

III Jornadas Ibéricas de Educação Social

Conflitos sociais: discursos, representações, estratégias de mudança



Livro de atas

Bragança 26 e 27 de novembro de 2015

Livro de atas

III Jornadas Ibéricas de Educação Social

Conflitos sociais: discursos, representações, estratégias de mudança.

Coordenação: Maria do Nascimento Mateus

Edição: Instituto Politécnico de Bragança - 2015

5300 -253 Bragança – Portugal

Tel. (351) 273 303 000

Fax (351) 273 313 684

Design: Gabinete de Imagem da ESE/IPB

Imagem da capa: Lee Stapleton

ISBN: 978-972-745-190-6

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/11440>

Comissão científica

Cristina Mesquita - Instituto Politécnico de Bragança - Portugal

Jesus Valero Matas – Universidad de Valladolid - Espanha

João Paulo Ferreira Delgado – Instituto Politécnico do Porto - Portugal

Juan Romay Coca – Universidad de Valladolid/Soria - Espanha

Maria do Nascimento Mateus – Instituto Politécnico de Bragança - Portugal

Comissão organizadora

André G. Herculano Sousa

Benilde Moreira

Cristina Mesquita

Marília Castro

Maria do Nascimento Mateus (coordenadora)

Maria Emília Nogueiro

Orlando Miguel P. Gama

Paula Martins

Pedro Alexandre Couceiro

Secretariado

Carla Monteiro

Cláudia Moreira

Diogo Miguel Goncalves Gomes

Lisete Gomes

Maria do Nascimento Mateus (coordenadora)

Maria Emília Nogueiro

Mónica Nogueiro

Paula Martins

Tânia Arouca

Índice

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Comissão científica | i |
| Comissão organizadora..... | i |
| Secretariado..... | i |
| Programa | iv |
| Atas das III Jornadas Ibéricas de Educação Social subordinadas ao tema: | |
| Conflitos Sociais: discursos, representações, estratégias de mudança..... | 1 |
| Sessão de abertura..... | 1 |
| Apresentação e moderação das comunicações..... | 2 |
| Moderação da conferência | 2 |
| Moderação do painel 1 - Representações e discursos sobre conflitos sociais..... | 3 |
| Moderação do painel 2 - Conflitualidade entre discursos e práticas de integração social..... | 4 |
| Moderação do painel 3 - Dinâmicas sociais e estratégias de mudança..... | 5 |
| Síntese das comunicações apresentadas nas III Jornadas Ibéricas de Educação Social..... | 7 |
| Sessão de encerramento..... | 7 |
| Conferência: Nuevos problemas sociales en la sociedad globalizada: los problemas de integración cultural..... | 8 |
| Casos sobre multiculturalidade..... | 17 |
| Painel 1 - Representações e discursos sobre conflitos sociais..... | 20 |
| Conflito: tu és o problema. O outro? Uma oportunidade..... | 20 |
| A inquietude dos brandos costumes na fronteira entre o género e a violência..... | 29 |
| Painel 2 - Conflitualidade entre discursos e práticas de integração social | 41 |
| Educación e alfabetización en saúde mental: conflictos, retos e paradoxas | 41 |
| Um olhar para além das grades..... | 50 |
| Socio-hermenéutica multidimensional para la resolución de conflictos y una consecución de una cultura de paz..... | 64 |
| O paradigma cindínico da multiculturalidade Europeia nos séculos XX e XXI..... | 79 |
| Painel 3 – Dinâmicas sociais e estratégias de mudança..... | 91 |
| A formação dos educadores sociais: reflexividade e capacitação para a mudança..... | 91 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Da disciplina ao empreendedorismo: vellas prácticas de exclusión no novo discurso educativo..... | 107 |
| Discursos, representações e estratégias de mudança no acolhimento de crianças e jovens..... | 115 |
| Redes sociais: perspetivas dos jovens na mediação de conflitos..... | 122 |
| Síntese das comunicações apresentadas nas III jornadas de Educação Social..... | 140 |
| Autores | 146 |

Programa

As III Jornadas Ibéricas de Educação Social subordinadas ao tema **Conflitos sociais: discursos, representações, estratégias de mudança** têm como objetivos abrir um espaço de diálogo, de reflexão e de criar molduras de debate sobre os discursos presentes na conflitualidade social do mundo em que vivemos, arguindo, justificando e atribuindo significados aos vários sentidos dos conflitos sociais.

Uma análise holística da problemática em questão e o desenho de estratégias de mudança que permitam perspetivar o futuro assente na construção de diferentes discursos e representações, permitirá uma visão plural, positiva e motivadora da construção de uma sociedade em constante mutação.

Dia 26 de novembro

9h - Receção e entrega de documentação

9h30 - Sessão de abertura

10h - Conferência – *Nuevos problemas sociales en la sociedad globalizada: los problemas de integración cultural.*

Jesús A. Valero Matas – Universidade de Valladolid (Espanha)

Irene Valero Otero – Universidade Complutense de Madrid (Espanha)

(Moderadora – Maria do Nascimento Mateus)

11 - Pausa para café

11h15

Painel 1 – Representações e discursos sobre conflitos sociais

José Manuel Bento Soares - Vigário da Diocese de Miranda e Bragança (Portugal)

Conflito: tu és o problema. O outro? Uma oportunidade...

Benilde Moreira - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança
(Portugal)

A inquietude dos brandos costumes na fronteira entre o género e a violência.

(Moderadora – Cristina Mesquita)

13h - Pausa para almoço

14h30

Painel 2 – Conflitualidade entre discursos e práticas de integração social

Manuel Torres Cubeiro – Universidade de Santiago de Compostela (Espanha)

Educación e alfabetización en saúde mental: conflictos, retos e paradoxas

Maria do Nascimento Mateus & Joana Cordeiro – Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

Um olhar para além das grades

Juan Romay Coca & Lidia Sanz – - Facultad de Educación da Universidade de Valladolid
(Espanha)

*Socio-hermenéutica multidimensional para la resolución de conflictos y una consecución
de una cultura de paz.*

André Herculano – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança
(Portugal)

Ana Rita Gomes Torres – Aluna da Escola Superior de Educação de Bragança do Instituto
Politécnico de Bragança (Portugal)

O paradigma cindínico da multiculturalidade Europeia nos séculos XX e XXI

(Moderador – Orlando Gama)

Dia 27 de novembro

9h30

Painel 3 – Dinâmicas sociais e estratégias de mudança

Francisco Silva, Leonor Teixeira, Lia Pappamikail, Luísa Delgado & Marta Tagarro –
Escola Superior de educação do Instituto Politécnico de Santarém (Portugal)

A formação dos educadores sociais: reflexividade e capacitação para a mudança

David Casado Neira – Universidade de Vigo (Espanha)

*Da disciplina ao emprendurismo: vellas prácticas de exclusión no novo discurso
educativo.*

Paulo Delgado – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Portugal)
Discursos, representações e estratégias de mudança no acolhimento de crianças e jovens.

Carlos Morais, Luísa Miranda, Maria do Nascimento Mateus & Paulo Alves – Instituto
Politécnico de Bragança (Portugal)

Redes sociais: perspetivas dos jovens na mediação de conflitos

(Moderadora – Maria Emília Nogueiro)

11h 45 Pausa para café

12h

Síntese das comunicações apresentadas para o livro de atas

Maria do Nascimento Mateus, Marília Castro & Pedro Couceiro - Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

12h45 - Encerramento

Atas das III Jornadas Ibéricas de Educação Social

Conflitos Sociais: discursos, representações, estratégias de mudança

Nos dias 26 e 27 de novembro de 2016, tiveram lugar, no auditório da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), as III Jornadas Ibéricas de Educação Social - **Conflitos Sociais: discursos, representações, estratégias de mudança**, conforme o estabelecido no programa elaborado para o efeito e constante na página iii.

Sessão de abertura

No dia 26 de novembro, às nove horas, procedeu-se à entrega da documentação inerente ao evento e às 9:30 à sessão de abertura, em que estiveram presentes a senhora vereadora da Cultura da Câmara Municipal de Bragança, Dr^a Cristina Figueiredo, o Senhor Presidente do Instituto Politécnico de Bragança, Professor Doutor João Sobrinho Teixeira, O Senhor Diretor da Escola Superior de Educação, Professor Doutor António Francisco Ribeiro Alves e a Doutora Maria do Nascimento Mateus, coordenadora do departamento de Ciências Sociais.

A Doutora Maria do Nascimento Mateus cumprimentou a mesa, os colegas, as instituições colaboradoras, os ex-alunos e a a comunidade educativa, agradecendo a disponibilidade e a amabilidade em nos honrarem com a sua presença, na sessão de abertura das III Jornadas Ibéricas em Educação Social.

Referiu sentir uma imensa satisfação em verificar a presença de ex-alunos que continuam a demonstrar pela sua instituição fortes laços de pertença criados ao longo do seu percurso académico. Aos alunos dirigiu uma saudação especial, na medida que são eles que alimentam a vontade de criar e dinamizar eventos como este. Considerou o tema das III Jornadas Ibéricas de Educação Social – Conflitos sociais: discursos, representações, estratégias de mudança, subdividido em três painés atual e pertinente, transmitindo a ideia que as mudanças políticas, económicas e sociais e culturais, no mundo em que vivemos nos colocam perante um presente e um futuro de incerteza e de vulnerabilidade, onde o educador social terá, certamente, um papel a desempenhar. Desejou ainda um debate profícuo e positivo.

De imediato, deu a palavra à Dr^a Cristina Figueiredo, vereadora da Cultura da Câmara Municipal de Bragança, que referiu a importância da parceria estabelecida entre a Câmara Municipal de Bragança e o Instituto Politécnico e a disponibilidade de

colaboração sempre que as duas partes assim o entendam e se traduzam numa mais - valia para a comunidade. Manifestou também o seu apreço por, mais uma vez, estar presente, pois considera um retorno à casa onde fez a sua formação académica e onde sempre se sentiu e sente muito acarinhada.

O Doutor Francisco Ribeiro Alves, Diretor da Escola Superior de Educação, após ter cumprimentado a mesa e os participantes, teceu algumas considerações dizendo

“Homero escreveu no primeiro verso do Canto I da *Ilíada* «Canta, ó deusa, a cólera de Aquiles [...] (extrato da 4ª edição da *Ilíada* de Homero (2010), tradução de Frederico Lourenço, publicada em Lisboa: Livros Cotovia). Um intelectual francês, cujo nome não recordo, apoia, nestas palavras – das primeiras escritas na cultura ocidental – a ideia de a gênese da Europa ser marcada pelo conflito e pela divergência de opinião. Poder-se-ia dizer, pois, que há um autêntico convite para se encarar o conflito como constitutivo da vida pessoal e social, que permitiria, por exemplo, a afirmação da identidade ante todas as constrações que se deparam no caminho das pessoas e das comunidades; a rebeldia contra a injustiça e, por conseguinte, a afirmação da liberdade.

Ainda que seja possível – e talvez desejável – encarar-se o conflito como expressão de normalidade racional, os problemas surgem quando acarreta ameaça e agressão. Ou seja, quando a dignidade de pessoas e de comunidades está posta em causa. Neste quadro, ter-se-á de ir além da aceitação da sua legitimidade para se conseguir a necessidade da sua resolução. Numa sociedade aberta como a nossa, tanto o admitimos como o procuramos resolver.

Desejo, pois, um bom trabalho para todos”.

O Senhor Presidente do Instituto Politécnico, Doutor João Sobrinho Teixeira reforçou a importância deste evento, na medida em que se trocam experiências, se entrecruzam perspectivas científicas a nível ibérico, dinamizando alunos, docentes, comunidade em geral.

Apresentação e moderação das comunicações

A fim de dar cumprimento ao programa acima transcrito, às dez horas, a moderadora, Maria do Nascimento Mateus, apresentou o conferencista Jesús Valero Matas – Universidade de Valladolid que, em serviço na Catholic University of America - Estados Unidos, enviou, por escrito o tema – **Nuevos problemas sociales en la sociedad globalizada: los problemas de integración cultural**, apresentado por Irene

Valero Otero – Universidade Complutense de Madrid e por Javier Callejo Maudes - Universidade de Valladolid, tendo este, no final, apresentado **Casos sobre a multiculturalidade**. Transcrevem-se, nas páginas 8 e 17, respetivamente, as comunicações anteriormente referidas.

Após uma breve pausa para café foram retomados os trabalhos com a apresentação do **Painel 1 – Representações e discursos sobre conflitos sociais**, moderado pela Doutora Cristina Mesquita.

Apresentados os oradores e os temas das comunicações, a primeira intervenção **Conflito: tu és o problema. O outro? Uma oportunidade**, da responsabilidade de José Manuel Bento Soares, mestre em Ciências da Educação – Pedagogia Social, pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica e vigário episcopal para a ação pastoral da diocese de Bragança - Miranda reforça, certamente, o tema em análise e é apresentado, por escrito, na página 20.

A segunda intervenção deste painel, **A inquietude dos brandos costumes na fronteira entre o género e a violência**, foi proferida por de Benilde Moreira, da Escola Superior de Educação de Bragança, encontrando-se a sua comunicação escrita na página 29.

A concluir este painel, a Doutora Cristina Mesquita salientou:

“Estas duas comunicações ofereceram-nos importantes contributos para a reflexão sobre o conflito social.

A comunicação de José Manuel Bento Soares apresenta-nos uma perspetiva teológica do conflito enquanto estratégia de crescimento pessoal e como meio de descobrir o outro. Através de metáforas bíblicas, conduziu-nos pela necessária relação entre os homens e as mulheres bem como as dimensões que a conflitualidade humana integra. Apresenta-nos, contudo, na sua análise o sentido positivo da interação humana, explicitando as condições necessárias para um encontro saudável e resiliente: a importância de cultivar a liberdade, a consciência de si, o diálogo, o sentido da existência e a matriz universal da vida. Neste sentido, o conflito constitui-se como forma de aprendizagem humana na descoberta de si mesmo e do outro.

A comunicação de Benilde Moreira situou-nos na ambiguidade das relações entre a esfera pública e a esfera privada, tendo como pano de fundo as questões da violência de género. Recorrendo também a metáforas, explicita as condições para a manutenção do modelo paternalista, desenvolvido a partir das políticas e mecanismos de controlo

dominantes durante o Estado Novo. Nesta ambiência e apesar da Lei Portuguesa assumir a defesa das vítimas, os silêncios parecem ainda fazer prevalecer a dificuldade de lidar com este tipo de conflitualidade. A autora refere-nos que a proteção legal continua a ser atravessada pelos silêncios das vítimas e por vezes que calam os conflitos como desculpabilizantes da ordem social”.

Após mais uma pausa, esta para almoço, foram retomados os trabalhos referentes ao **Painel 2 – Conflitualidade entre discursos e práticas de integração social**, moderado por Orlando Gama que referiu:

“ A temática deste painel está certamente alinhada com os objetivos gerais das Jornadas, colocada numa perspetiva analítica por uma situação emergente de conflito e de crise, que pactuam com características de instabilidade social. Confrontadas com estas ruturas, os coletivos sociais alimentam uma inquietante ideia de incerteza que se traduz invariavelmente em comportamentos sociais resultantes de problemáticas bem reais como o aumento do desemprego, a emigração e a supressão ou diminuição drástica das responsabilidades sociais até então assumidas pelo Estado. O discurso e as representações são, nesta dimensão, um índice fundamental da análise e da matriz comportamental. Nesta medida, a exigência de uma reflexão sobre a atual situação, mais do que ajudar a perceber os motivos e as causas, deverá assumir uma atitude prospetiva, concentrando os esforços nas visões de futuro e delineando formas de atuação perante os paradigmas mental e discursivo da sociedade contemporânea.

As quatro comunicações que se seguem preenchem estes desígnios e alimentam profundamente esta urgente reflexão.

A primeira intervenção é da responsabilidade de Manuel Torres Cubeiro docente do Departamento de Sociologia da Universidade de Santiago de Compostela. A sua comunicação, “Educación e alfabetización en saúde mental: conflictos, fretos e paradoxas”, reforçará certamente o a análise da sociologia médica mais recente, na relação literacia, linguagem e saúde mental, componentes incontornáveis do desenvolvimento de estabilidade psicossocial.

Maria do Nascimento Mateus e Joana Cordeiro apontam um caminho inovador sobre a exclusão e marginalização social, quer na perspetiva dos conteúdos, quer da metodologia utilizada, bem patentes na sua comunicação “Um olhar para além das grades”. Leitura multiforme que tenta preencher os desígnios ponderados e contextuais de um estabelecimento prisional com características particulares, mas que sintetizam as

problemáticas fundamentais dessa temática. Com recurso a metodologias indutivas, recolhe um extenso e significativo universo de dados com aplicabilidade no domínio da intervenção social.

Juan Romay Coca e Lidia Sanz, ambos docentes da Facultad de Educación da Universidade de Valladolid reportarão ao tema “Socio-hermeneutica multifdimensional para la resolución de conflictos y una consécucion de una cultura de paz” e remetem para a reflexão sociológica em torno da hermenutica de Jeffrey Alexander e o seu precioso contributo para o entendimento da relação micro/macro de incidência das estruturas de ação individual e, conseqüentemente, de novas formas de intervenção pedagógica e social.

Finalmente, André Herculano, docente do Departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Educação e Ana Rita Gomes Torres, aluna de Educação Social da mesma Escola, apresentam uma intervenção com o título “O paradigma cindínico da multiculturalidade Europeia nos séculos XX e XXI”. Neste trabalho presume-se uma abordagem plural à construção do conceito de multiculturalidade, cristalizado como produto da evolução histórica e geográfica do espaço europeu, aspeto substantivo de uma estratégia de edificação de uma pedagogia para a prossecução de valores de justiça social, em contexto de crise de identidades”.

As comunicações apresentadas pelos oradores deste painel são apresentadas, respeitando a ordem de intervenção, na página 41 - *Educación e alfabetización en saúde mental: conflictos, fretos e paradoxas*, na página 50 - *Um olhar para além das grades*, na página 64 - *Socio-hermeneutica multifdimensional para la resolución de conflictos y una consécucion de una cultura de paz* e na página 79 - *O paradigma cindínico da multiculturalidade Europeia nos séculos XX e XXI*.

Às 9:30 do dia 27 de novembro, os trabalhos, de acordo com o programa, contemplaram o **Painel 3 – Dinâmicas sociais e estratégias de mudança**, sendo moderadora Maria Emília Nogueiro que após a apresentação dos oradores deu a palavra a cada um deles, seguindo a ordem estabelecida no programa, pelo que a intervenção de Luísa Delgado, em nome dos colegas ausentes, Francisco Silva, Leonor Teixeira, Lia Pappamikail, Luísa Delgado & Marta Tagarro – da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, “*A formação dos educadores sociais: reflexividade e capacitação para a mudança*”, reforçou a função dos educadores sociais enquanto profissionais capazes de atuar em cenários de vulnerabilidades e conflitos sociais. A

formação, o desenvolvimento das competências necessárias e simultaneamente o constante posicionamento reflexivo foram assumidos como modelo de construção da identidade profissional do educador social que forçosamente se caracteriza também pela permanente dinâmica e que se encontra na página 91.

David Casado Neira, da Universidade de Vigo apresentou a comunicação *Da disciplina ao empreendedorismo: vellas prácticas de exclusión no novo discurso educativo*, que se encontra na página 107 focando, de forma crítica, o recente discurso educativo marcado pelo valor do empreendedorismo que subentende a autonomia, a iniciativa e a criatividade. A expansão destes conceitos provoca diversas contradições e riscos o que dá lugar a uma dissonância entre o discurso e a prática, o desejo e a realidade do dia-a-dia, ou o querer e o poder. Chamou ainda a atenção para a implicação de tais valores na submissão da lógica escolar aos princípios das demandas económicas imediatas, assumindo que o valor moral, político e social da educação passa a estar regulado de forma natural e inevitável pelas demandas do mercado.

Paulo Delgado, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto proferiu a comunicação, transcrita na página 115, onde expos a evolução do sistema português de acolhimento das crianças e jovens, assim como os atuais desafios com que se confronta esta realidade social relativamente às diretrizes dos principais diplomas e documentos internacionais.

Carlos Morais, em nome dos colegas Maria do Nascimento Mateus, Luísa Miranda e Paulo Alves, apresentou a comunicação: *Redes sociais: perspetivas dos jovens na mediação de conflitos*, que possibilitou a reflexão sobre a atual relevância das redes sociais e sobre o uso que os jovens fazem delas. Foram analisadas questões como a mediação de conflitos no contexto das relações entre amigos, família e escola. A comunicação encontra-se transcrita na página 122.

De salientar que todos os moderadores, no final de cada painel, abriram um espaço para debate e embora a resposta do público tenha sido um pouco “tímida”, estamos certos que as temáticas abordadas pelos diferentes oradores lançaram sementes que irão germinar no espírito dos presentes.

Síntese das comunicações apresentadas nas II Jornadas Ibéricas em Educação Social

Terminadas as comunicações procedeu-se à **Síntese das comunicações apresentadas nestas III Jornadas Ibéricas**, a cargo de Maria do Nascimento Mateus, Marília Castro e Pedro Couceiro, docentes do Departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, escritas na página 140.

Sessão de encerramento

Após a apresentação da síntese das várias intervenções procedeu-se ao **encerramento** das III Jornadas Ibéricas em Educação Social, com a presença do Diretor da Escola Superior de Educação – Doutor António Francisco Ribeiro Alves que nos brindou com as seguintes palavras:

“As III Jornadas Ibéricas de Educação Social, subordinadas ao tema *Conflitos sociais: discursos, representações, estratégias de mudança*, procuraram dar recursos teóricos para a análise do conflito, como procuraram dar recursos práticos para a dinâmica da sua resolução. Este duplo propósito estava bem claro no seu programa e na qualidade dos seus intervenientes. O livro de atas das comunicações apresentadas, será, estou certo, a prova do seu êxito e da sua pertinência. Um bem-haja aos seus organizadores!”

A Doutora Maria do Nascimento Mateus encerrou a sessão, tendo feito um balanço positivo, elogiado o trabalho de todos os participantes, comunicadores, organizadores e demais colaboradores. Dirigiu um agradecimento muito especial à Direção da Escola Superior de Educação de Bragança, destacando a colaboração sempre pronta e o agrado manifestado pela realização deste evento.

Referiu ainda que, dado ter sido publicado um Livro de Resumos, no Livro de atas apenas serão publicadas as comunicações apresentadas pelos diferentes oradores.

Conferência

Nuevos problemas sociales en la sociedad globalizada: La cuestión de la integración cultural

Jesús Alberto Valero Matas – Catholic University of America/ Universidad de Valladolid
(Espanha)

Irene Valero Otero – Universidad Complutense de Madrid (Espanha)

Introducción

Desde la terminología que abarca los conceptos de culturalidad, multiculturalidad e identidad encontramos un amplio elenco de valoraciones que habitan en la sociedad española, pues son términos recurrentes desde diferentes perspectivas, (política, social, económica, religiosa, etc, pero no existe, que sepamos, estudios suficientes sobre esta temática desde una perspectiva sociológica e interdisciplinar.

España está formada por diferentes culturas que dan lugar a un estado multicultural, pero también como consecuencia de la movilidad de personas, han llegado culturas de diferentes países y regiones del mundo. Lo cual pone de relieve un país multidimensional cultural, y por otras procedentes de otros espacios del mundo, la hacen plural. Esta pluralidad aparentemente reciente, y expongo aparentemente reciente, puesto que la península ibérica se ha caracterizado por su pluralidad cultural, desde fenicios hasta nuestros días, pasando por romanos, visigodos, árabes, bereberes, francos y demás. En la actualidad por razones bien diferentes encontramos culturas muy dispares y enriquecedoras. Esto no está libre de falta de un análisis más profundo sobre la convivencia e interacción de culturas en un entorno plural y cambiante.

Uno de los aspectos importantes en las sociedades actuales, puesto que en todas existe más o menos una pluralidad de culturas, está en evitar el rechazo de otras culturas diferentes a propia o a las culturas etiquetadas como superiores. Quizá esto sea uno de los grandes handicap las sociedades actuales, cómo construir sociedades plurales?

Debemos entender que en todo proceso de interacción, y en este caso cultural, intervienen un amplio elenco de variables. Especialmente en lo atribuido a la cultura es necesario tener presente la identidad, convivencia e interacción de las diferentes culturas.

La identidad puede ser un activo importante en el proceso de participación social-cultural. Pero también producir el efecto contrario. Puesto que una identidad excluyente o encerrada en sí misma resulta negativa para la incorporación de otras identidades, en una sociedad dada. También una multiculturalidad entendida en parámetros absolutos es excluyente en sí misma, porque restringe el modelo de integridad e interfieren en la convivencia e interacción de culturas.

Pero el proceso identitario no se puede obviar o excluir la autopercepción de los actores. En ello estará una de los aspectos sobremanera importantes en la cohesión socio-cultural de las personas. Una percepción de superioridad significa dominación y rechazo, mientras que una autopercepción de inferioridad implica sumisión y rechazo. Por lo tanto, cualquiera de estas autopercepciones resulta contraproducente para el entendimiento social.

1. Cultura y Sociedad

Siguiendo a Popper, el mundo de los hechos que entran en juego en los fenómenos interculturales - pertenece a lo que denominó Mundo-3 o mundo de los productos del pensamiento (1994). En este conjunto de ideas poperianas donde se encuentra el problema es en determinar la preferencia o relevancia en los análisis de las culturas de los aspectos que intervienen en dicho mundo. En lo que no cabe duda es que cualquier producto del pensamiento para tener sentido cultural debe proyectarse socialmente.

La homogeneidad y la estabilidad son caracteres culturales de contextos culturales en aislamiento, que tan sólo se encuentran en sociedades primitivas, que no están expuestas al intercambio, este no es el caso de la mayoría de las culturas del planeta. En mayor o menor medida, todas las sociedades están expuestas al intercambio cultural. Por consiguiente, las sociedades actuales no pueden permanecer ajenas a la interacción de las culturas. Porque estamos en un mundo donde la actividad móvil de las culturas es permanente

La cultura como concepto se ha asociado fundamentalmente a los patrones de identidad de los grupos individuales. Por ello, en sociedades plurales se transforma en condición necesaria la recuperación de las terminologías y significaciones de cultura universales, de la universalidad de los hechos culturales. No se puede olvidar que no sólo hay una cultura, sino muchas culturas y por lo tanto, la cultura se produce en todas partes y de ahí, la diversidad cultural.

2. Reconocer la identidad y diversidad

Hoy en día, las desigualdades sociales están presentes en todas las sociedades, desde las diferencias económicas y laborales hasta las culturales. Resulta complicado hablar de una coexistencia participativa de culturas, cuando las sociedades están plagadas de otras desigualdades que desde décadas las intervenciones han sido infructuosas. No por ello, uno debe dejar de enfrentarse a la realidad e intentar eliminar tales desigualdades. Para ello, cabe reflexionar sobre los procesos y estudios del pasado para saber que la mejor manera de convivencia reside en el mantenimiento de las propias culturas dentro de los marcos legales de la sociedad y donde no se propugne ningún gesto de preponderancia de una cultura sobre otra.

Dependiendo del marco teórico por el que se opte, será diferente el modelo de aplicación para hacer frente a la convivencia cultural o a la asimilación cultural. Bentham hablaba de la libertad de los individuos, y por ende que la identidad consiste en el conocimiento de uno mismo. Por lo tanto, en estos mismos términos, no se debe privar al individuo de su dignidad humana si no se quiere que se resienta. Esto, contemplado desde la perspectiva del individuo, implica la igualdad de derechos, es decir, la aplicación uniforme de las reglas de convivencia, lo que crea un contexto que permite que el sujeto tome sus decisiones libremente.

Esto no presenta grandes problemas en contextos homogéneos, ahora en entornos heterogéneos y muy dinámicos surgen problemas y grandes dificultades para la coexistencia cultural. Por ello, se debe estar preparado para ello.

Una de las características que encontramos comunes a todas las sociedades modernas reside en la multiplicidad de diferencias ante las cuales el sujeto debe adoptar distintas posiciones subjetivas en función de su propia escala de valores y creencias. Atendiendo a esto, todo grupo permanece cohesionado cuando se articula debidamente esa multiplicidad. Es decir, si se desea mantener ese equilibrio cultural, se debe tener presente que la estructura de la identidad no es estable, sino dinámica, y por lo tanto, está sometida a la influencia exterior, dándole un carácter abierto y permeable a las aportaciones de otros colectivos culturales diferentes.

Está comprobado que en la mayoría de los casos, las personas suelen identificar y definir su identidad de maneras muy diferentes, a modo de lograr un funcionamiento efectivo y eficaz en contextos culturales distintos, y esto lo relacionan con la búsqueda del éxito profesional, y la supervivencia de su cultura.

Esto se ha visto a lo largo de la historia con diferentes pueblos y sociedades que han estado marcados por la diáspora. Cuando un grupo social sufren privaciones y deben abordar desafíos en su vida cotidiana, sus condiciones de acción se ven mejoradas en los nuevos contextos sociales, culturales, lingüísticos y eco- nómicos. Por eso, tal y como muestra la historia, ante el advenimiento de identidades simultáneas se requiere de la persona destreza y flexibilidad para enfrentarse a estas situaciones y superarlas.

Esta nueva realidad de diversidad y complejidad conlleva a que sean las instituciones públicas y privadas quienes den una respuesta de interacción-participativa de manera que las partes implicadas puedan aceptar y asumir, aceptada para la convivencia un determinado espacio físico. Pero junto a este primer paso se debe incluir su inclusión en el modelo escolar. Puesto que este es uno de los instrumentos fundamentales para la interacción cultural, al establecerse como el primer núcleo de convivencia de las personas y el entorno inmediato.

En una sociedad pluricultural, es preciso tener presente todos y cada uno de los instrumentos que ayuden a dar respuestas a todas y cada una de las necesidades sociales. Estos instrumentos no pueden actuar ni intervenir de manera individualizada, sino que deben actuar con acuerdo a un protocolo pluriinstrumental. Es decir, que se activen todos los instrumentos que sean necesarios en cada problema social, para que la intervención sea integral y no como viene siendo habitual de manera seccionada y parcial. Una de las herramientas a tener en consideración, entre otras por su carácter integral, es la educación. Educar en la diversidad y en valores conlleva que las diferencias procedentes de de las particularidades individuales o de grupo no pueden ser fuente de enfrentamientos, sino que se transforme en componente enriquecedor de la cultura. Se debe conjugar de manera adecuada la educación en el respeto a la dignidad y derechos humanos, libre de cualquier discriminación sexual, étnica, religiosa, cultural, etc. con una educación basada en la tolerancia hacia los demás.

3. Principales enfoques y modelos de educación basados en las diferencias culturales.

Diferentes son los enfoques a la hora de enfrentarse ante una convivencia de culturas. Pero no todos se fundamentan en la preservación de los derechos culturales de las minorías culturales. Vamos a exponer algunas particularidades.

3.1. Perspectiva centrado en la hegemonía cultural del grupo dominante

a) Modelo asimilacionista. En este modelo, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica. Presenta un gran riesgo, y que en sociedades muy fuertes ha generado tensión entre las culturas, así como la fragmentación étnica.

Un claro ejemplo de asimilacionista se encuentra en algunos Estados de los Estados Unidos de América, que siguen pensando lo mismo que en su día expresó Reagan “Es absolutamente equivocado, y va contra el concepto de América, proporcionar programas educativos bilingües que, como públicamente se ha admitido, sólo sirven para mantener la lengua materna de los estudiantes e imposibilitan la adquisición adecuada del inglés impidiendo el acceso al mercado de trabajo”(Lovelace, 1995:47).

b) Modelo segregacionista. Es un programa similar al asimilacionistas lo que pretende es que cada minoría estudie en función a sus valores y creencias culturales, confeccionando centros acordes a ellos. Si bien, alejados y con escasa interacción con la cultura dominante. Recordemos, por ejemplo, las reservas indias y las escuelas para negros. O las escuelas casi inexistentes en el apartheid en África del Sur.

c) Modelo compensatorio. Es un modelo que hace hincapié en la valoración de la existencia de inferioridad de las minorías étnicas, porque sus miembros crecen en contextos familiares y sociales con escasa formación y pocas posibilidades de adquisición de las habilidades sociales y culturales necesarias para alcanzar las metas escolares. Esto implica que los estudiantes de estas minorías presentan un déficit cultural y requieren ser incluidos en programas compensatorios. En los años 70 de la pasada centuria, un estudio de los profesores Rosenthal y Jacobson (1968) pusieron de manifiesto que estas perspectivas de las administraciones y docentes no son reales sino que se transforman en reales por qué se hace lo posible para que sean reales (la profecía que se cumple a si misma) y que ellos denominaron en este caso, el efecto Pigmalión.

3.2. Perspectiva desde la integración de culturas

a) Modelo de relaciones humanas. Establece que la integración cultural se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación. Según Clanet (1990) para que exista una integración cultural pluralista, se requieren unas condiciones mínimas en la sociedad: reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural; reconocimiento de las diversas culturas; relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de las varias culturas; construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar; establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas, mediante negociación; los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociación, reivindicaciones ante tribunales, manifestaciones públicas, participación en foros políticos...) para poder afirmarse como grupos culturales y no caer en la asimilación.

3.3. Perspectiva de pluralismo cultural

a) Modelo de currículo multicultural. Modifica parcial o global el currículo con el objeto de que en la actividad escolar estén presentes las diversas culturas de pertenencia de los estudiantes. Algunos programas que fomentan esto: Programas de aditividad étnica o el Programa bicultural y bilingüe.

b) Modelo de pluralismo cultural. Esta tesis se basa en la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo de los grupos culturales. Reafirmandose en la igualdad de todas culturas, traduciéndose en la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás. En otros términos es un modelo que nace en contra del asimilacionismo uniformador, que confunde la igualdad educativa con la homogeneización cultural (Sales y García, 1997:65).

3.4. Perspectiva de simetría cultural

a) Modelo holístico. Además de la educación intercultural incluye la necesaria aportación de la escuela a la construcción social implicando a su alumnado en

un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. De esta manera Banks plantea un modelo donde conjuga el valor intercultural y la perspectiva sociocrítica (Banks, 1991:6-7).

b) Modelo de educación intercultural. Las discusiones sobre educación multicultural y la construcción crítica de la realidad social han colaborado en la mejorar de un modelo donde subyace un contenido similar pero con un amplio elenco de nombres: multiculturalismo (Moreillon, 2013), educación global, educación en valores, ciudadanía en una sociedad multicultural, etc. En el fondo es lo mismo, pero con diferente nombre (Myers, 2014).

A modo de conclusión

Ya que se tratan de unas jornadas de Educación, deseamos concluir expresando la importancia que tiene la educación en el proceso de la convivencia de las culturas en sociedades plurales. Dos elementos o agentes tienen una función importante en la convivencia y cohesión social de las culturas, el docente y la escuela.

EL docente, cabe destacar que son mucho más importantes las actitudes que las aptitudes, sin obviar lo importante de estas últimas. Las destrezas requeridas a los docentes para alcanzar las metas de los procesos educativos interculturales apuntan, entre otras, a desarrollar una permanente comunicación entre docentes, estudiantes y familias; flexibilidad de criterios; creación de ambientes que faciliten el aprendizaje autónomo en el aula y fomento de toma de decisiones basadas en su propio juicio (Valero-Matas y Coca, 2012).

La escuela, es el lugar más óptimo si se desean producir cambios tanto a nivel personal como social. También hay quien sostiene que la escuela sólo se dedica a reproducir los valores sociales dominantes en el grupo, y considera que en las sociedades modernas están presentes una serie de agentes no formales quienes ejercen mayor influencia, como por ejemplo, los medios de comunicación social.

Por lo tanto, si se desea desarrollar programas de pluralismo cultural debe asumir el compromiso de crear un clima escolar para que los estudiantes hagan suyas las formas de comportamiento y actitudes basadas en la convivencia, aceptación y coherencia de la diversidad cultural (Valero-Matas y Coca, 2009). En ello deben intervenir todos y cada uno de los elementos que integran la comunidad educativa.

He aquí, el recordatorio final, en la comunidad educativa también están las familias, que muchas veces se nos olvida que son las responsables últimas de ese comportamiento plural. Si las familias no educan, enseñan y forman para la convivencia cultural, de poco servirá lo aprendido en la escuela. Por eso se hace necesario implicar a las familias (Gollnick y Chinn, 2008) en tan arduo y largo proceso. La educación de convivencia cultural en sociedades plurales (Valero-Matas, 2008).

Bibliografía

- Banks, J. A. (1991). "Teaching Multicultural Literacy to Teachers". *Teaching Educations*, 4 (1), pp. 133-144.
- Bentham, J. (1948). *A fragment on government and an introduction to the principles of morals and legislation*. Oxford: Basil Blackwell.
- Clanet, C. (1990). *L'intercultural*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Gollnick, D.M. y Chinn P. (2008). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. New York: Prentice Hall.
- Lovelace, M (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- Moreillon, J. (2013). "Building Bridges for Cultural Understanding: Cultural Literature Collection Development and Programming." *Children and Libraries* 11 (2): 35–38.
- Myers, W. D. (2014). "Where Are the People of Color in Children's Books?".
- New York Times (2015). Accessed sept. 17, 2015. <http://www.nytimes.com/2014/03/16/opinion/sunday/where-are-the-people-of-color-in-childrens-books.html>.
- Popper, P. (1994). *En busca de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós.
- Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Rinehart and Winston.
- Sales, M A. y García R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Valero-Matas, J. A. (2008). *Las oratorias de la convivencia. La diversidad cultural*. Tabanque, 21, pp, 34-52.

