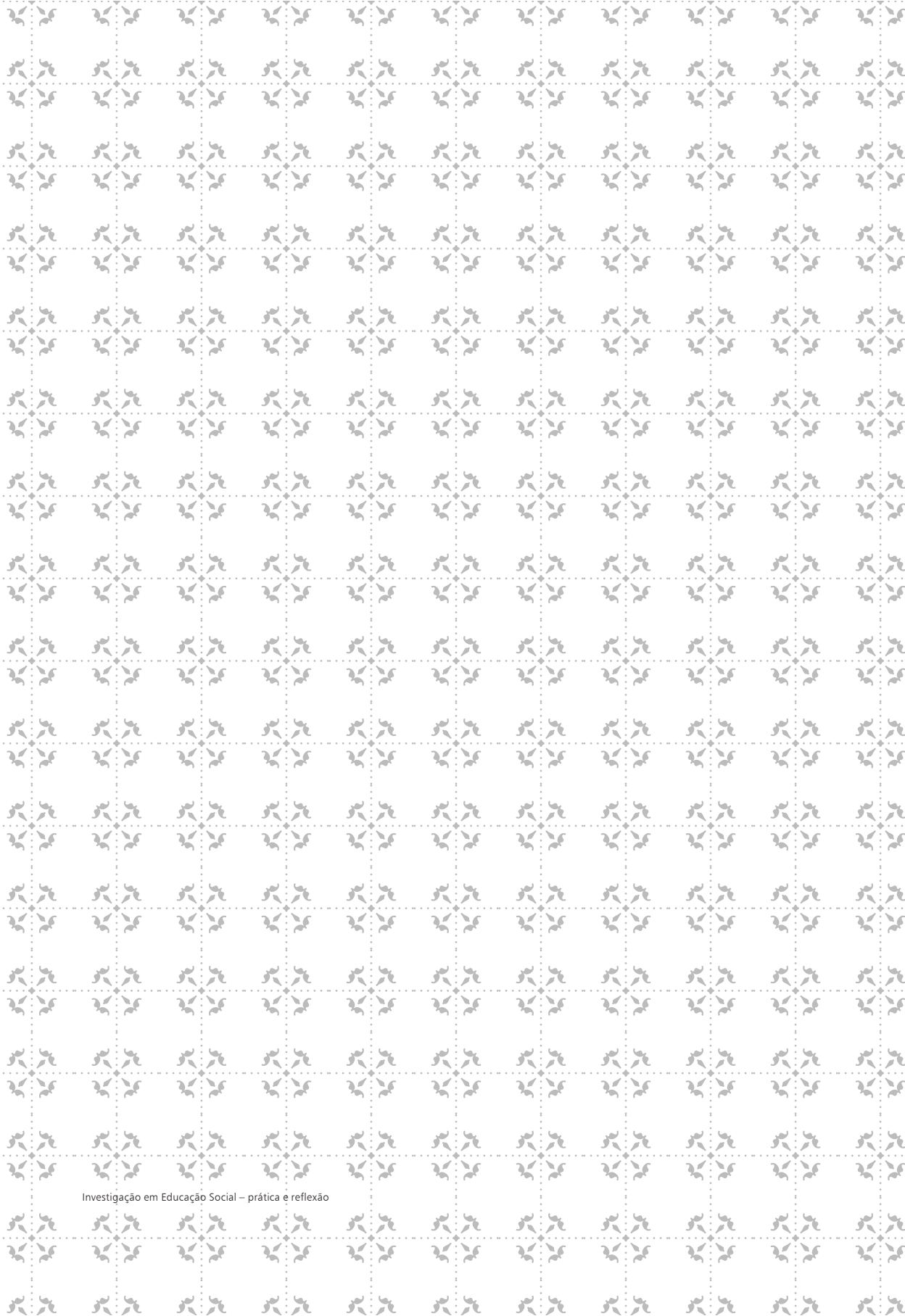
Reis e Meneses (1999) consideram que a mediação familiar teria a sua pertinência num momento anterior à intervenção judicial, como forma de permitir a negociação de um acordo consensual. No entanto, os elevados níveis de conflitualidade, hostilidade e disputa, não permitem que os próprios tomem a iniciativa e, quando encaminhados pelos técnicos ou pelo Juiz, frequentemente manifestam recusa/ oposição. Esta recusa tem sido apresentada, maioritariamente, pelo desconhecimento dos objetivos da intervenção; pela recusa em confrontar-se com o(a) ex-cônjuge; ou ainda por recearem tratar-se de uma tentativa de reconciliação. Pelo facto, e conscientes de que o referido encaminhamento depende do consentimento de ambas as partes, seria imprescindível a disponibilização de uma sessão de esclarecimento dos objetivos e desmistificação da intervenção, bem como, a sensibilização dos progenitores para o exercício de uma parentalidade positiva, por altura do requerimento do divórcio e/ou das responsabilidades parentais.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social – necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. (1ª ed.) Porto: Fronteira do Caos Editores.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições70.
- Beetti, S.P.C. (2006). Conflito Conjugal: impacto no desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 19(2), 261-268. Acedido em 22 de julho, 2013, in www.redalyc.org/7articulo.oa?id=18819212.
- Canhão, A.M. (2011). *Manual de Assessoria Técnica aos Tribunais : princípios estruturantes da intervenção do ISS, I.P. na assessoria técnica aos tribunais* [Manual]. Lisboa : Instituto da Segurança Social, Instituto Público.
- Cintra, P., Salavessa, M., Pereira, B., Jorge, M. & Vieira, F. (2009). Síndrome de Alienação Parental: Realidade médico-psicológica ou jurídica? *Julgar*, 7, 197-205.
- Costa, L., Penso, M.A., Leganini, V. & Sudbrack, M.F. (2009). As Competências da Psicologia Jurídica na Alienação Psicossocial de Famílias em Conflito. *Psicologia & Sociedade*, 21(2), 233-241. Acedido em 22 de Setembro, 2013, in www.scielo.br/pdf/psoc/v21n21/v21n2a10.pdf.
- Coutinho, M.J. (2008). *Histórias de Vida Tocadas pela Volência: impacto e representações das crianças vítimas de violência interparental*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cunha, M.F. (2015). *Fatores Subjacentes à Tomada de Decisão Judicial em Processos de Regulação das Responsabilidades Parentais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Domingos, J.B. (2009). Alienação Parental. (Manuscrito não publicado). Barreiro: Tribunal de Família e Menores.
- Farinha, A. & Lavadinho, C. (1997). *Mediação Familiar e Responsabilidades Parentais*. Coimbra: Almedina.
- Lamela, D., Figueiredo, B. & Bastos, A. (2012). Adaptação o Divórcio e Relações Coparentais : contributos e teoria da vinculação. Acedido em 14 de Maio, 2014, in www.scielo.br/pdf/prc/v23n2/17.pdf.
- Lamela, D., Nunes-Costa, R. & Figueiredo, B. (2010, janeiro-março). Modelos Teóricos das Relações Coparentais: Revisão Crítica. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 205-2016. Acedido em 25 de Março, 2014, in www.scielo.br/pdf/pe/v15n1/a22v15n1.pdf.
- Leandro, M.E. (2008, Junho). Família, Educação e Saúde. *VI Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, Portugal, 25 a 28. Acedido em 13 de Março, 2014, in www.aps.pt/vicongresso/pdfs/es_007.pdf.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Santos, A. & Vaughn, B. (2008). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias portuguesas. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 395-409. Acedido em 16 de Maio, 2014, in www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n3/v26n3a03.pdf.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Petrus, A. (1997). Concepto de Educación Social. In A. Petrus (Ed), *Pedagogia Social*, (pp .9-39). Barcelona: Ariel.
- Ramião, T. (2012). *Organização Tutelar de Menores : anotada e comentada* (10ª ed.). Lisboa: Quid Juris Sociedade Editora.
- Raposo, H. et al. (2011). Ajustamento da criança à separação ou divórcio dos pais. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(1), 29-33.
- Reis, M. & Meneses, C. (1999). *Guia Prático do Divórcio: por mútuo consentimento* (3ª ed.). Lisboa: Quid Juris? – Sociedade Editora.

- Ribeiro, J. (2010). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde* (2ª ed.). Lisboa: Placebo Editora.
- Sani, A. (2002). Crianças expostas à violência interpaparental. In Machado, C. & Gonçalves, R.A. (Coord.), *Violência e Vítimas de Crime, Vol.2-Crianças* (pp. 95-131). Coimbra: Quarteto.
- Sani, A. (2006). Vitimação indireta de crianças em contexto familiar. *Análise Social*, XLI (180), 849-864.
- Saraceno, C. & Naldini, M. (2003). *Sociologia da Família* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Serapicos, A.M., Samagaio, F. & Trevisan, G. (2013). Alguns Apontamento em Torno do Perfil Profissional do Educador Social. *Praxis Educare – revista da associação dos profissionais técnicos superiores de educação social*, 1, 23-31.
- Serrano, G.P (2003). *Pedagogia Social – Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Silva, L. (2001). *Ação Social na área da família*. Universidade Aberta.
- Sottomayor, M.C. (2011). *Regulação do Exercício das responsabilidades Parentais nos Casos de Divórcio* (5ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Vásquez Rúa, C.I. (2005). Las nuevas tipologias familiares y los malestares interrelacionales que se suscitan en ellas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, febrero-mayo. Acedido em 03 de Fevereiro, 2014, in www.redalyc.org/pdf/1942/194220381002.pdf.
- Ventura, D. (Coord.). (2008, outubro). *Marco conceptual de las Competencias del Educador Social*. Catalunha – Espanha: AIEJI. Acedido em 11 de Dezembro, 2013, in www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=148.