Valero-Matas, J. A. y Coca, J. R. (2009). *Diversidad cultural y educacion intercultural: instrumentos para el desarrollo y la cooperacion social*. Universidad de Valladolid- AECI.

Valero-Matas, J. A. y Coca, J. R. (2012). *La exclusion cientifica del otro*. Madrid. Ediciones de la Torre.

Casos sobre multiculturalidade

Javier Callejo Maudes – Escuela Universitaria de Educación de Palencia – Universidad de Valladolid (Espanha)

Casos sobre multiculturalidade

Utilización política de las crisis internacionales y económicas y efectos de los aspectos coyunturales en la percepción de la multiculturalidad.

Un artículo del periódico “El Mundo” del día 19 de Noviembre de 2015 recoge las declaraciones del líder del Partido Popular catalán, Xavier García Albiól, en las que apunta que "uno de los grandes problemas de la Unión Europea es el multiculturalismo. Principal causa de la no integración" <http://www.elmundo.es/cataluna/2015/11/19/564db680e2704e82428b45b1.html>.

En el caso del artículo de El Mundo vemos como cada vez que existen hechos coyunturales como casos de terrorismo, delitos de gravedad, crisis económicas intensas, etc, aparecen discursos, tanto entre los políticos, como en los medios de comunicación, donde se establece la figura del inmigrante, el refugiado, o “el diferente” como el culpable último de todos los males por los que atraviesa la sociedad en ese momento.

Estos discursos pasan a formar parte de la denominada agenda pública, es decir, de lo que se habla en las calles, estableciendo discursos en los que se pone en tela de juicio la pertinencia de la multiculturalidad dentro de los países. La interacción comunicativa de estos discursos entre la población, va transformando la manera que tienen de percibir la realidad las personas que participan en la vida social, lo que provoca cambios en la identidad de dichas personas y va transformando sus comportamientos. Estos comportamientos, que en otras situaciones estarían más cercanos a actitudes integradoras, pasan a acercarse a actitudes excluyentes, que rechazan la pertinencia de la multiculturalidad en estas sociedades.

Este tipo de discursos, en muchos de los casos son utilizados con fines políticos para conseguir votos o de una manera más concreta, para apoyar o excusar la aplicación de políticas de reducción de libertades para grandes sectores de la población.

La rápida difusión de estos discursos tiene dos vertientes que merece la pena destacar. Por un lado están provocadas por el miedo, como sentimiento principal, en palabras de Castells. El miedo a lo diferente, el miedo a lo que no conocemos.

Este miedo nos coloca en una actitud defensiva, nos paraliza y nos impide pensar con claridad sobre la verdadera realidad de estas situaciones coyunturales. Por otro lado, la falta de educación sobre la multiculturalidad, sobre sus ventajas para una sociedad y sobre los derechos fundamentales de las personas que residen en un país. Es estas situaciones coyunturales, se resaltan solamente aspectos los negativos, muchas veces totalmente alejados de la realidad.

A parte del caso del artículo, donde se muestran las reacciones ante un acto terrorista y los discursos que genera entre la sociedad, la crisis económica que hemos padecido y que seguimos padeciendo en la actualidad, nos ofrece muchos más ejemplos.

Uno de ellos lo podemos encontrar en el caso español en relación a la Sanidad pública. La opinión de la sociedad española con respecto a la sanidad tradicionalmente se ha basado en los conceptos de “Pública, Gratuita y Universal”. En el periodo anterior a la crisis económica, uno de los aspectos en los que existía un mayor consenso en la sociedad española era el hecho de que la sanidad tenía que ser universal para cualquier persona que tuviera un problema médico grave en el territorio español. Esto incluía a cualquier persona, fuera esta por ejemplo un inmigrante sin papeles de residencia, una persona que no trabajara, etc. A medida que la crisis económica avanzó, empezaron a aparecer discursos que daban a entender que el principal problema de la dificultad de la financiación de la Sanidad Pública eran las personas de nacionalidad extranjera. El discurso comenzó con el hecho real, pero muy minoritario y de escasa importancia en términos relativos, el turismo sanitario que algunos mayores de los países occidentales realizaban en España. Este discurso planteaba que dichas personas se aprovechaban del sistema sanitario español para someterse a operaciones o para acceder a tratamientos que en sus países de origen tenían unos costes elevadísimos. La realidad de este discurso es que, aunque es un hecho demostrado, tiene un impacto prácticamente insignificante en la financiación de la sanidad española. A partir de aquí, el discurso se traspasó al resto de personas extranjeras fuera cual fuera su procedencia, pero principalmente se cargó contra el colectivo más indefenso, los inmigrantes sin papeles y los inmigrantes en situaciones de paro, ante la excusa de que ellos no aportaban nada al país, mientras se estaban

aprovechando de uno de los mejores sistemas sanitarios del mundo. Aun así, la idea de una sanidad pública, gratuita, y universal sigue siendo clara en la mayoría de la ciudadanía española, pero es preocupante no solo la aparición de estos discursos, sino la manera en la que han calado en una parte importante de la sociedad española. En distintos estudios se puede percibir un aumento significativo del porcentaje de la población española que piensa que no todos los residentes del territorio español deben tener los mismos derechos en lo referente a la sanidad, centrándose principalmente en las personas inmigrantes.

El mismo ejemplo de la sanidad pública lo podríamos traspasar a otros ámbitos de la sociedad como es el trabajo, en el que se han pasado de un discurso claro en la sociedad en la que los inmigrantes eran la esperanza para el mantenimiento de las pensiones, a ser personas que “roban” los puestos a los trabajadores nacionales.

En todos estos casos existe un miedo y un rechazo a las personas diferentes, a las culturas minoritarias que comparten nuestros países y nuestras sociedades, pero que a la vez son ciudadanos de nuestros países.

He aquí un punto fundamental desde el punto de vista educativo, uno de los aspectos fundamentales para que la multiculturalidad funcione dentro de una sociedad es la formación de las personas desde muy temprana edad en los valores de la ciudadanía, en el conocimiento y en el respeto de las diferencias, en el conocimiento, aceptación y defensa de los derechos de las personas y de los ciudadanos y yendo más allá, del valor que aportan las diferentes culturas a las sociedades, ya no solo desde la propia riqueza cultural para un país, sino las ventajas que supone como ganancia de capital humano. La educación en ciudadanía es básica para el conocimiento de todas estas dimensiones que afectan al concepto de multiculturalidad.

Por último, en palabras del presidente de FOESSA, una de las mayores pérdidas que se han dado en este periodo de crisis, ha sido la pérdida de capital humano de otras culturas que ya estaban perfectamente integradas en nuestros países, lo cual, supone un grave retroceso para nuestra sociedad.

Painel 1 - Representações e discursos sobre conflitos sociais

Conflito: tu és o problema. O outro? Uma oportunidade...

José Manuel Soares Bento – Vigário Episcopal para a ação pastoral da diocese de Bragança
– Miranda e Mestre em Ciências da Educação – Pedagogia
Social – Universidade Católica

Introdução

O tema que nos propomos abordar é a particularidade de que no conflito o “EU” é problema e o “OUTRO” uma oportunidade. O conflito faz parte da constituição do ser pessoa, como artífice do seu próprio desenvolvimento. No ADN de *Ser Humano* exige-se a relação com outro, a comunhão e interação social. Mas pode sentir-se, por vezes, como “prisioneiro” de si mesmo e dos contextos em que se situa. A conflitualidade é uma marca indelével da vida da pessoa para fazer um percurso de desenvolvimento integral e sustentável nos valores da cidadania. Estar em diligente conflito consigo mesmo, com os outros, com a ecologia em que se vive e que nos rodeia. Assim, o conflito deve ser intelectualmente saudável, promotor de autoreflexão perfectível e gerador de relações humanas de qualidade para o exercício consciente e efetivo de vivências significativas.

O olhar sobre o qual nos debruçamos sobre esta temática é oriundo da nossa formação cristã, a teologia prática, e da atividade profissional, a pedagogia social que como filosofia de acção, orienta-nos para uma alteridade (Batista, *Cadernos de Pedagogia Social*, 2008, p. 22) estimulada por uma pedagogia do encontro e da vinculação.

Começamos por citar a carta de S. Tiago, um dos 27 livros do Novo Testamento:

Caríssimos: Onde há inveja e rivalidade, também há desordem e toda a espécie de más acções. De onde vêm as guerras? De onde procedem os conflitos entre vós? Não é precisamente das paixões que lutam nos vossos membros? Cobiçais e nada conseguis: então assassinais. Sois invejosos e não podeis obter nada: então entraís em conflitos e guerras (Tg 3, 16 – 4,3).

S.Tiago, um especialista nas relações comunitárias, sabe que aquilo que dificulta e, até, impede a relação de comunhão entre os diversos membros da comunidade é o coração de cada pessoa, isto é, atitude e a mentalidade como cada pessoa entende, assume e reveste a sua vida. A pessoa não se pode demitir de viver, está implicada, na sua unicidade, em todas as suas decisões. Nesta perspectiva, Ortega Y Gasset, esse grande filósofo da primeira metade do século passado, quando, no rumo do paradigma ecológico e dos modelos bioecológicos, afirma que cada ser humano é ele e a sua circunstância e aquilo que esta interação lhe proporcionar poder ser. Cremos haver uma consciência clara de que a pessoa humana é feliz na comunhão e não na solidão, entre e com o outro numa “rede de relações assimétricas” (Levinas, 2007, pp. 18-19) nos caminhos da unidade e diversidade, em constante interação de conflitualidade pois esta favorece o desenvolvimento em todos os processos de aperfeiçoamento humano e civilizacional.

Apresentamos, desde a seção do Pentateuco da Sagrada Escritura, três representações sociais elaborados e partilhados desde a fé prática do crente e que são nascentes de causas de conflito. Convém referir que a Bíblia não é um livro de crónicas históricas, mas é a expressão de fé de um povo que revisitando o seu passado à luz da fé encontra aí a presença de Deus e a sabedoria edificante para no *hodie*, no presente, continua a escrever e a construir história de felicidade/salvação.

1. Singularidade

A primeira nascente de conflito é sobre a pessoa que sou, a essência que me distingue das outras, a singularidade que me faz ser “EU” e, assim, poder estabelecer relação de vinculação e cooperação com os demais acrescentando valor e imponência ao “nós” de comunidade e de povo. Começamos por citar um texto do livro do Génesis, o primeiro livro da Bíblia, que começa com o grande poema da criação do universo e da vida. O cume da obra da criadora são o homem e a mulher, criados à imagem de Deus. Na história crente da criação há todo um conjunto de referências que nos remetem que o ser humano é criado para a comunhão e não para a solidão. Propomos a leitura do primeiro conflito na história da humanidade:

¹⁵ O Senhor Deus colocou o homem no jardim do Éden, para nele trabalhar e para o guardar. ¹⁶ E deu-lhe estas ordens: Podes comer do fruto de qualquer árvore, menos do fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal. ¹⁸ O

Senhor Deus disse ainda: Não é bom que o homem fique sozinho. Vou-lhe arranjar uma companhia apropriada. ¹ A serpente, que era o mais astuto de todos os animais selvagens criados pelo Senhor Deus, ² disse à mulher: Com que então Deus proibiu-vos de comerem do fruto de todas as árvores do jardim! Mas a mulher respondeu-lhe: Nós podemos comer o fruto das árvores do jardim. ³ Só nos proibiu de comer do fruto da árvore que está no meio do jardim. Se tocássemos no seu fruto, morreríamos. ⁴ A serpente replicou-lhe: Não têm que morrer. De maneira nenhuma! ⁵ O que acontece é que Deus sabe que no dia em que comerem desse fruto, abrir-se-ão os vossos olhos e ficarão a conhecer o mal e o bem, tal como Deus. ⁶ A mulher pensou então que devia ser bom comer do fruto daquela árvore, que era apetitoso e agradável à vista e útil para alcançar sabedoria. Apanhou-o, comeu e deu ao seu marido que comeu também. ⁷ Nesse momento, abriram-se os olhos de ambos e deram-se conta de que andavam nus. Cosearam então folhas de figueira, para com elas poderem cobrir a cintura. ⁸ Nisto ouviram que o Senhor Deus andava a passear no jardim, pela brisa da tarde, e o homem foi-se esconder com a sua mulher no meio das árvores do jardim. ⁹ O Senhor Deus chamou pelo homem e perguntou: Onde estás? ¹⁰ O homem respondeu: Apercebi-me de que andavas no jardim; tive medo, por estar nu, e escondi-me. Deus perguntou-lhe: Quem é que te disse que estavas nu? Será que foste comer do fruto daquela árvore que eu tinha proibido? ¹² O homem replicou: A mulher que me deste para viver comigo é que me deu do fruto dessa árvore e eu comi. ¹³ O Senhor Deus disse então à mulher: Que é que fizeste? A mulher respondeu: A serpente enganou-me e eu comi (Gn 1-3).

Os sábios da Bíblia sentiram-se intrigados por saber como o mal, que todos experimentamos nas nossas vidas, entrou numa criação que era boa. Assim, este texto apresenta a génese do conflito do homem com o transcendente e do homem com a mulher e da mulher com a mítica serpente enganadora. Encontramos presente a alteridade. Deus que é criador e o homem e a mulher que são criaturas com singularidade e diferença, mas com a mesma dignidade de terem sido criados à imagem e semelhança de Deus. Estas duas criaturas, que expressam a originalidade de cada ser humano, estavam vocacionadas a ser companhia adequada uma para a outra. É nesta relação de cumplicidade que, após

comerem o fruto proibido, se lhe abrem os olhos e percebem como estão nus e por isso se cobrem de folhas. Muito se poderia dizer acerca deste texto de fé, mas importa, agora, realçar a dimensão de alteridade e complementaridade de cada um dos intervenientes. Após uma ação surge o conflito para atribuição da culpa, para a responsabilização. A este propósito citamos aqui um dos novos promissores escritores portugueses, João Tordo que ao comentar os recentes atentados terroristas em Paris afirma “*Só temos consciência do vazio e da inquietude quando nos confrontamos*” (Rádio Renascença). E por isso no confronto entre Adão e Eva ressalta a sua nudez, isto é, as suas fragilidades, a sua essência única e pessoal, a sua identidade própria e exclusiva.

A tradição da Igreja, apoiada em Santo Agostinho, chamou a este primeiro conflito o pecado original na medida em que existe o conflito com Deus e entre os seres humanos devido ao uso inadequado da liberdade. Podemos afirmar que a liberdade é a essência do “EU” humano que implica cérebro e coração, inteligência e força de vontade. Neste sentido aqueles que querem ser livres têm uma enorme desvantagem: ser obrigados a tomar consciência de tudo o que são e fazem. E quando é que uma pessoa se sente livre? Quando satisfaz um desejo de perfeição. Só que o ser humano não consegue atingir a perfeição, apenas caminhar, e de preferência a bom ritmo, na estrada da perfeitibilidade, do aperfeiçoamento. E este desejo de perfeitibilidade é sempre nascente de conflito. De conflito proativo para ser melhor, saber mais, construir uma relação vinculativa mais frutuosa com os outros. Mas também desse desejo pode surgir um conflito negativo e destruidor. O pecado de Adão e Eva em relação ao Transcendente é que queriam ser como Ele “*conhecer o Bem e o mal*”. Deste conflito resulta o aniquilamento da alteridade, do querer ser o outro, do cobiçar a existência singular de um outro humano. Não queremos referir-nos, apenas, ao conceito de aparência que leva tanta gente a fazer prodígios estéticos ou a criar perfis falsos para os mais diversos fins, ou a imitar determinadas atitudes ou comportamentos. Mas fazemos referência a uma negação ou aceitação do “EU”, à desvalorização absoluta e permanente da condição de ser único, irrepetível e por isso irresistível. Deste conflito resultam feridas pessoais e danos dolorosos e trágicos no contexto social, pois um Eu completamente desfigurado não é capaz de desvelar e manifestar a beleza da sua identidade casta, pura. Mas no texto do Génesis há também uma indicação terapêutica e pedagógica que retomaremos nas considerações finais “*O Senhor Deus chamou pelo homem e perguntou: onde estás?*”.

2. Agradabilidade

A segunda nascente de causas de conflito que propomos é o primeiro crime por homicídio que a Bíblia nos apresenta:

² Abel foi pastor e Caim foi agricultor. ³ Ao fim de um certo tempo, Caim apresentou ao Senhor uma oferta de produtos da terra ⁴ e Abel ofereceu as primeiras e melhores crias do seu gado. Ora, Deus ficou contente com Abel e com a sua oferta; ⁵ mas não ficou satisfeito com Caim nem com a sua oferta. Por isso, Caim ficou muito irritado e de rosto abatido. ⁶ Deus disse-lhe então: Por que é que te irritaste assim e ficaste com tão má cara? ⁷ Se te comportares bem, podes andar de cabeça erguida, mas se te comportares mal, tens o pecado a espreitar à porta, procurando vencer-te. E contudo tu podes dominá-lo. ⁸ Certo dia, depois de Caim ter falado com Abel, seu irmão, saíram para o campo. Encontravam-se lá, quando Caim atacou o irmão e o matou. ⁹ O Senhor perguntou a Caim: Onde está o teu irmão? Não sei. Será que eu sou o guarda do meu irmão? respondeu ele. Deus insistiu: Que é que fizeste? (Gn 4, 1-9).

Esta nascente de conflito, que supõe e deseja a presença do outro, enquadra-se nas capacidades e habilidades que o outro possui e na forma como os dons são apreciados pelos demais. O conflito de Caim e Abel resulta da não agradabilidade da oferta de Caim. A pessoa tem necessidade de ser reconhecida nos seus méritos e competências. Há nas pessoas um profundo e intenso sentimento de compaixão perante as situações de angústia, de sofrimento e de dor. Aliás os momentos de cruz na história das pessoas são sempre promotores de atitudes de benevolência, consolo e proximidade. Mas isto não impede que a sabedoria popular nos diga “*como as dores do outro passo eu bem*”. Na realidade, a tragédia humana suscita sempre no tecido político-social uma rede de cooperação e ajuda. Mas aqui a questão do conflito reside não nas fragilidades do outro, mas sim nas suas potencialidades e mais-valias. Abel tornou-se uma ameaça para Caim porque foi o preferido e fez deste o preterido. Numa sociedade altamente competitiva, tanto na dinâmica local como global, exige-se sempre a cada um o ser o melhor entre os melhores, escasseiam oportunidades para poder contemplar o outro como tesouro humano e a diversidade do seu contexto de desenvolvimento. A vida social reveste-se, em demasia, da privatização da vida dos indivíduos: juntos, mas desconhecidos, próximos mas

ausentes, interessados mas despreocupados. Desta forma o outro não nos provoca espanto, não tem oportunidade de nos surpreender, não lhe permitimos que se nos expresse numa economia de revelação de quem é, como é, o que faz. Esta nascente de conflito impede o acolhimento e hospitalidade do outro porque se encara como uma ameaça, a quem das mais subtis formas se deve atacar e violentar. O Papa Francisco afirmou que a outra pessoa é para *cada um de nós terra sagrada* diante da *qual nos devemos descalçar*, pois isto permite-nos meditar e maravilhar-nos com o outro. Quando há um tronco comum para o desenvolvimento, a dignidade humana e o bem comum, há a possibilidade e espaço para a diversidade, para a diferença, para valorizar a outra pessoa como uma oportunidade e não um problema independentemente da sua origem, cultura, credo ou ideologia. O atual drama dos refugiados que a Europa tem o dever ético de acolher, pois com os Estados Unidos não estaremos isentos de culpa, tem possibilitado que a sociedade civil encontre estratégias de hospitalidade e respeito que põem em causa o poder político europeu e que nos fazem sentir que o mundo é “*casa comum*” onde temos de procurar construir pontes de fraternidade, justiça, paz e reconciliação pois “curiosa é a sujeição humana: sem a presença do outro não podemos tornar-nos nós próprios, como revela, no scanner, as atrofias cerebrais das crianças privadas de afeto” (Cyrulnik, 2006, p.14). No texto em referência, Deus deixa-nos uma questão ética e implica-nos num compromisso “*Que fizeste a teu irmão*” e que retomaremos nas considerações finais.

3. Justiça

Por fim, apresentamos a terceira nascente de conflitos que consiste na medida da justiça. Também, agora, temos como referência um texto do Pentateuco, mais precisamente do Livro do Êxodo, onde o Povo de Israel compreende Deus como libertador e que acompanha o povo na travessia da escravidão para a liberdade, das trevas para a luz. Esta passagem situa-se dentro do contexto de que o Povo de Israel inicialmente foi bem acolhido no Egito, mas depois tornou-se uma ameaça sendo reduzido à escravidão:

¹¹ Quando Moisés já era homem, saiu um dia para visitar os seus irmãos hebreus e viu que os seus trabalhos eram muito pesados. Viu também um egípcio a bater num dos hebreus. ¹² Olhou para todos os lados, e como não viu mais ninguém, espancou o egípcio e enterrou-o na areia. ¹³ No dia

seguinte, voltou a sair e viu dois hebreus à pancada. Perguntou então ao que era culpado: «Por que bates no teu irmão de raça?»¹⁴ E o homem respondeu-lhe: «Quem te nomeou chefe e juiz entre nós? Será que me queres matar como fizeste àquele egípcio? (Ex 2,11-14).

Já diz a sabedoria popular que “*cada cabeça sua sentença*”, e falando de sentença somos encaminhados para a justiça. A doutrina Social da Igreja apresenta o conceito de justiça como basilar na convivialidade humana e define-o como “*a constante e firme vontade de dar aos outros aquilo que lhes é devido*” (CCIC 381). Todos sabemos da vivência quotidiana quanto difícil é ser justo no sentido de olhar para outro e avaliar com equidade a sua presença, atitudes, necessidades, aptidões e decisões. Mas, igualmente, todos conhecemos diariamente as inúmeras e díspares opiniões apreciativas acerca do valor e da pessoa do outro. E daqui resulta o conflito, num grau crescente de gravidade que corresponde à nossa intenção e consciência de verdade. Quando o Eu se apresenta como medida de justiça e de verdade impede a procura conjunta de soluções e a construção de um caminho de fraternidade que permita cada um viver como lhe é devido. Este Eu pode ser pessoal ou comunitário, mas é sempre um obstáculo ao cultivo da liberdade, à escolha da arte do diálogo e ao compromisso ético que garante o exercício ativo e consciente dos valores e princípios de cidadania. Quando, na quota-parte que nos compete, nos sentimos donos e senhores da justiça em vez de servidores e mediadores da justiça na verdade, estamos a cair no precipício da desigualdade e exclusão social e a retirar ao outro a possibilidade de em nós encontrar uma âncora de hospitalidade e misericórdia. A partir daqui abre-se um caminho não de justiça, mas de imposição da minha verdade e da medida da minha justiça que pode desaguar no terrorismo atroz e desumano com que, infelizmente, temos despertado a nossa consciência para a defesa de uma vida humana assente em princípios e valores comuns e inquebrantáveis. Assim, a nossa justiça, e não me refiro à dos tribunais, exige a bondade e gratuidade, o saber perdoar pelo acréscimo do amor e a construção de ambientes saudáveis e resilientes. Este texto deixa-nos, também, uma inquietação “*Quem te nomeou chefe e juiz entre nós?*” Isto remete-nos para a exigência de um caminho ético reconhecido por todos. Trataremos este assunto brevemente.

Considerações finais

1. No primeiro texto encontramos Deus a perguntar ao homem “*Onde estás?*”. O Papa Francisco tem apelado aos cristãos para assumirem o seu compromisso cristão de uma “*Igreja em saída, em tenda de campanha*”, que vai ao encontro das periferias existências. Este desafio do Papa pode ser aberto a todos os trabalhadores de âmbito social que assumem a missão de construir uma sociedade inclusiva e participativa, onde o conflito é saudável e enriquecedor. É necessário sair ao encontro daqueles que não conhecem os nossos gabinetes ou que, apenas, conhecem os nossos serviços para os acolher e ajudar a encontrar a singularidade e beleza das suas vidas e, depois de um caminho, certamente moroso, se possam implicar na renovação social. É urgente passar da catalogação de utente ou cliente para a descoberta da beleza do outro que se nos apresenta frágil e ferido, mas pessoa.

2. A segunda consideração vem do segundo texto e da pergunta de Deus a Caim “*que fizeste ao teu irmão?*”. Cada ser humano tem a sua panóplia de conflitos nas mais diversas dimensões da história da sua existência. E isto exige sabedoria que combata as respostas formatadas como se cada pessoa não fosse única e as suas chagas pudessem ser esquecidas. É necessário apresentar exemplos de coexistência humana e de colaboração entre os homens e mulheres na cura de tantas feridas que quase sempre ficam abertas ... apesar de lhe queremos dar tanto que, afinal, pode ser tão pouco se cairmos na mesmidade de soluções, sem procurar construir um caminho juntos.

3. Por fim, a pergunta “*Quem te nomeou chefe e juiz entre nós?*”. O conflito fraterno é uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem. Quando o EU se coloca como chefe e juiz que desvaloriza e julga os outros é sempre uma oportunidade perdida de alguém poder recomeçar. Hoje, talvez mais que nunca, o papel das religiões deve ser valorizado na sua dimensão de proponentes de ética de máximos para nutrirem as diversas formas de viver em sociedade, e que se regem por uma ética de mínimos, com um denominador comum e universal onde subsista o humano.

Neste sentido, terminamos com uma citação do discurso do Papa Francisco aos congressistas americanos, numa perspetiva interreligiosa, para um compromisso incondicional com o outro: “*sois chamados a defender e cuidar da dignidade dos vossos concidadãos na busca constante e exigente do bem comum... a casa comum de todas as pessoas deve continuar a erguer-se sobre a reta compreensão da fraternidade universal e sobre o respeito pela sacralidade de cada vida humana*”.

Bibliografia

- Baptista, I. (2008). *Cadernos de Pedagogia Social*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bíblia de Jerusalém (1973). Paulus Brasil.
- Catecismo da Igreja Católica (2010). Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Cyrulnik, B. (2006). *De chair et d'âme*. Paris: Odile Jacob.
- Dias de Carvalho, A. &. (2003). *A Pedagogia Social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito. Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=135015168009>. ISSN 1139-1723.
- Giussani, L. (1998). *Educar é um risco: como criação de personalidade e de história*. Lisboa: Diel, Lda.
- Levinas, E. (2007). *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de investigação, difusão e intervenção educacional.
- Rogers, C. (1961). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Morais Editores.
- Torralba, F. (2003). *Sobre la hospitalidad. Extraños y vulnerables como tú*. Madrid: Promoción Popular Cristiana Editorial.

Painel 1 - Representações e discursos sobre conflitos sociais

A inquietude dos brandos costumes na fronteira entre o género e a violência

Benilde Moreira – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança
(Portugal)

Introdução

No período do Estado Novo ganhou relevo, pela boca de Salazar, o conceito de “brandos costumes”, atitude caracterizadora de um povo que reage de forma pacífica e serena, a um regime de tom paternalista e autoritário que impunha a sua “verdade” indiscutível. O modelo entranhou-se no espírito social lusitano abrindo caminho para a construção social de um chavão que encobre, amiúde, a inquietude das relações sociais entre a esfera pública e a esfera privada. O presente artigo analisa a crescente intranquilidade coletiva derivada de um sentimento social de medo e insegurança, com raízes no foro privado das relações interpessoais e que transbordam a fronteira para a dimensão pública, dominando discursos sociais, científicos, religiosos, políticos e legais. Neste campo, a intervenção pública assume, frequentemente, um papel vital de agente protetor que contribui para o desenho de modelos de segurança coletiva. Isto mesmo se pretendeu com a adoção de diversas medidas legislativas, nos últimos anos, criminalizando a violência doméstica e adotando medidas preventivas desse fenómeno, quer sob a forma de lei, quer sob a forma de planos nacionais de combate à violência. Não obstante o esforço do debate público são visíveis as inquietudes dos agentes envolvidos, começando pela vítima, passando pelo que denuncia, acabando no julgador. As paredes erguidas pela proteção legal continuam a ser atravessadas pelos silêncios, pela assistência gratuita e por vezes que calam os conflitos a que assistem ou avançam factos triviais como desculpabilizantes da desordem social. É este o cenário do conflito da violência do género que, no passado recente, tem ganho maior visibilidade a partir dos meios de comunicação social. A sua dimensão pública revela, de forma evidente, um mundo privado onde os “brandos costumes” convulsionam todo um sistema social cujos muros de segurança se desmoronam debaixo de sentimentos líquidos em estado de ebulição.

1. Brandos são os costumes, do sabor do limão

A ideia de conjugar a prerrogativa de uma brandura costumeira, de cariz lusitano, com o tema da violência de género nasce de um artigo de opinião jornalístico (Andrade, 2008). Enquanto refletia sobre o alcance do que seriam os brandos costumes da sociedade portuguesa ocorreram-me vários episódios históricos, nada pacíficos antes pelo contrário, reveladores de uma feição destruidora, revoltosa e inconformada. Por exemplo, logo no início do século XX, na linda tarde de 1 de Fevereiro de 1908, é assassinado, no Terreiro do Paço, o Rei de um Estado que vinha atravessando períodos conturbados, para não dizer violentos, na sociedade e na política em geral. Todo o seu reinado foi uma efervescência de acontecimentos. Um ultimato inglês motivado pelo célebre mapa cor-de-rosa, as lutas políticas entre republicanos e monárquicos, a ditadura de João Franco, as revoltas no ultramar e a nova tentativa de revolta republicana em Janeiro de 1908 só poderiam levar a um desfecho trágico e muito pouco brando. De facto só no século XIX e XX podem ser apontadas várias revoluções e guerras civis.

Se há coisa que a história demonstra Barreto e Mónica (2000), Mattoso (1998) e Rosas (1994) é que a brandura que nos habituámos a ter sobre a pele tem o sabor amargo do limão. A questão da pacificidade (passividade?) foi introduzida, já depois de 1936, por Salazar que pretendeu contrabalançar a tradição portuguesa de violência política com um Estado Novo, criador de um estereótipo de “país de brandos costumes”. Enquanto isso e, neste período de ditadura, marujos revoltoso de dois navios foram inaugurar o campo do Tarrafal, em Cabo Verde, por forma a impor a brandura do tom autoritário e paternalista que usava de uma verdade indiscutível. Em nome destes brandos costumes a polícia política (PIDE) prendia, torturava e fazia desaparecer quem se opunha ao regime, ações justificadas pelo princípio salazarista de Deus, Pátria e Família, regulador da ordem pública e privada. O conceito, estranho aos radicais perfis ideológicos dos séculos anteriores, entranhou-se e adquiriu contornos de modelo exemplar através das gerações vindouras. A expressão social “brandos costumes” terá ganho, ainda, maior força, sobretudo, depois da revolução dos cravos. Afinal, não são todos os povos que se podem orgulhar de enfiar flores vermelhas em espingardas e transitar de um regime ditatorial de 48 anos para um regime democrático sem que daí tenha advindo uma guerra civil, revoltas e contrarrevoltas, como era predicado até ao início do Século XX.

A expressão pareceu tomar-se pacífica e aceite em termos sociológicos. O povo acatou, resignado o seu fado de subjugação ao poder político autoritário e quase só se matavam por questões ligadas à propriedade das águas e aos ciúmes (Andrade, 2008). A esfera pública ganhou um ascendente sobre a esfera privada cujos reflexos se sentem hoje nas relações interpessoais. Senão, veja-se. O cidadão é confrontado com um conjunto de medidas austeras que lhe afetam o seu bem-estar económico e social, tarefa incumbida ao Estado de acordo com a Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 9º.

Assistem-se a manifestações que movimentam mais de um milhão de pessoas por todo o país. Nas notícias nem uma palavra sobre grandes tumultos, mortes ou outros atos de grandes atrocidades. Já na esfera privada é o cidadão que se eleva, como dono e senhor, de uma dimensão, na qual entende que a sua liberdade não deve ser espartilhada por qualquer tipo de condicionalismos.

O conceito lusitano de “brandos costumes” contribuiu para uma divisão assimétrica da esfera pública e da esfera privada. O cidadão sujeita-se à autoridade pública com a resignação amarga do sabor do limão. O mesmo não se pode dizer da esfera privada. Aqui, o indivíduo revela inquietudes avassaladoras, retirando, com frequência, o espartilho a uma liberdade que não conhece limites e que acarreta repercussões nefastas para a sociedade em geral. É daqui que emergem as notícias, quase diárias, de violência de género, atos castigadores de relações de poder desequilibradas. É, portanto, imperativo que homem e mulher tomem consciência de um inovador voto de compromisso, orientador das suas relações pessoais e que se entende designar por *o sentido dos direitos*. Pretende-se demonstrar que a inquietude das relações interpessoais familiares que têm lugar na dimensão privada do indivíduo, extravasam para a dimensão pública sentimentos de desassossego e insegurança da comunidade, em particular, e da sociedade, em geral. Para diluir estes sentimentos contrastantes é necessário que se construa uma consciência de um sentido dos direitos que poderá constituir uma ponte unificadora entre o plano público e o privado.

2. Prometo amar-te e honrar-te, na alegria e na tristeza, na saúde e na doença e no *sentido dos direitos*, por todos os dias da nossa vida

O alcance do conceito *o sentido dos direitos*, na violência doméstica, é fixado através de três vetores: a proteção jurídica, os dados estatísticos e a consciência de se ser titular de direitos que serão abordados de seguida.

(i) Quanto à proteção jurídica – a violência de género é um conceito *de iure* e *de facto* que foi reconhecida no plano jurídico internacional e nacional. Os mecanismos legais têm permitido a utilização de instrumentos de proteção da vítima. No entanto, o fenómeno da violência doméstica não é recente. Basta recuar até ao período do Estado Novo para constatar a subjugação da mulher à autoridade do seu marido sendo-lhe reconhecidos ténues direitos. A subordinação a um poder autoritário paternalista associada ao conceito “brandos costumes” levou à tempestade perfeita causando o desenvolvimento de atos de violência no contexto familiar, ou seja, a esfera privada do cidadão, onde ele é “Rei” e “Senhor”. Já no período democrático o fenómeno levou décadas a ser reconhecido como um sério problema social. O esforço de ativistas e o aparecimento de organizações – por exemplo, a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima – defensoras dos direitos das mulheres levou ao reconhecimento desta realidade visível

e merecedora da intervenção do Estado. A violência doméstica surge como subtema da violência de género tem revelado, ao longo do tempo, o emergir das tensões esfera privada para a esfera pública onde se manifestam os sentimentos de insegurança e medo.

A regulamentação jurídica de medidas de combate à violência de género de acordo com a Lei nº 112/2009, de 16 de Setembro, demonstra o empenho dos vários Governos, que de resto retrata os compromissos assumidos pela ratificação da Convenção de Istambul. A este passo não foi estranha a tipificação criminal da violência doméstica no artigo 152º do Código Penal. O papel interventor do Estado através da regulamentação jurídica não é mais do que o reconhecimento, pela autoridade pública, que “a violência contra as mulheres é uma manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens que levou à dominação e discriminação das mulheres pelos homens, privando assim as mulheres do seu pleno progresso” (Convenção de Istambul, 2011).

(ii) Quanto aos dados estatísticos - Segundo o Conselho da Europa (2011), a violência contra as mulheres no espaço doméstico é a maior causa de morte e invalidez entre as mulheres dos 16 aos 44 anos, superando o cancro, os acidentes de viação e as mortes em contexto de guerras. Estas mulheres apresentam maiores dificuldades em conseguir emprego, em terem filhos doentes, de recorrerem mais frequentemente aos hospitais para assistência psiquiátrica por perturbações emocionais e um risco acrescido de suicídio.

Em Portugal, nas Estatísticas da APAV, crimes de violência doméstica (2013-2014) registaram-se um total de 14 509 processos de apoio à vítima de violência doméstica, que se traduziram num total de 35 097 factos criminosos. Verificou-se um aumento de 60% dos processos de apoio à vítima o que é considerável e importante, pois significa que quer as medidas públicas de proteção legal da vítima quer a divulgação de ações de cidadania contribuem para o aumento da consciência do sentido dos direitos. Com frequência, o resultado da violência doméstica tem o desfecho do homicídio conjugal. Neste sentido as Nações Unidas (2012) desenvolveram o conceito de femicídio entendido como uma forma de violência contra mulheres assente na distribuição assimétrica do poder entre o género. Acrescentam que o femicídio implica a demonstração inequívoca de matar e o inequívoco vínculo entre o crime e o género feminino. Sobre este fenómeno os dados são preocupantes. Dos dados apurados foi possível concluir que não obstante a vitimação ser conhecida, nem vítima nem terceiros apresentam a denúncia, o que revela, ainda, um comportamento social que impõe à privacidade do lar o antigo ditado “entre marido e mulher ninguém mete a colher”.