Isabel Alexandra Gonçalves
alexandravilacagoncalves@gmail.com



CONCLUSÃO: REFLEXÕES A PROPÓSITO DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL

ANTÓNIO FRAGOSO & ROSANNA BARROS

Em jeito de conclusão, gostaríamos de aproveitar este espaço para deixar um conjunto de reflexões que nos foram suscitadas pelos capítulos anteriores. Não se trata de realizar uma síntese do que já foi dito anteriormente; mas sim partir de ideias e resultados das investigações para refletir de forma mais ampla, levantando questões adicionais que possam ter sentido para a educação social.

Começamos por afirmar que a primeira parte do livro e as suas contribuições teóricas nos parecem de importância central nos dias que correm, por motivos diferentes. Em primeiro lugar, porque recordar os caminhos do passado significa, quase sempre, refletir sobre o futuro. O texto de José Antonio Caride, convida-nos a pensar sobre a origem e o desenvolvimento histórico deste sector, ao mesmo tempo que enfatiza a necessidade de usar esse legado para repensar os âmbitos educacionais mais gerais, que necessitam (co)responder a novos e urgentes desafios sociais. Vista desta forma, a educação social tem à sua frente um esforço de apropriação que não é fácil. Por um lado, recebe o legado de contribuir ativamente para uma das suas grandes finalidades, a mudança social (Pérez, 2003; Petrus, 1997; Quintana, 1994); mas, por outro lado, a crescente complexidade das sociedades em rede cria desafios que requerem uma enorme capacidade criativa dos profissionais. Não é de estranhar, por isso, que alguns dos capítulos deste livro mostrem, de forma clara, tensões que acreditamos serem características dos nossos dias.

Os movimentos sociais digitais, aqui investigados por Adriana Sousa, apresentam algumas destas tensões. O carácter virtual, a velocidade instantânea da informação nas plataformas digitais, o facto de chegarem a todo o lado e a grupos muito diversos, entre outros fatores, apresentam potencialidades de mobilizar um número extensíssimo de pessoas; mas, por outro lado, tal capacidade não dá garantia nenhuma de manutenção mínima de um movimento social. Mais, no que respeita à participação e como afirma a autora do texto, “a sensação de impotência por parte dos movimentos, dada a pouca participação no espaço físico, contrariamente ao verificado nas respetivas páginas de Facebook, pode levar ao afastamento da luta e do ativismo”. Se o espaço virtual pode, por um lado, criar de forma rápida movimentos de resistência e redes de contrapoder; a mesma rapidez dos cliques irrefletidos pode conduzir à legitimação de fake-news e contribuir para a dominação política. Esta tensão abre, sem dúvida nenhuma, novas necessidades de ação educativa. Mas, evidentemente, alerta-nos para a necessidade de questionar a própria teoria. É provável que, de futuro, necessitemos de visitar a teoria dos movimentos sociais para poder explicar estes fenómenos, de forma mais satisfatória, sem contar que o próprio campo das políticas está a ser realmente afetado pelo que se passa

nas redes sociais, de formas impensáveis até há pouco tempo atrás.

Parece-nos, portanto, que a herança que recebem os educadores sociais é pesada. Contribuir para a mudança e a transformação social não é fácil, em sociedades de crescente complexidade a vários níveis e tanto mais que os enquadramentos institucionais funcionam, muitas vezes, como entraves à ação dos educadores (Ricardo, 2016). A exigência utópica que, na maior parte das vezes, faz parte dos contextos de formação universitários (convocando autores radicais como por exemplo, Freire (1987, 1997) não é, de todo, proporcional aos incentivos institucionais (ou “desincentivos”?) que os educadores encontram nos seus contextos profissionais. Isto levamos a uma afirmação que já produzimos anteriormente (Fragoso, 2016): seria importante termos um volume significativo de investigação, não só sobre os próprios educadores, mas também sobre os contextos profissionais em que se movem, sejam eles, por exemplo, estruturas do poder local ou instituições da sociedade civil. Afinal, sem negar a importância dos modelos de formação e da construção da identidade profissional, que começa no seio das instituições de ensino superior, é sobretudo no emprego e a nível meso que muito da atuação específica dos educadores sociais se vai construindo e mudando dinamicamente.

Por outro lado, a complexidade que aqui esboçamos põe de relevo a absoluta necessidade de dar mais destaque à Ética e à Deontologia. Os dilemas que se colocam, diariamente, aos educadores sociais, não dispensam uma atenção redobrada a este campo, que tem vindo a ser analisado de forma consistente por Isabel Baptista. Como afirma a autora no seu capítulo da primeira parte deste livro: “As teses expostas ao longo deste texto, permitem-nos concluir que, associada a um sentido muito próprio de integridade profissional, a ética representa um elemento inerente ao conhecimento profissional dos educadores sociais, contribuindo decisivamente para a afirmação de uma profissionalidade autónoma e específica”. Trata-se, assim, de uma área que deveria estar incorporada na formação inicial dos educadores sociais, mas não se limitar a esse campo, constituindo-se, gradualmente, como um tema de reflexão e investigação contínua.

Torna-se interessante refletir sobre os temas que marcam uma presença maioritária neste livro. Dos nove capítulos que constituem a segunda parte do livro, três deles debruçam-se sobre a temática do envelhecimento, se bem que com perspetivas complementares. Especulando, diríamos que é natural a preocupação dos educadores sociais, por dois motivos básicos: muitos deles encontram emprego, efetivamente, em instituições que promovem centros de dia, estruturas residenciais para pessoas idosas, etc., para além do importante papel que a animação sociocomunitária pode representar nestes contextos. Segundo, Portugal é um país muitíssimo envelhecido, como o mostram, sem sombra de dúvida, todos os dados demográficos, levantando-se uma série de desafios para um futuro que parece chegar cada vez mais depressa.