(iii) Quanto à consciência de se ser titular de direitos – neste ponto a questão fundamental que se impõe esclarecer vai no sentido de apurar se os cidadãos vítimas/terceiros têm uma efetiva consciência

da titularidade dos seus direitos. Vejamos *o sentido dos direitos* da violência doméstica, subtraído à respetiva proteção jurídica e sua correlação com os dados estatísticos.

A violência doméstica constitui o chamado crime de dano que atenta contra a saúde, integridade física e bem-estar do ofendido. Para acautelar a lesão dos vários bens jurídicos, o regime de proteção e assistência à vítima demonstra bem a preocupação do legislador com a parte mais vulnerável e frágil. No entanto, através da análise quantitativa dos dados estatísticos que continuam a reportar o receio da denúncia da prática do crime, quer pelo próprio quer por iniciativa de terceiros, o que se exige é que esta conduta criminosa atente contra a dignidade humana. Segundo o Tribunal da Relação de Lisboa, no seu Acórdão 224/05.4GCTVD.L1 a violência doméstica constitui um problema social, com forte pendor cultural, devendo ser tratado como tal. Segundo Martins *et al.* (2008) “É importante lidar com as muitas questões sociais que envolvem a violência, em vez de nos concentrarmos somente nas dificuldades pessoais da vítima.” (p.12). Ora as inquietações dos intervenientes (diretos ou indiretos) no caso da violência doméstica são muitas. É que o Estado é alheio à regulação do nível de vínculo emocional que leva à união entre duas pessoas. Porém, já tem interesse na regulação das relações familiares que se estabelecem através de tais vínculos emocionais.

A esfera privada, a que corresponde comumente o sistema familiar, retrata relações de poder. Giddens (2001) apontou para a preocupação que o pensamento sempre ocupou com o exercício da democracia na esfera pública deixando secundarizando as questões relacionadas com o exercício do poder na intimidade do sistema familiar. Na teoria dos sistemas de Lhuman o autor explica os padrões de interação dos agentes sociais, os quais formas sistemas de comunicação que, na realidade, constituem a própria natureza das sociedades. A família é um sistema da sociedade que evoluiu de uma matriz autoritária para a família de vertente individual-igualitária, sendo o atual modelo o da família da relação de autoridade mútua onde, mulher e homem desempenham papéis paritários de responsabilidade social, laboral e parental. Neste sentido Popper (2012) desenvolve o conceito de sociedade aberta.

A família pertence ao domínio da esfera privada mas todos os seus elementos participam, agora, ativamente na esfera pública. Das premissas conceptuais de família sistémica e cidadã podem retirar-se o exercício dos direitos e deveres como uma forma possível de entender as interações familiares. E destas surgem, naturalmente, os conflitos. Acresce que as novas representações familiares como relações conjugais de pessoas do mesmo sexo, segundas famílias, uniões de facto ou famílias monoparentais, vieram contribuir para ultrapassar o paradigma do padrão conjugal duradouro. O terreno das tensões é mais alargado. Os confrontos emergem para a praça pública revelando as discussões violentas, as ofensas, as agressões físicas e psicológicas, as ameaças, as sovas, antes resguardadas no seio do lar, agora visíveis aos olhos do outro, os vizinhos, os amigos, a restante cadeia familiar, o patrão, os colegas de

trabalho. E é nesta fronteira com o outro, entre a dimensão pública e a dimensão privada que as inquietudes se vão manifestando, quer pelo ofendido quer pelo outro (a sociedade).

Têm os cidadãos consciência *do sentido dos direitos* neste campo profícuo de conflitos? Penso que sim. Conseguem exercê-los e confiam na sua eficácia? Penso que não. Através de uma metodologia interpretativa dos conceitos e da análise de dois casos reais tentarei demonstrar que as inquietações emergentes da violência doméstica para a esfera pública impedem que os cidadãos exerçam, sem pudor, os direitos de que são titulares. As situações reais descritas têm por base o depoimento direto através de um discurso livre. Decidiu-se, intencionalmente, narrar um caso do meio rural e um caso do meio urbano. O confronto dos discursos das duas realidades permitirá concluir sobre *um sentido dos direitos* na violência doméstica.

3. Costumes brandos, má fortuna, amor cicatrizante?

A proposta de *um sentido de direitos* para a violência doméstica pretende significar que o indivíduo está ciente que é titular de um conjunto de direitos e que tem direito a usá-los. Esta consciência deverá manifestar-se quer na esfera privada (a vítima) quer na esfera pública (o outro). O indivíduo parte da sua esfera privada para revelar à esfera pública as ofensas de que é alvo. A natureza das agressões retrata, na maior parte dos casos, cenários de uma humilhação duradoura, quer sejam de carácter físico ou psicológico. As inquietações surgem dos sentimentos de insegurança e medo da vítima. Está numa posição vulnerável, sente vergonha por mostrar, publicamente, os sinais da perfídia de que é objeto. O outro, muitas vezes em condições de percecionar a imoralidade da conduta criminosa, revela sobressalto para a denunciar pois receia, porventura, poder ser o próximo alvo do agressor. É o sentido dos direitos a ser corroído pela brandura dos costumes.

Num meio rural teve lugar o caso entre Adelaide e José (nomes fictícios) casados há cerca de 30 anos. Desde sempre se conheceram as agressões entre o casal. Na aldeia, os habitantes comentam, com frequência, as discussões, insultos e ataques que o casal profere, mutuamente, na varanda da casa onde habitam ou no quintal que circunda a habitação. Em várias ocasiões a polícia deslocou-se ao local. Quando questionados sobre as agressões, ambos refutam as acusações dos vizinhos e justificam-nas com a “mania dos mexericos”, de “se meterem na vida dos outros” e do “não têm nada que fazer ou com que se preocupar.” Augusta, a habitante da aldeia que prestou este depoimento, é a autora das denúncias anónimas. Sabe que se trata de violência doméstica, porém, não está disposta a servir de testemunha, seja para o que for, nem a identificar-se. Nunca entrou num Tribunal e nem sequer numa esquadra da polícia. Não quer problemas com o marido ou a família mas causa-lhe impressão a decadência daquela relação humana e não percebe como é que nenhuma instituição “toma conta do caso.” É porque

“qualquer dia há aqui uma tragédia”. Até ao momento do testemunho nenhuma outra entidade pública contactou os intervenientes sabendo a depoente que Adelaide (ofendida e agressora) mostra, frequentemente, sinais de embriaguez e recusa reconhecer as ofensas. Em nenhuma altura as entidades policiais apanharam os indivíduos em flagrante delito.

Os discursos dos intervenientes diretos e indiretos desta situação verídica revelam as aludidas inquietudes da violência doméstica na fronteira da esfera pública e da esfera privada. O outro (a vizinha) revela o desconforto com as agressões, tendo consciência da ilicitude das condutas. Não obstante o seu inconformismo recusa intervir, diretamente, junto dos organismos públicos competentes que poderiam prosseguir com uma investigação mais apurada. Esta resistência deriva, essencialmente, de sentimentos de insegurança e desconfiança porque constata que das suas denúncias anónimas não advém qualquer efeito. De facto, apesar dos agentes tomarem nota das ocorrências, a situação entre o casal mantém-se e as agressões permanecem inalteradas.

O sentido dos direitos encontra-se, neste caso, ferido da sua eficácia. Há uma evidente colisão entre a dimensão pública (os vizinhos) e a dimensão privada (o casal) ficando demonstrado que no meio rural, apesar de uma maior consciência da titularidade de direitos, subsistem resistências ao direito de usá-los. A ruralidade parece continuar a exigir aos membros da família recato e reserva da vida privada.

O segundo caso ocorre entre Deolinda e Dário. O depoimento foi prestado pela ofendida em discurso livre e no âmbito de uma estrutura de apoio à vítima. A relação do casal, que durava há mais de dez anos, sofreu o desgaste das exigências profissionais e familiares. Deolinda acabou por se envolver, amorosamente, com um colega de trabalho e que veio a ser do conhecimento de Dário. Nesta altura Dário teve uma discussão violenta, em frente dos filhos, com Deolinda gritando-lhe que “não voltas a sair de casa para me meter os comos” e andar a “abrir as pernas a todos os Maneis”. Afirmou, ainda, que “ia arrepender-se” de ser uma “porca nojenta” que nem no local de trabalho consegue manter a “honra e dignidade que uma mãe deve ter”. Deolinda ficou cativa do marido, em casa durante dois dias, trancada no quarto. A sua mãe, estranhando a ausência de resposta aos seus telefonemas, descobriu a situação deparando-se com o terrível cenário de encontrar Deolinda resguardada, apenas, com a roupa da cama. A polícia foi chamada ao local, foi apresentada queixa pela vítima e esta foi acolhida em casa da mãe juntamente com os seus dois filhos. Seguiram-se outros atos de violência psicológica, nomeadamente, mensagens eletrónicas para os administradores da empresa de cariz difamatório, circunstância que originou, por parte da entidade empregadora, a abertura de um processo disciplinar contra Deolinda e o seu novo companheiro bem como à suspensão das suas funções. Para além disso, Dário ficava horas estacionado à porta dos pais de Deolinda e perseguia, amiúde, o seu novo companheiro. Depois de várias queixas são, finalmente, aplicadas medidas de coação a Dário, mormente, o termo de identidade e

residência bem como o impedimento de se aproximar da ofendida a uma distância inferior a 300 metros. Depois de aplicadas as medidas de coação Deolinda requereu o estatuto de vítima desconhecendo que poderia beneficiar desse direito.

Neste caso específico a colisão entre a esfera pública e a esfera privada parece mais difusa. Os intervenientes, diretos e indiretos, mostraram ter uma plena consciência da titularidade dos seus direitos e demonstraram vontade em usá-los. Foi a própria vítima que apresentou a queixa. A estrutura familiar da ofendida, também, revelou um papel ativo acolhendo-a com o intuito de remover o perigo de novas agressões, sendo, no entanto, incapaz de sustentar as subseqüentes ofensas difamatórias. A questão mais pertinente, neste caso, quando *ao sentido dos direitos* diz respeito a duas situações: por um lado a abertura de um processo disciplinar contra a vítima e o seu novo companheiro por parte da entidade empregadora tendo por base elementos de denúncia injuriosos e difamadores; por outro lado a ausência de uma medida de coação em relação ao companheiro da vítima. Estes dois pontos parecem ferir a avaliação da eficácia dos direitos. Se por um lado, os ofendidos são injuriados e acabam por ser sujeitos a um procedimento disciplinar interno na empresa onde trabalham, por outro, o tribunal parece não ter considerado relevante os comportamentos de agressor que perseguia o parceiro da ex-companheira e ficava estacionado, durante horas, à porta da sua residência. Não deixa de ser paradoxal que a entidade patronal se centre na preocupação de uma potencial conduta da ofendida e do seu novo companheiro, dentro do local de trabalho, colocando de lado o seu estatuto de vítima. Este facto pode revelar que é necessário uma maior intervenção das instituições públicas junto do sector empresarial para prover a formação adequada perante os cenários da violência doméstica.

Conclusões

O confronto da esfera pública e privada revela estigmas e estereótipos camuflados por uma falsa brandura de costumes. Os conflitos sociais são uma realidade das sociedades desde os tempos mais remotos. Dahrendorf (2011) chega mesmo a defender que o conflito é o motor que transforma a história. Diz o autor que “a representação de uma sociedade sem conflitos é um ato de violência cometido contra a natureza humana” (p. 12).

O problema do conflito da violência doméstica prende-se com a liberdade e o desequilíbrio das relações de poder. Quando o amor bate a liberdade enrodilha-se e fica encarquilhada à esquina, num canto lamurioso de cisne perante o seu destino fatal. A liberdade tem de ser devolvida à vítima e só pode sê-lo através da intervenção de um Estado decidido a apoiar socialmente os cidadãos vitimizados, a proteger os seus bens e a punir de forma equitativa e eficaz as infrações à lei. E o Estado é composto, não

só pelas instituições públicas que prestam apoio à vítima, mas também pelo “outro”, o vizinho, os amigos, o patrão, os colegas de trabalho. A liberdade tem que ser libertada do espartilho da inquietude.

O sentido dos direitos serve para designar o conjunto de crenças e sentimentos que as pessoas têm acerca dos direitos. Por um lado o direito entendido enquanto instrumento de equidade – uma equidade legítima – por outro lado, o direito a esses direitos, quer dizer, a expectativa da sua utilização e reivindicação com base naquilo que é considerado justo e equitativo (Dulk & Peper, 2007). Neste sentido podemos apontar duas linhas de análise: (i) numa primeira análise, a legislação que consagra a proteção desses direitos tais como o direito a um estatuto de vítima, as medidas de apoio social de proteção, o direito ao apoio judicial gratuito, o conhecimento da criminalização de condutas e aplicação de medidas de coação, a dimensão da punição das condutas criminosas, a existência de organizações de apoio à vítima, etc.; (ii) num segundo patamar *o sentido dos direitos* abrange as políticas promovidas, quer por governos quer pelas organizações, no sentido de facilitar o acesso aos direitos consignados pela legislação e uma responsabilização civil do Estado quando as instituições falham na proteção da vítima.

O sentimento de segurança nasce e cresce de acordo com as expectativas geradas em torno das instituições judiciais e não judiciais. Quanto às instituições judiciais, a vítima ou o vizinho que denunciam o agressor esperam ver uma atuação dos organismos públicos que assegurem que a mesma é salvaguardada de mais ameaças ou agressões. Esperam que atuem num curto espaço de tempo. O sentimento de segurança é tanto maior quanto mais depressa o agressor é colocado sob medidas de coação ou indiciado e sancionado pela sua conduta criminosa.

Outro fator de diluição das inquietudes existentes entre esfera pública e esfera privada é a literacia dos direitos. Neste sentido defende Lewis (1998) que apesar da regulamentação jurídica tal não significa que as pessoas conheçam ou utilizem esses direitos. Podem conhecê-los e não utilizá-los. Podem não conhecê-los e, portanto, não os utilizar. Quanto maior é o conhecimento do sentido dos direitos maior é a probabilidade da sua utilização. Esta mesma ideia é defendida por Dulk e Peper (2007) quando afirmam que “quanto maior é o sentido de direitos, maior é o uso dos direitos existentes, e quanto maior é o uso dos direitos existentes, maior é o sentido de direitos” (p.52).

O que a inquietude tem de inquietante é fomentar um tipo de conflito social, na esfera pública, onde se enraízam estigmas e estereótipos construídos socialmente por um conjunto de afirmações discriminatórias e penalizadoras do estatuto da mulher. São bem conhecidas as justificações perniciosas “ela estava a pedi-las” ou “mas já viste como é que ela estava vestida” ou “foi só desta vez, perdi a cabeça, não volta a acontecer.” *O sentido dos direitos* na violência doméstica não se coaduna com este tipo de construções sociais. Tão pouco as pode utilizar como fatores desculpabilizantes. *O sentido dos direitos* confere uma ordem lógica e racional à sua utilização, à sua aplicabilidade e ao seu efeito prático. Este só

pode revelar-se através do aumento do sentimento de segurança e a consequente consciência voluntária da utilização desses direitos.

Referências bibliográficas

- Andrade, Sérgio (2008, 2 de setembro). “Por onde andam os “brandos costumes”? *Jornal de Notícias*. p. 12.
- Associação portuguesa de apoio à vítima (2015). *Crimes de violência doméstica – estatísticas 2013-2014*. Lisboa: APAV.
- Associação portuguesa de apoio à vítima (2015). *Estatísticas APAV. Relatório anual 2014*. Lisboa: APAV.
- Barreto, A. & Mónica, M. F. (coord.) (2000). *Dicionário de História de Portugal*. Volume VIII. Lisboa: Figueirinhas.
- Conselho Europeu (2011). *Convenção do Conselho da Europa para a prevenção e o combate à violência contra as mulheres e a violência doméstica*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Constituição da República Portuguesa de 1993. <http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1933.pdf> acedido em 24 de Novembro de 2015.
- Dahrendorf, R. (2011). *Modern Social Conflict*. London: Transaction Publishers.
- Domazetoska, S., Platzer, M. & Plaku, G. (edit.) (2014). *Femicide. A global issue that demands action*. (Volume II, second editon). Vienna: Academic Council of the United Nations System.
- Dulke, L. D. & Peper, B. (2007). Working parent’s use of work life-policies. In *Sociologia, problemas e práticas*. 53, pp. 51-70.
- Dutton, D. G. & Nicholls, T. L. (2005). The gender paradigm in violence research and theory: Part 1 – The conflict of theory and practice. *Agression and Violent Behaviour*. 10, pp. 680-714. Vancouver: Elsevier.
- Fernandes, L. & Rêgo, X. (2011). Por onde anda o sentimento de insegurança? Problematizações sociais e científicas do medo à cidade. *Etnográfica*. 15 (I), pp.167-181.
- Giddens, A. (2001). *Transformações na intimidade*. Oeiras: Celta Editores.

- Habermas, J. (1984). *The theory of the communicative action. Volume I. Reason and the rationalization of society*. Translated by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press Boston.
- Laurent, C., Platzer, M. & Idomir, M. (editors) (2013). *Femicide. A global issue that demands action*. Vol. I. Second edition. Vienna: Academic Council of the United Nations System.
- Lei nº 1/2005, de 12 de Agosto. Diário da República nº 155/2005 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei nº 110/2015, de 26 de agosto. Diário da República nº 166/2015 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa.
- Lewis, S. (1998). O sentido dos direitos a apoios para a conciliação entre o trabalho e a vida familiar: o caso do Reino Unido. *Sociologia, problemas e práticas*. 27, p. 27-39.
- Luhmann, N. (2013). *Introduction to systems theory*. Cambridge: Polity Press.
- Martins, M., et. al (2008). *Poder para mudar: como estabelecer grupos de suporte e de ajuda mutual para vítimas e sobreviventes de violência doméstica*. Budapeste: Daphne.
- Mattoso, J. (1998). *História de Portugal. Volume V – O Liberalismo*. Lisboa: Estampa.
- Freire, A. (Org.) (2014). *Sistema político português nos séculos XIX-XXI – continuidades e ruturas*. Coleção Manuais Universitários. Coimbra: Almedina.
- Organização das Nações Unidas (2012). *Declaração de Viena sobre o femicídio*. Viena: Conselho académico das Nações Unidas.
- Organização das Nações Unidas (1995). *Declaração e Plataforma de Ação de Pequim sobre os direitos da Mulher*. Nova Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Organização das Nações Unidas (1979). *Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres*. Nova Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Popper, K. (2012). *A sociedade aberta e os seus inimigos – Volume I: O sortilégio de Platão*. Lisboa: Edições 70
- Rosas, F. (1994). *História de Portugal. Volume VII. O Estado Novo (1926-1974)*. Lisboa: Círculo de Leitores.

TSF (2013). Mais de um milhão meio de portugueses saíram à rua. <http://www.tsf.pt/portugal/interior/mais-de-um-milhao-e-meio-de-portugueses-sairam-a-rua-video-3084756.html> acessado em 24 de Novembro de 2015.

World Health Organization (2009). *Violence prevention the evidence. Promoting gender equality to prevent violence against women*. Geneva: World Health Organization.

Painel 2 - Conflitualidade entre discursos e práticas de integração social

Alfabetización en salud mental: ¿Cómo educar sin aumentar el estigma o la discriminación?

Manuel Torres Cubeiro – Universidade de Santiago de Compostela (Espanha)

Introducción

“El sentido común es la cosa mejor repartida del mundo, porque todo el mundo cree poseerlo en cantidad suficiente” (Rene Descartes, Discurso del método).

La ciencia, como el mismo Descartes argumenta después, no surge del sentido común sino de su cuestionamiento. Como sabemos en sociología es la sociedad en el proceso de socialización la que construye nuestro sentido común. Por lo tanto la labor de la sociología no es repetir lo que nuestro sentido común afirma, sino más bien comprender el proceso por el que ese sentido común se crea y reproduce. Si es que quiere ser ciencia.

En este sentido una asunción del sentido común no cuestionada es la de que al aumentar la educación disminuye la incultura. Y al hacerlo disminuirá la discriminación social y el estigma. Es decir, si desaparece el analfabetismo también desaparecerá la desigualdad o la percepción del estigma ante aquellos que “son diferentes”.

Pero, ¿es esto cierto? Si en una campaña de alfabetización aumenta la capacidad de leer de una población dada: ¿disminuye el estigma asociado a los inmigrantes? o el ¿estigma asociado a aquellos que viven con un diagnóstico de una dolencia mental severa (DMS)?

Para contestar esta última pregunta vamos a revisar la investigación en sociología médica de las dolencias mentales. Comenzamos con datos epidemiológicos. Para ello resumimos el origen e historia del concepto de alfabetización en salud mental (ASM) para presentar luego los resultados en la literatura científica de medir cómo afectan las campañas diseñadas para mejorar la alfabetización en salud mental al estigma asociado a las DMS. Terminamos con una breve discusión de las consecuencias de estos resultados y una recomendación.

1. Epidemiología de la Dolencia Mental Severa

La OMS señala que un 25% de la población está en riesgo de padecer una enfermedad mental (Sturgeon 2006: 37). Un 25% de las familias tienen un miembro con una persona con una dolencia mental (Jorm 2012). Al mismo tiempo, los trastornos mentales suponen un 17% de la discapacidad a nivel mundial según esta misma fuente (Alonso et al. 2013). Un informe de 2010 sobre “enfermedades del cerebro” eleva a un 33% el riesgo en Europa de padecer estas dolencias (Olesen et al. 2012)

En España (Parés-Badell et al. 2014) el impacto económico de los trastornos relacionados con el cerebro ronda el 8% del PIB suponiendo un gasto de unos 1700 euros *per capita* anuales y unos 2500 anuales para cada personas afectada (Olesen et al. 2012: 160; Parés-Badell et al. 2014). Además, según la OECE en países desarrollados el impacto de costes directos e indirectos asociados a las dolencias mentales es superior al 4% del PIB (OECD 2014).

A pesar de esta cifras de prevalencia tan sólo una minoría busca ayuda el primer año de la aparición de los síntomas para lo que será posteriormente un diagnóstico de dolencia mental (Jorm 2012: 1–2). Los estudios indican que se tarda una media 15 años en reconocer y/u obtener un diagnóstico para las enfermedades mentales (Jorm 2012: 1–2). Lo cual conlleva un retraso en la búsqueda de tratamientos o terapias (Jorm 2012: 2), aumentando riesgos y costes. Dado que el desarrollo de las dolencias mentales es mayoritariamente en la primera juventud y la adolescencia pero tienden a convertirse en condiciones crónicas, la incidencia y coste se multiplican (Alonso et al. 2013).

Pero además existe un claro contraste entre los datos epidemiológicos, y, como indica Jorm (2012), el gasto en salud mental: *éste gasto no se corresponde con el impacto de estas dolencias en la población*. En España, según datos del Banco Mundial, el gasto en general en salud (privada y pública) era del 9.6% del PIB en 2010, bajando hasta el 8.9% en 2013¹. La media de la Unión Europa ronda el 10% del PIB en las mismas fechas². Pero del montante total del gasto sanitario en Europa, el 10% se destina a programas de salud mental, bajando en España hasta un 5% del gasto sanitario (Ministerio de Economía y Competitividad 2014: 10 – 19).

La discrepancia entre el impacto de las dolencias mentales y el gasto del Estado en DMS es grande: mientras que la prevalencia es del 25 % población con unos gastos de

¹ <http://datos.bancomundial.org/>

² <http://datos.bancomundial.org/>

las familias con una DMS del 4% PIB el estado invierte sólo entre un 5% y un 10% del gasto total sanitario. Todo esto lleva a Jorm en 1997 a acuñar el concepto de alfabetización en salud mental (Jorm et al. 1997).

2. Salud Pública y *Mental Health Literacy* (ASM)

En Salud Pública, tras el Higienismo y la Beneficiencia del siglo XIX, aparece en los años setenta del siglo XX (Simonds, S. K. 1974) el concepto de alfabetización en salud (AS). Se constata entonces la relación entre alfabetización en lectoescritura y su salud (Nutbeam and Kickbusch 2000): el 50% de la población de EEUU presenta dificultades graves para tomar decisiones en temas de salud (Sorensen et al. 2012: 2). En este contexto (Tones 2002: 287) la OMS lo recoge definiendo la alfabetización en salud (AS) como

(...) las habilidades sociales y cognitivas que determinan el nivel de motivación y la capacidad de una persona para acceder, entender y utilizar la información de forma que le permita promover y mantener una buena salud (Citado en Fallon Romero and Luna Ruíz-Cabello 2012: 92).

La Comisión Europea ofrece también una definición (Commission 2007) “la habilidad de leer, filtrar y comprender información sobre salud para ser capaz de formarse opiniones juiciosas” (Sorensen *et al.* 2012: 4)

En los años noventa este concepto comienza a generalizarse y se aplica a las dolencias mentales. El término de Alfabetización en Salud Mental (ASM) aparece en un artículo en 1997. Jorm acuña este concepto y lo define con varias dimensiones: As es

el conocimiento y las creencias sobre desórdenes mentales que ayudan en su reconocimiento, manejo y prevención. La ASM incluye: la habilidad para reconocer desórdenes específicos; el conocimiento sobre cómo buscar información en salud mental; el conocimiento de los riesgos y las causas, y de los posibles tratamientos tanto profesionales como de auto ayuda; y las actitudes que promueven el reconocimiento de adecuadas búsquedas de apoyo (traducción propia; Jorm *et al.* 1997: 182 – 3).

A.F. Jorm, autor de referencia en este tema, presenta una primera gran encuesta en Australia, la primera de un larga serie sobre ASM (1997). Para la encuesta, Jorm (1997) usa descripciones breves o viñetas basadas en el Manual Estadístico de Diagnóstico Psiquiátrico de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM V) y su equivalente de la OMS (CIE-10). Las viñetas describen síntomas de personas con un diagnóstico, en esta primera encuesta, de Depresión o Esquizofrenia, y en las siguientes se añaden cuatro diagnósticos psiquiátricos más (depresión con ideación suicida, esquizofrenia temprana, trastorno de stress postraumático y fobia social). Tras leerlas el encuestado responde a unas cuestiones para evaluar su ASM.

Jorm investigó desde este primer artículo la ASM de los Australianos, diseñando campañas específicas para mejorarla. Jorm ha ido desmenuzando en sucesivas publicaciones los efectos de las campañas de alfabetización. Resultados como veremos con conclusiones contradictorias, especialmente en relación al estigma asociado a las dolencias mentales, y cuando menos sorprendentes respecto a los profesionales la educación y la salud.

3. ASM: resultados de la investigación

Jorm (1997: 186) extrae dos conclusiones de su investigación. La mayoría reconocen la presencia de algún tipo de dolencia mental pero pocos asignan la etiqueta correcta (1997: 186). Entre la medicaciones los encuestados prefieren las vitaminas a los psicofármacos, encontrando a éstos generalizadamente más dañinos que beneficiosos (1997: 185). Por lo tanto, la visión del público en general no coincide con la de los especialistas formada en la evidencia clínica contrastada. Segundo, y en consecuencia, “el nivel de alfabetización en salud mental debe aumentarse” (1997: 182). El objetivo es mejorar la salud mental de la población. El mismo autor publica en 2000 un artículo donde perfila su definición (2000) e introduce el estigma asociado a las dolencias mentales (Jorm 2000: 398) como contexto de la escasa ASM de la población. Las conclusiones son similares al artículo anterior, pero ahora subraya la necesidad de diseñar campañas de alfabetización (Jorm 2000: 400).

En una publicación reciente (Jorm 2015) Jorm describe cómo desde 1995 ha habido en Australia sucesivas campañas en las que se ha buscado aumentar la alfabetización del público en general en temas de salud mental. Jorm alude a una campaña centrada en la depresión, *Beyond Blue*, (Jorm 2015: 1167), y otra centrada en mejorar las actitudes de la

población en general para ayudar en casos de dolencia mental, *Mental health first aid* (Jorm 2015: 1167). Apunta la escasa eficacia de las campañas no diseñadas sin un previo estudio de la población y de aquellas no pensadas para atajar dimensiones específicas (no generalistas) de la ASM (Jorm 2015: 1160). Indica además la importancia de ese trabajo de diseño para no incrementar, como veremos, el estigma asociado a las DMS.

Un estudio sobre ASM entre estudiantes de medicina en México muestra que el 98% reconoce la dolencia mental correctamente (Fresán Orellana, Ana et al. 2012), pero sólo el 44% piensan que la psiquiatría sería la mejor forma de atajar esta problemática. Además el 83% atribuyen agresividad al comportamiento de esta dolencia. Aunque la ASM ha mejorado según el estudio, el estigma asociado no lo ha hecho. En una encuesta a 4938 jóvenes portugueses realizado por la Universidad de Coimbra (Loureiro et al. 2013) Loureiro señala que una cuarta parte de los jóvenes no reconoce la depresión ni tiene conocimientos sobre la ayuda disponible y valora como mejor terapia la proporciona por un posible amigo o familiar (Loureiro et al. 2013: 2). Oriol Romaní (Romaní 2010) en un estudio sobre la percepción de los riesgos en jóvenes de Barcelona (España) describe también que la primera recomendación en salud mental es la de acudir a “hablar con los amigos”. Una investigación sobre *Bulling* entre estudiantes y profesorado en Canadá, Whitley señala que aunque un 50% de los diagnósticos de DM señalan haber sufrido acoso escolar, sólo el 20% reciben algún tipo de atención o tratamiento. Termina Whitley su estudio con esta conclusión: “los profesores tienden a adoptar soluciones que casan con sus relatos anecdóticos de sus colegas antes que apoyarse en la evidencia científica” (Whitley, Smith, and Vaillancourt 2013: 65). Dada la relación entre acoso y primeros síntomas de DMS en la juventud y adolescencia (Whitley et al. 2013: 59) la dificultad que los profesores encuentran para identificar el acoso entre sus alumnos señala que la alfabetización entre los docentes no sólo es deficiente, sino que dificulta la detección, el diagnóstico y el tratamiento adecuados.

Pescosolido analiza las relaciones entre alfabetización y estigma en un artículo de 2013 titulado: *The Public Stigma of Mental Illness* (Pescosolido 2013) El artículo concluye con esta afirmación: "la percepción de la violencia como algo esencial y asociado a la Dolencia Mental no ha disminuido, sino que si algo sugieren los datos es que esa asociación persiste en el tiempo y ha aumentado" (Pescosolido 2013). Jorm, el mismo autor de referencia en ASM, señala esta relación con el estigma: "Aunque se ha detectado una mejora en las escalas que miden la alfabetización en salud mental, esta

mejora no va asociada con una reducción de la percepción de peligrosidad o impredecibilidad percibida en las personas con un diagnóstico de dolencia mental, si se ha reducido el deseo de distancia social respecto de la dolencia mental" (Reavley, Morgan, and Jorm 2014).

4. Alfabetización en Salud Mental: una verdad contra la intuición

Las actitudes, conocimientos y habilidades en salud mental son adquiridas en el proceso de socialización. También todo lo que creemos saber sobre la locura o las dolencias mentales. Dado el desarrollo propio de las dolencias mentales, con sus primeros pasos en la primera juventud y adolescencia, en la escuela es donde su reconocimiento debería darse. Pero los datos apuntan una discrepancia entre la incidencia de esta dolencias y el número de casos que acuden a los especialistas (Jorm 2000; Jorm et al. 1997). Y aunque la literatura señala un aumento en el número de diagnósticos entre los jóvenes no va asociado a un incremento en el número de tratamientos ni de la calidad de los mismos (Whitley et al. 2013: 57 – 58).

Las creencias sobre salud mental y dolencias mentales están presentes en el público en general pero también entre los profesionales de la salud y educación (Martin, Pescosolido, and Tuch 2000): compartiendo actitudes negativas, mitos y estigmatización (Whitley et al. 2013: 59). Los estudios sobre ASM coinciden en señalar la necesidad de aumentar la alfabetización dado el aumento de los casos entre la juventud y el escaso diagnóstico precoz (Whitley et al. 2013: 59). Sobre todo teniendo en cuenta que los educadores dudan sobre su rol en la salud mental así como sobre cómo actuar.

La asunción que señalábamos al principio no parece funcionar en temas de salud mental, pues aunque aumente la alfabetización en salud mental no conlleva asociada una disminución en el estigma asociado. Ni la violencia atribuida a la dolencia mental ni el deseo de distancia social atribuido a ellas disminuyen al aumentar la alfabetización, ni siquiera entre aquellos que se deberían encargar de detectarla (médicos y profesores).

El tema es por lo tanto no tanto médico o de salud pública como un problema sociológico. Pues es la definición social compartida de dolencia mental la que interfiere con un tratamiento basado en evidencia científica. Por lo tanto por mucho que se aumente el conocimiento médico sobre las dolencias mentales, sino aumenta la comunicación en la sociedad sobre éstos, difícilmente se podrá detectar, tratar o prevenir de forma adecuada.

La ASM no es un asunto médico, económico, psicológico o político, aunque tenga repercusiones en todos estos campos. Es un asunto social. Por ello su comprensión y la planificación de su abordaje debe basarse en la sociología. Porque aunque se aumente el conocimiento médico experto no va a aumentar el diagnóstico precoz, dado que los médicos, educadores o trabajadores sociales y docentes se han socializado en los mismos contextos que la población en general. Tampoco va a cambiar el grado de alfabetización las muchas veces que los medios de comunicación han convertido en escándalo y denunciado reiteradamente los diversos “fracasos” asociados a las dolencias mentales. Sólo una adecuada comprensión de las formas de comunicación social desde estudios sociológicos rigurosos puede ayudar a planificar la mejora de la salud mental, tal y como lo demuestran los estudios generados desde la aparición de la noción (Jorm 1997) en las publicaciones de Jorm (1997-2015).

Sería necesario pues analizar y cuestionar nuestro sentido común. La investigación nos muestra que sería necesario generalizar encuestas para establecer un diagnóstico de nuestra alfabetización en salud mental en cada país. Detectando todas sus complejas dimensiones ³. Una vez realizado y generalizado se podrán diseñar campañas específicamente diseñadas sobre los resultados obtenidos. De no hacerse así se harán campañas voluntaristas pero poco eficaces o efectivas. Pues como consecuencia seguramente no deseada esas mismas campañas mantienen, cuando no alimentan, tanto la discriminación como el estigma asociado a las dolencias mentales severas.

Referencias citadas:

- Alonso, J., S. Chatterji, Y. He, and World Health Organization (2013). *The Burdens of Mental Disorders: Global Perspectives from the WHO World Mental Health Surveys*. Cambridge University Press. Retrieved (https://books.google.es/books?id=_NBSess7vbgC).
- Commission, European (2007). “Together for Health: A Strategic Approach for the EU 2008-2013.” *Com(2007) 630 final*.
- Fallon Romero, M. and Ruíz-Cabello A. L. (2012). “Alfabetización En Salud; Concepto Y Dimensiones. Proyecto Europeo de Alfabetización En Salud.” *Revista de Comunicación y Salud* 2 (2):91 – 98.

³ Véase: Torres Cubeiro 2009, 2013, 2014

- Fresán Orellana, A., Robles García, R., Martínez López, N., and Vargas-Huicochea, I. (2012). “Alfabetización Sobre Esquizofrenia Para Estudiantes de Medicina.” *Salud y ciencia* 19 (3): 220 – 23.
- Jorm, A. F. et al. 1997. “‘Mental Health Literacy’: A Survey of the Public’s Ability to Recognise Mental Disorders and Their Beliefs about the Effectiveness of Treatment.” *The Medical journal of Australia* 166(4):182–86.
- Jorm, A. F. 2000. “Mental Health Literacy.” *The British Journal of Psychiatry* 177 (5): 396 – 401.
- Jorm, A. F. 2012. “Mental Health Literacy: Empowering the Community to Take Action for Better Mental Health.” *American Psychologist* 67 (3).
- Jorm, A. F. 2015. “Why We Need the Concept of ‘Mental Health Literacy.’” *Health Communication* 30 (12): 1166 – 68.
- Loureiro, L. M. et al. 2013. “Mental Health Literacy about Depression: A Survey of Portuguese Youth.” *BMC psychiatry* 13.
- Martin, J. K., Bernice, Pescosolido, A. and Steven, A. T. (2000). “Of Fear and Loathing: The Role Of ‘disturbing Behavior,’ labels, and Causal Attributions in Shaping Public Attitudes toward People with Mental Illness.” *Journal of Health and Social Behavior* 208 – 23.
- Ministerio de Economía y Competitividad (2014). *Plan Estratégico CIBERSAM (Centro de Investigación Biomédica En Red de Salud Mental) 2014 - 2016*. MEC: Madrid.
- Nutbeam, D. and Kickbusch, I. (2000). “Advancing Health Literacy: A Global Challenge for the 21st Century.” *Health Promotion International* 15 (3): 183 – 84.
- OECD (2014). “Making Mental Health Count.” *Focus on Health*, 1 – 8.
- Olesen, J., Gustavsson, A., Svensson, M., Wittchen, H.U. and Jönsson, B. (2012). “The Economic Cost of Brain Disorders in Europe.” *European Journal of Neurology* 19 (1): 155 – 62.
- Parés-Badell, O. et al. (2014). “Cost of Disorders of the Brain in Spain”. *PLoS ONE* 9 (8):e 105471.
- Pescosolido, B. A. (2013). “The Public Stigma of Mental Illness: What Do We Think; What Do We Know; What Can We Prove?” *Journal of Health and Social Behavior*. Retrieved

(<http://hsb.sagepub.com/content/early/2013/01/16/0022146512471197>.
abstract).