No entanto, diríamos que há uma série de questões à volta do envelhecimento que é preciso aclarar. Já há algumas décadas que se afirma que Portugal é um país envelhecido. Já há algum tempo que se vem dizendo que essa é uma realidade partilhada por outros países Europeus e que a Europa é um continente globalmente envelhecido. Embora tudo isto corresponda a uma (ou várias) realidade(s), a questão coloca-se hoje de forma diferente: o nosso planeta está

a envelhecer a um ritmo acelerado, com a única exceção do continente Africano. De facto, estimativas das Nações Unidas produzidas em 2010 apontavam que a população com mais de 60 anos de idade deverá triplicar nos próximos 40 anos (de 737 milhões para uns impressionantes 2 mil milhões de pessoas); que em 2050 cerca de 22% da população mundial terá mais do que 60 anos. Ou seja, nas décadas seguintes a população com mais de 60 anos deverá crescer 300%. Olhando para os números a nível continental, as estimativas de população com mais de 60 anos, para 2050, indicam 24% para a Ásia; 24% para a Austrália; 26% para América Latina e Caraíbas; 28% para América do Norte; 34% para a Europa e 11% para África.

Sinteticamente, é a população mundial que está a envelhecer. No entanto, pensar no envelhecimento intenso a nível mundial obriga-nos a refletir sobre as mudanças que se avizinham, de forma mais abrangente. As ideias mais batidas, que são propagadas há várias décadas, baseadas no pressuposto de que o envelhecimento da população constitui um problema, insistem na pressão sobre os sistemas de saúde, sobre as reformas e a incapacidade de garantir as reformas no futuro, ou no questionamento da sustentabilidade dos próprios sistemas de proteção social. Mas que outras mudanças serão mais ou menos inevitáveis, face a este cenário de envelhecimento mundial?

Parece-nos claro que o mundo do trabalho irá, forçosamente, mudar de forma muito significativa, fruto do efeito combinado do envelhecimento da força de trabalho, o decréscimo das taxas de natalidade e as tendências para as mudanças no tempo da reforma dos trabalhadores (Burke, Cooper & Field, 2013), entre muitos outros fatores. Não nos custa pensar que os empregadores terão em breve uma força de trabalho diferente. O seu envelhecimento coloca desafios à organização e gestão do trabalho (Boehm, Schröder, & Kunze, 2013); à compreensão da performance profissional à volta dos vários grupos de idade (Beier & Kanfer, 2013); ou à forma como se implementam modelos de formação profissional e contínua (Hsu, 2013). Dito de uma forma mais global, não parecem existir dúvidas de que o envelhecimento da força de trabalho vai imprimir mudanças significativas nas qualidades do trabalho em si, na reforma e significados atribuídos à reforma, influenciando, claramente, a qualidade de vida das pessoas (Siegrist & Wahrendorf, 2013).

O envelhecimento da população irá, também, trazer novos desafios para as formas de relação entre as pessoas – e não apenas entre os trabalhadores nos seus contextos de trabalho. Dito de outra maneira, necessitamos de mais e melhor investigação sobre o idadismo, em todas as suas formas. É quase irónico, aliás, que se dê muita pouca atenção ao fenómeno do idadismo, quando comparado com os estereótipos de género ou etnia, uma vez que todos envelheceremos um dia (Poshtuma & Guerrero, 2013). O idadismo foi primeiramente definido por Robert Butler como o processo de discriminação e estereotipagem sistemática contra as pessoas, tendo por base apenas a idade. Já Palmore, no início dos anos 1990, criou uma tipologia que incluía, por um lado, o preconceito (e portanto, o facto dos estereótipos poderem influenciar as atitudes das pessoas) e, por outro lado, a discriminação (por atos pessoais, ou através de políticas institucionais). Foi também Palmore quem começou a identificar os principais estereótipos (doença, fealdade, inutilidade, declínio mental, etc.) e, mais tarde,

distinguiu com clareza a estereotipagem positiva da negativa (Palmore, 1999). A investigação sobre o idadismo tem, evidentemente, progredido. Mas a questão de fundo, neste texto, é a seguinte: o mecanismo de produção de estereótipos está, claramente, sujeito a muitas variações culturais. Podemos conhecer os principais estereótipos a nível internacional, mas isso não nos dá garantia nenhuma de que sejam esses os existentes em Portugal. E identifica-los é o primeiro passo para sabermos lidar com eles, para diminuir conflitualidades entre grupos de idade, para melhorar a convivência social. Parece-nos também ser fundamental estudar os estereótipos e discriminação no local de trabalho. Não só esta investigação poderá ajudar trabalhadores e empregadores na sua adaptação a uma realidade diferente, como poderemos vir a contribuir, a um nível mais ambicioso, para a construção de políticas que levem a sério as mudanças causadas pelo fenómeno do envelhecimento – e do envelhecimento da força de trabalho.

A educação social tem-se preocupado com outros temas: muitos estudos têm tido como pano de fundo os serviços e a assistência aos mais velhos. Como vimos nos capítulos deste mesmo livro, torna-se também claro que, em Portugal, o número de estruturas residenciais para pessoas mais velhas e serviços similares, têm aumentado de forma exponencial. É expectável que o número de profissionais a trabalhar no sector também tenha aumentado. E é perfeitamente natural que os educadores sociais procurem compreender de que forma podem contribuir para que estas pessoas tenham uma qualidade de vida significativa e digna, ainda que saibamos que a institucionalização apresenta várias desvantagens. O que não é tão claro, para nós, é pensar na sustentabilidade destas respostas sociais por parte do Estado Português e isto levamos a reflexões que são, essencialmente, políticas. As estimativas mostram-nos que o número de pessoas com mais de 65 anos irá aumentar muito, no nosso país (e, igualmente, irão aumentar muito as pessoas com mais de 80 anos). As respostas que queremos dar a esta situação baseiam-se apenas na institucionalização ou na tentativa da melhoria dos serviços relacionados? E como evitar as consequências negativas da institucionalização? Em Paulos e Fragoso (2017) analisámos este tema mais em profundidade, defendendo que seria importante revitalizar e construir respostas comunitárias para alguns dos problemas colocados pelo envelhecimento – o que poderia ser suportado por outro tipo de políticas, à semelhança de exemplos de outros países Europeus. Acreditamos que esta seria uma linha de investigação interessante para a educação social, sobretudo porque a afasta de paradigmas puramente assistenciais e porque estende o olhar da investigação e da ação para o futuro.

Outros capítulos neste livro tratam de temas que, na nossa opinião, são fundamentais nos dias de hoje – e, num certo sentido, é pena que não possuamos mais espaço para poder mostrar mais exemplos de investigação nestas áreas. Falamos, em primeiro lugar, da problemática da violência doméstica, que aparece aqui numa dupla perspetiva: num estudo de caso à volta de uma instituição que muito tem feito pelas vítimas, no nosso país, a APAV (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima); e através dos relatos de mulheres que foram vítimas de violência. Não temos de mostrar, aqui, o quão preocupante é a magnitude do fenómeno, quer a nível mundial, quer no nosso país (até porque, na realidade, é quase impossível conhecer rigorosamente a magnitude do problema). Nem temos de sublinhar que os problemas da desigualdade de género continuam a clamar por novas ações, novas soluções, sob pena de estagnarmos uma evolução que se

verificou importante, nas décadas que se seguiram ao 25 de abril de 1974. Ainda que problemas complexos exijam respostas e equipas multidisciplinares, é importante realçar que a educação social tem um papel a representar e que nunca será demais, lembrar aos educadores sociais que a sua atenção tem que ser dirigida, entre outros fatores, pelas necessidades e problemas evidenciados pelas comunidades, grupos e indivíduos. Neste caso, as marcas deixadas nestas mulheres são por demais evidentes. Tal como realçam as autoras de um texto deste livro, Cera e Valadas:

Desde danos físicos, a alterações dos padrões de sono e perturbações alimentares, distúrbios cognitivos, sentimentos de medo, vergonha, culpa, níveis reduzidos de autoestima; todos foram considerados como consequências do impacto de uma relação violenta, algumas das quais permanecem temporariamente ou ao longo da vida (CIG, 2016).