- Reavley, N. J., Amy J. M. and Jorm, A. F. (2014). "Development of Scales to Assess Mental Health Literacy Relating to Recognition of and Interventions for Depression, Anxiety Disorders and Schizophrenia/psychosis." *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 48 (1): 61 – 69.
- Romaní, O. (2010). *Jóvenes Y Riesgos: Unas Relaciones Ineludibles?* Edicions Bellaterra. Retrieved (<https://books.google.es/books?id=XXNJXwAACAAJ>).
- Simonds, S. K. (1974). "Health Education as Social Policy." *Health Education Research* 2: 1 – 25.
- Sorensen, K. et al. (2012). "Health Literacy and Public Health: A Systematic Review and Integration of Definitions and Models." *BMC Public Health* 12 (1): 80.
- Sturgeon, S. (2006). "Promoting Mental Health as an Essential Aspect of Health Promotion." *Health Promotion International* 21 (suppl 1): 36 – 41.
- Tones, K. (2002). "Health Literacy: New Wine in Old Bottles?" *Health Education Research* 17 (3): 287 – 90.
- Torres Cubeiro, M. (2009). *Orden Social E Loucura En Galicia*. Univ Santiago de Compostela.
- Torres Cubeiro, M. (2013). *Niklas Luhmann*. Baía Edicións A Coruña SL.
- Torres Cubeiro, M. (2014). "La Locura Como Crimen: Imaginando Locos En La Novela Negra Contemporánea I; La Novela Nórdica." *Revista latina de sociología* (4): 65 – 81.
- Whitley, J., Smith, J. D. and Vaillancourt, T. (2013). "Promoting Mental Health Literacy among Educators: Critical in School-Based Prevention and Intervention." *Canadian Journal of School Psychology* 0829573512468852.

Painel 2 - Conflitualidade entre discursos e práticas de integração social

Um olhar para além das grades

Maria do Nascimento Mateus - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

Joana Cordeiro - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

Introdução

Tendo com tema a reclusão, foi desenhado o projeto *Um olhar para além das grades* a implementar no Estabelecimento Prisional de Izeda (EPI), onde poderemos trabalhar com uma equipa multidisciplinar e que nos oferece um vasto leque de escolhas para intervenção socioeducativa, desde a ocupação laboral às atividades socioculturais e desportivas. Este Estabelecimento Prisional (EP) destina - se a reclusos do sexo masculino, é qualificado como um EP de nível de segurança especial ou alta e o tema reclusão serviu de pano de fundo para o desenho deste projeto com um público – alvo específico e com características muito próprias.

O objetivo geral definido era dotar os participantes, num total de onze, de instrumentos necessários para o regresso à sociedade e à eventual procura de emprego, treinando competências pessoais e sociais. A metodologia de trabalho implementada para a sua concretização foi baseada na utilização de estratégias diversificadas que incluíram trabalho de grupo, trabalho individual, dinâmicas de grupo, *role playing* e meios audiovisuais e a partir das quais foram desenvolvidas atividades que nos permitiram atingir de forma positiva o enunciado no objetivo que nos propusemos alcançar.

1. Problemática de intervenção

Se a prisão é certamente um problema social há que não perder de vista que é também um problema teórico. Uma das ideias mais consensuais acerca da prisão é a de que é "um mundo à parte", em que os prisioneiros não têm relações com o exterior e nem

as visitas regulares, os telefonemas ou as cartas conseguem ultrapassar esta falha social. Neste sentido, a reclusão será invariável e inevitavelmente uma interrupção.

Desde o pós-guerra, que as prisões tendem a ser menos fechadas, mais abertas ao mundo exterior, com um crescente fluxo de bens, serviços e comunicações, mas também mais subordinadas a uma série de instâncias superiores de regulação do Estado.

Goffman (1984) caracterizou a prisão como uma instituição total. Não nos surpreende que em Portugal, assim como noutros países, que os reclusos sejam parentes e vizinhos, que chegam à prisão simultaneamente ou uns após outros, transportando com eles o seu mundo social. Quando a iniciação à vida prisional é feita com parentes, amigos ou vizinhos, a identidade social e pessoal encontra outras bases de sustentação num mundo em que as relações estabelecidas agem como um filtro que se insere entre a ordem penitenciária e a pessoa, pelo que é necessário ter em conta as características individuais de cada recluso. Estamos perante uma população heterogénea, de múltiplas origens e de renovação intensa que tem de ser compreendida como uma unidade distinta.

A reclusão, apesar de ser uma medida de punição, cria na vida do indivíduo novas formas de estar. Mas estar em reclusão não é esquecer o indivíduo, mas dotá-lo de ferramentas que o leve a pensar na própria vida e nas implicações do seu comportamento, não só para si próprio como para as pessoas que o rodeiam. A atitude mais positiva passa por agarrar a vida, aproveitar as oportunidades que surgem durante o processo de reclusão, adquirir competências necessárias para ter uma reinserção na sociedade, de forma a evitar a reincidência, de forma a não voltar a praticar o mesmo delito pelo qual já foi condenado seja ele da mesma natureza ou não.

Partindo do princípio que um EP, onde se encontram reclusos que praticaram crimes diversificados, deve ter um papel não apenas punitivo mas pedagógico, preparando os indivíduos para os inserir na sociedade, elaboramos este projeto que vai ao encontro do propósito enunciado.

O estigma associado à reclusão institui-se mais do que nunca ao momento da detenção, ou seja, quando uma sentença se exprime em meses ou anos de privação de liberdade. Mas o tempo não é um mero aspeto de reclusão. Ela pode absorver quase por completo o círculo dos próximos de alguém preso, daí a importância de se intervir nesta problemática tendo em conta as características próprias de cada indivíduo.

Concordamos que

A reclusão tem sido concebida como fator gerador de uma crise que pressiona processos de mudança familiar. À luz da teoria dos sistemas, aplicada ao estudo do desenvolvimento da família, a crise tem um cunho paradoxal, podendo conduzir a um bloqueio ou, pelo contrário, inaugurar momentos criativos e, desse modo, constituir-se como uma oportunidade. (Direcção-Geral de Reinserção Social, 2010, p.50).

2. Contexto de intervenção e caracterização dos participantes

A Direcção-Geral dos Serviços Prisionais (DGSP) é o órgão máximo dos serviços prisionais onde se insere o EPI, que entrou em funcionamento em 1996. É um edifício construído em forma de U, constituído por rés-do chão, dois andares e instalações anexas, tais como o pavilhão das oficinas, onde funcionam cursos de formação e aulas dos vários níveis de escolaridade. A zona de alojamento prisional é composta por duas grandes alas (A e B), com dois pisos. A implementação deste projeto decorreu no primeiro andar, na biblioteca da instituição, entre o dia 8 de janeiro e o dia 10 de abril de 2015 e teve como participantes 11 reclusos, tendo um saído em liberdade antes de terminar o projeto, outro teve de cumprir internamente uma medida disciplinar e outro desistiu por motivos pessoais, dado não se encontrar num bom momento da sua vida.

Tinham idades compreendidas entre os 27 e os 44 anos, eram todos portugueses, à exceção de um elemento que era romeno. O distrito de onde provinham aquando da reclusão era o distrito de Braga com quatro elementos, seguindo-se o distrito do Porto e de Viseu com dois elementos cada um e, por fim, com um elemento cada, os distritos de Viana do Castelo, Aveiro e Ponta Delgada.

O estado civil dos participantes era de solteiro e quanto à escolaridade predominava o 2º ciclo com quatro elementos, seguindo-se o ensino secundário com três e por fim o 1º ciclo e o 3º ciclo com dois elementos cada.

No que diz respeito ao crime cometido apenas dois elementos estavam condenados por um único crime, todos os outros nove elementos estavam condenados por mais que um crime, sendo que o crime mais cometido era o furto qualificado com cinco elementos, seguindo-se o furto e o roubo com quatro e o tráfico de estupefacientes com três.

3. Objetivos, estratégias e atividades

Este projeto tem como objetivo geral dotar os reclusos de instrumentos necessários para o regresso à sociedade e à eventual procura de emprego, treinando competências pessoais e sociais. Ele foi desenhado como um projeto cultural e social de forma a dar voz aos reclusos, na medida em que mobilizou sinergias e ultrapassou constrangimentos que permitiram a resolução de alguns aspetos considerados importantes para os participantes (Ander-Egg & Idánez (1998).

Um projeto é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder. Um projecto é, sobretudo, a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objectivo de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema de acção garantindo o máximo bem-estar para o máximo de pessoas" (Guerra, 2000, p. 126).

Tendo em conta que os objetivos específicos segundo Guerra (2000) "exprimem os resultados que se esperam atingir e que detalham os objetivos gerais" (p. 164), os enunciados para este projeto serão apresentados de forma individual nas atividades descritas, tendo em conta a utilização de estratégias diversificadas como trabalho de grupo, trabalho individual, dinâmicas de grupo, *role playing* e meios audiovisuais.

Foram consideradas dezassete sessões, realizadas entre o dia oito de janeiro e o dia dez de abril, as atividades foram divididas em três grupos, sendo o primeiro constituído por nove sessões em que foram abordadas três temáticas de grande importância para os participantes: *Sentimentos, O mundo do crime e Solidariedade*. O segundo grupo, constituído por cinco sessões abordou o tema *O mundo do trabalho* e, por fim, duas sessões tiveram como finalidade a criação de *Momentos lúdicos* para o que contribuiu a construção do jornal de parede e a última sessão permitiu a avaliação do projeto e o lanche para celebrar o final do mesmo.

Entre as várias atividades apoiadas em jogos educativos (Brandes & Phillip, 2008) destacamos algumas, pela sua importância motivadora.

Assim:

Contacto com o grupo - Teve como objetivos apresentar o projeto, criar um espaço de partilha individual de cada participante, usando como estratégia a dinâmica de grupo *Eu sou e gosto de (...)* e *Autorretrato* (Pinto, Soares, Vaz & Marques, 2003, pp.4-13).

A dinâmica de grupo *Eu sou e gosto de (...)* consistiu em cada elemento se apresentar ao grupo dizendo o seu nome, mas acrescentando algo de que gostasse e que o identificasse. Na dinâmica *Autorretrato* os participantes revelaram alguns aspetos da sua vida ou da sua personalidade, desenharam o autorretrato, focando algo que os representasse, que falasse de si, do que gostavam de fazer. Recolhidos os desenhos foram redistribuídos aleatoriamente a fim de poderem ser identificados pelos outros elementos do grupo. Finalmente, todos os participantes explicaram o seu desenho e as razões que os levaram a expressar determinadas características. Houve empenho, fantasia, interação entre todos.

Eu e os outros – Visou criar um espaço de respeito pelo outro e sensibilizar para a importância de saber ouvir. A estratégia usada foi a dinâmica de grupo, em que *Eu e Nós* consistiu na leitura, análise e debate de um texto, a fim de tirar conclusões sobre o estar em grupo. Tendo em conta que havia elementos com dificuldades de leitura, foi efetuada uma leitura em voz alta para que todos pudessem compreender a mensagem.

Na dinâmica *Lago das imagens* foram espalhadas diversas imagens na mesa e cada participante teve que escolher a imagem com que mais se identificava naquele momento da sua vida e após a escolha fazer um relato do porquê dessa escolha.

A atividade *Os outros* permitiu sensibilizar para importância do respeito pelo outro e usou como estratégia a visualização do filme de Michael Haneke (2012) - *L'amour*, cuja narrativa se foca em um casal idoso aposentado - Anne e Georges e uma filha que vive em França. Muitas foram as opiniões dos participantes que se envolveram no debate tendo exposto os seus pontos de vista, mas destaca-se todos terem realçado a importância da prestação de cuidados ao outro e salientado os valores da compreensão, paciência, tolerância e respeito. O facto de o filme ter apresentado uma cena em que, num momento de desespero, o ator principal dá uma bofetada à esposa, serviu, de forma surpreendente, para a abordagem da violência doméstica que foi debatida abertamente e criticada pelos participantes.

A fim de *Aceitar o outro* visou promover a oportunidade dos participantes, em grupo, trocarem ideias sobre a temática do *Amor*, tendo como base o respeito pelo outro

e pelas vontades do outro. Divididos em grupos, cada grupo tinha de identificar seis aspetos - três momentos marcantes do filme, sentimentos expressos em cada momento escolhido, principal mensagem do filme, opinião geral do desenrolar do filme e o que eles fariam de diferente.

O empenho, a motivação e a interação estiveram sempre presentes.

O grupo - Teve como objetivo promover uma maior interação grupal, criando momentos de partilha de sentimentos e as estratégias usadas foram dinâmica de grupo, com recurso a música. Em *Imitar o dono do nome* (Pinto, Soares, Vaz & Marques, 2003. p. 27), cada participante escreveu o seu nome num pedaço de papel e dobrou-o até formar uma bola. Misturadas todas as bolas, cada participante recolheu uma e imitou o parceiro cujo nome estava escrito, repetindo e imitando os seus gestos e atitudes características, proporcionando-se um momento mais descontraído e divertido, que serviu de quebra-gelo entre o grupo.

A dinâmica *Árvore musical* era composta por 10 músicas e no final de cada música cada participante tinha que se expressar em apenas um sentimento, proporcionando-se um momento de descontração. No final da atividade cada um teve oportunidade de analisar o conteúdo das músicas que mais significado tiveram para ele e puderam ainda falar de uma música que, apesar de não ter sido ouvida nesta sessão, era ou foi importante e com a qual se sentiam identificados.

Esta atividade não teve muito sucesso, apesar de ter sido uma atividade que agradou a todos. Foi necessária uma maior intervenção, pois os participantes não estavam a referir sentimentos, que era o que era pretendido, mas sim situações ou momentos da vida pessoal.

Eu e o crime – O objetivo definido foi sensibilizar para as questões que envolvem o crime e consistiu no confronto com o crime e as consequências que o comportamento criminoso tem para os próprios reclusos e para os outros. As estratégias usadas foram a visualização de um episódio da série policial *Hawai 5-0* de Leonard Freeman (2010) e a dinâmica de grupo *Dinâmica dos cartões* (Pinto, Soares, Vaz & Marques, 2003. p. 120), que consistia em cartões de três cores diferentes, azuis, vermelhos e verdes. Os cartões azuis estavam relacionados com o crime propriamente dito, cada cartão tinha uma pergunta ou uma frase incompleta. Os cartões vermelhos correspondiam a aspetos relacionados com a vítima em que cada um tinha que completar uma frase ou responder

a uma questão, tendo em conta o crime pelo que estava condenado. Os cartões verdes estavam relacionados com o percurso de vida de cada um dos participantes.

Esta sessão iniciou -se com a visualização da série policial referida de forma a confrontar os reclusos participantes com o crime e a penalização pelo ato ou atos praticados. Através da dinâmica de cartões tinham de falar do crime, das vítimas e do seu próprio percurso. A maioria, conscientes e arrependidos dos seus atos, referiu como principais vítimas do seu crime a família e eles próprios. Os que estavam condenados por crimes relacionados com estupefacientes culpavam a falta de oportunidades de emprego que os levava a cometer crimes, reforçando que eles próprios eram as principais vítimas.

Esta atividade, considerada difícil por haver alguma resistência e bloqueio em tornar público, de forma clara e aberta, os seus atos, surpreendeu pela positiva, porque apesar de terem começado com respostas curtas, quando o primeiro partilhou a sua experiência todos se envolveram e empenharam em identificar todas as vítimas dos crimes cometidos por, o que quase conseguiram, pois os participantes foram recetivos e interagiram de forma espontânea.

A nossa importância - Consistiu numa ação de sensibilização sobre *Primeiros socorros básicos*, visando dotar os participantes de conhecimentos e técnicas de primeiros socorros e sensibilizá-los para a importância de uma primeira intervenção, pois de acordo com Batista (2008) "a formação do público em primeiros socorros é uma medida fundamental para que o socorro seja o mais eficaz possível" (p. 18). Foi iniciada com uma apresentação em PowerPoint, feita por um bombeiro da corporação dos Bombeiros Voluntários de Izeda. A planificação abordou três situações: Acidente Vascular Cerebral (AVC), convulsão, mais propriamente epilepsia e diabetes. No final, uma sessão de esclarecimento permitiu que as dúvidas sobre situações, para além das três específicas que foram abordadas, fossem colocadas.

Todos tentaram compreender e participar, mostrando-se interessados em adquirir conhecimentos sobre o assunto.

Interajuda - O tema a abordar foi a solidariedade e o objetivo sensibilizar para a importância de ser solidário. Foi visualizada parte da série *Chicago Fire* de Michael, Brandt & Derek-Hass (2012), pois tinha componentes sobre risco, solidariedade e ajuda.

A sessão iniciou-se com a formação de um círculo, onde no centro se encontrava uma cartolina com a palavra *ajudar* e todos falaram sobre o significado da palavra, assim como aconteceu para a palavra *risco* e *solidariedade*. Foram criados três grupos de dois

elementos e um de três elementos para realizar a dinâmica de grupo *Abrigo subterrâneo* em que cada grupo tinha de chegar a um consenso sobre as seis pessoas das doze possíveis que levariam para o abrigo subterrâneo e justificar a sua escolha.

Foi um momento de raciocínio, de escolha de opções, de empenho e envolvimento na resolução do problema.

Eu num livro - Motivar para a importância da leitura e criar um espaço de partilha em grupo, através da dinâmica de grupo e trabalho individual, foi o objetivo desta atividade, que se iniciou com o grupo sentado à volta da mesa e no centro estavam duas cartolinas, uma com a palavra *ler* e outra com três colunas, em que numa coluna tinham de colocar o nome do livro, noutra o autor e noutra a palavra-chave desse livro. Os participantes foram avisados duas semanas antes sobre a existência desta dinâmica, porque alguns não tinham hábitos de leitura e assim tinham tempo para se preparar. Ainda assim, houve três elementos com dificuldades, sendo necessária uma preparação individual. Depois de completarem as colunas que estavam na cartolina, cada um teve que se descrever usando aquele livro, dizendo o porquê da sua escolha, descrever o livro numa só palavra e de que forma este livro o marcou.

As notícias vistas por nós – Permitiu a elaboração de um jornal de parede cujo objetivo era promover o espírito de cooperação e uma maior interação grupal. Os temas abordados no jornal de parede foram o desporto, educação, e saúde. Abordado o ensino dentro do EPI e tendo em conta que nem todos sabiam ler, foram ministradas aulas, de forma que pudessem aprender, motivando-os com temas escolhidos por eles, distribuídos por cada dois elementos do grupo que se ajudavam e estimulavam mutuamente. O entusiasmo foi tanto que aprenderam a escrever e a ler, uns de forma mais rápida, outros com mais dificuldade, tendo até alguns, que eram analfabetos, seguido os estudos de escolaridade obrigatória.

O mundo do trabalho - Teve como objetivo sensibilizar e dotar os participantes de ferramentas necessárias para a procura de emprego. Teve como estratégias o debate com recurso a meios audiovisuais.

Foi apresentado um PowerPoint sobre a procura de emprego em que foram abordados os seguintes itens: como e onde procurar emprego, o *curriculum vitae*; a entrevista de emprego.

Aqui foram incorporadas três atividades:

- *Com as mãos na massa* – Com o objetivo promover a cooperação e a ajuda entre os membros do grupo, com base numa técnica de animação e produção artística, esta atividade consistiu na criação de algo com que se identificassem quando da saída da prisão, ou seja como eles vêm momento em que se confrontam com a realidade após o tempo que permaneceram isolados dessa mesma realidade.

- *O meu percurso*, que teve como objetivo preencher o *curriculum vitae*, usando o trabalho individual e o trabalho de grupo. Foi apresentado um PowerPoint sobre como preencher o *curriculum vitae*, após o qual cada participante teria de preencher o seu próprio *curriculum* e as dúvidas que iam surgindo eram colocadas ao grupo.

- *A minha entrevista*, cujo objetivo era treinar os indivíduos para uma entrevista de emprego, recorrendo ao *role playing* como estratégia. O grupo foi dividido em dois grupos, uns faziam de empregadores, outros de candidatos. Foram realizados três exercícios, no primeiro e no segundo mantinham-se os mesmos empregadores e os mesmos candidatos, a diferença é que no primeiro exercício eles faziam a entrevista da forma que achavam correta, sendo depois corrigido o que estava menos bem, e no segundo exercício eles desenvolveram o *role playing* tendo em conta os aspetos abordados na sessão de procura de emprego. No terceiro exercício houve inversão de papéis. Para a concretização destes exercícios foram simuladas oito empresas tendo em conta os gostos laborais dos participantes e os que faziam o papel de empregador tinham um cartão com orientação para as perguntas que teriam que colocar e os que faziam o papel de candidato tinham, em suporte de papel, as características da empresa a que se candidatavam.

O grupo manifestou interesse e considerou esta atividade muito produtiva e esclarecedora.

4. Avaliação das atividades e do projeto

É fundamental que após a conceção do projeto, a sua implementação seja avaliada de forma contínua, corrigindo atempadamente erros, como forma a verificar o seu sucesso.

A avaliação é uma componente do processo de planeamento. Todos os projectos contêm necessariamente um "plano de avaliação" que se estrutura em função do desenho de projecto e é acompanhado de mecanismos de

autocontrolo que permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção (...) (Guerra, 2002, p. 175).

O modelo de avaliação escolhido foi a avaliação por objetivos, sendo uns atingidos de uma forma mais precisa e outros necessitaram de reformulação e de trabalho individual após as sessões.

Segundo a temporalidade foi usada uma avaliação de acompanhamento (durante) e uma avaliação final (depois).

A avaliação de acompanhamento visa avaliar "a forma de concretização do projeto e dá elementos para o seu afinamento ou a sua correção (Guerra, 2000, p. 195).

Segundo Kloostennan, Giebel e Senyuva (2007) este tipo de avaliação formativa que acompanha o processo de aprendizagem é contínua, analisa e tira conclusões, o que permitiu corrigir algumas lacunas, adaptar o projeto às características de cada indivíduo, tendo em conta as diferentes atividades.

Foi aplicado um inquérito aos participantes e as dinâmicas que mais gostaram de desempenhar foram a árvore musical, o lago das imagens, a visualização do filme, embora não referissem atividades que não tivessem gostado de desempenhar.

A maioria dos participantes referiu sentir-se muito bem no grupo, embora a maior dificuldade sentida fosse expressar os sentimentos perante o grupo, focando que é uma situação nova e complicada para eles.

Um questionário avaliativo sobre o domínio das temáticas, dos conteúdos apresentados e das dificuldades nos mesmos, permitiu, de uma forma global, verificar uma avaliação muito positiva.

Foi realizada uma avaliação contínua de cinco em cinco sessões que pretendeu verificar a assiduidade, a motivação e o envolvimento no trabalho. Tendo em conta as cinco primeiras sessões, o nível da assiduidade foi elevado, o nível da motivação, em que foi reconhecida a utilidade e a importância do projeto foi elevado para a maioria, pois apenas três participantes consideraram grau médio e quanto ao nível de envolvimento no trabalho foi elevado. Contudo, destaca-se a participação de dois elementos, talvez por já terem participado noutros projetos demonstrando-se mais recetivos.

Por último, para a avaliação final ou sumativa em que se olha para os resultados finais, se verificam os resultados e se tiram conclusões no final do processo, foi aplicado um questionário avaliativo do projeto e as respostas foram muito positivas não só no que

se refere à motivação, ao envolvimento, à interajuda para a superação das dificuldades, à relação entre todos os elementos do grupo pela criação de um espaço de diálogo e partilha e pelo contributo para o desenvolvimento de competências pessoais úteis para a convivência em grupo, uma melhor preparação para enfrentar o futuro.

Para uma avaliação pessoal foi utilizada a dinâmica de grupo PNI (Pinto, Soares, Vaz & Marques, 2003. p. 153) em que cada participante devia escrever um aspeto Positivo, um Negativo e um Inovador. Como aspeto negativo foi referido o facto de o projeto ter pouco tempo, como aspetos positivos foram mencionados o diálogo, a amizade, a participação de todos, o trabalho em equipa, o ser solidário com os outros, o aprender a ter tolerância e paciência e a aprendizagem em geral. Como aspeto inovador foi referido o facto de se terem visualizado filmes e séries, assim como se ter ouvido música e, também o *role playing*.

Considerações finais

O projeto **Um olhar para além das grades** foi implementado com um grupo heterogéneo que, dada a situação de serem reclusos, revelou algumas dificuldades, como o facto de não saberem estar em grupo, de não saberem funcionar enquanto grupo e de não saberem como funciona um projeto.

Contudo, após algumas atividades foi visível a existência de respeito mútuo, do respeito pela opinião dos outros, da organização enquanto grupo e da assunção de responsabilidades.

As dificuldades em ler, em se expressar e até mesmo em escrever foram contornadas com sessões de trabalho individual. De salientar que o participante que maiores dificuldades revelou nos aspetos mencionados foi o que mais se empenhou e regressou à escola.

Fazendo um balanço das atividades realizadas, a maior dificuldade foi expressar sentimentos ou algo mais pessoal, pois não se sentiam preparados, uns por timidez, outros por vergonha, outros porque não conseguiam exprimir o que sentiam, mas houve partilha de momentos marcantes da vida pessoal de cada um.

A atividade em que houve maior participação foi a do *Lago das imagens*, porque ao escolherem uma imagem com que se identificassem, sentiram-se "protegidos", começaram a observar as escolhas dos outros e partilharam o motivo da sua escolha.

Através da imagem que escolheram deu para conhecer um pouco como eles encaram a vida, mais propriamente a reclusão.

As atividades que mais surpreenderam pela positiva foram o debate sobre o filme visualizado em que o grupo não só chegou facilmente às conclusões que eram pretendidas como a outras conclusões, tendo debatido a temática da violência doméstica. A abordagem ao mundo do crime foi um tema muito debatido, os participantes foram recetivos e interagiram de forma espontânea até mesmo quando se falou sobre as vítimas dos crimes que eles cometeram. Contudo, a atividade que mais surpreendeu foi o *role playing* pois até mesmo os mais tímidos desempenharam os papéis de forma exemplar, tiveram cuidado com a aparência, a postura, a forma de falar e em pôr em prática tudo o que foi dito nas sessões teóricas sobre o mundo do trabalho. As maiores dificuldades foram falar de experiências profissionais anteriores, dos aspetos positivos sobre eles e a ansiedade que sentiram quando da entrevista de trabalho.

Muitos reclusos nunca tinham ido a uma entrevista de emprego e seguiram todos os conselhos dados numa sessão de esclarecimento sobre procura de emprego. Apresentaram-se com brio, mais arranjados do que o costume, ajudaram-se uns aos outros quando algum errava ou se atrapalhava, mas sempre de forma construtiva. Prepararam-se em grupo, antes da sessão e todos, sem exceção, desempenharam, de forma exemplar, os papéis atribuídos.

As atividades que não correram tão bem como o planeado foram *A árvore musical*, que apesar de ter agradado a todos não foi devidamente compreendida sendo necessária uma intervenção individual, bem como após a elaboração do *curriculum vitae*, pois para além das dificuldades de leitura e de escrita muitos nunca tinham elaborado um *curriculum*, nem sabiam valorizar competências.

Fazendo uma avaliação retrospectiva sobre esta intervenção socioeducativa talvez fossem necessárias mais sessões com dinâmicas de quebra-gelo, na medida em que a abordagem ao tema *Sentimentos* é melindrosa e difícil. A abordagem sobre *O crime* seria feita de uma forma mais profunda, tentando saber as motivações que os levaram a cometer crime e abordando a reincidência que tanto tem aumentado no nosso país. A criação de uma atividade sobre este tema, para ser apresentada a outros reclusos convidados, seria interessante. *No mundo do trabalho* poderiam ser trabalhadas mais sessões de *role playing* e até mesmo apresentá-las publicamente a funcionários, corpo de vigilância, direção e outros reclusos.

Esta intervenção socioeducativa leva-nos a falar da experiência enquanto educadora social. Importa saber como é que esta experiência poderá contribuir para um desenvolvimento pessoal e profissional, dado ter sido feita uma escolha ponderada do local – EPI, dada a assunção de compromisso com a instituição escolar, com a instituição de acolhimento e com os participantes e ter havido uma forte motivação para trabalhar esta temática.

Como em todos os contextos, mais ainda numa instituição como um EP, um educador social tem de ser como refere Mateus (2012) "(...) um dinamizador de grupos, capaz de lidar com os afetos, as emoções, as angústias, os êxitos e as desilusões das pessoas, um agente promotor de mudanças e de aproveitamento dos recursos humanos e materiais disponíveis (...)" (p. 61).

O EPI é um meio muito diversificado em que os reclusos, por vezes, colocam grande expectativa no nosso trabalho, os sentimentos deles são transportados para nós e é necessário conseguir um certo distanciamento, mas ao mesmo tempo conseguir estar perto, para que não se sintam abandonados e sermos capazes de aproveitar as capacidades/talentos de cada um, valorizando-os e estimulando-os para um processo de mudança.

Quando se intervém num grupo privado de liberdade, com regras tão precisas, com uma rotina tão delineada, inculcar novas regras e alterar essas rotinas requer, por parte do educador social, um trabalho em que as qualidades pessoais como tolerância, paciência, confiança e auto controlo são essenciais para se atingir o sucesso desejado.

Para finalizar deixamos alguns conselhos/dicas para quem fizer uma intervenção socioeducativa neste contexto. É importante, embora arriscado, falar de sentimentos, é importante a aposta no mundo do trabalho, é importante dar a conhecer ferramentas que facilitem a reinserção e combatam o estigma de ser recluso, é importante optar por uma vertente mais prática e até mesmo mais individualizada, de forma a ajudar à valorização e ao crescimento dos reclusos enquanto indivíduos. Assim, talvez ajudemos a que se sintam mais capacitados para enfrentarem o mundo exterior e consigam um retorno à sociedade, evitando a reincidência

Referências bibliográficas

Ander-Egg, E. & Idáñez, M. (1998). *Como elaborar um projecto - Guia para desenhar projectos sociais e culturais*. (15a Ed.), Lisboa: CPIHTS.

- Batista, N. T. (2008). *Manual de Primeiros Socorros*. Sintra: Escola Nacional de Bombeiros.
- Brandes, D. & Phillip, H. (2008). *Manual de jogos educativos - 140 jogos para professores e animadores de grupo*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Direção-Geral de Reinserção Social (2010). *Ousar Integrar - Revista de Reinserção Social e Prova*, nº5. Lisboa: ISSN 1647-0109.
- Goffman, E. (1984). *Manicómios, Prisões e Conventos (3ª Edic.)*. São Paulo: Presença.
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção – O-Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Kloostennan, P., Giebel, K. & Senyuva, O. (2007). *Educational evolution in Youth work*. T-Kit No. 10. Strasbourg: Council of Europe Publishing Lindner W. <https://books.google.pt/books?isbn=928717833X> (Acedido em 20 de outubro de 2014).
- Mateus, M. E. N. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *EduSer – Revista de Educação*, Vol 4 (1), artigo 38.
- Ministério da Justiça (2015).- *Direção dos Serviços Prisionais* - [http://www. desp. mi .pt](http://www.desp.mi.pt) (consultado em 28 de outubro de 2014).
- Ministério da Justiça (2015). *Código Penal. Livro I, Título III, Cap. IV, Secção II - Reincidência, art. °. 75°*. Coimbra: Edições Almedina, SÁ.
- Pinto, A., Soares, C., Vaz, F. & Marques, O. (2003). *Interagir - Técnicas de Animação*. Porto: Edições Salesianas.

Painel 2 - Conflitualidade entre discursos e práticas de integração social

Socio-hermenéutica multidimensional para la resolución de conflictos y una consecución de una cultura de paz

Juan Romay Coca - Facultad de Educación de Soria da Universidade de Valladolid
(Espanha)

Lidia Sanz Molina - Facultad de Educación de Soria da Universidade de Valladolid
(Espanha)

Introducción

Este trabajo es una reflexión con ánimo de, en primer lugar, relacionar la sociología multidimensional de Jeffrey Alexander, su modelo integrado y los niveles de análisis social de Ritzer, con la hermenéutica como herramienta para comprender en los niveles micro los pequeños procesos mentales mediante los cuales las personas construyen la realidad social. Para en segundo término, asociar esta perspectiva con el modelo de resolución de conflictos de Ralph Kilman y Kenneth Thomas por una parte y la teoría de conflictos de Johan Galtung por otra, como orientaciones hacia una Cultura de Paz.

1. Relación entre sociología multidimensional e hermenéutica

La reflexión sociológica se encuentra desde hace tiempo tematizada en torno a lo micro-macro o lo que viene a ser parecido, en la relación actor/ estructura. Los enfoques micro se centran en el actor, el individuo, la subjetividad y la acción social, los macro en las grades estructuras sociales y los dominios institucionales. Interesa saber dónde hacer incidencia si en las estructuras o en las acciones de los individuos.

| SUBJETIVIDAD | OBJETIVIDAD |
|------------------------------|-------------------------------|
| Acción Social - Max Weber | Hecho Social - Emile Durkheim |
| Comprensión - Interpretación | Explicación |

Ante esta disyuntiva, aparecen propuestas de análisis con intenciones integradoras y globalizantes como la de Jeffrey Alexander y su enfoque multidimensional que busca la interrelación entre la acción individual y la estructura social. Para ello acudirá a la combinación de tres ejes fundamentales: *la relectura de los pensadores clásicos*, *la revaloración de la obra de Parsons* (neofuncionalismo) y *la interpretación crítica del enfoque microsociológico*, aunando las tres teorías en elementos analíticos de una perspectiva teórica más amplia, integradora y globalizante. Esta nueva concepción pretende articular lo micro y lo macro, reintegrar la acción y la estructura, el voluntarismo subjetivo y la restricción objetiva.

Alexander elabora una matriz de análisis, centrada en dos problemas que considera fundamentales:

- El modo en que el orden se crea en la sociedad, creando un continuum que va de lo individual a lo colectivo, y
- El motivo de la acción, que crea un continuum que va de lo materialista a lo idealista o no material.
- Con el cruce de estos continuum, se generan los cuatro niveles de análisis social:

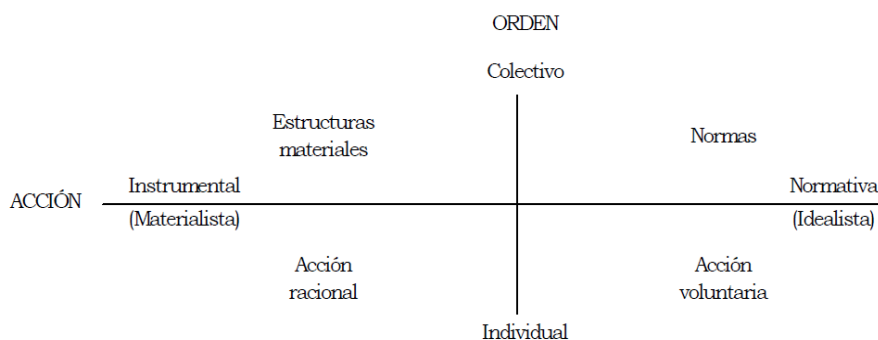


Figura 1. Modelo integrado de Alexander. Fuente: Ritzer (1993)

Sin embargo, en el desarrollo posterior que hace de los niveles de análisis social muestra una tendencia a restar importancia, e incluso dudar de la capacidad de los niveles micro, criticando duramente a teorías como el interaccionismo simbólico y teorías como las del intercambio que parten del nivel individual-normativo e individual- instrumental respectivamente, sobre su capacidad de análisis de los fenómenos macro. Manifiesta de esta forma su preferencia por el nivel colectivo-normativo, a las teorías que parten de este

nivel y al enfoque de las normas en la vida social. Es por ello, que aunque nos ubicamos y centramos en un planteamiento de la sociología multidimensional, acorde con los planteamientos de Alexander, de incorporar una visión que englobe y comprenda lo micro-macro, actor y estructura, no nos adherimos a su posterior desarrollo, sino que acudimos al planteamiento de Ritzer, aunque con otra terminología, aboga por la necesidad de centrarse en la relación dialéctica dentro de los cuatro niveles y entre ellos.

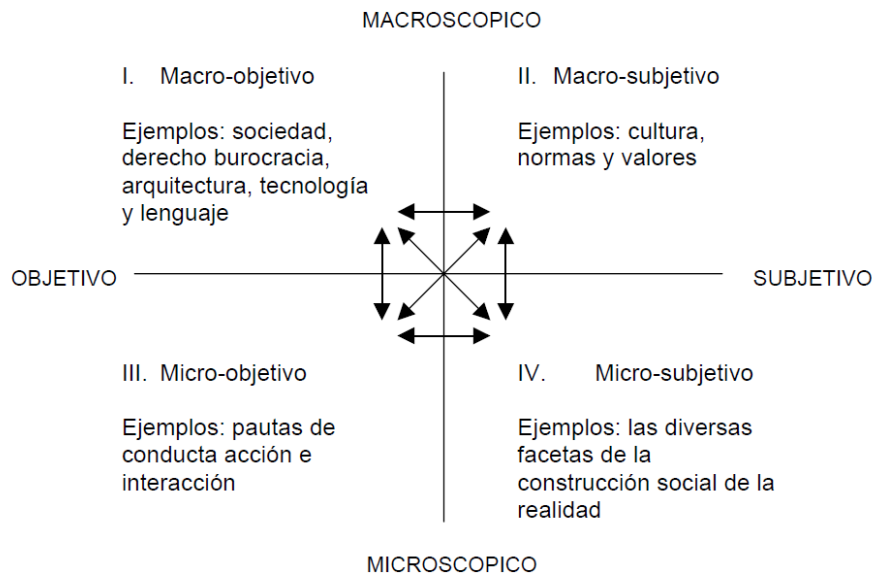


Figura 2. Principales niveles del análisis social de Ritzer. Fuente: Ritzer (1993)

Para relacionar estos planteamientos sociológicos con la hermenéutica, utilizaremos los planteamientos de Schleiermacher y Dilthey, presentados por Cárcamo (2005). Schleiermacher (1768-1834) puede ser considerado el padre de la hermenéutica moderna. Para él, la hermenéutica debe ser entendida como el *arte del entendimiento, a partir del diálogo. La situación propia del entendimiento es la de una relación dialogal, donde hay alguien que habla, que construye una frase para expresar un sentido, y donde hay alguien que escucha. Este último recibe un conjunto de palabras para, súbitamente, a través de un misterioso proceso, adivinar su sentido* "reconstrucción histórica y adivinatoria, objetiva y subjetiva de un discurso dado". Dilthey (1833-1911), sostiene, que "imaginar es interpretar comprensivamente y comprender será el mecanismo para percibir la intención ajena". Esto trae consigo la incorporación de aspectos internos del sujeto para un mejor análisis; así, para acercarnos más fielmente a su intención deben ser considerados los elementos pertenecientes a la dimensión valorativa del sujeto.

La hermenéutica, o más bien, quien la utilice deberá procurar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual. Dicho proceso supone desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto; en gran medida se trata de traspasar las fronteras contenidas en la "física de la palabra" para lograr la captación del sentido de éstas en tanto plasmadas en un papel.

La hermenéutica persigue el dominio de la interpretación, proponiendo reglas para combatir la arbitrariedad y el subjetivismo en las disciplinas que requieren de la interpretación, como es la sociología. La hermenéutica lucha contra la idea de una representación exacta del mundo, proponiendo a cambio la idea de diálogo y conversación.

“Los actores son actores: reflexionan, actúan, nunca son totalmente adecuados para sus funciones y sus intereses, y la teoría debe poder explicar su actividad, su reflexividad, su crítica cuando tienen que resolver problemas” Francos Dubet (2011).

Nuestra visión sociohermenéutica de la sociología se corresponde con del profesor Alonso (2013), donde la interpretación se plantea como un proceso de captación de productos discursivos reales para tratar de determinar, en ellos, el sentido efectivo de la acción de los sujetos como sujetos sociales.

Frente a la orientación fuertemente subjetivista que ha tenido la hermenéutica tradicional, la sociohermenéutica que aquí defendemos no busca tanto intuir o reconstruir el sentido auténtico y último que otorga un sujeto sublimado a sus enunciados simbólicos, sino los efectos reales que los discursos producen.

Sociología, por tanto, el círculo hermenéutico toma la forma de un movimiento que comienza por un conocimiento inicial holístico de los sistemas de acción social, que es usado por el investigador, como base para interpretar las situaciones particulares, para luego volver a revisar los planteamientos generales en un proceso de permanente ajuste y diálogo entre las condiciones concretas de producción del sentido, y del sentido general que atribuye el intérprete (Herman, 1983). El círculo hermenéutico, nos servirá para interpretar mejor cualquier tipo de expresión cultural.

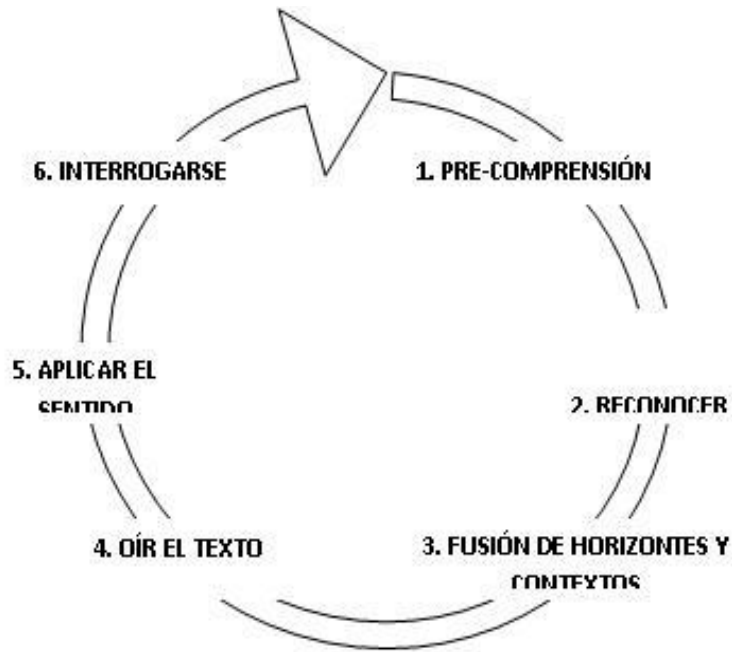


Figura 3. El círculo hermenéutico. Extraído de lenguaje y filosofía.

<https://lenguajeyfilosofia.wikispaces.com/>

La interpretación hermenéutica tiende a la captación de los sentidos latentes y manifiestos de los procesos de interacción social, más allá de sus declaraciones convencionales

EL trabajo de la sociohermenéutica es la reconstrucción del sentido de los discursos en su situación – micro y macro- de enunciación. La reconstrucción de los intereses de los actores nos aparece como modelo de comprensión del texto grupal, en su contexto social y en la historicidad de sus planteamientos

La tarea interpretativa consiste, pues, en incorporar a la propia interpretación la interpretación del otro; la hermenéutica se hace doble hermenéutica en cuanto que es la reflexión del analizador sobre el actor y del actor sobre el analizador (Guiddens, 1984).

El trasfondo del círculo hermenéutico en cuanto método de interpretación:

- El todo explica la parte y la parte explica el todo.
- Es preciso comprender los prejuicios que tenía el autor del texto, lo que parecía obvio en la mentalidad de su tiempo (horizonte del autor).
- Siempre interpretamos desde nuestros propios prejuicios.
- Para interpretar se debe poner en diálogo los prejuicios del autor y los del lector (fusión de horizontes).

- El texto “forma” al lector (Wirkungsgeschichte) y el lector “reforma” el texto.
- Comprender un texto es también comprenderse a sí mismo.
- La comprensión de un texto nunca se termina.

Hasta este punto hemos tratado de establecer nuestra perspectiva y modelo de análisis del que partimos y que da lugar a la primera parte del título de nuestra ponencia: Socio-hermenéutica multidimensional, a continuación, vamos a pasar a tratar la resolución de conflictos para la consecución de una Cultura de Paz.

Comenzaremos por la Educación, ya se constituye como pilar fundamental, desde el que alcanzar o establecer la Cultura de Paz. Jacques Delors, en su informe a la UNESCO, sobre la educación para el SXXI, señalaba que la educación ha de organizarse alrededor de cuatro aprendizajes, que serán los pilares del conocimiento a lo largo de la vida de cada individuo, y que perfectamente podrían considerarse también los cuatro ejes de la educación para la paz:

1) aprender a conocer, esto es, adquirir los instrumentos de la comprensión 2) aprender a hacer, para poder actuar sobre el entorno 3) aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas 4) aprender a ser, progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores.

Como señal Martín Rodríguez, (19914) desde la educación para la paz se ha dicho siempre, y con razón, que hemos de educar también para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, para salirnos de las propuestas de alienación cultural y política. Desde esta perspectiva, la educación para la paz “consiste en analizar este mundo en que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva emanada de los valores propios de una cosmovisión pacifista y lanzar a los individuos a un compromiso transformador, liberador de las personas en tanto en cuanto que, movidas por ese análisis crítico, quedan atrapadas por la fuerza de la verdad y obligados en conciencia a cooperar en la lucha por la emancipación de todos los seres humanos y de sí mismas, en primer lugar”.(Rodríguez. 1994)

Sin olvidar estas consignas y premisas sobre la educación, interesa ahora enlazar con alguna definición de conflicto que hemos considerados importantes para este trabajo.

Partiremos de la definición sugerida por Joyce Hocker y William Wilmot en Lederach (2000). *Lucha expresada entre, al menos, dos personas o grupos*

interdependientes, que perciben objetivos incompatibles, recompensas escasas e interferencias del otro en realizar sus metas.

En cualquier conflicto la percepción de las partes involucradas es lo principal. Su forma de percibir el conflicto, los objetivos, las intenciones y motivos del otro determinarán casi siempre la intensidad de la contienda. Es importante por tanto clarificar las percepciones y la comprensión del otro. A dos niveles, de contenido y de relación.

Hocker y Wilmot terminan su definición del conflicto señalando que los contrarios están en una posición de “oposición” y, a la vez, de “cooperación”. Subrayan lo que en opinión de Lederach, es la esencia del conflicto: La *relación* y la *interacción* entre dos adversarios interdependientes constituye una paradoja. Entendiendo por interdependencia una actividad que es *mutuamente dependiente*. Es decir, paradójicamente, han de cooperar para contender. Se hace hincapié en la contrariedad, en la oposición, y se olvida el hecho de la coo-participación en el conflicto, la cooperación en el proceso. La interdependencia es primordial en una perspectiva íntegra y creativa del conflicto.

Aunque parece irónico, el conflicto es indispensable e inseparable para y de la realización humana. A este respecto, Galtung señala que la eliminación de conflictos no es deseable y aboga por una perspectiva positiva del conflicto, y lo enfoca como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social, como el aire para la vida humana (1978), en Lederach (2000).

Si asumimos que el conflicto es un proceso interactivo, una construcción social y una creación humana que puede ser moldeada y superada, y que por tanto no transcurre por senderos cerrados o estancos en los que la fatalidad es inevitable, hemos de convenir también que las situaciones conflictivas son también depositarias de oportunidades.

Pasemos a reflexionar en torno a la manera en se tratan los conflictos personal o colectivamente. Los teóricos de la conflictividad, Ralph Kilman y Kenneth Thomas, coinciden en que hay principalmente cinco estilos, situándolos según el grado de cooperación y asertividad, que reflejan en este diagrama:



Figura 4. Estilos de resolución de conflictos. Fuente internet



Figura 5. Puzzle de los conflictos atendiendo a los objetivos y la relación. Fuente internet

El concepto de conflicto de Galtung, parte de un análisis mucho más exhaustivo y elaborado, su análisis se corresponde de alguna forma con la perspectiva socio-hemeneutica multidimensional que venimos tratando en este trabajo.

Como señala Calderón (2009), para llegar a un concepto de conflicto, Galtung hace un ejercicio de *síntesis conceptual* producto del análisis y la interacción de diferentes intentos de respuestas o tendencias, que a largo de la historia de la humanidad se dieron los hombres para poder explicarse este fenómeno:

Una primera línea de respuestas se enfoca sobre aspectos interiores al ser humano (como el odio). Por ejemplo, Freud subraya la raíz de los mismos en procesos y en contradicciones personales (entre el Ello y el Super Yo).

- Una segunda línea se concentraba fundamentalmente en la incompatibilidad de objetivos de las partes (Darwin, competición).

- La tercera línea se focaliza en el hecho externo de las contradicciones. Marx se centra en las contradicciones intra-sociales (entre capital y trabajo, o entre los medios y los modos de producción).

Como se puede apreciar, estas respuestas giran en torno a las dimensiones *interior*, *exterior* y al *entre* de las relaciones humanas. No se podría prescindir de ninguna de ellas si de un análisis complejo y objetivo de los conflictos se trata; en efecto la interacción de estas tres dimensiones, nos darán en Galtung, una definición de conflicto. Es decir, conflicto es:

Actitudes, presunciones + comportamiento (*Behaviour*) + contradicción.

Gráficamente tenemos:



Figura 6: Triángulo del conflicto. Fuente: Galtung (2003 c) en Calderón (2009)

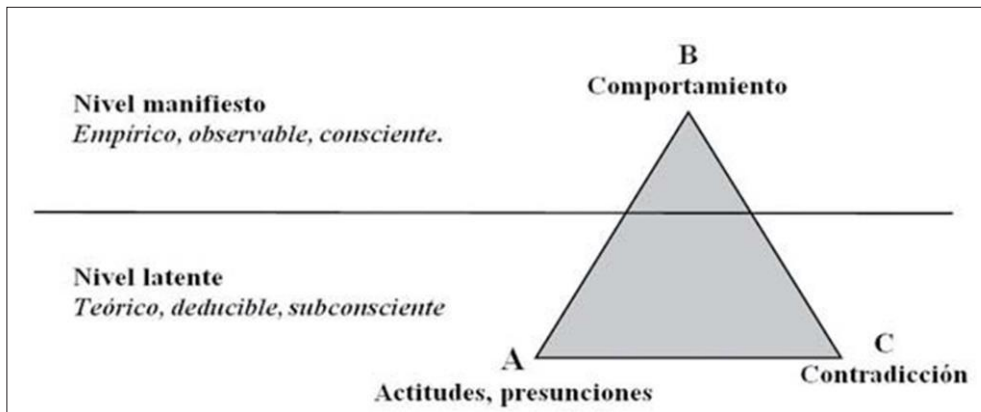


Figura 7: Niveles manifiesto y latente de los conflictos. Fuente: Galtung (2003 c) en Calderón (2009)

Las *actitudes* (aspecto motivacional) se refieren a como *sienten y piensan* las partes de un conflicto, como perciben al otro (por ejemplo con respeto y amor o con desprecio y odio), y como ven sus propias metas y al conflicto en sí mismo. El *comportamiento* (aspecto objetivo) alude a cómo *actúan* las partes durante el conflicto: si buscan intereses comunes y acción creativa y constructiva o si tratan de perjudicar y causar dolor al otro.

La *contradicción* (aspecto subjetivo) tiene que ver con el tema o temas reales del conflicto y con como este se manifiesta. Las partes muchas veces difieren en su percepción de cuál es la contradicción o raíz del conflicto. En muchos casos, tales cuestiones son complicadas y están ocultas, ya que las partes y los actores del conflicto de ambos lados (incluidos políticos y medios de comunicación) prefieren centrarse en las *actitudes* y la *conducta*, tanto la suya propia (que en general se auto-concibe como positiva) como en la del otro (que suele describirse generalmente como negativa).

Para nuestro autor contar con una imagen consciente y cabal del conflicto, con todos sus aspectos profundos, sus condicionantes históricas, será una *conditio sine qua non* para la transformación del mismo. El proceso de **concientización** evitara la cosificación de los actores haciendo de ellos protagonistas del proceso, es decir, un actor consciente será capaz de dirigir esa transformación incluyendo la propia. (Galtung, 2003c en Calderón 2009).

Otro elemento importante del triángulo ABC de Galtung es su correspondiente *ABC profundo*. Las partes en conflicto que dicen algo sobre este, producen *textos* que darán una orientación positiva o negativa al conflicto. Pero el hecho que a veces sea difícil predecir porque estos toman una orientación y no otra, nos llevara a la conclusión que

existen cosas mucho más profundas en el panorama conflictual. El ir en profundidad en busca de *subtextos*, *sobretextos* y *contextos* nos dará una mirada más cabal del conflicto.

Este trabajo será para Galtung un ejercicio principalmente de “honestidad” ya que se está tocando algo elemental, el *texto profundo*, que es lo que conduce a las partes a actuar a veces sin que ellas mismas estén completamente conscientes de lo que hacen, porque ha sido suprimido, porque se ha convertido en un hábito, o simplemente porque se ve tan obvio como una expresión de lo que es normal y natural que se mantiene sin verbalizar (Galtung, 2003 a, en Calderón 2009)

2. Trascendencia y transformación de conflictos

El *Método transcend* desarrollado por Galtung, para la *trascendencia* y *transformación* de los conflictos está orientado por tres modelos:

El primero: triangulo *diagnóstico, pronóstico y terapia* como el cuadro general para el análisis de los conflictos;

El segundo: diagrama de los 5 puntos alternativos a una situación conceptual (vence A, vence B, retirada, negociación/compromiso, trascendencia).

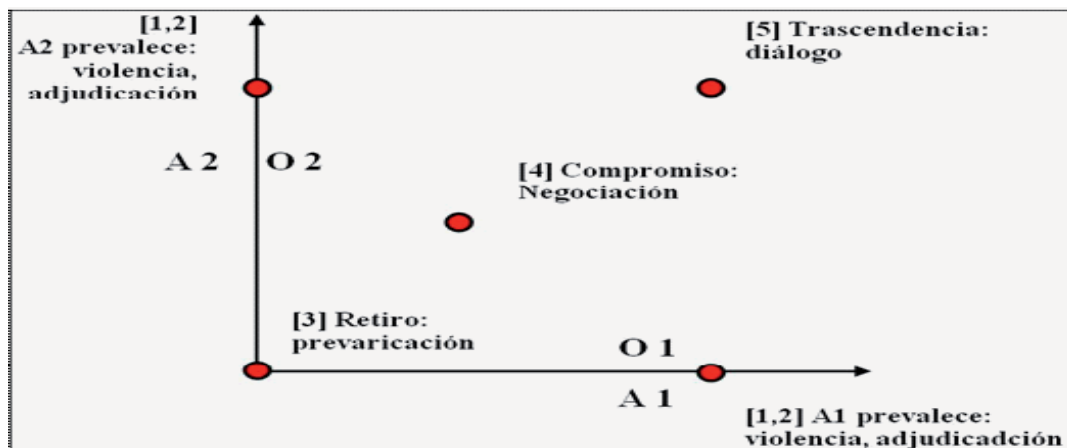


Figura 8: El conflicto y los 5 resultados base según el método *transcend*. Fuente: Galtung (2003 c) en Calderón (2009)

Y finalmente: triangulo *creatividad, empatía y noviolencia* para la transformación pacífica de los conflictos. Metodologías (*creatividad, empatía y noviolencia*) para transformarlos.

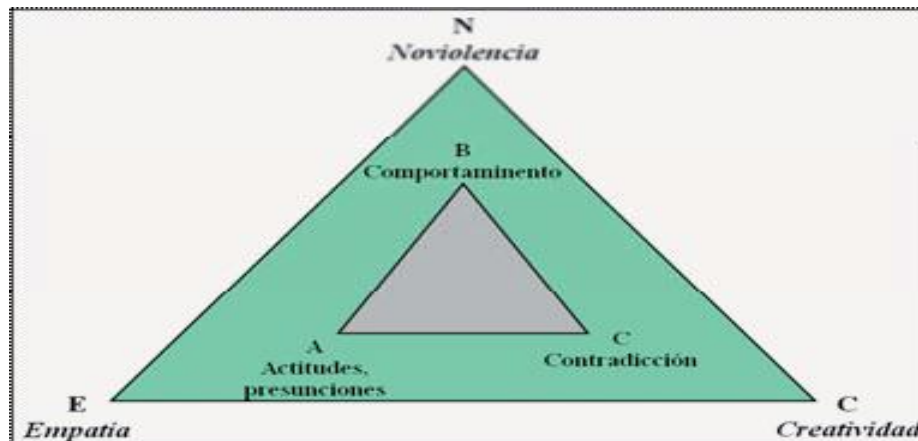


Figura 9: Relación de correspondencia del triángulo del conflicto con el triángulo de la trascendencia-transformación. Fuente: Galtung (2003 c) en Calderón (2009)

El método *Transcend*, busca que el proceso conflictual sea beneficioso para todas las partes involucradas, se plantea como la forma más positiva de regulación de los conflictos y la más directamente vinculada con los valores de la paz. Analizar la *empatía*, la *creatividad* y la *noviolencia* como los rasgos más importantes del referido método (en Galtung la posibilidad de concebir el conflicto en manera positiva o negativa esta en función de cómo estos sean regulados)

Entendemos aquí por el concepto religioso de *trascendencia* al hecho de ir más allá de algún límite. Generalmente los límites son el espacio y el tiempo, es decir el universo físico. Adquiere un carácter de finalidad que ha de cumplirse como lo *más importante*, lo *esencial*, por lo que se convierte en el fundamento de la acción y el sentido de todo lo que se hace.

La identidad del método transcend según nuestro autor se moverá en los siguientes escenarios:

- es *liberal* en el sentido de alentar pequeños pasos;
- *marxista* en el sentido de construir la trascendencia sobre la dialéctica de la contradicción;
- y *budista* en el sentido de tener como guía fundamental las necesidades básicas humanas.

Dimensions of Conflict Transformation

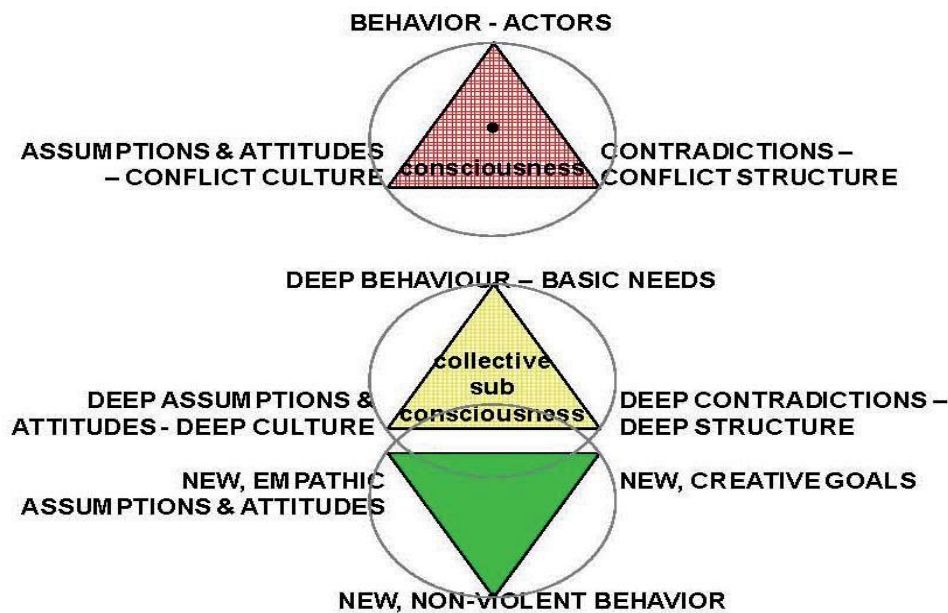


Figura 10: la transformación de conflictos. Panorama general de las tres fases y seis espacios. Fuente: Transcend Peace University

Resumiendo, los elementos que caracterizan este método se centran en el diálogo como el método más adecuado: diálogos transformativos. Considera a los actores como partes iguales, más allá de las asimetrías sociales. Parte del conocimiento de todas las circunstancias que rodean al conflicto. Cuenta con la presencia de una tercera persona que actúa como moderador entre las partes implicadas. Incorpora las tres “R”: reconciliación, reconstrucción y resolución. Discurre por los niveles micro, meso, macro y mega. Su metodología son, la Noviolencia, creatividad y empatía.

El planteamiento de la transformación de los conflictos adopta como sistema de análisis el viaje hacia el interior del conflicto para trabajar también desde su corazón, dando razón a quienes propugnan que la alternativa al conflicto no es la paz superficial o aparente, sino una dialéctica siempre abierta que permita sacar rendimiento creativo al propio conflicto. La transformación de conflictos es una apelación a la creatividad humana, a una creatividad constructiva para lograr un beneficio no exclusivo y un consenso que potencie la confianza en las personas en superar sus dificultades. En palabras de Lederach, “la transformación de conflictos significa prever los reflujos de los conflictos sociales y responder a ellos como oportunidades vivificantes para crear procesos hacia un cambio

constructivo que reduzca la violencia, haga crecer la justicia en las interacciones directas y las estructuras sociales y responda a los problemas reales de las relaciones humanas” (Rodríguez, 1994) Nada más cercano, pues, que al camino de construir una cultura de paz.

La educación es, sin duda alguna, un instrumento crucial de la transformación social y política. Si estamos de acuerdo en que la paz es también la transformación creativa de los conflictos, y que algunas de sus palabras-clave son el conocimiento, la imaginación, la compasión, el diálogo, la solidaridad, la integración, la participación y la empatía, hemos de convenir que su propósito no es otro que formar una cultura de paz, opuesta a la cultura de la violencia, que pueda desarrollar esos valores, necesidades y potencialidades. Es a través de la educación “que podremos introducir de forma generalizada los valores, herramientas y conocimientos que forman las bases del respeto hacia la paz, los derechos humanos y la democracia, porque la educación es un importante medio para eliminar la sospecha, la ignorancia, los estereotipos, las imágenes de enemigo y, al mismo tiempo, promover los ideales de paz, tolerancia y no violencia, la apreciación mutua entre los individuos, grupos y naciones” (Symonides & Singh, 1996).

Se busca configurar un lugar de confluencia común donde no se excluyan las diferencias; es decir una zona donde pueda tener lugar la analogía. Lo que implica la necesidad de mantener una relación donadológica configurada entre lo personal y lo analógico. De este modo, unas culturas y otras pueden entender sus diferentes problemas, interiorizarlos y ponerles freno. Este hecho, necesita –teniendo en cuenta la situación en la que nos encontramos– que las instituciones de los Estados se sientan impelidas. Para ello es imprescindible que dicho entorno personal, analógico e intercultural (o si se prefiere personal y comunitario) sea construido gracias a la educación.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (2013). “La sociohermenéutica como programa de investigación en sociología”. *Arbor*, 189 (761): a035. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.761n3003>.
- Calderón Concha, P. (2009) Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 2, pp. 60-8.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23).
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.

- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Herman, J. (1983). *Les langages de la sociologie*. París: Presses Universitaires de France.
- Rodríguez, M. (1994). “Educar para la paz y la racionalidad comunicativa”, en *Educando para la paz: Nuevas propuestas*. Universidad de Granada, 1994, p. 366.
- Symonides, J. & Singh, K. (1996), “Constructing a culture of peace: challenges and perspectives. An introductory note”, en *From a culture of violence to a culture of peace*, UNESCO, 1996, pp. 20-30.
- Molina, B., & Muñoz, F. (2004). Manual de paz y conflictos. *Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada. Granada*.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educar para la paz* (Vol. 104). Los libros de La Catarata.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: Editorial Mc Graw-Hill

Painel 2 - Conflitualidade entre discursos e práticas de integração social

O paradigma cindínico da multiculturalidade Europeia nos séculos XX e XXI

André Garibaldi Herculano - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

Ana Rita Gomes Torres – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

1. O paradigma cindínico da multiculturalidade europeia, um enquadramento

Em prol da realidade sempre presente nas diversas sociedades globais caracterizadas pela complexidade que os grupos humanos intensificaram através de uma “inconsciência camuflada”, que fomentam a sua relação com o meio, não esquecendo os recursos que este lhe disponibiliza, concretiza-se a evolução das sociedades e das civilizações.

Através da relação Homem-meio nasce a principal ferramenta que proporciona ao ser humano, dotado de uma capacidade intelectual, a criação da tecnologia e tal reporta-se aos primórdios da Humanidade.

A tecnologia tem sido, desde sempre, o principal meio de evolução das sociedades, por incrível que pareça é na sua essência o “passaporte” da evolução económica, política e sociocultural que permitiu o surgimento de civilizações.

As civilizações correspondem de modo abrangente ao permitir ao ser humano atingir a sua qualidade de vida e bem-estar.

Em todos os processos existe uma grande vantagem mas também podem existir grandes obstáculos. Estes nem sempre conduzem a resultados negativos, por vezes, traçam o caminho correto a prosseguir.

Se por um lado, a evolução civilizacional é sinónimo de qualidade de vida, pois o agrupamento das populações fomenta as atividades humanas, seja a nível económico, político, sociocultural, religioso e nas crenças acreditadas, por outro lado, o agrupamento populacional, que implica o inter-relacionamento dos indivíduos na prática das suas atividades e das suas vivências origina, em diversas circunstâncias, os conflitos sociais.

Tais *conflitos sociais* constituem um obstáculo cujas consequências resultam numa experiência reflexiva que possibilita às sociedades progredir, através dos *discursos e representações* dos grupos envolvidos nas civilizações adotar *estratégias* que guiem a humanidade à *mudança*, concretizando a rutura com a tradição e o abraço à modernidade.

Para Touraine (2008) as mudanças permitem alterações nas estruturas sociais, comportamentos, atitudes e sistemas de valores, quando aliados às alterações do sistema económico proporciona a melhoria das condições de vida, o desígnio da Humanidade.

As alterações do sistema económico garantem o bem-estar populacional e os conflitos sociais que facilitam a transição para o novo modelo social, estratégico da mudança, emergindo o novo paradigma social a que se associam uma complexidade de riscos sociais.

Designamos, assim: - *Os riscos da multiculturalidade*, como o grande paradigma da sociedade contemporânea.

2. Multiculturalidade: conceitos e definições

“Isócrates (Antiga Grécia) 436-338 a.C. definia o homem pela sua capacidade de falar identificada, pela sua civilidade e pelo seu poder de criar cidades e viver nelas politicamente” (Lopes, 2012, p. 71).

Pode afirmar-se que surgiram desde os tempos de Isócrates os conteúdos inerentes aos conceitos de multiculturalidade, por alguns autores também mencionada por multiculturalismo.

Modood (2012) reivindica a parentalidade do multiculturalismo para o liberalismo e enfatiza que todo e qualquer filho não representa integralmente a reprodução original dos seus pais, mas sim uma progressão.

Pois liberalismo simboliza as primeiras gerações daquilo que, na verdade, é englobado pelo conceito de multiculturalismo, a primeira geração: - Liberdade; a segunda geração: - Igualdade e considera a multiculturalidade como uma consequência parcial do liberalismo da qual descende uma terceira geração: o respeito da diversidade cultural (Modood, 2012).

A terceira geração: respeito razoável pela diversidade cultural corresponde à Multiculturalidade, expressão que designa a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio das sociedades modernas (Santos, s.d., citado por Lopes, s.d., p. 68).

Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas no sentido “emancipatório”, na qual apresentam as mesmas dificuldades e potencialidades que o conceito de “cultura”. Trata-se de um conceito central das Humanidades e das Ciências Sociais que nas últimas décadas se transformou num terreno explícito de lutas políticas (Santos, s.d, citado por Lopes, s.d., p. 68).

Lopes (2012) refere que o Multiculturalismo também chamado de pluralismo cultural ou cosmopolitismo procura que se reconheça e se respeite a diversidade cultural presente em todas as sociedades. O mesmo autor considera a Multiculturalidade uma ideologia, cuja polissemia somente pode ser entendida no âmbito da desestruturação da narração nacional, sob os efeitos da globalização.

3. Epistemologia da multiculturalidade, na Europa da globalização

A Europa é um palco de multiculturalidade étnica. “Após a Segunda Guerra Mundial, (...) o mundo recuou contra o caráter fanático e assassino de Hitler e suas ideologias (...) que as Nações Unidas repudiaram (...) em favor de uma nova ideologia” Inglis, 1995, pp. 9-15). Nas palavras da autora, a Europa na qualidade de feição maioritariamente apologista da multiculturalidade assume: “A ideologia da igualdade das raças e povos (...) gerando uma série de movimentos políticos destinados a contestar (...) as hierarquias mais velhos” (pp 9-15).

Refere que neste contexto surgiram três movimentos: - 1. Luta *pela descolonização, concentrada no período 1948–65*; - 2. Luta pela contra racial segregação e discriminação iniciada e exemplificada pelo Movimento dos Direitos Civis dos Afro-americanos, entre 1955 e 1965. O *terceiro movimento*, contínua luta pelo multiculturalismo e direito das minorias étnicas, emergidos nos finais dos anos 60.

Podemos, assim, concordar que a Segunda Grande Guerra Mundial (WW2) marcou um ponto de viragem que também se repercutiu na história da colonização europeia.

A partir desta data, a Europa reorientou as suas estratégias geopolíticas sobre o legado da Colonização.

Assim, temos a considerar que as ex-Potências Coloniais englobam: - diversos, grupos étnicos de base regional; - descendentes dos trabalhadores migrantes.

Outra das consequências relevantes ao contexto multiétnico e cultural da WW2 foi a *Cold War*, porém, mais tarde, com a queda do Bloco de Leste e o desmembramento da URSS, o resultado centrou-se em dois aspetos, um positivo, outro negativo. O aspeto

positivo, o fim da ameaça de uma WW3. O aspeto negativo, a criação de um elemento de incerteza política afetando, potencialmente, a incidência de um conflito étnico.

Contudo, para o contexto europeu significa o acolhimento de muitas destas etnias através de vários alargamentos a Leste da União Europeia, a 7 de Fevereiro de 1992, *Tratado de Maastricht*, mas cuja formação remonta a 1951 e que resulta a 25 março de 1957, com *Tratado de Roma na Comunidade Económica Europeia*.

Recentemente, o tratado de Lisboa rubricado a 13 de Dezembro de 2007, procura perfeição quatro aspetos fundamentais. Além de especificar estratégias para uma Europa mais democrática e transparente, Arkan (2013) espelha a ideia de uma Europa mais eficiente enquanto ator na cena mundial, especifica, também, o aspeto que mais nos interessa: - uma Europa de direitos e valores, liberdade, solidariedade e segurança.

Portanto, concluímos que a Europa passa a acolher descendentes de ex-habitantes das ex-colónias e outros, através de acordos bilaterais, multiétnicos e multiculturais entre os governos dos respetivos países, que juntamente com a livre circulação no Espaço Schengen de cidadãos dos países de leste que aí se incluem, bem como respetivos imigrantes das ex-colónias passam a ter acesso à dupla nacionalidade.

Neste contexto, consideramos que se torna fundamental clarificar as seguintes questões: - Quantos imigrantes extraeuropeus ou extracomunitários compõem a população dos países da Europa ou da União Europeia? Quais os seus países de origem?

Tais respostas podem dar uma imagem global do panorama multiétnico, multirracial e multicultural, bem como os principais traços que distinguem tal multiculturalidade ao questionar qual a religião e fundamentalismo desses mesmos imigrantes.

4. Paradigmas da aplicabilidade de políticas de multiculturalidade, na Europa da globalização

Contextualizado no quadro evolutivo da mundialização à globalização, é possível inculcar nos Estados - Membros da União Europeia uma mentalidade política do período original do sistema mundo capitalista, que evoluiu de monoculturas nacionais integradas até uma consciência de *idealização global*.

A expansão e reestruturação das relações económicas internacionais, permitiram um desenvolvimento de uma *cultura homogénea mundial*.

Kymlicka (2012) considera que o desígnio de homogeneidade global possibilitou a percepção de que a autonomia política e tomada de capacidade do Estado está a ser prejudicada pelos movimentos de internacionalização económica e cultural.

A Europa e, em particular, a União Europeia é o lar de pessoas de diversas origens raciais, étnicas, religiosas e nacionais, tendo como consequência contribuições enriquecedoras a nível económico e cultural dos países europeus acolhedores de imigrantes.

As instituições da Europa reconhecem os benefícios do fenómeno migratório, especialmente, projetando a inclusão cívico-social, económica e política.

Sendo necessário criar condições para que os migrantes construam as suas próprias habitações, desenvolvendo e preservando as raízes culturais, facilitando a participação na economia, permitindo a criação de empresas próprias, obter formação, revelando ser um investimento, não apenas no crescimento económico dos Estados-Membros da União Europeia, mas também no seu desenvolvimento social e económico.

Porém, de acordo com o autor acima citado se entre 1970 a meados dos anos 1990, houve uma tendência clara entre as democracias ocidentais em direção a um maior reconhecimento e acomodação da diversidade através de uma série de políticas de multiculturalismo (MCPs) e direitos das minorias. Estas foram aprovadas quer a nível nacional, em alguns estados, quer por organizações internacionais, envolvendo uma rejeição de ideias anteriores da nação unitária e homogênea.

Desde meados de 1990, temos verificado uma reação da multiculturalidade, e uma reafirmação de ideias de construção da nação, valores comuns, identidade e uma cidadania unitária. Falamos, então de uma chamada para o "*retorno de assimilação*" (Kymlicka, 2012).

Este retorno é, parcialmente, impulsionado por receios entre grupos, sendo que o grupo maioritário e a acomodação da diversidade tem "ido longe demais" o que provoca uma ameaça no modo de vida.