Acreditamos ainda que é quase desnecessário realçar a importância das migrações, quando assistimos, no mundo, a imensas movimentações, de populações a fugir de guerras, conflitos, pobreza, etc. O capítulo aqui publicado tem interesse em diversos sentidos, desde logo porque mostra a capacidade de resposta que associações da sociedade civil têm, em apoiar cidadãos migrantes na sua dinâmica de integração nas sociedades acolhedoras, o que envolve, entre outros fatores, uma dinâmica de construção e reconstrução identitária complexa. Citando Lichtenberg e Monteagudo, no seu capítulo dedicado à análise da Associação dos Ucrânios do Algarve:

Os seus relatos remetem-nos para uma questão importante em contexto migratório que é a essencialização da identidade, assumindo esta um caráter permanente e imutável na medida em que se apoiam no passado e na tradição e sempre na expectativa de retorno ao país de origem (Hall 2005). É neste sentido que a associação segue a sua estratégia identitária, o reforço e a manutenção da identidade nacional. No entanto seguindo a lógica de que a identidade é um processo em constante mutação constatou-se que os entrevistados, a nível individual, já incorporaram elementos referentes à identidade portuguesa dos quais se destaca a gastronomia, hábitos de consumo e de lazer, permitindo uma redefinição identitária que leva Natália a dizer que já se sente cidadã farense e por isso meio portuguesa.

Devemos uma palavra ao desenvolvimento local. Durante muito tempo considerado como uma parte importante da educação de adultos Portuguesa (Canário, 2013) e, frequentemente, impulsionado por associações da sociedade civil segundo modelos inspirados na educação popular e na ação participativa não-paternalista com as populações (Melo, 2012), teve o seu período de maior expansão e significado social nas últimas duas décadas do século XX, por uma quantidade diversa de fatores. Defendemos anteriormente (Fragoso & Valadas, 2018) que o sector atravessa hoje uma crise de causas múltiplas, difíceis de explicar neste curto espaço de que dispomos. Mas queríamos realçar o seguinte: é importante que ainda se verifiquem tentativas como esta aqui apresentada, no capítulo de Palma e Arco. Trata-se da intervenção comunitária em modelos cada vez mais difíceis de encontrar e uma chamada de atenção para um sector que luta com dificuldades constantes. Embora os resultados não tenham correspondido

às expectativas dos autores – como aliás honestamente o reconheceram – o exemplo pode dar alento a outros, para que não esqueçam o desenvolvimento local, que muito pode fazer pelas populações mais fragilizadas.

O capítulo escrito por Isabel Gonçalves merece também uma referência nesta conclusão. Trata-se de um trabalho muito importante e quase invisível. A assessoria técnica aos tribunais, em matéria cível, é a base da decisão legal sobre processos sensíveis, de que dependem, tantas vezes, o bem-estar de crianças, adolescentes e mulheres. Trata-se de uma intervenção psicossocial essencial e desconhecida de muitas pessoas. É, sem dúvida, um domínio a merecer um olhar cada vez mais atento.

Olhando para este livro no seu conjunto, parece-nos que a riqueza das diversas abordagens, metodologias, inspirações teóricas, e as próprias reflexões sobre os resultados de investigação apresentados, configuram um campo de conhecimento fluido, com uma grande capacidade de analisar e enfrentar, através da ação, a realidade social atual. Acima de tudo, o que paira à volta destes textos é uma inspiração humanista muito relevante. Na nossa opinião, só é possível compreender a educação social desde uma perspetiva ampla, tal como defendeu, na primeira parte do livro, José Antonio Caride: ao retratar as bases do campo da Pedagogia-Educação Social como tecnologia social, como interação social e como prática política, reclama uma complexidade que se adapta à mudança acelerada dos contextos e à própria globalização. Por isso mesmo, já anteriormente Barros (2016) tinha utilizado uma analogia feliz para caracterizar a identidade complexa da educação social:

A analogia da fronteira, da margem, inspirou este texto, não por motivos de cariz literário, o que não é reconhecidamente uma competência nossa, mas porque é na fronteira que gostamos de pensar o trabalho na área da pedagogia-educação social, e é da fronteira que emergem sempre, a nosso ver, as criações socioculturais mais interessantes da humanidade. Não se trata, porém, de uma fronteira entendida como barreira a zelar, mas ao invés, de uma fronteira hibridizável vista como porosa, permeável e, portanto, um oxymoron em si mesma que se apresenta como lugar de trânsito, de travessias permanentes, que podem ter tanto de reconhecidamente promissor como de incerto, de desconhecido, de desafiante. Este é o lugar do educador social, um lugar feito de lugares, um espaço-tempo dinâmico, abrangente em que se realiza a intervenção social transgressora, trânsfuga porque rompe fronteiras epistemológicas, ontológicas e metodológicas para melhor pensar, sentir e agir. (p. 27)

REFERÊNCIAS

- Barros, R. (2016). Transpor fronteiras como *modus operandi* para uma educação social transformadora. In Rosanna Barros & António Fragoso, *Investigação em Educação Social – prática e reflexão* (pp. 13-32). Faro: Universidade do Algarve.
- Beier, M. E., & Kanfer, R. (2013). Work performance and the older worker. In J. Field, R. Burke & C. L. Cooper, *The Sage handbook of aging, work and society* (pp. 98-118). London: Sage.
- Boehm, S. A., Schröder, H. S., & Kunze, F. (2013). Comparative age management: theoretical perspectives and practical implications. In J. Field, R. Burke & C. L. Cooper, *The Sage handbook of aging, work and society* (pp. 211-237). London: Sage.
- Burke, R. J., Cooper, C. L., & Field, J. (2013). The aging workforce: individual, organizational and societal opportunities and challenges. In J. Field, R. Burke & C. L. Cooper, *The Sage handbook of aging, work and society* (pp. 1-20). London: Sage.
- Cabanas, J.M. (1994). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Canário, R. (2013). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Fragoso, A. (2016). Conclusão: contributos para uma reflexão sobre a investigação na educação social. In Rosanna Barros & António Fragoso, *Investigação em Educação Social – prática e reflexão* (pp. 163-171). Faro: Universidade do Algarve.
- Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018). The rise and fall of adult community education in Portugal. *Social Sciences*, 7(11), 239. doi:10.3390/socsci7110239
- Freire, P. (1987). *Acção Cultural para a Liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Hsu, Yu-Shan (2013). Training older workers: A review. In J. Field, R. Burke & C. L. Cooper, *The Sage handbook of aging, work and society* (pp. 283-299). London: Sage.
- Melo, A. (2012). *Passagens Revoltas. 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Lisboa: In Loco.
- Palmore, E. (1999). *Ageism: Negative and Positive*, 2nd Edition. Springer Publishing Company. Acedido a 19 de fevereiro 2020, in https://books.google.pt/books?id=Cg4_DTUuV4IC
- Paulos, L., & Fragoso, A. (2017). Reclaiming the community potential to improve the lives of older citizens. *Research on Ageing and Social Policy*, vol 5, n01, p. 57-81. ISSN: 2014-671X. DOI: 10.4471/rasp.2017.2450
- Pérez, G. (2003). *Pedagogia Social - Educación Social: Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (1997) (coord.). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel.
- Poshtuma, R. A., & Guerrero, L. (2013). Age stereotypes in the workplace: multidimensionality, cross-cultural applications, and directions for future research. In J. Field, R. Burke & C. L. Cooper, *The Sage handbook of aging, work and society* (pp. 250-265). London: Sage.
- Ricardo, R. (2016). Novas e velhas realidades da profissão de educador social. In Rosanna Barros & António Fragoso, *Investigação em Educação Social – prática e reflexão* (pp. 35-50). Faro: Universidade do Algarve.
- Siegrist, J., & Wahrendorf, M. (2013). Quality of work, wellbeing and retirement. In J. Field, R. Burke & C. L.

Cooper, *The Sage handbook of aging, work and society* (pp. 314-326). London: Sage.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020.

António Fragoso

Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD)
Universidade do Algarve
aalmeida@ualg.pt

Rosanna Barros

Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD)
Universidade do Algarve
rbarros@ualg.pt