Para Kymlicka (2012) este medo expressa-se no surgimento de movimentos políticos de direita nativistas e populistas, como o Partido do Povo Dinamarquês, que defende velhas ideias de "A Dinamarca para os dinamarqueses".

O retiro de políticas de multiculturalidade reflete o paradigma do centro-esquerda. O multiculturalismo é incapaz de ajudar os beneficiários, as próprias minorias, incapazes

de resolver problemas económicos, sociais e políticos podendo, inadvertidamente, contribuir para o seu isolamento social.

Os mentores das políticas de multiculturalidade podem, assim, questionar se estaríamos num retorno das políticas de assimilação pré-multiculturalidade como ordem social unificada pré-existente.

Surge a necessidade de romper com o anterior paradigma de modo urgente.

Na perspetiva de Kymlicka (2012) pode mencionar-se outra das críticas que contribuem para a alteração no paradigma dominante das políticas oficiais multiculturais. Surgem alguns dilemas, pois fala-se de multiculturalismo e não de *multieconomismo ou multipolítica*, além de que se aplicam os termos *multiétnicos ou multirraciais*, o que do ponto de vista de políticas de multiculturalidade pode ser limitativo e condicionar a grande finalidade da liberdade, igualdade e diversidade, a coesão social que através da interculturalidade, aliada à integração cívica, dá origem ao novo paradigma, pós multiculturalidade.

Para Spencer e Rudiger (2003) uma integração, bem-sucedida, requer a interação entre os migrantes e a sociedade de acolhimento, não só para que este processo altere a perspetiva do modo de vida do migrante, mas também para efetuar uma mudança estrutural na sociedade de acolhimento. Só deste modo, a sociedade se torna mais coesa.

No entanto, não é somente a interculturalidade que se questiona, sobre os movimentos políticos de centro-esquerda, adotaram um discurso que enfatiza a integração cívica, coesão social, valores comuns, e cidadania compartilhada.

Kymlicka (2012) refere que as políticas de multiculturalidade centralizam o debate na integração cívica, enaltecem a importância dos imigrantes na sociedade e desenvolvem um conjunto de princípios fundamentais, incluindo a empregabilidade, o respeito por valores liberais, tais como: - liberdade; - democracia; - direitos humanos; - igualdade; e, o Estado de Direito, conhecimentos básicos da sociedade de acolhimento da língua, da história e das instituições e a necessidade de leis e políticas de combate à discriminação.

Por um lado, o autor, distingue as modalidades de Integração Cívica dos países que desenvolveram abordagens voluntárias ao direito dos imigrantes em frequentar programas de apoio à integração social. Por outro lado, outros países adotaram o dever de integração, estabelecendo com programas obrigatórios que decidem pelo acesso ou não, aos direitos sociais, incluindo a residência, através de limiares mínimos de integração.

Acrescenta ainda que, os países que se deslocaram, significativamente, numa direção promulticultural, nos últimos anos, como a Suécia, Finlândia, Espanha e Portugal, têm resistido a formas mais coercivas de integração cívica. Nesta perspetiva, temos dois paradigmas, os cidadãos possuem os direitos incondicionais antes de garantida a capacidade cumprir os seus deveres cívicos, e os cidadãos têm de cumprir determinados deveres antes de reivindicar os seus direitos cívicos.

As políticas de integração coerciva incidem numa menor inspiração liberal, já as políticas de integração voluntária, possuem uma maior inspiração liberal.

Em suma, em consequência da falência do paradigma inicial de políticas de multiculturalidade e da discussão em torno do termo interculturalidade, surge um novo período designado pós-multiculturalidade, para o qual há convergência em matéria de integração cívica, como forma de integração multicultural contínua, sendo que esta será válida e aplicada nas democracias ocidentais, tanto no Novo Mundo como na Europa.

De um ponto de vista normativo, a combinação dos modelos atuais de integração cívica com o anterior paradigma de multiculturalidade na sua conceitualidade original é a opção mais em linha com os *valores liberais fundamentais de liberdade e justiça*.

5. Paradigma cindínico da multiculturalidade na Europa da globalização, uma concetualização

Falar em paradigma cindínico da multiculturalidade na Europa da globalização implica falar em potenciais perigos. A sua presença pode extrapolar-se das próprias políticas de multiculturalidade e, do modo a que as mesmas se adequem à resolução de problemas de integração cívica e multiculturalidade, à escala do local ao global.

Areosa (2010) permite selecionar um dos conceitos da *riscologia* apresentados, e que melhor se adequa ao tema presente, a noção de risco numa abordagem de interdisciplinaridade integrada, veja-se a possibilidade as ações humanas ou eventos conduzirem às consequências que afetam alguns aspetos e valores humanos.

A multiculturalidade é um fenómeno social, que pode justificar a sua legalidade como forma de resposta a uma ameaça social. Os sentimentos opostos podem desencadear retaliações de grupos e indivíduos, ou da etnia nativa (dominante) ou de uma (s) minoria (s) etnia (s) desenvolvendo sentimentos, atitudes e projeções que podem, envolver riscos ou perigos, designados – Antimulticulturalistas.

Muitas vezes, resultante dos defeitos, a incongruência e insucesso das políticas de integração adequadas e, sobretudo, devido à falta de disponibilidade de determinados indivíduos, instituições, ou mesmo de estados em promover a interculturalidade e a integração cívica como meta para alcançar a coesão social.

Giddens (2000) quando tais políticas são ineficazes, é porque não estão adequadas à realidade social, ao contexto concreto dos grupos sociais em questão.

Enquadrando o autor designado, paradigma cindínico da multiculturalidade, podemos afirmar que os perigos sempre existiram na história da humanidade, mas a avaliação dos perigos e dos riscos, em relação às possibilidades futuras é substancialmente diferente entre as sociedades tradicionais e as sociedades modernas.

Neste contexto de paradigma cindínico da multiculturalidade contemporânea é inevitável não abordar o fenómeno social do terrorismo.

Giddens (2000) afirma que o terrorismo ao atuar numa esfera cada vez mais global abriu um novo capítulo na história recente da sociedade de risco mundial.

Assim, devem distinguir-se dois vetores do terrorismo, o ataque em si mesmo e a ameaça, enquanto elemento de terror. Esta é precursora do conceito de perceção do risco e quando a perceção da ameaça está muito presente gera receios: o medo constrói uma realidade social própria. Além desta consequência inevitável surge, ainda, a manipulação política pela necessidade de segurança, que suprime a liberdade e a democracia.

Considerando os factos, o maior perigo, por isso, não é o risco mas a perceção deste que liberta fantasias de perigo e antídotos para elas, roubando dessa maneira à sociedade moderna a sua liberdade de ação.

Os riscos no campo das políticas de multiculturalidade são formas de projetar possibilidades no presente sobre o futuro, embora esta relação temporal seja marcada por aspetos contingenciais, o futuro é opaco e ambivalente (situado entre o provável e o improvável).

O risco tem uma função operatória e complexa determinada pela incerteza do tempo futuro (Luhmann, citado por Areosa, 2010).

Um risco pode muito bem tratar-se de uma política de integração cívica e multicultural ineficaz, porém quando isso acontece existe um desajustamento da realidade social ou do bem-estar geral concreto dos grupos sociais em questão, facilmente englobado pelo: *Paradigma cindínico da multiculturalidade*.

6. Atuações do educador social na mediação dos riscos da multiculturalidade europeia

A questão principal em debate tem por centralidade o acesso a direitos e o cumprimento de deveres cívicos por parte dos indivíduos deslocados. Pereira (2013) refere como uma relação de causa-efeito as dificuldades geográficas e as diferenças linguísticas, que fomentam atitudes discriminatórias para com os imigrantes, têm como consequência o bloqueio de acesso a direitos e deveres desta população.

Concordamos que dada a diversidade cultural e complexa, existente na Europa contemporânea, é necessária a elaboração de estratégias para alcançar a convivência pacífica entre as identidades culturais.

O educador social terá um papel fundamental no que concerne à conquista de uma convivência mais pacífica, dada a necessidade de trabalhar a problemática das desigualdades sociais na Europa.

Pereira (2013) refere que os choques culturais desencadeiam no sujeito sentimentos de baixa autoestima, desvalorização pessoal, isolamento social e negligência em relação às suas atividades, uma vez que são parte de minorias expostas à exclusão social. Refere ainda que o modelo de análise de reações psicológicas, relacionadas às dificuldades de inserção social e de integração psíquica do social, destaca três momentos: - a iniciação pautada por um conjunto de aprendizagens e rituais, o indivíduo tem o direito de decidir se quer ou não iniciar este processo; - a inserção que presume um processo de inclusão, não implicando apenas em ser reconhecido em vários papéis, mas também deter a capacidade de gerir as suas responsabilidades e, por fim, a integração que implica a articulação, a interdependência funcional dos subsistemas, assumindo a sua posição e função diferenciada.

Robinson (1999) afirma que a educação, que podemos subentender generalizada da população, em toda à parte do mundo, é a principal forma de permitir que os indivíduos e as suas nações alcancem as mudanças pretendidas, ao permitir compreender a diversidade cultural e ética e de definir formas construtivas de viver numa comunidade, culturalmente, diversificada e em rápida mutação.

O autor acrescenta que dadas estas rápidas mutações, a sociedade enfrenta desafios, sendo fundamental desenvolver nos indivíduos, habilidades, conhecimento e qualidades pessoais que são extremamente necessárias para a convivência pacífica de uma sociedade.

O educador de educação social deve desenvolver estratégias dirigidas a uma atitude positiva na relação com processos de mudança social e cultural atuando como agente de mudança social.

Robinson (1999) refere que a estratégia passaria pela educação cultural, que permita fazer perceber às pessoas as verdadeiras diferenças culturais e os benefícios da multiculturalidade.

O educador social deve auxiliar os utentes no desenvolvimento de habilidades de interação e comunicação, de tolerância cultural, estimular o sentido de responsabilidade social e a participação dos indivíduos na sociedade, com vista à inclusão, combatendo a exclusão social numa Europa em constante mudança social e económica.

Robinson fala-nos da educação antirracista pode ser uma das “armas” que o educador social pode usar a favor de uma Europa mais plena, valorizando o conceito de igualdade, promovendo o respeito mútuo, uma educação multicultural que inclui estratégias que combatem as atitudes racistas. Porém é relevante que se evite a chamada rigidez cultural.

O objetivo que o técnico de educação social é o desenvolvimento de estratégias de treino de competências sociais que facilitem e promovam as interações sociais, evitando atos de discriminação e isolamento social, contribuindo para o aumento da rede social.

Sabemos que o educador social tem um longo caminho a percorrer no que concerne aos riscos que provêm da multiculturalidade, porém, está preparado para lidar com diferentes problemáticas e contextos de vida.

Desta forma, sendo um interlocutor e um mediador, o educador social, torna-se privilegiado em assuntos que interessam ao coletivo, sendo importante ter em conta a tolerância, o autocontrolo, a empatia e o equilíbrio entre as diferentes personalidades de uma dada região, a Europa.

Conclusão

Com a presente comunicação foi demonstrado como os conflitos sociais constituem obstáculos interferindo nos discursos e representações sociais das sociedades que conduzem à mudança e à alteração dos padrões sociais que fomentam a aplicação de estratégias de mudança, gerando um novo paradigma social, associado aos riscos da multiculturalidade.

É crucial que as políticas de multiculturalidade se adequem ao impacto dos riscos, para a resolução de problemas, de integração cívica e coesão social, a nível local e global.

No entanto, quando as mesmas políticas se revelam ineficientes é porque não coincidem com a realidade atual experienciada.

Podemos, assim, fazer referência e consciencializarmo-nos da presença do paradigma cindínico da multiculturalidade.

Sumariamente, concordamos que continua a ser necessário um estudo mais aprofundado relativo às rápidas mutações sociais procedentes da multiculturalidade, de forma a fortalecer uma relação positiva com os processos de mudança social e cultural, através de projetos de intervenção socioeducativos, contribuindo para uma confraternização pacífica.

Referências bibliográficas

- Areosa, J. 2010. O Risco Nas Ciências Sociais: Uma Visão Crítica Ao Paradigma Dominante. *Revista Angolana de Sociologia* 5 e 6: 11–33.
- Arkan, Z. (2013). Defining “Europe” and “Europeans”: Constructing Identity in the Education Policy of the European Union. *Federal Governance*, 10(2), 35–46. Department of International Relations, Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Giddens, A. (2000). *Runaway World: How Globalization Is Reshaping Our Lives*. London: Reading: 124.
- Inglis, C. (1995). Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity & Most Pacific Sub-Regional Consultation. *Global Cultural Diversity Conference* . Sidney. Austrália : UNESCO.
- Kymlicka, W. (2012). Multiculturalism: Success, failure, and the future. *Migration Policy Institute Washington*.
- Lopes, A. (2012). Da Coexistência à Convivência Com O Outro: Entre O Multiculturalismo E A Interculturalidade. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*: 67–81. Brasília, Nº 38, p. 67-81, jan./jun. 2012.
- Malik, K. (2012). What is wrong with multiculturalism? Sitio da Internet : *Pandaemonium*. <https://kenanmalik.wordpress.com/2012/06/04/what-is-wrong-with-multiculturalism-part-1/>. (Acedido em 12/11/2015).
- Modood, T. & Nasar, M. (2012). “How Does Interculturalism Contrast with Multiculturalism?” London. *Journal of Intercultural Studies* 33(2): 175–96.

Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e práticas*. Porto: Edições Asa.

Robinson, K. (1999). National Advisory Committee on Creative and Cultural Education
All Our Futures : Creativity , Culture and Education. *Media, 16* (May), 1–243.

Spencer, S. & Rudiger, A. (2003). The economic and social aspects of migration.
Brussels: *Conference Jointly Organised by The European Commission and the
OECD*. 63: 1–43.

Painel 3 - Dinâmicas sociais e estratégias de mudança

A formação dos educadores sociais: reflexividade e capacitação para a mudança

Francisco Silva - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
(Portugal)

Leonor Teixeira - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
(Portugal)

Lia Pappamikail - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
(Portugal)

Luísa Delgado - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
(Portugal)

Marta Tagarro - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
(Portugal)

El atractivo que brinda la oportunidad de observar en modo directo una realidad a veces deslumbra, recordándonos que la vivencia de una experiencia no es la verdadera fuente de conocimiento, el aprendizaje se deriva de una reflexión cuidada e detenida sobre ella (Calvo, 2013, p.16).

Introdução

As sociedades contemporâneas, e a portuguesa em particular, têm atravessado tempos pautados por dificuldades e constrangimentos económicos que vieram, em larga medida, acentuar vulnerabilidades e conflitos sociais. Nessa medida, a existência de profissionais capazes de atuar nesses contextos, como são os educadores sociais, torna-se especialmente necessária e premente. Contudo, são inúmeros os desafios que, na prática, os educadores sociais enfrentam, em parte pela diversidade e complexidade das situações vividas, e pela impossibilidade de se recorrer a manuais de procedimentos tipificados.

A formação destes profissionais deve, pois, proporcionar condições para o desenvolvimento das competências necessárias para intervir adequadamente numa diversidade de situações, permitindo simultaneamente uma capacidade sensível de leitura crítica do(s) contexto(s) e do(s) sujeitos e de um conjunto de habilidades técnicas e

científicas que lhes permitam, quando inseridos profissionalmente, promover processos de mudança. O alcance das mudanças é ele próprio variável mas sempre importante: desde a pessoa singular aos grupos, das instituições às políticas, do nível micro ao nível macro. Simultaneamente deve refletir sobre a própria prática, expressão maior de um posicionamento ético e deontológico consolidado.

Neste artigo, propomo-nos examinar uma proposta de formação assente justamente nestes pilares: reflexividade, pois o educador social deve estar ciente do mundo que o rodeia e do seu lugar nele; reportório de competências técnicas e científicas sólidas, enquanto ferramentas de um agir fundamentado; e posicionamento ético e deontológico como base da identidade profissional enquanto Educador Social. Procura-se ainda, através de uma reflexão retrospectiva e prospetiva, pensar criticamente o modelo e a prática formativa dos educadores sociais; esta reflexão assume especial importância por se considerar que o espaço de formação representa um importante espaço de construção (sempre dinâmica) da sua identidade profissional. Em síntese, para esta reflexão trazemos sobretudo um conjunto de perspetivas que têm resultado da experiência na formação dos educadores sociais na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, e da partilha dessa experiência em redes de formação e prática profissional, nomeadamente em projetos ou iniciativas em torno da Educação Social.

1. Mudança e continuidade em Portugal: crise(s) e vulnerabilidades

Portugal foi palco, nas últimas décadas do séc. XX, de notáveis mudanças políticas, económicas e sociais. Sem pretender de forma alguma a exaustão, salienta-se em termos políticos a consolidação do sistema político e democrático parlamentar e em termos económicos a abertura da economia ao exterior, designadamente a países da Europa. Portugal integrou a então Comunidade Económica Europeia em 1986 e adotou o euro como moeda única no início do séc. XXI. A acompanhar as mudanças políticas e económicas, observaram-se, então, assinaláveis mudanças no tecido social: um mercado envelhecimento da população, concomitantemente com a diminuição da natalidade e com o aumento da esperança média de vida; a diminuição da dimensão das famílias e o surgimento de novas formas de família; a integração das mulheres na população ativa, passando mesmo a ser maioritárias em alguns setores, como a saúde e a educação. No que respeita ao emprego, assinala-se o facto da maioria dos trabalhadores por conta de outrem terem, então, um contrato permanente e o facto de Portugal, nos anos 80 e 90, integrar o

grupo de países europeus com a mais baixa taxa de desemprego, apesar dos trabalhadores portugueses auferirem as remunerações mais baixas da Europa. Portugal vai-se aproximando dos padrões da Europa, em termos de bem-estar coletivo e individual, registando-se desenvolvimentos significativos no que respeita ao acesso à proteção social, à saúde e à escola pública. No entanto, apesar dos avanços, persistiam (e ainda persistem) as baixas prestações sociais, as elevadas taxas de abandono escolar e saída precoce do sistema educativo e as dificuldades do sistema público de saúde responder com a temporalidade desejada às necessidades dos cidadãos (Barreto, 2002).

Apesar do assinalável desenvolvimento ocorrido, Portugal apresenta-se na primeira década deste século como um país marcado por profundas disparidades e desigualdades no que respeita à distribuição de rendimentos. Em 2007, Portugal integrava o segundo grupo de países (a par da Roménia, da Bulgária e da Letónia) em que a distribuição de rendimentos era mais desigual. Portugal apresenta-se ainda como um país onde, por um lado, os níveis de rendimento *per capita* são bastantes distantes dos verificados em termos médios nos países da União Europeia, e por outro, se observam disparidades significativas entre a população que afigura maiores e menores rendimentos, o que nos remete para um quadro de marcadas assimetrias e desigualdades sociais. Com efeito, apesar de entre 1997 e 2007, as desigualdades de rendimentos entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres terem registado uma ligeira diminuição, o quadro geral de distribuição de rendimento em Portugal manteve-se (Carmo, 2010). No que respeita à taxa de risco de pobreza, em 2007, a percentagem da população portuguesa que se encontrava em risco de pobreza era de 25%, isto é, semelhante à que se verificava em termos médios na União Europeia e mostrou na primeira década deste século uma tendência descendente. Alguns grupos sociais mostravam-se no entanto mais vulneráveis, registando-se nesses grupos uma maior taxa de risco de pobreza: os mais novos e os mais idosos, as mulheres, os menos escolarizados, os desempregados e as famílias monoparentais são os grupos onde se observa uma maior incidência da taxa de pobreza (Carmo, 2010).

Desde o início da crise financeira e económica mundial, em 2008, têm sido vividas em Portugal, dificuldades acrescidas. A crise teve um forte impacto no mercado de trabalho, registando-se uma significativa perda de postos de trabalho, que se agravou com o programa de assistência financeira, começado em 2011 e cujos efeitos ainda se fazem sentir. Os jovens foram particularmente atingidos, observando-se particulares dificuldades em aceder a um posto de trabalho e o manter. Em 2013, a taxa de desemprego

no grupo etário dos 15 aos 24 anos ultrapassou os 37%, sendo superior a 40% entre as mulheres jovens (OIT, 2013). Paralelamente, implementaram-se medidas fortemente penalizadoras das condições de vida dos portugueses com cortes salariais na função pública, aumento de impostos, o congelamento do salário mínimo nacional e a descida acentuada do valor das prestações contributivas (como a de desemprego) e não contributivas (como o RSI), limitando-se simultaneamente a duração e as condições de acesso a estes apoios. De facto, no caso dos apoios a situações extremas de exclusão social, num tempo em que aumentaram as dificuldades financeiras, verificou-se uma paradoxal diminuição na atribuição do RSI: beneficiavam em 2010 desta prestação um total de 276717 indivíduos, ao passo que em 2015 restavam apenas 149502 (OIT, 2013).

Todos estes fatores concorreram para a diminuição do rendimento médio das famílias (em particular das famílias com crianças pequenas) e para o aumento do risco de pobreza em todos os grupos sociais, com particular destaque para os idosos e as crianças. A emigração apresentou-se, para os jovens em particular, como a “saída” para as dificuldades vividas, drenando significativamente a população ativa e em idade fértil, contribuindo secundariamente para o envelhecimento da população portuguesa e para adensar as tensões no contrato social. Este assenta no princípio da solidariedade intergeracional, num contexto em que são as gerações em idade ativa que contribuem para a manutenção do sistema de pensões e reformas. Quando aos mais jovens é negado ou dificultado o acesso ao mercado de trabalho, é pois toda o modelo de organização social que é posto em causa.

O problema do desemprego, apesar de afetar particularmente os jovens, apresenta-se como um problema transversal que atinge o conjunto da população. Desde o final de 2008, e com particular incidência entre 2011 e 2013, que a taxa de emprego (proporção de indivíduos em idade ativa com emprego) desceu em Portugal, 8 pontos percentuais (sendo a redução média ao nível da UE-27 de apenas 2%). A seguir à Grécia e à Espanha, Portugal surge como o país da UE-27 onde se observou a maior queda da taxa de emprego. A queda do emprego foi, conforme já referido, acompanhada por um aumento significativo do desemprego. Entre 2008 e 2011, quando da adoção do programa de assistência financeira, a taxa de desemprego aumentou quatro pontos percentuais e subiu mais cinco pontos percentuais entre 2011 e 2013, ano em que começou a estabilizar. No grupo dos jovens, entre 2008 e 2013, a taxa de desemprego duplicou (37,4%), tendo também duplicado (13 187) o número de casais em que ambos os membros se

encontravam desempregados (OIT, 2013). Relativamente ao desemprego, sobressai o desemprego de longa duração (percentagem de indivíduos em busca de emprego que se encontram sem trabalho há mais de um ano), com um aumento de 48,2 por cento em 2008, para 56 por cento em 2013; os que “perdem” o emprego têm maiores dificuldades em voltar a encontrar um lugar no mercado de trabalho (OIT, 2013). Apesar da ligeira recuperação nestes indicadores nos últimos anos, estamos longe de atingir os patamares pré-crise. Mais, para a situação social concorrem não só a quantidade de empregos disponíveis e acessíveis, mas também a sua qualidade, subsistindo vínculos precários e baixos salários.

Com efeito, entre os que exercem atividade, realça-se a situação dos “falsos recibos verdes”, os trabalhadores temporários e os trabalhadores a tempo parcial. Muito sinteticamente, os “falsos recibos verdes” são os chamados trabalhadores por conta própria “dependentes”, que são formalmente independentes, mas que, em muitos casos, trabalham exclusivamente para uma empresa em regime de subcontratação, encontrando-se, objetivamente, numa situação de dependência económica e pessoal face à mesma, assumindo o trabalhador todos os riscos da atividade, estando limitados no acesso aos direitos laborais em condições de igualdade ou equivalente aos demais trabalhadores (licença de maternidade, subsídio de férias e de doença, indemnização por despedimento e subsídio de desemprego). Relativamente ao trabalho temporário e a tempo parcial, tanto um como o outro, cresceram, e apresentam valores superiores à média europeia. O que nos parece importante salientar é que estas formas de trabalho não representam, para um número muito considerável de trabalhadores, uma escolha, mas uma situação em que se encontram involuntariamente (a única saída que têm num mercado de trabalho cada vez mais complexo, exigente e excludente), o que configura, situações de elevada precariedade, mesmo entre os que se encontram a trabalhar, contribuindo para a consolidação de fenómenos como os “working poors” (trabalhadores pobres) (Costa, Baptista, Perista & Carrilho, 2008).

Em suma, traçado em linhas necessariamente largas um retrato de algumas das dificuldades vividas na sociedade portuguesa nos últimos anos, verifica-se a persistência de necessidades sociais associadas à pobreza «tradicional» (baixos padrões de escolaridade e qualificação, idosos isolados, contextos rurais), assim como se regista a emergência de novos perfis de necessidades sociais junto de grupos anteriormente mais protegidos de situações de carência e dificuldade (padrões de qualificação superior,

contextos periurbanos e urbanos, jovens e adultos). Uma tal situação social representa, por isso, um conjunto de desafios à intervenção social, nunca como agora tão necessária, mas ela própria sujeita às dificuldades que afetam aqueles que pretende servir. Uma intervenção que deve contribuir - com a sua ação estruturada, fundamentada e perene - para processos de capacitação individual e grupal no sentido da mais plena inclusão social.

2. Educação Social, perspectivas e desafios sobre a formação e a construção de uma identidade profissional

A partir da reflexão e análise sobre o nosso percurso na formação e desenvolvimento do perfil dos educadores sociais, deparamo-nos com alguns desafios na construção e afirmação da identidade profissional dos educadores sociais, nos quais reconhecemos potencialidades e constrangimentos indissociáveis das transformações sociais e tendências identificadas no ponto anterior. Partilhamos então um conjunto de apontamentos que resultam sobretudo, como já referimos, de um olhar sobre essa experiência e da participação mais alargada em contextos de divulgação ou discussão sobre a educação social⁴, também informado pelos processos institucionais de avaliação. Inevitavelmente, (re)encontramos em muitas destas pistas que sobressaem desse olhar sobre a experiência, os argumentos ou perspectivas enunciadas na discussão teórica do saber profissional da educação social, e em particular sobre o(s) lugar(es) que se abre(m) ao educador social face às mudanças do tempo contemporâneo. Como justamente refere Isabel Baptista, “Dotados de um saber pedagógico especializado e apoiados em leituras mais integradas da realidade, os educadores sociais encontram-se em posição privilegiada para fazer subordinar as interpelações da nossa contemporaneidade ao lado mais luminoso da condição humana” (Baptista, 2011, p.39).

Dito de outro modo, pareceu-nos pertinente, retomando o mote deste encontro, questionar que problemas e que desafios aquelas tendências de mudança vêm colocando à Educação Social?

⁴ Tivemos já oportunidade de expor algumas destas reflexões em algumas iniciativas, como seja no IV Congresso Internacional de Educação Social promovido pela APTSES – Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social, em colaboração com a ESES, ou nas III Jornadas de Educação Social - organizadas pelo ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas.

Desde logo, emergem um conjunto de aspetos na implantação da área da educação social que, no caso particular da nossa experiência, indiciam de facto o confronto com a evolução dos contextos e políticas. A emergência de novas oportunidades para a inserção profissional dos técnicos superiores de educação social, parece vir sendo proporcionada a partir, tanto do desenvolvimento da economia social, que crescentemente procura profissionais qualificados, como do aumento recente dos fenómenos de pobreza e exclusão a que fizemos referência. Estas circunstâncias têm vindo a criar oportunidades para os educadores sociais, que atuam tanto a jusante (reparando) como a montante das vulnerabilidades sociais (promovendo a prevenção, a formação e a capacitação), o que pode contribuir para a captação de novos públicos e para fortalecer pertinência deste perfil profissional. Ao nível da nossa experiência na ESES, um indicador relevante tem sido a procura, por parte das instituições locais, regionais e nacionais, de estudantes com quem mantiveram contacto durante os estágios curriculares, resultante da crescente profissionalização da intervenção social, o que valoriza a formação e pertinência do educador social. Acrescente-se ainda o reforço das solicitações por parte de instituições locais para desenvolver projetos socioeducativos, dando resposta a necessidades sociais emergentes. Mas, simultaneamente, o desinvestimento do estado nas políticas públicas de apoio social a pessoas e instituições com intervenção na área, tem colidido com a necessidade sentida pelas instituições de mais e melhores técnicos, nomeadamente na área da Educação Social. Propomo-nos, então, categorizar sob duas perspetivas diferentes os reptos que temos vindo a identificar.

Em primeiro lugar, destacaríamos os dilemas e estímulos que vimos reconhecendo no plano da formação, e que respeitam: ao aprofundamento dos percursos de formação dos educadores sociais, ao reforço das ligações entre os contextos de prática e de formação, e às dinâmicas de implantação que podem ser reequacionadas e impulsionadas no âmbito das próprias escolas de formação.

Face à relevância, já amplamente reconhecida, que a formação contínua dos educadores sociais pode assumir (Romans, Petrus & Trilla 2003) e à tendência que estes vêm demonstrando para essa vontade de continuidade e de desenvolvimento da formação, vem sendo exigido o reforço de modalidades de formação na área numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Houve já oportunidade de introduzir (Teixeira, 2014) algumas pistas reflexivas sobre em que medida através da diversificação de contextos

formativos, se poderá promover a especialização, a adaptabilidade e a reconfiguração dos respetivos percursos profissionais.

A manutenção de elos entre as instituições formadoras e os profissionais vem-se revelando também fundamental, proporcionada em particular pela dimensão da formação profissionalizante. É nossa convicção que a sinergia entre os universos da prática profissional e da formação, pode conciliar condições quer para a recriação de testemunhos e contributos mútuos de dignificação da formação e da profissão, quer para a formação penetrar o quotidiano e a cultura da profissão.

Nos estudos sobre a problemática das ligações entre formação e emprego, nomeadamente sobre o valor e significado do diploma no ensino superior, tem vindo a emergir a relevância do estudo dos efeitos que os modelos de formação privilegiados têm sobre a inserção profissional dos graduados (Felouzis, 2003, cit. por Alves, 2010) e que poderão influenciar o desenvolvimento de competências para o desempenho profissional dos diplomados (Vaatstra & Vries, 2007). As escolas de formação, não podem alhear-se também do papel que lhes cabe de serem motor da partilha e análise mais sistematizada de experiências de formação dos educadores sociais, das conceções e modelos subjacentes. Desde logo, a inevitabilidade de integrar a reflexão sobre as transformações que os próprios sistemas de ensino superior, num sentido mais amplo, têm vindo a sofrer, configurando novos contextos de ensino-aprendizagem, e considerando a discussão em contexto europeu (Calvo, 2011).

Encaramos como incontornável a necessidade de uma reflexão que permita consolidar eixos de formação dos educadores sociais, sem perder de vista a identidade, a história e o património de cada curso e que, por isso, não tem que dar lugar a uma homogeneização descaracterizada e que não responda à necessidade da educação social se afirmar também pelas circunstâncias particulares dos contextos de formação e intervenção em que opera (Sánchez, 1994). Mas que poderá permitir um trabalho de reflexão, aperfeiçoamento e consolidação de um perfil de formação, no qual se vem reconhecendo particularmente o lugar da educação não formal, no desenvolvimento de conceções sobre os sujeitos, as práticas e os processos socioeducativos (Gohn, 2009). Para alimentar e monitorizar esse processo de reflexão, um repto que vem sendo apontado será a pertinência do desenvolvimento de investigação articulada entre as comunidades académicas e profissionais, nomeadamente de análise sobre a experiência prática e os

seus pressupostos (particularmente de um ponto de vista ético) ou em relação aos percursos de formação e de inserção profissional dos educadores sociais.

Em segundo lugar, ao nível do perfil e do campo profissional, salientaríamos os problemas e desafios da readequação profissional, da inter/transdisciplinaridade e do apuramento do cariz socioeducativo da sua identidade, ou da mobilização associativa.

Os dilemas da (re) adequação dos educadores sociais face ao lugar, ao desempenho pessoal, educativo e profissional e aos desafios e solicitações que enfrentam, coincidem com a necessidade já referida de olhar o educador social como um técnico/profissional (quer do ponto de vista da sua ação, quer da sua reflexão) numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Queremos aqui enfatizar o modo como o educador social, assim encarado, é promotor de processos de mudança, de desenvolvimento dos sujeitos ao longo da vida, mas também de si próprio, como sujeito disponível para a aprendizagem e para a descoberta de outras capacidades ou possibilidades, como aliás alguns autores foram anunciando a este respeito (Carvalho & Baptista, 2004).

Por outro lado, a exigência de uma integração convicta da inter/transdisciplinaridade, parece poder potenciar o trabalho em rede com outros técnicos e a aptidão para a inovação, permitindo, em simultâneo, a confirmação do contributo do educador social. Desse contributo, ressalta, o aperfeiçoamento do sentido socioeducativo da sua ação e das capacidades que o concretizam. A complexidade e multidisciplinaridade dos processos e dos contextos que envolvem a intervenção socioeducativa desafiam à afirmação de *ser educador social* com outros profissionais. Entre esses aspetos permanece o reencontro, sempre, com o compromisso profissional com a condição humana e os contextos que a envolvem (Carvalho & Baptista, 2004).

No horizonte de implantação da educação social e dos processos de mudança complexos que a envolvem, enfatiza-se o papel das associações profissionais (Correia, Martins, Azevedo & Delgado, 2014), quer seja no reconhecimento de um estatuto, na participação nos processos europeus e internacionais de discussão e consolidação da área, ou na articulação estruturada com as escolas de formação. A participação ativa dos profissionais na discussão pública e política sobre os problemas profissionais e sobre o alcance das políticas sociais que envolvem diretamente a sua prática profissional poderá visibilizar ainda outras condições de reconhecimento (Batista, 2013).

3. A aprendizagem da prática e a prática da aprendizagem: capacitando para a mudança em educação social

Face às tendências de transformação social e aos desafios que se vão identificando, o lugar da reflexividade e da própria capacitação para a mudança vai-se configurando como incontornável na reflexão sobre perspectivas de formação. Para introduzir a reflexão sobre a relevância da dimensão profissionalizante da formação nesse processo global de formação e de construção da identidade profissional do educador social a partir de uma experiência e contexto particular de formação, importa enquadrar sinteticamente a área da Educação Social na Escola Superior de Educação de Santarém (ESES).

Esta área de formação surgiu na ESES, primeiro com o Bacharelato na década de 90, depois com a licenciatura bietápica e a partir de 2008 com a licenciatura adequada a Bolonha. É uma área que se enquadra numa linha de desenvolvimento estratégico na ESES, desde a sua constituição, com o desenvolvimento de projetos na área social, onde se destaca a participação na construção e desenvolvimento da Rede Social de Santarém, projetos sobre marginalidade e exclusão social infantil e juvenil, sobre sem - abrigo e educação de adultos em situação de exclusão social.

O desenvolvimento do curso acompanha em largo sentido o contexto de desenvolvimento da sociedade portuguesa que retratámos. De facto, os educadores sociais, têm vindo a responder a velhas e novas necessidades sociais emergentes, que decorrem das profundas mudanças sociais, económicas e culturais que atravessam as sociedades contemporâneas. Estas mudanças relacionam-se, para além das conjunturas específicas de empobrecimento e precarização, com as transformações estruturais ocorridas no seio das famílias, o envelhecimento das populações e a acentuada profissionalização da intervenção sócio educativa junto de grupos específicos. O crescimento e a complexificação das situações de vulnerabilidade conduziram nomeadamente ao aparecimento de uma nova geração de políticas sociais, centradas na promoção da autonomia individual e redução da dependência face aos processos assistenciais, muito embora a orientação de algumas destas políticas esteja sujeita às oscilações ideológicas dos vários governos.

O Curso em Educação Social pretende, então, qualificar técnicos de intervenção socioeducativa que desenvolvem ação com uma diversidade de públicos no sentido da melhoria da qualidade de vida, promovendo o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos em variados contextos. Neste perfil de formação, a formação

profissionalizante tem-se vindo a assumir como dimensão estruturante, enquanto espaço de reflexão e construção de “saber” profissional, cujos objetivos, se vêm centrando “(...) na preocupação/intenção principal de proporcionar aos estudantes uma experiência pré-profissional, através da qual contactem com a(s) realidade(s) educativas em que, no futuro, poderão intervir profissionalmente” (Hamido & Teixeira, 2002, p.15). A relevância dos estágios para a construção de uma identidade profissional está associada à perceção da complexidade formativa na área da intervenção socioeducativa e na atuação em contextos reais e ao modo como os estágios se constituem enquanto experiências de abertura de novos horizontes de intervenção e inserção profissional. Nesse sentido, a revelação das capacidades dos (futuros) educadores sociais vai-se também fazendo a partir do modo como vão dando a conhecer o que pensam, o que refletem, o conhecimento que produzem sobre a sua prática. A formação profissionalizante será, por isso mesmo, inevitavelmente, uma dimensão transversal da formação, enquanto espaço de construção e de pensamento sobre a ação socioeducativa (Calvo, 2013).

Pelas razões e pressupostos atrás enunciados, um modelo de formação profissionalizante será no nosso entendimento sempre um modelo dinâmico, que procurará representar esse processo articulado de construção da formação e da identidade profissional dos educadores sociais. Um processo que visa, por isso e em simultâneo, potenciar o desenvolvimento de estratégias de intervenção visando a mudança dos contextos e dos indivíduos e capacitar para a mudança os próprios educadores sociais.

Com efeito, é importante que no ensino superior se dê espaço aos estudantes para errar e aprender com os erros, para criarem diferentes perspetivas permitindo-lhes explorar o seu potencial e capacidades. Nesta medida, os espaços para a formação profissionalizante têm o potencial de desenvolver estudantes inovadores, confiantes e criativos ao invés de perpetuar o conformismo e a reprodução acrítica de fórmulas e saberes teórico-práticos pré-formatados (Tagarro, 2013).

A formação no terreno como espaço facilitador da preparação para o confronto com os problemas da prática profissional e em particular da sua dimensão ética, exige assumir esse duplo enfoque sobre o que se entende que será a intencionalidade subjacente à intervenção socioeducativa: consciencializar, catalisar e acompanhar processos de mudança social e individual. Daí a necessidade de refletir sobre como desenvolver nos educadores sociais em formação aptidões, competências e capacidades de compreensão que lhes permitam atuar em situações complexas, e perante os dilemas que se colocam,

face à conflitualidade entre discursos, representações e estratégias nesses mesmos contextos (Banks & Kirtsten, 2008).

Vários autores têm abordado os processos de transformação que ocorrem no indivíduo, decorrente da sua vivência do ensino superior. Na verdade, a vida académica tem o potencial de oferecer aos jovens estudantes um meio estimulante e desafiador que propiciará um desenvolvimento psicossocial significativo (Chickering, 2006; 2008). Fatores psicológicos, biológicos e sociais trazem um contributo importante para este processo. Chickering e Braskamp (2009) definiram vários vetores relativos aos processos internos no estudante do ensino superior sendo um deles o desenvolvimento do sentido de competência que se relaciona, entre outras, com qualidades intelectuais e interpessoais. A nível intelectual relaciona-se com a capacidade de utilização do pensamento analítico e com a criação de determinados pontos de vista baseados em experiências de vida. As características interpessoais relacionam-se com a capacidade para ouvir, compreender e comunicar com os outros em diferentes tipos de relacionamentos.

A nossa conceção/perspetiva de formação visa formar um profissional, educador social, entendido como “trabalhador reflexivo” (Banks & Kirtsten, 2008), porque a construção da sua “sabedoria prática” (Carvalho e Batista, 2008) se fará sempre a partir da apropriação/aplicação de uma matriz de referência, de saberes e competências, de ordem técnica e científica, que enquadramos num sentido lato nas ciências sociais e humanas, perspetivando a inter/transdisciplinaridade com as ciências da educação, e a confluência com a pedagogia social. Desta matriz, partimos assim para uma leitura sistémica e inter/transdisciplinar dos formandos, dos contextos de acolhimento institucional da formação prática, e dos processos de formação/intervenção socioeducativa que se desencadeiam (Hamido & Teixeira, 2002).

Este modo de atuação permite ao estudante o desenvolvimento da autonomia em direção à interdependência. Para Chickering e Braskamp (2009), o estágio da interdependência é atingido quando o aluno adquire independência emocional e instrumental. Esta mudança que vem de um sentido inicial de competência, evolui no estudante quando este consegue pensar por si mesmo e solucionar problemas sozinho, ou ainda ter ideias novas e colocá-las em ação. Deste modo, o estudante atua com base numa matriz pedagógica e relacional, que lhe permite o questionamento sobre a realidade envolvente, o desenvolvimento de estratégias adequadas a essa realidade, e o fortalecimento da confiança em si próprio e nas relações interpessoais empáticas.

Mimetizando a prática profissional, sublinhar por fim que no centro do processo de formação, não obstante o protagonismo atribuído ao formando, estão sempre os “sujeitos de intervenção”, os seus problemas, representações e expectativas. Tal exige do educador social (no caso, ainda em formação) uma prática eticamente orientada no quadro da deontologia profissional. O cariz interpessoal, mediado pelo sentido ético nessa dinâmica relacional sociopedagógica (Carvalho & Batista, 2008), consubstancia assim o centro nevrálgico da prática em educação social. Desse encontro “cara a cara”, que pondera de modo sistemático o olhar e a ação *com* o(s) outro(s), sobre os problemas e os contextos, através de uma postura que concilie um saber técnico e científico exigente com um conjunto claro de princípios de ação socioeducativa, resultará, cremos, o desenvolvimento do repertório de competências e virtudes que habilitam à prática da educação social (Casares, 2013).

Considerações finais

Neste texto propusemo-nos refletir sobre uma proposta de formação em Educação Social perscrutando os contributos desta para a promoção de processos de mudança social, partindo do argumento principal de que a mudança implica capacitação (desenvolvimento de habilidades e competências), desde logo dos próprios educadores sociais. Articulámos essa reflexão em torno de três eixos interdependentes.

Em primeiro lugar, na medida em que a intervenção socioeducativa é uma ação eminentemente local, dependente dos espaços e tempos sociais em que tem lugar, contextualizámos algumas das principais tendências de desenvolvimento das sociedades contemporâneas, com particular destaque para a portuguesa, elencando algumas circunstâncias, quer de âmbito estrutural, quer conjuntural, que têm vindo a acentuar vulnerabilidades e tensões sociais, agravando antigos, e introduzindo novos desafios à intervenção do educador social.

Num segundo momento, identificámos alguns reptos que, na nossa perspetiva, se colocam à Educação Social, com enfoque nas demandas dos contextos de intervenção, dos dilemas que afetam a formação dos educadores sociais num contexto específico como é a ESES, reportando aos contributos que, num campo em permanente mutação e evolução, podem ser integrados numa identidade profissional eminentemente plural.

Por fim, expusemos criticamente o modelo e a prática formativa que temos vindo a desenvolver, considerando a área das práticas profissionalizantes como o espaço e o

tempo onde justamente se cruzam os saberes técnicos e científicos adquiridos, as habilidades e competências pedagógicas e relacionais desenvolvidas, e os princípios éticos e deontológicos inerentes à intervenção social. Fizemo-lo crendo que a intervenção social e a função catalisadora de mudança social, reivindicada pela praxis da Educação Social, se concretizam, em primeiro lugar, na formação inicial, que emerge, na nossa opinião como um espaço capacitador por excelência, onde se promovem processos e estratégias de mudança, nos contextos e com os sujeitos, mas também dos próprios educadores sociais.

Este ensejo parece particularmente desafiante no tempo em que nos encontramos, de persistência, agravamento, ou criação de novas vulnerabilidades, que são em si mesmas propiciadoras de tensões e conflitos, nas quais o espaço de reflexão e de ação dos sujeitos se continua a renovar e reinventar.

Si es cierto, como señalan desde la cita inicial, teníamos respuestas y nos han cambiado las preguntas, pero a estas preguntas, lanzadas desde la doctrina del fatalismo organizado (es decir, nada podemos hacer contra poderes omnímodos y anónimos) podemos, al menos, responder con nuevos interrogantes, desde la convicción de que en el terreno de lo social nada es inevitable (es decir, que todo es pensable y posible” (Llavador, 2013, p.9).

Referências bibliográficas

- Alves, M. G. (2010). A inserção profissional de graduados em Portugal: notas sobre um campo de investigação em construção. In A. P. Marques, & M. G. Alves (Orgs.). *Inserção profissional de graduados em Portugal: (re)configurações teóricas e empíricas* (pp. 31-41). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Banks, S. & Kirtsten, N. (coord.) (2008). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- Barreto, A. (2002). *Mudança Social em Portugal*. Lisboa: ICS.
- Baptista, I. (2011). Ética e educação social – interpelações de contemporaneidade. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 37-49.
- Batista, I. (2013). Educadores Sociais: uma identidade profissional em construção. *Praxis Educare*, 1, p. 9-11.

- Costa, A. B. (coord.), Baptista, I., Perista, P., & Carrilho, P. (2008). *Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.
- Calvo, S. M. (Org.) (2011). *Nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Mino y Dávila Editores.
- Calvo, S. M. (Org.) (2013). *El practicum como experiencia de aprendizaje en educación social. Propuestas para su desarrollo: planificación, tutoría docente y proyección social*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Carmo, R. M. (Org.) (2010). *Desigualdades Sociais 2010. Estudos e Indicadores*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Carvalho, A. D., & Batista, I. (2004). *Educação Social, Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D., & Batista, I. (2008). Ética e formação profissional. Problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção socioeducativa. In Banks, S. & Kirtsten, N. (Coords.). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social* (pp.19-32). Porto: Porto Editora.
- Casares, M. G. (2013). Ética y educación social: una mirada desde las relaciones. In A. M López, & C. S. V. Visus (Coords.). *Derechos humanos y educación social* (pp.61-77). València: Editorial Germania.
- Chickering, A. W. (2006). Every student can learn - if. *About Campus*, 11(2), pp. 9-15.
- Chickering, A. W. (2008). Strengthening democracy and personal development through community engagement. *New directions for adult and continuing education*, 118, pp. 87-95.
- Chickering, A., & Braskamp, L. A. (2009). Developing a global perspective for personal and social responsibility. *Peer Review*, 11 (4), pp. 27-30.
- Correia, F., Martins, T., Azevedo, S., & Delgado, P. (2014). A educação social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas - Educação*, 3 (1), pp. 113 - 124.
- Gohn, M. G. (2009). Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, 1 (1), pp. 28-43.

- Hamido, G. & Teixeira, L. (2002). Um olhar interdisciplinar na descoberta de um espaço profissional: contributos para a formação do Educador Social. *Revista ESES, 11*.
- Llavador, J. B. (2013). Prólogo. In A. M López, & C. S. V. Visus (Coords.). *Derechos humanos y educacion social* (pp. 9-11). València: Editorial Germania
- Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2013). *Enfrentar a crise do emprego em Portugal*. In. OIT (eds.) Relatório preparado para a Conferência de Alto Nível “Enfrentar a Crise do Emprego em Portugal: que caminhos para o futuro?”, Lisboa, 13 novembro.
- Romans, M.; Petrus, A., & Trilla, J. (2003). *Profissão: Educador Social*. Porto Alegre: Artmed.
- Sánchez, J. M. S. (1994). *Los Educadores sociales en europa. Modelos formativos francofonos y meridionales*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Tagarro, M. (2013). Small Seeds at The University - Large Trees In The World: Creative teaching as a way to promote social and economical change. *Journal of the Comenius Association, 7*, pp. 9-11.
- Teixeira, L. (2014). Aprendizagem profissional e transições para o mundo do trabalho. Pistas para refletir sobre a formação dos educadores sociais. *Revista Interações, 10 (29)*, pp.238-255. ISSN 1646-2335.
- Vaatsra, R., & Vries, R. (2007). The effect of the learning environment in competences and training for the workplaces according to graduates. *Higher Education, 53*, pp. 335-357.

Painel 3 - Dinâmicas sociais e estratégias de mudança

Da disciplina ao emprendurismo: vellas prácticas de exclusión no novo discurso educativo

David Casado Neira – Universidade de Vigo (Espanha)

Introdución

Creatividade, disciplina, espírito crítico, excelencia, igualdade, emprendurismo. Nun momento histórico ou noutro o discurso educativo vai descubrindo novos paradigmas que pretender solucionar os problemas dunha época. Non nos enganemos, o discurso educativo non pretende solucionar os problemas educativos dunha época e comunidade, senón a través da educación dar resposta a outras cuestións de fondo calado social: o acceso á riqueza, a cohesión social, a hexemonía cultural, a formación cidadá, a cualificación para o mercado laboral... como moi ben sabe a socioloxía da educación. Non é errado logo dicir que toda educación é política, e que a educación obrigatoria constitúa e súa mellor ferramenta. Así que cando se fala de como se debe aprender, sempre estamos a falar de cuestións pedagóxicas pero tamén, e fundamentalmente, doutras extrapedagóxicas. Ou de como se define o modelo de individuo escolar (Sotelo, 1991).

Hoxe en día poderíamos ter a tentación de pensar que a educación (entendendo aquí como tal a formal e regulada: a escolarización) cumpre o único obxectivo de servir ao individuo na súa carreira cara o mundo laboral, un servizo no que os usuarios/as (clientes) optan ante diferentes camiños. Pero non nos enganemos, como antes a educación hoxe cómpre para acadar obxectivos xerais que reverts en na comunidade. Mais, como veremos, os discursos que parecen situar no centro do proceso de aprendizaxe ao estudante (desde a educación preescolar á superior) non fan máis que dar resposta a necesidades sociais concretas, como por outro lado xa describira Durkheim (1975).

De que necesidades estamos a falar na actualidade e como pasan a estar definidas podémolo rastrexar nos actuais planos de estudos e diferentes currículos de calquera país do mundo, polo menos na súa intencionalidade. Aquí achamos como ideas como a creatividade, a excelencia e o emprendurismo pasan a ocupar una posición central nos

discursos e práticas educativas máis novidosas. Estas a súa vez emerxen como parte da evolución das novas necesidades de aprendizaxe e das novas demandas sociais, que son definidas por principios e contextos económicos e políticos. No contexto da Unión Europea podemos rastrexar as orixes do discurso sobre o emprendurismo e a súa relevancia educativa a través dunha serie de documentos chave como son: os informes *PISA*, a *Estratexia de Lisboa* e a *Estratexia educación e formación 2020*. Todos los tres os grandes reguladores da transformación educativas que estamos a vivir.

1. Os novos valores

Chave 1. O Informe PISA

No ano 2000 realizouse o primeiro *Informe PISA* (OECD, 2015) que supuxo por primeira vez na historia da investigación educativa desenvolver unha metodoloxía comparativa a nivel internacional de resultados educativos ao remate da educación secundaria. Hai tres aspectos de especial relevancia no *Informe PISA* pola súa transcendencia extrapedagoxica á hora de facer un diagnóstico dos diferentes sistemas educativos nacionais (i) non se miden coñecementos abstractos, senón a capacidade de usar o aprendido para solucionar problemas práticos, polo tanto entende a educación non como un valor teórico senón instrumental e prático, (ii) valóranse os coñecementos das áreas de matemáticas, ciencias e lingua (esta como a ferramenta básica de adquisición de coñecemento) cara a posterior posta en valor no mercado laboral ligada a investigación, o desenvolvemento e a innovación, (iii) pon en relación de forma comparada o gasto educativo por país cos seus resultados educativos, velaí permite achegarnos a rendibilidade económica de cada sistema educativo nacional ata o nivel da educación secundaria.

A aparición do primeiro *Informe PISA* supuxo un punto de inflexión nos discursos educativos que pasaron de medirse de nivel nacional, preocupados por cuestións intrínsecas (mellorar os resultados de anos anteriores ou o cumprimento de determinadas metas), a medirse internacionalmente en relación aos países a cabeza do *ranking*. Países que se toman polos seus resultados óptimos como modelos a seguir ou referentes para argumentar a necesidade das reformas. A avalion educativa pasou a un novo nivel descoñecido ata o momento. Isto tivo dous efectos: un cambio no foco das políticas educativas orientadas agora a incorporar as claves dese países excelentes, e desprazar gran parte do debate educativo e das práticas didaticas cara o terreo da excelencia.

O *Informe PISA* ven a ser realizado pola *Organisation for Economic Co-operation and Development* que establece que a "OECD uses its wealth of information on a broad range of topics to help governments foster prosperity and fight poverty through economic growth and financial stability" (OECD, 2016). Polo tanto hai que entender o *Informe PISA* na clave de ferramenta eminentemente de progreso económico e da súa utilidade para o fortalecemento da economía do mercado, na que nestes momentos a sociedade do coñecemento ocupa unha posición central.

Chave 2. A estratexia de Lisboa

Un primeiro paso destas políticas da UE estiveron recollidas na xa pechada *Estratexia de Lisboa*. O Consello de Europa acorda en marzo de 2000 en Lisboa un novo obxectivo estratéxico da Unión: converterse na economía baseada no coñecemento máis competitiva e dinámica do mundo cara ao medre económico de maneira sostible, con máis e mellores empregos e con maior cohesión social (CdE, 2000). Esta declaración inaugura de maneira formal o recoñecemento da UE como unha sociedade do coñecemento e da posta en valor deste como pilar do desenvolvemento económico baixo aos principios do crecemento económico, a loita contra o paro e acadar unha mellor cualificación profesional. Todo o que implica o transvase destas responsabilidades de forma directa á educación e a formación: o futuro da UE está na capacidade do sistema educativo de dar resposta a estes retos de natureza económica e demográfica. A educación pasa a entenderse principalmente baixo a súa función de formación para o mercado laboral, coa responsabilidade engadida de permitir a preeminencia da UE como potencia económica nese novo escenario internacional no que tanto os Estados Unidos, China, Corea do Sur, Xapón, India e Brasil loitan por acadar unha posición hexemónica.

Pero catro anos máis tarde os retos anunciados seguen sen ser posto sen marcha en moitos dos países e ante a falta de iniciativas cara a implantar as medias propostas elabórase o informe *Facing the challenge. The Lisbon strategy for growth and employment* (Kok, 2004) que pon de relevo que: é urxente acelerar a aplicación da estratexia e que hai retos engadidos pola combinación do baixo medre demográfico máis o envellecemento da poboación. O que leva a poñer sobre a mesa o debate demográfico en relación ás posibilidades de mantemento do estado do benestar por mor das baixas taxas de fertilidade, o incremento da esperanza de vida, a diminución da masa de consumidores e das posibilidades de recadación tributaria sobre a poboación activa.

A educación non cómpre so xa para permitir a capacidade competitiva das economías europeas, senón que ademais ha de axudar a solucionar os problemas derivados da crise demográfica actual que afecta a gran parte dos países da UE, da mesma medida que a cohesión social baseada no acceso ao mercado de traballo está ligada ás posibilidades de medre económico.

Chave 3. As estratexias EF 2020 e Europa 2020

Son outros moitos países os que tamén van optar por unha estratexia de desenvolvemento semellante, ademais con dispoñibilidade de recursos: Isto levará a inaugurar a espiral de reformar educativas nas que nos atopamos, a cabalo entre as políticas de austeridade e a procura da excelencia educativa. Xa que o propio concepto de sociedade do coñecemento *per se* xa non supón ningún salvoconduto para ese futuro de riqueza faise necesario atopar novas solucións. Un diagnóstico que pon en cuestión a lóxica da construción de UE baixo a idea do desenvolvemento dunha economía de mercado social.

Como seguinte paso da *Estratexia de Lisboa* e en substitución desta en 2009 o Consello de Europa publica as conclusións sobre un marco estratéxico para a cooperación europea no eido da educación e da formación, coñecido como *EF 2020* (CdE, 2009). Neste documento defínense catro obxectivos estratéxicos neste sentido: (1) facer realidade a aprendizaxe permanente e a mobilidade dos educandos, (2) mellorar a calidade e a eficacia da educación e da formación, (3) promover a equidade, a cohesión social e a cidadanía activa, e, o central para o presente análise, (4) incrementar a creatividade e a innovación, incluído o espírito emprendedor, en todos os niveis da educación e da formación. Así é descrito o cuarto punto en relación á creatividade e o emprendurismo:

Além de ser fonte de realização pessoal, a criatividade constitui um manancial de inovação, a qual por seu turno é considerada um dos principais motores de um desenvolvimento económico sustentável. A criatividade e a inovação são factores essenciais para o desenvolvimento das empresas e para a competitividade da Europa a nível internacional. O primeiro desafio consiste em promover a aquisição por todos os cidadãos das competências-chave transversais, nomeadamente as competências digitais, «aprender a aprender», o espírito de iniciativa e o espírito empreendedor, bem como a sensibilidade

cultural. O segundo desafio consiste em assegurar a plena operacionalidade do triângulo do conhecimento: educação/investigação/ inovação. A criação de parcerias entre o mundo empresarial e os diferentes níveis e sectores de educação, formação e investigação poderá contribuir para melhor focar as aptidões e competências necessárias no mercado de trabalho, assim como para promover a inovação e o espírito empreendedor em todas as formas de aprendizagem. Deverão ser incentivados círculos mais amplos de aprendizagem, que envolvam representantes da sociedade civil e outras partes interessadas, com vista a criar um clima que favoreça a criatividade e que concilie melhor as necessidades profissionais e as necessidades sociais, bem como o bem-estar individual (CdE, 2009, 119/4).

Tal e como se indica cómpre "assegurar a plena operacionalidade do triângulo do conhecimento: educação/investigação/ inovação", é dicir, o coñecemento para posta en marcha de produtos de valor no mercado a para dar solución a novos retos sociais onde cabe entender a criatividade. A "operacionalidade" semella ser unha expresión superflua xa que toda iniciativa de modificación persegue ser operacional, a non ser que baixo esta se entenda como rendible economicamente.

Coido que podemos atopar neste cuarto punto unha definición canónica do emprendurismo, que xa non trata de dar unha aposta de vangarda na educación senón que apunta a un proceso normalizado dentro do sistema educativo. Ou expresado doutra forma, xa non se trata da introdución de novas formas de aprendizaxe ligadas ás capacidades de asumir risco, innovar, xestionar a incerteza, resolución (de solucionar e de ser consecuente), seica de aventura (todas elas destinadas á fomentar un espírito responsable, libre, crítico e maduro), senón formar microempresarios con capacidade de posta en marcha no mercado de novos produtos e servizos cun valor engadido. Cos riscos, por un lado, á desregulación do mercado de traballo –caracterizada por unha maior mobilidade espacial e funcional, flexibilidade, transitoriedade, desconexión coas comunidades e, en definitiva, vulnerabilidade (ILO, 2015: 10)– e, polo outro, á definir novas elites en términos de excelencia educativa que poderán optar ás formas máis cualificadas de traballo, con moita liberdade e pouca estabilidade de acordo ao modelo de Silicon Valley (Pedraza, 2015).

Un ano máis tarde en 2010 máis alá dos plans de cooperación educativa cara ao mantemento do mercado europeo de traballo, a Comisión Europea (CE) establece tres prioridades en *Europa 2020. Unha estratexia para un crecemento intelixente, sostible e integrador* que quedan definidos polo crecemento intelixente, o sostible e o integrador. O primeiro propón o desenvolvemento dunha economía baseada no coñecemento e na innovación, o que nos recorda os obxectivos da *Estratexia de Lisboa*, di explicitamente:

Crecemento intelixente - una economía baseada no coñecemento e na innovación. Um crescimento inteligente significa reforçar o coñecemento e a innovación, enquanto factores determinantes do noso crescimento futuro. Para tal é necesario melhorar a qualidade do noso ensino, reforçar o desempeño da nosa investigación, promover a innovación e a transferência de coñecimentos em toda a União, tirar plenamente partido das tecnologias da información e da comunicación e assegurar a transformación das ideas inovadoras em novos produtos e serviços que criam crescimento e emprego de qualidade e que ajudam a enfrentar os desafios sociais que se colocam a nível europeo e mundial. Contudo, para termos êxito, tudo isto deverá ser conjugado com o empreendedorismo e o apoio financeiro, tendo em conta as necessidades dos utilizadores e as oportunidades do mercado (CE, 2010, 14).

O eixo queda definido pola ecuación: innovación+transferencia=mercado, para novos produtos e servizos. Aquí o emprendurismo é entendido de forma exclusiva na súa concepción empresarial, lonxe de outras posibilidades, como o emprendurismo social que apuntarían á una visión menos utilitarista en termos economicistas e máis ligada a xeración de riqueza social (a outra forma de afondar na cohesión social) (Thompson, Alvy & Lees, 2000: 328).

Agora quedan dúas cuestións por dilucidar. Primeira, quen vai poder gozar desde futuro prometedor ou se o sistema educativo convencional vai poder dar resposta a esas demandas para todos os alumnos/as, ou se polo contrario os sistemas educativos van sufrir una fenda entre aqueles (países, en xeral, ou centros, en particular) que teñan a capacidade de incorporar liñas e metodoloxías pedagóxicas que formen ao alumnado de acordo a esas novas demandas e aqueles que van producir traballadores non cualificados. E segunda se

o emprendurismo non nos aboca a unha desregularización e precarización do mercado de traballo.

Conclusións

O recente discurso educativo aparece cada vez máis marcado polo valor do emprendurismo. Semella xa que toda proposta de innovación docente e de intervención educativa ten que estar orientada á posta en valor da autonomía, a iniciativa e a creatividade. Esta tendencia está presente tanto nas propias aulas do ensino obrigatorio como nos niveis superiores, así como nos proxectos de educación non formal en comunidades con baixos índices de alfabetización. O emprendurismo emerxe como a solución aos vellos problemas da nova escola, desde a inserción laboral ata o fracaso escolar, pasando pola loitan contra a pobreza e as desigualdades sociais. Todos poden ser emprendedores e todos os emprendedores sairán vitoriosos do sistema educativo.

Este pensamento leva, nesta análise, a dúas contradicións e a varios riscos. En primeiro lugar, a primeira contradición repite un esquema habitual nas reformas ou promesas educativas: o descubrimento dunha pedra filosofal que vai dar solucionado os males da educación e, máis concretamente, aqueles que teñen que ver co paso do mundo educativo ao laboral. En segundo lugar, e correlativo ao anterior, máis alá das posibilidades reais ou non do emprendurismo como principio educativo as estruturas do sistema educativo nas súas prácticas maioritarias seguen persistentemente a ser ríxidas, excluíntes e selectivas. O que dá lugar a unha disonancia entre o discurso e a práctica, o desexo e a realidade do día a día, ou o querer e o poder, que eiva calquera reforma en profundidade do sistema educativo. Os riscos sitúoos nas consecuencias no mundo laboral, onde o ideario implícito ligado ao emprendurismo segue a ser o do programador informático que traballa baixo as regras da escola do libre mercado de Chicago, e no sometemento da lóxica escolar aos principios das demandas económicas inmediatas, asumindo que o valor moral, político e social da educación pasan a estar regulados de forma natural e inevitable polas demandas do mercado.

Dáse lugar a un proceso de triplo economicismo da educación. Primeiro, o mercado polas posibilidades dos centros de levar a cabo unha ensinanza "emprededora" e ligada á posta en marcha de proxecto aplicados de innovación. Segundo, definido polo novo discurso da educación, artellado baixo o principio de custo/beneficio (gasto por alumno/posta en valor en I+D+i da súa formación no mercado laboral). E terceiro, por

reducir a utilidade do proceso educativo á súa capacidade directa de xerar riqueza económica sobre a que se basearía a cohesión social nesa lóxica da economía do mercado.

Atopámonos na transición do vello obreiro disciplinado ao novo microempresario. Quen necesita cidadáns creativos, emprendedores e excelentes?

Referencias

- CdE [Consello de Europa] (2000). *Lisbon strategy for growth and jobs*. Obtido de http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/index_en.htm.
- CdE (2009, maio 28). Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre un quadro estratéxico para a cooperación europea no dominio da educación e da formación ("EF 2020"). *Jornal Oficial da Unión Europea*, 119, 2-10.
- CE [Comisión Europea] (2010). *Europa 2020. Estratexia para un crecemento intelixente sustentábel e inclusivo*. Bruxelas: Comisión Europea.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Horsnell, A., & Pepin, J. (2002) Social entrepreneurship basics. *Front and Centre*, 9(4), 1-6.
- ILO [International Labour Office] (2015). *International Labour Conference, 104th Session, 2015. Report of the Director-General Report I. The future of work centenary initiative*. Genebra: ILO.
- Kok, W. (2004). *Facing the challenge. The Lisbon strategy for growth and employment*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2015). *PISA*. Obtido de <http://www.oecd.org/pisa/>.
- OECD (2016). *What we do and how*. Obtido de <http://www.oecd.org/about/whatwedoandhow/>.
- Pedraza, J. (2015, decembro 27). Sin jefes pero sin garantías: así es el trabajo que se nos viene encima. *El País. ICON*, s.p.
- Sotelo, I. (1991, xullo 11). El estado y la educación. *El País*, s.p.
- Thompson, J., Alvy, G. & Lees, A. (2000). Social entrepreneurship - a new look at the people and the potential. *Management Decision*, 38 (5), 348-338.

Painel 3 - Dinâmicas sociais e estratégias de mudança

A formação dos educadores sociais: reflexividade e capacitação para a mudança

Paulo Delgado - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Portugal)

1. Discursos, representações e estratégias de mudança no acolhimento de crianças e jovens

A Convenção dos Direitos da Criança (1989) afirma, de modo inequívoco e universal, que toda a criança que não possa viver no seu ambiente natural tem direito à proteção e assistências especiais do Estado. Esta proteção alternativa privilegia as diversas formas de colocação em ambiente familiar, nomeadamente o acolhimento familiar, a adoção ou a *Kafala* do direito islâmico, e deve assegurar o respeito pelo contexto étnico, educativo, religioso, cultural e linguístico que caracteriza a vida da criança. Como último recurso, o artigo 20º da Convenção, aqui comentado, refere a possibilidade de colocação em estabelecimentos adequados de assistência às crianças, ou seja, a integração em instituições de acolhimento.

Esta disposição antecipa, de certo modo, a evolução que os sistemas de proteção da infância e juventude de matriz ocidental, com economias de tipo industrial ou pós-industrial têm sofrido desde a década de 90. Entre as principais tendências da mudança pode-se referir a expansão da área de intervenção, associada à atenção crescente da parte da opinião pública e dos media relativamente às situações de violência envolvendo crianças (Gilbert, Parton, & Skivenes, 2011). A intervenção protetora tem procurado garantir os direitos de grupos de minorias raciais e étnicas, procurando concretizar a intenção expressa na disposição legal da Convenção, assim como assegurar que o acolhimento em instituição é usado em circunstâncias excecionais, isto é, essencialmente para crianças mais velhas ou jovens com problemas de saúde mental ou outras necessidades especiais (Courtney & Iwaniec, 2009).

A lógica protetora expressa na Convenção culmina na assunção, nos países anteriormente referidos, de uma orientação centrada na criança (Gilbert, Parton, & Skivenes, 2011). Este modelo surge cronologicamente após passagem por uma orientação centrada na proteção da criança, em que o sistema intervém na defesa exclusiva da

criança, omitindo os direitos da família de origem; e após a experiência de uma orientação centrada no apoio à família, que se preocupa fundamentalmente em recuperar as competências parentais. No terceiro e mais recente modelo, a finalidade é possibilitar no imediato, a todas as crianças, mesmo aquelas que são abrangidas por processos de proteção ou por medidas de colocação, o exercício integral e efetivo dos seus direitos. A cidadania constrói-se deste modo em contextos sociais que garantem a todos a efetiva participação e o desenvolvimento de um espírito crítico, que permita ler e interpretar a realidade envolvente e responder de forma positiva aos desafios associados à decisão e à livre escolha.

Ora, estas são competências que só podem ser cabalmente atingidas se a criança crescer num ambiente que promova as suas competências e esse é, naturalmente, o ambiente familiar. Pelo exposto, cabe ao Estado garantir o contexto familiar essencial ao desenvolvimento, mesmo que tal implique a desfamiliarização da criança, chamando a si, de modo temporário, o exercício das competências parentais. Naturalmente o objetivo é refamiliarizar a criança, através do acolhimento familiar ou da adoção, de modo a promover o desenvolvimento global da criança e o seu bem-estar.

A evidência científica demonstra que o desenvolvimento de uma criança exige um comprometimento e uma dedicação individualizada, o cultivo cuidadoso de relações de proximidade e confiança, baseadas no afeto e atenção. Por outras palavras, a criação de uma vinculação segura (Bowlby, 1944; 1951; Rutter, 1991; 1995). Todos os seres humanos e em particular os mais novos precisam de alguém que eduque, proteja e queira muito cuidar, de modo permanente e dedicado. Num ambiente institucional esse relacionamento é impossível uma vez que os profissionais têm de encontrar e manter a necessária distância profissional relativamente às crianças, o que dificulta ou inviabiliza essa relação de proximidade, dedicação incondicional e de afeto.

A opção pela institucionalização também não é a melhor porque a maior parte das crianças não pode ser adotada nem poderá regressar a casa. De acordo com os últimos dados disponíveis, 32% das crianças estão acolhidas em Centro de Acolhimento Temporário, a resposta supostamente mais célere, há dois ou mais anos; 64% das crianças que vivem em Lar de infância e Juventude estão acolhidas há dois ou mais anos e, neste grupo, 44% vivem no Lar há 4 ou mais anos (Instituto da Segurança Social, 2014). São as crianças esquecidas, nos centros e lares, que se tornam gradualmente crianças invisíveis, longe do olhar e da atenção pública, sofrendo gradualmente a negação dos seus

direitos, nomeadamente o direito a viver em família (Palacios, 2010). A educação fica muitas vezes comprometida, tal como a aprendizagem dos afetos e a possibilidade de ter uma vida social normal, como ter uma rede de amigos, poder ir às compras, ao parque, ou ao cinema.

Por fim, o contexto institucional, ao contrário do que sucede em família, representa a impossibilidade de encontro com o mesmo rosto, ao longo dos dias e das horas do dia, porque as pessoas que trabalham nas instituições têm um horário de trabalho e turnos para cumprir. Tudo associado à certeza, que as crianças acolhidas acabam inevitavelmente por construir, de que as pessoas que trabalham na instituição têm uma família, a sua família, para a qual regressam ao fim do dia e com a qual passam os fins de semana, as datas festivas e as férias.

Del Valle (2015) propõe uma análise comparativa internacional entre a utilização do acolhimento familiar e o acolhimento residencial para concluir que existem dois grupos com diferenças notáveis: os países anglo-saxónicos e os países do Norte da Europa, onde predomina o acolhimento familiar e os países mediterrâneos onde o acolhimento residencial continua a ser muito utilizado e o acolhimento familiar revela grandes dificuldades de implantação. Países como a Austrália, a Irlanda, a Noruega, o Reino Unido, a Nova Zelândia e os Estados Unidos apresentam uma utilização do acolhimento familiar superior a 75%. Pelo contrário, nos países do Sul da Europa a realidade é bem diferente: a Itália tem uma utilização do acolhimento familiar de 50%, a França de 53% e a Espanha de 60% (Del Valle, 2015).

Nenhum destes países, com quem partilhamos a mesma matriz cultural, se aproxima todavia do caso português. Em Portugal a utilização do acolhimento residencial continua a crescer, ao contrário da tendência internacional, e o acolhimento familiar representa menos de 5% no sistema de acolhimento. Ou seja, mais de 95% das crianças acolhidas são encaminhadas para respostas de cariz institucional.

Palacios (2015) observa, a este propósito, o seguinte:

Em Portugal, mais de 8000 crianças crescem em centros em regime de cuidados coletivos. Desde bebés a adolescentes, crianças com ou sem irmãos. As crianças que não possam viver com as famílias em que nasceram, não deveriam viver num meio que não é o mais adequado às suas necessidades e interesses. Estas crianças necessitam de famílias que as acolham, cuidem,

protejam, acarinhem e estimulem como necessitam. Durante alguns meses, durante alguns anos, ou quem sabe, até que atinjam a sua independência adulta. Famílias acolhedoras dispostas a criar um espaço para estas crianças, incorporando-as na sua vida e acompanhando-as no seu crescimento e desenvolvimento. Famílias capazes de dar muito afeto e também de o receber, porque acolher é querer e ser querido (p.21).

A recomendação 112/2013, da Comissão da União Europeia, estabelece precisamente como processo de melhoria dos serviços de apoio às famílias e da qualidade dos serviços de cuidados alternativos, a utilização de filtros adequados com o objetivo de evitar confiar crianças a instituições e prever o reexame regular dos casos de institucionalização. Propõe ainda que se privilegie a implementação de soluções de qualidade no âmbito de estruturas de proximidade e junto de famílias de acolhimento, tendo em conta a voz das crianças.

O Committee on the Rights of the Child (2014) adota a mesma orientação. Nas observações finais sobre o terceiro e quarto relatório periódico apresentados por Portugal sublinha-se a necessidade de fortalecer a prestação de cuidados de base familiar e de desenvolver uma estratégia de desinstitucionalização dos serviços de acolhimento institucional, com metas precisas, tendo em vista a sua eliminação progressiva.

Como tivemos oportunidade de comentar noutro texto, as causas desta realidade tão singular no contexto europeu e internacional são múltiplas e a sua complexidade reivindica uma análise pormenorizada e ponderada. Identificamos, pelo exposto, algumas das razões mais evidentes que configuram o nosso sistema. Do ponto de vista histórico,

a tradição na intervenção social é assistencialista, cabendo à Igreja católica e, posteriormente, ao Estado, a responsabilidade de cuidar dos mais desprotegidos, em substituição das famílias e da comunidade (Delgado, 2011). Atualmente, a rede de Lares de Infância e Juventude e de Centros de Acolhimento Temporário, os tipos de instituições mais comuns, cobre todo o território nacional e disponibiliza vagas para a colocação de todas as crianças e jovens, o que dificulta o crescimento do acolhimento familiar, que implica processos de divulgação, de recrutamento e de seleção, que não são necessários na oferta institucional. Estes fatores conjugam-se com uma

política social que tem claramente preterido, na última década, o acolhimento familiar face ao acolhimento em instituição, adiando sucessivamente a aposta na medida, e a canalização dos recursos organizacionais, humanos e financeiros que são indispensáveis ao seu desenvolvimento (Delgado, 2015, p.15).

A investigação desenvolvida por Delgado e colegas, em 2013, no âmbito de atuação do INED, o Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, caracteriza o acolhimento familiar e analisa os seus resultados, procurando determinar se o acolhimento familiar constitui um contexto adequado para o desenvolvimento das crianças acolhidas. O estudo decorreu no distrito do Porto, distrito que, em 2011, representava cerca de 52% das colocações familiares de crianças em Portugal (Instituto da Segurança Social, 2012). Os resultados apurados identificam para uma evolução muito positiva da criança acolhida no âmbito escolar, ao nível do comportamento e no campo da saúde. O acolhimento familiar surge como um contexto apropriado para promover o desenvolvimento global adequado do grupo de crianças colocado nesta medida (Delgado, 2013).

As principais implicações para a prática que resultam da investigação anteriormente referida apontam, nomeadamente, para a necessidade de aperfeiçoar e intensificar a seleção dos acolhedores; de melhorar o volume e o conteúdo das informações nos momentos que antecedem a colocação; de aperfeiçoar os procedimentos de acompanhamento e de avaliação das colocações; para a importância de preparar e formar as famílias de acolhimento e as famílias de origem; e para a relevância de promover a sua participação, bem como das crianças e dos jovens, de acordo com a sua idade e maturidade, nas tomadas de decisão associadas ao acolhimento.

A entrada em vigor da Lei n.º 142/2015, de 8 de Setembro, consagra o acolhimento familiar como a principal resposta de acolhimento para crianças até aos 6 anos de idade. É um sinal positivo, que aproxima o nosso enquadramento legal dos outros países de modelo ocidental, e quem vem tornar ainda mais premente o reforço e alargamento do universo de famílias de acolhimento existentes. É essencial pelo exposto selecionar, formar e preparar mais acolhedores, com as competências técnicas e humanistas indispensáveis, conciliando o saber fazer com a generosidade e solidariedade, que permitam oferecer as vagas para se realizar uma transferência gradual entre os tipos de

acolhimento. E isto depende, como condição *sine qua non*, de uma política social que invista os recursos humanos e materiais indispensáveis ao desenvolvimento da medida.

É igualmente essencial aprofundar o conhecimento científico sobre o acolhimento familiar em Portugal, de modo a poder compreendê-lo e compará-lo com outras realidades, a identificar que tipo de acolhimento produz os melhores resultados, sobre que circunstâncias, e para que grupo de crianças ou jovens. Apressar a transição ou colocar todas as crianças no acolhimento familiar, independentemente do seu perfil e percurso, é cometer um erro que pode ter consequências nefastas, para todos os envolvidos e para o próprio futuro da medida. É fundamental operar uma mudança gradual e bem-feita, com a qualidade indispensável, porque, por um lado, o acolhimento familiar não é uma panaceia que responde a todas as crianças e jovens que necessitam de acolhimento, deve ser combinado e articulado com as outras medidas do sistema, como as respostas institucionais, as outras medidas de colocação e as medidas no meio natural de vida. Por outro, só faz sentido desenvolver o acolhimento familiar se este for orientado por critérios científicos de rigor e de qualidade, que promovam o bem-estar da criança acolhida e defendam a privacidade e os direitos das famílias envolvidas. Já agora, que se divulgue também os seus aspetos positivos, como a partilha generosa daqueles que se disponibilizam para ajudar e acolher, nos seus lares, durante todos os dias do ano e a todas as horas do dia, quem precisa muito de uma família e recebem quase sempre, em troca, uma enorme recompensa afetiva e uma experiência profundamente enriquecedora.

Referências bibliográficas

- Bowlby, J. (1944). Forty-four juvenile thieves: their characters and home life. *International Journal of Psycho-Analysis*, 25, 19-52.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. New York: Schocken.
- Committee on the Rights of the Child (2014). *Third and fourth periodic reports of Portugal*. (CRC/C/PRT/CO/3-4). 31 January: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR).
- Courtney, M., & Iwaniec, D. (2009). *Residential care of children*. New York: Oxford University Press.
- Del Valle, J. (2015). O panorama internacional. In P. Delgado (Coord.), *Acolhimento Familiar de Crianças. Pelo direito de crescer numa família* (pp. 71-74). Lousado: Mundos de Vida.

- Delgado, P. (Coord.) (2013). *Acolhimento Familiar de Crianças. Evidências do presente, desafios para o futuro*. Porto: Livpsic.
- Delgado, P. (2015). Os direitos das crianças e a sua relação com o acolhimento familiar. In P. Delgado (Coord.), *Acolhimento Familiar de Crianças. Pelo direito de crescer numa família* (pp. 12-17). Lousado: Mundos de Vida.
- Gilbert, N., Parton, N., & Skivenes, M. (2011). *Child Protection Systems*. New York: Oxford University Press.
- Instituto da Segurança Social (2012). *Casa 2011. Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Instituto da Segurança Social (2014). *Casa 2013. Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Instituto da Segurança Social (2015). *Casa 2014. Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Jornal Oficial da União Europeia (L 59 de 2 de Março de 2013). *Recomendação da Comissão de 20 de Fevereiro de 2013 Investir nas crianças para quebrar o ciclo vicioso da desigualdade, (2013/112/UE)*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Palacios, J. (2010). As crianças invisíveis. *El Pais*, 3 de Novembro.
- Palacios, J. (2015). Cada criança, uma família – Almas infantis em movimento. In P. Delgado (Coord.), *Acolhimento Familiar de Crianças. Pelo direito de crescer numa família* (pp. 19-21). Lousado: Mundos de Vida.
- Rutter, M. (1991). A fresh look at “maternal deprivation”. In P. Bateson (Ed.), *The development and integration of behaviour: Essays in honour of Robert Hinde* (pp. 331-374). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1995). Clinical Implications of Attachment Concepts: Retrospect and Prospect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36 (4), 549-571. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1995.tb02314.x.

Painel 3 - Dinâmicas sociais e estratégias de mudança

Redes sociais: perspectivas dos jovens na mediação de conflitos

Carlos Morais – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança
(Portugal)

Maria do Nascimento Mateus – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de
Bragança (Portugal)

Luísa Miranda – Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de
Bragança (Portugal)

Paulo Alves – Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de
Bragança (Portugal)

Introdução

Vivemos num mundo em rede, onde os jovens interagem e partilham interesses nas redes sociais. Existe grande variedade de redes sociais que têm grande impacto na interação e na partilha de informação entre as várias gerações e de forma particular entre os jovens e que são suportadas por várias ferramentas que fazem com que cada rede social possa responder a diversos objetivos e a diferentes utilizadores.

Perante a diversidade de redes sociais e de tão elevada utilização coloca-se como problema a investigar

- A relação que os jovens têm com as redes sociais provoca conflitos ou resolve problemas com a família, os amigos e a escola?

Para compreender esta relação e obter respostas à questão formulada, foram definidos os seguintes objetivos:

- Compreender a relação dos jovens com as redes sociais;
- Identificar os conflitos que as redes sociais podem provocar ou solucionar na família, nos amigos e na escola;
- Identificar os critérios utilizados pelos jovens para convidar ou aceitar amigos nas redes sociais;
- Identificar indicadores sobre a perceção dos jovens relativamente às principais vantagens e desvantagens das redes sociais.

Para responder à concretização dos objetivos referidos, a investigação foi orientada a partir das seguintes questões de investigação:

- Qual é a relação dos jovens com as redes sociais?
- Quais são os conflitos que as redes sociais podem provocar ou solucionar na família, nos amigos e na escola?
- Quais são os critérios utilizados pelos jovens para convidar ou aceitar amigos nas redes sociais?
- Quais são as principais vantagens e desvantagens das redes sociais?

Os resultados foram obtidos por inquérito por questionário, administrado *online*, a um grupo de jovens do ensino não superior e serão apresentados de acordo com a sequência das questões, apresentando para cada questão uma síntese descritiva das respostas dadas, bem como alguns exemplos das próprias respostas.

O artigo está organizado nos seguintes tópicos principais: fundamentação, metodologia, resultados e conclusões.

1. Fundamentação

As redes sociais ocupam grande parte do tempo útil dos jovens. São uma realidade com a qual temos de lidar, com todas as suas características, umas mais positivas outras nem tanto. Como educadores só poderemos atuar se conhecermos a relação dos jovens com este seu mundo.

De acordo com Gray (2010) a comunidade educativa está interessada em permitir que os alunos possam demonstrar os seus resultados de aprendizagem através da criação de conteúdos nestas novas plataformas, nomeadamente para envolver os alunos e desenvolver as suas competências, aumentar a capacidade crítica e criativa, podendo ao mesmo tempo melhorar também as capacidades de expressão escrita.

Os contactos sociais desenvolvidos nestas redes têm grande impacto na interação e na transmissão de informação entre os seus membros (Mayer & Puller, 2008).

As redes sociais na *Web* emergem das práticas de interação orientadas para a partilha e formação de grupos de interesse que estão na origem das narrativas digitais da sociedade do conhecimento. O sentido da construção coletiva e colaborativa na *Web* constitui uma das principais características destas organizações, para além da flexibilidade e da complexidade dos sistemas de informação, aprendizagem e conhecimento (Morais, Miranda, Alves & Dias, 2011).

As redes sociais podem ser usadas da mesma forma que os sítios pessoais na *Web* e as aplicações de mensagens instantâneas, constituindo um espaço fácil e acessível para interação e troca de opiniões. Estas potencialidades podem ser importantes na medida em que os utilizadores se encontram, muitas vezes, *online* beneficiando das ferramentas disponíveis que possibilitam uma fácil comunicação (Pempek, Yermolayeva & Calvert, 2009).

Para Ellison, Steinfield e Lampe (2007) as redes sociais permitem que os seus membros se apresentem, articulem as suas relações sociais e estabeleçam ou mantenham relações com outras pessoas. Estas plataformas podem ser orientadas aos contextos de trabalho, para ligar pessoas com interesses comuns ou para manter contacto entre colegas de escola.

O número de investigações relacionadas com as redes sociais é bastante elevado, com particular destaque para o *Facebook*. Khan, Wohn e Ellison (2014), com base num estudo que envolveu 690 alunos do ensino não superior, salientam que as plataformas orientadas para a interação social, como o *Facebook*, permitem que os adolescentes colaborem em atividades académicas, nomeadamente na colaboração, no apoio a amigos “reais” e na promoção de habilidades de nível superior na *Internet*. Os mesmos autores acrescentam que embora o *Facebook* não seja especialmente concebido para a aprendizagem permite entrar em contacto e pedir a outros alunos para ajudar a classe, para discutir trabalhos escolares e obter recursos que podem ser usados em trabalhos escolares, assim como partilhar algumas funcionalidades com material didático formal ou com os sistemas de gestão de aprendizagem (LMS).

Sánchez, Cortijo e Javed (2014) salientam que a influência social é o fator mais importante na adoção do *Facebook*, considerando que os alunos são influenciados a adotá-lo para estabelecer ou manter contacto com outras pessoas com quem partilham interesses. Referem ainda que o uso educacional do *Facebook* é explicado diretamente pelas finalidades com que é usado e indiretamente pela sua aprovação. Para os mesmos autores a relevância crescente do *Facebook* no ambiente social e de trabalho conduz as pessoas a utilizar esta ferramenta de rede social na sua atividade diária, assim como a realização de jogos e outras atividades de diversão. Acrescentam, ainda, que o *Facebook*, quando é usado corretamente pode melhorar o processo de aprendizagem através da promoção da comunicação, da interação, da colaboração e da partilha de recursos.

Ainin, Naqshbandi, Moghavvemi e Jaafar (2015) defendem a utilização do *Facebook* atribuindo como principais vantagens dessa utilização a possibilidade dos jovens manterem relações com os seus pares e desenvolverem novas interações para finalidades diferentes, incluindo a aprendizagem, a procura de informações, colocação de perguntas sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, compartilhar algumas tarefas de casa e planos de aulas.

O *Facebook* é um ambiente em que os adolescentes podem experimentar a autoapresentação, mas também pode ser um meio em que ocorre o *cyberbullying*. Como salientam Dredge, Gleeson e Garcia (2014), relativamente a um estudo realizado com uma amostra de 147 adolescentes, mais de três em cada quatro relataram ter pelo menos uma experiência de vitimização, nos últimos 6 meses.

Apreciando os aspetos mais positivos e os menos positivos das redes sociais, constatamos que constituem uma realidade que tem grande influência na vida dos jovens, razão pela qual educadores, investigadores e famílias devem estar atentos e preocuparem-se em ajudar os jovens a obter os melhores proveitos das inovações tecnológicas para as suas vidas.

Aceitar as redes sociais acarreta riscos, gera conflitos, mas também pode evitar esses mesmos conflitos.

As redes sociais, assim como qualquer relação social, estão sempre impregnadas pelo poder, pelo conflito, mas também pelas múltiplas possibilidades que oferecem ao nível da solidariedade, da reciprocidade e de partilha. O que é importante é saber estabelecer o equilíbrio entre estas duas vertentes antagónicas, atuando positivamente, potencializando iniciativas para enfrentar e resolver os problemas sociais, procurando uma troca de experiências com base no pluralismo das ideias.

A realidade das redes sociais é dinâmica e a globalização e a informatização da sociedade são uma realidade.

Para Dahrendorf (2011) “(...) o conflito é um facto social universal e necessário, que se resolve com a mudança social (...) e constitui-se como o fator da mudança social e como parte da dinâmica social perante o consenso”, defendendo que sem conflito a história não avança, pois “ (...) a representação de uma sociedade sem conflitos é um ato de violência cometido contra a natureza humana” (p. 12).

O conceito de conflito assenta na diversidade de pontos de vista entre as pessoas, os seus interesses, as suas necessidades e expectativas passa pela relação entre grupos ou

sujeitos que se opõem e toda a história da humanidade tem sido marcada por conflitos de natureza política, económica, social, religiosa, cultural, étnica, sempre presentes nas relações entre os homens.

Os jovens, no mundo globalizado em que vivem, tentam resolver esses conflitos, patentes no espaço que partilham com a família, com os amigos, na escola, na sala de aula, através das redes sociais. Eles procuram soluções, mensagens (des)codificadas lidas nas entrelinhas, apoio para as diferenças de pontos de vista. Mas, os jovens para seu crescimento como ser integral, precisam de respeitar as opiniões do outro, de saber ouvir, de serem tolerantes e de saber como aplicar no dia-a-dia, de forma construtiva, o que leem nas diferentes redes sociais, sendo parte da solução e não do problema que as mesmas podem criar.

A escola é o lugar onde o jovem passa a maior parte do seu dia e, como tal, os conflitos surgem e são expostos nas redes sociais, de forma por vezes violenta e impensada, sem uma construção positiva.

Actualmente assistimos a uma cultura de violência que sobressai nos modos de agir dos indivíduos, quer sejam adultos, jovens ou crianças. O conflito e a violência estão, cada vez mais, presentes nas escolas manifestando-se de várias formas com efeitos devastadores para toda a comunidade educativa, até mesmo mergulhando a escola numa crise de legitimidade. Para inverter esta tendência é necessário desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, de cidadania e de sã convivialidade no meio escolar. A escola pode encontrar na mediação uma abordagem para a transformação criativa dos conflitos, aceitando aproveitá-los como uma oportunidade de crescimento, mudança e de formação pessoal e social para a resolução dos problemas quotidianos (Tomás, 2010, p. 2).

Melo (2010) considera que “Se as pessoas não pensarem na forma como usam as redes sociais podem surgir problemas graves”, daí que seja necessário criar um código de conduta, pois a percepção que o que escreve e o que lê tem sobre o impacto e as consequências do uso das redes sociais, não é a mesma, havendo um “desfasamento” entre ambos e apenas uma pequena percentagem vai “dar valor ao que podem encontrar

nas redes sociais. “Se as pessoas não pensarem na forma como usam as redes sociais podem surgir problemas graves” (s/p).

Segundo a Lusa (2010) “A elaboração de um código de conduta (...) pode ser a solução para evitar conflitos laborais com base em comentários depreciativos colocados nas redes sociais online” (s/p).

Os jovens, por natureza rebeldes, desafiam as instituições tradicionais, a família e a escola, mas são estas novas gerações que, mais adaptadas às mudanças tecnológicas, promovem avanços nas relações de trabalho do mundo contemporâneo.

Os conflitos que existem nas nossas relações sociais, fruto do relacionamento interpessoal, invadem a escola, que reproduz a sociedade. É difícil aceitar o outro e mais difícil se torna quando não se tem uma educação familiar e escolar orientada no sentido compreensão do outro e do consenso, não voltada e estimulada para a competitividade.

A escola deve fornecer as ferramentas para a resolução dos conflitos, não se preocupando apenas com os aspetos cognitivos mas também com os aspetos sociais. É importante adquirir a consciência de que todos somos escola e temos como objetivo formar os jovens tornando-os pro ativos na construção de uma cidadania participativa, abertos ao diálogo.

O papel que a família, a escola e os amigos têm nos conflitos sociais depende do contexto e do envolvimento, pois tanto pode ser o papel de desencadeador do conflito, como de mediador.

O conflito é natural, resulta de uma divergência de opiniões ou de atitudes que acontecem no dia-a-dia e a sua resolução conduz-nos à construção de uma cultura de paz.

2. Metodologia

O estudo segue uma abordagem qualitativa. Os dados foram obtidos a partir das respostas dadas a um inquérito por questionário *online*, com questões associadas à identificação das características dos sujeitos que participaram no estudo e questões de resposta aberta, orientadas para a obtenção de respostas aos objetivos que precederam o estudo.

O estudo é exploratório, no qual participaram 10 sujeitos, sendo dois de 11 anos, um de 12, cinco de 13 anos, um de 14 e um de 16 anos. Como se verifica a idade mínima é 11 anos, a idade máxima é 16, a média de idades 12,9 anos, 9 são do género feminino e 1 do género masculino.

Relativamente ao ano de escolaridade há um sujeito que frequenta o 11.º ano de escolaridade, um o 9.º ano de escolaridade, dois o 6.º ano de escolaridade e seis frequentam o 8.º ano de escolaridade, conforme se evidencia na Tabela 1.

3. Resultados

Os resultados apresentados, embora tenham sido obtidos de forma cientificamente aceite, não são generalizáveis, atendendo ao reduzido tamanho da amostra e à falta de representatividade da população dos alunos do ensino não superior. No entanto, podem constituir indicadores para eventuais investigações, nomeadamente da posição de alunos de 6.º, 8.º, 9.º e 11.º ano de escolaridade face às redes sociais. Os resultados são apresentados seguindo a sequência das questões no inquérito por questionário, tendo em conta as respostas a cada questão e a sua distribuição pelos seguintes tópicos principais: Relação dos jovens com as redes sociais; Conflitos que as redes sociais podem provocar ou solucionar na família, nos amigos e na escola; Critérios utilizados pelos jovens para convidar ou aceitar amigos nas redes sociais; Principais vantagens e desvantagens das redes sociais.

3.1. Relação dos jovens com as redes sociais

Segue-se cada uma das questões apresentadas aos sujeitos da amostra e a análise das respetivas respostas. A numeração das questões aqui apresentada é independente do número que a questão tinha no inquérito por questionário apresentado à amostra. Todos os sujeitos da amostra responderam a todas as questões.

Questão 1: Há quantos anos utilizas as redes sociais?

O número de anos de utilização das redes sociais varia de 1 a 7, sendo a média de 3,9 anos. Comparando a idade dos sujeitos com o número de anos que usam as redes sociais, as idades com que começaram a utilizar as redes sociais variam de 5 a 11 anos.

Questão 2: Quantos “amigos” tens na rede social que mais utilizas?

O número de amigos varia de 92 a 1154, sendo a média de 409 sujeitos. Comparando o número de amigos que cada sujeito tem com o número de anos que utiliza as redes sociais e admitindo alguma regularidade na conquista de novos amigos, constata-

se que o número de amigos conquistados por anos varia de 21 a 626, o que indicia a ausência de regularidades na conquista de amigos nas redes sociais.

Questão 3: Quantas horas gastas por semana nas redes sociais?

O número de horas que cada sujeito afirma gastar nas redes sociais também varia de sujeito para sujeito, apenas dois, de idades e anos de escolaridade distintos afirmam gastar o mesmo tempo, uma hora. O número de horas despendidas por semana varia de uma a 96, sendo a média de 22 horas semanais. Estes números exigem uma reflexão aprofundada de educadores e encarregados de educação, pois como se pode verificar pelos dados da tabela 2, constata-se que o aluno de 9.º ano de escolaridade gasta 96 horas por semana nas redes sociais e um de 8.º ano de escolaridade gasta 72 horas, pelo que será legítimo perguntar que outras atividades poderão desenvolver estes alunos para além das redes sociais.

Como síntese, apresentamos na Tabela 2, os dados relativos às três questões apresentadas.

Tabela 1

Relação dos jovens com as redes sociais

| Código | Idade (anos) | Ano de escolaridade | N.º de anos de utilização das redes sociais | N.º amigos na rede social mais utilizada | Horas gastas nas redes sociais por semana |
|--------|--------------|---------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 2 | 14 | 9 | 7 | 150 | 10 |
| 3 | 16 | 11 | 5 | 428 | 7 |
| 4 | 11 | 6 | 3 | 200 | 2 |
| 5 | 11 | 6 | 4 | 145 | 1 |
| 7 | 12 | 8 | 7 | 200 | 1 |
| 8 | 13 | 8 | 5 | 296 | 72 |
| 9 | 13 | 8 | 2 | 1154 | 96 |
| 10 | 13 | 8 | 1 | 624 | 10 |
| 13 | 13 | 8 | 3 | 92 | 18 |
| 15 | 13 | 8 | 2 | 804 | 3 |

Questão 4: Quais são as redes sociais que utilizas?

As redes sociais utilizadas: pelos sujeitos da amostra são: *Facebook* (8), *Instagram* (6), *Twitter* (2), *Tumblr* (2), *Youtube* (1), *Skype* (1), *Messenger* (1), *Whatsapp* (1),

Snapchat (1). De salientar que oito dos sujeitos utilizam mais do que uma rede social. Apenas dois utilizam uma única rede social, e existe um que utiliza 8 redes sociais.

Questão 5: Qual é a rede social que mais utilizas?

O *Facebook* é a rede mais utilizada por 6 dos 10 sujeitos do grupo de estudo, não existindo qualquer uma das outras das redes sociais preferida por mais do que um sujeito.

Questão 6: Quais foram os motivos que te levaram a utilizar as redes sociais?

Os motivos que levaram à utilização das redes sociais variam de sujeito para sujeito, destacando-se, entre outros, comunicar (conversar, socializar), curiosidade, jogos e a influência dos amigos, colegas e familiares. Salientamos algumas das expressões utilizadas que traduzem os motivos que os levaram a aderir às redes sociais:

- *Alguns dos meus amigos utilizavam e gostaram. E falo com os meus amigos (6.º ano de escolaridade);*

- *Por volta dessa altura (há 7 anos +/-)começou a febre das redes sociais, principalmente do Facebook. Como toda a gente criou, tive curiosidade em criar também. Registei-me quando obtive autorização dos meus pais (8.º ano de escolaridade).*

- *Era uma coisa que todos os meus amigos utilizavam e parecia divertido (9.º ano de escolaridade);*

- *Comunicar com os meus amigos e familiares (11.º ano de escolaridade).*

Questão 7: O que fazes nas redes sociais?

Das ações desenvolvidas nas redes sociais destacam-se: conversar com os amigos, receber novidades acerca do mundo, jogar, ver vídeos, publicar fotos, saber o dia de anos de toda a gente.

Apresentam-se algumas das respostas dadas à questão:

- *Jogo, jogos e converso com os meus amigos (6.º ano de escolaridade);*

- *Falar com os meus amigos. Saber o dia de anos de toda a gente. Quando tenho tempo vejo as novidades (8.º ano de escolaridade);*

- *Reblogo coisas sobre as minhas coisas favoritas, como séries ou filmes e vejo vídeos de vídeos, na maior parte das vezes sobre videojogos (9.º ano de escolaridade);*

- *Converso com os meus amigos e familiares através do chat do facebook e do skype, Jogo jogos do facebook (11.º ano de escolaridade).*

3.2. Conflitos que as redes sociais podem provocar ou solucionar na família, nos amigos e na escola

3.2.1. Conflitos que as redes sociais podem provocar na família, nos amigos e na escola

As respostas associadas às questões sobre os conflitos que as redes sociais podem provocar estão presentes nos discursos apresentados pelos diferentes sujeitos e a seguir transcritas.

Questão 8: Quais são as ideias que te ocorrem quando pensas na palavra conflito?

- *Uma discussão, um problema (6.º ano de escolaridade);*
- *Discussão/ideias opostas (8.º ano de escolaridade);*
- *Um desentendimento entre alguém ou um grupo de pessoas (9.º ano de escolaridade);*
- *Diferentes opiniões que levam a uma discussão (11.º ano de escolaridade).*

Como se pode verificar as ideias associadas a conflito, apresentadas pelos sujeitos do grupo em estudo, estão associadas a discussão, problema, desentendimento, diferentes opiniões, ideias opostas.

Questão 9: Apresenta o tipo de conflitos que a utilização das redes sociais pode provocar: a) na família; b) nos amigos; c) na escola.

Dos tipos de conflitos provocados pelas redes sociais na família, salientamos: escrever algo mau sobre a família, má interpretação dos comentários e publicações, horas a mais nas redes sociais, conversas com desconhecidos, consulta de informação considerada pouco adequada, marcação de encontros com desconhecidos. Apresentamos como exemplos de respostas as seguintes:

- *Os filhos escondem os seus problemas nas redes sociais dos pais, o que leva a um problema maior (6.º ano de escolaridade);*
- *Perceber mal algumas situações através de comentários e publicações pode gerar conflitos e discussões (8.º ano de escolaridade);*
- *Se alguém anda a ver coisas que não devia, a pessoa encarregada de educar a pessoa pode ficar chateada; ou se alguém anda a falar com desconhecidos e decide encontrar-se com eles (9.º ano de escolaridade);*

- *Por exemplo, quando uma pessoa passa muito tempo nas redes sociais, vai provocando uma separação com a sua família. Isto leva a que algum familiar dessa pessoa discuta com ela por ter esse vício (11.º ano de escolaridade).*

Dos tipos de conflitos provocados pelas redes sociais nos amigos, salientamos: problemas, zangas, discussão, publicar fotos de um amigo sem consentimento, colocar comentários desagradáveis, perceber mal as situações, entrar na conta de um amigo e espreitar para as mensagens deste. Exemplos de algumas expressões:

- *Postar uma foto de um amigo e ele não querer (6.º ano de escolaridade);*

- *Pode fazer com que o indivíduo se meta em problemas com seus companheiros e pode vir a perde-los (8.º ano de escolaridade);*

- *Se alguém entrar na conta de um amigo e espreitar para as mensagens deste, descobrindo segredos que não devia saber (9.º ano de escolaridade).*

- *Colocar um comentário no facebook que um amigo não goste (11.º ano de escolaridade).*

Dos tipos de conflitos provocados pelas redes sociais na escola destacamos: problemas; colocar um comentário mau sobre a aula e o(a) professor(a) ver; fraco aproveitamento escolar, falta de concentração na escola, publicação de algo que fala mal de um colega da escola, como se pode ver pelas respostas obtidas.

- *Colocar um comentário mau sobre a aula e o(a) professor(a) ver (6.º ano de escolaridade);*

- *Perceber mal algumas situações através de comentários e publicações podem gerar conflitos (8.º ano de escolaridade);*

- *Se alguém passar demasiado tempo nas redes sociais e não se concentra na escola (9.º ano de escolaridade);*

- *Por exemplo, quando se publica algo que fala mal de um colega da escola (11.º ano de escolaridade).*

3.2.2. Conflitos que as redes sociais podem solucionar na família, nos amigos e na escola

Após a identificação da perceção dos jovens sobre os conflitos que as redes sociais podem provocar na família, nos amigos e na escola, quisemos identificar a perceção dos

jovens relativamente ao contributo das redes sociais na resolução de conflitos na família, nos amigos e na escola. Assim, seguem-se as questões e respetivas respostas.

Questão 10: Apresenta as tuas ideias sobre a forma como as redes sociais podem ajudar a resolver conflitos: a) na família; b) nos amigos; c) na escola.

A perceção dos jovens sobre o contributo das redes sociais na resolução de conflitos na família diverge bastante de uns para outros, desde o reconhecimento que não dão qualquer contributo, à posição de serem consideradas bastante úteis, como se constata das seguintes respostas:

- Um membro da família pode estar zangado com outro, e com as redes sociais podem fazer as pazes mais facilmente (6.º ano de escolaridade);

- Não sei como. Acho que os problemas familiares não devem ser resolvidos nas redes sociais. Os problemas são para saber quem precisa de saber e não todo o mundo (8.º ano de escolaridade);

- Podem ajudar um familiar distante a reunir-se com alguém que vive noutra país (9.º ano de escolaridade);

- Tirar o vício das redes sociais, pois pode provocar uma separação com a família (11.º ano de escolaridade).

Da perceção dos jovens relativamente ao papel das redes sociais na resolução de problemas entre amigos, salientamos que podem ajudar amigos em conflito através de conversas nas redes, ajudando a desabafar sobre os seus problemas. Apresentamos alguns exemplos:

- Pode ajudar as pessoas a desabafar sobre os seus problemas (6.º ano de escolaridade);

- As redes sociais podem ajudar amigos em conflitos através de conversas no chat ou por vídeo chamada etc. (8.º ano de escolaridade);

- Podem ajudar a socializar entre amigos, quando estes não se podem reunir (9.º ano de escolaridade);

- Pensar antes de publicar (11.º ano de escolaridade).

A perceção dos jovens sobre o contributo das redes sociais na resolução de problemas passa por pensar antes de publicar algo mau sobre a escola, pois se um colega

da escola não gostar da minha publicação, leva a um maior conflito do que se fosse um amigo virtual; os problemas devem ser resolvidos na escola ou através de um telefonema; acho que não se devem resolver os problemas nas redes sociais mas sim cara a cara. Estes aspetos são visíveis nas respostas a seguir transcritas:

- *Pode ajudar quando alguém tem alguma dúvida na escola (6.º ano de escolaridade);*

- *Alguns professores comunicam com alunos através das redes sociais (8.º ano de escolaridade);*

- *Podem servir de apoio escolar, se houver, por exemplo, uma plataforma ativa pelo professor da disciplina (9.º ano de escolaridade);*

- *Deve-se sempre pensar antes de publicar, pois se um colega da escola não gostar da minha publicação, leva a um maior conflito do que fosse a um amigo virtual. Visto que nunca vemos um amigo virtual, mas vemos muitas vezes um colega da escola (11.º ano de escolaridade).*

3.3. Critérios utilizados pelos jovens para convidar ou aceitar amigos nas redes sociais

Questão 11: Quais são os critérios que te levam a convidar alguém para amigo nas redes sociais?

Dos critérios salientados para convidar alguém para amigo nas redes sociais destacamos: ser amigo na vida real, ser da mesma turma e ser família. Algumas das respostas:

- *Ser meu amigo na vida real (6.º ano de escolaridade);*

- *Se é meu amigo, se é da minha turma, se é da minha família... (8.º ano de escolaridade);*

- *Convido para amigo pessoas que eu reconhecia, mesmo que não conhecesse pessoalmente (9.º ano de escolaridade);*

- *Para comunicar com ele (11.º ano de escolaridade).*

Questão 12: Quais os critérios que utilizas para aceitar alguém como amigo, nas redes sociais?

Os critérios para aceitar alguém como amigo nas redes sociais são idênticos aos de convidar amigos, sobressaindo os motivos de ser amigo na vida real e conhecer essa pessoa. Como exemplos de respostas apresentamos:

- *Que eu conheça pessoalmente, que nós sejamos amigos e não aceitar por outras pessoas (6.º ano de escolaridade);*
- *Se o conhecer ou for meu amigo (8.º ano de escolaridade);*
- *Eu aceitava todos os pedidos, depois de verificar a conta desta pessoa e visse que não havia mal nenhum (9.º ano de escolaridade);*
- *Uma pessoa que conheça (11.º ano de escolaridade).*

3.4. Principais vantagens e desvantagens das redes sociais

Questão 13: Refere as principais vantagens das redes sociais.

Das principais vantagens atribuídas pelos jovens às redes sociais, expressas nas respostas abaixo transcritas, destacamos: falar com amigos, manter contacto com colegas e família, conhecer novas pessoas, saber mais informações, saber as novidades, ficar a saber sobre o mundo, não gastar dinheiro ao mandar mensagens.

- *Falamos com amigos, sabemos mais informações, falamos com amigos antigos, comunicamos com os "amigos" (6.º ano de escolaridade);*
- *Posso falar com os meus colegas quando não estamos juntos (8.º ano de escolaridade);*
- *As redes sociais deixam-nos comunicar com os amigos, a família e conhecer pessoas novas. Também é útil porque podemos ver novos produtos ou formas de entretenimento e, se estivermos interessados, levar-nos adquiri-los, o que pode ser uma boa decisão (9.º ano de escolaridade).*
- *Mantém-me em contacto com velhos amigos, colegas e família. Ficar a saber sobre o mundo. Conhecer novas pessoas (11.º ano de escolaridade).*

Questão 14: Refere as principais desvantagens das redes sociais.

As principais desvantagens associadas às redes sociais estão associadas à privacidade da pessoa, ao contacto com pessoas mal-intencionadas, aos dados pessoais que podem ser usados para efeitos maliciosos, aos perigos de se falar com desconhecidos,

ao *cyberbullying*, a riscos de fraude, ao roubo de identidade e a perfis falsos, pelo que salientamos:

- *Criam muitos conflitos, porque nas redes sociais há muitas pessoas mal-intencionadas* (6.º ano de escolaridade);

- *Há muitas pessoas que conseguem entrar nas contas e fazer coisas que eu não faria* (8.º ano de escolaridade);

- *As redes sociais podem tirar-nos a concentração da escola e da socialização cara-a-cara, o que pode acontecer quando alguém fica demasiado investido nas redes sociais.* (9.º ano de escolaridade);

- *Perda de privacidade, Cyberbullying, riscos de fraude ou roubo de identidade, perfis falsos* (11.º ano de escolaridade).

Conclusões

Os resultados referem-se a um estudo exploratório no qual participaram 10 sujeitos da do ensino não superior com idades que variam de 11 a 16 anos, não devem ser generalizados, sendo indicadores que podem abrir caminho a outras investigações que pretendam estudar a relação dos jovens com as redes sociais.

Da relação dos jovens com as redes sociais salientamos que a média dos anos de utilização das redes sociais é aproximadamente de 4 anos; o número de amigos é 409; o número médio de horas despendidas por semana é de 22 horas semanais.

A rede social mais utilizada pelos sujeitos é o *Facebook* e os motivos que levaram à utilização das redes sociais variam de sujeito para sujeito, destacando-se, entre outros, comunicar, curiosidade, jogos e a influência dos amigos, colegas e familiares;

As principais ações desenvolvidas nas redes sociais são conversar com os amigos, receber novidades acerca do mundo, jogar, ver vídeos, publicar fotos, saber o dia de anos de toda a gente.

As ideias associadas a conflito estão associadas a discussão, problema, desentendimento, diferentes opiniões, ideias opostas;

Os conflitos provocados pelas redes sociais na família passam por escrever algo mau sobre a família, má interpretação dos comentários e publicações, o número elevado de horas despendido nas redes sociais, conversas com desconhecidos, consulta de informação considerada pouco adequada, marcação de encontros com desconhecidos;

Os conflitos provocados pelas redes sociais nos amigos têm a ver com problemas, zangas, discussão, publicação de fotos de um amigo e de conteúdos sem consentimento, perceber mal as situações, entrar na conta de um amigo e espreitar para as mensagens deste;

Os conflitos provocados pelas redes sociais na escola surgem quando se coloca um comentário mau sobre a aula e o(a) professor(a), fraco aproveitamento escolar, falta de concentração na escola, publicação de algo que fala mal de um colega da escola.

Mas as redes sociais também podem ajudar a solucionar conflitos, nomeadamente:

Na família quando as opiniões divergem de indivíduo para indivíduo, variando desde o reconhecimento que não darem qualquer contributo, até à posição de serem consideradas bastante úteis;

Nos amigos na medida em que podem ajudar através de conversas nas redes, ajudar a desabafar sobre os seus problemas;

Na escola se se pensar antes de publicar algo mau sobre a mesma, e não resolver os problemas nas redes sociais, mas sim cara a cara.

A utilização das redes sociais apresentam vantagens como falar com amigos, manter contacto com colegas e família, conhecer novas pessoas, saber mais informações sobre o mundo, não gastar dinheiro ao mandar mensagens, mas também apresenta desvantagens que estão associadas à privacidade da pessoa, ao contacto com pessoas mal-intencionadas, aos dados pessoais que podem ser usados para efeitos maliciosos, aos perigos de se falar com desconhecidos, ao *cyberbullying*, aos riscos de fraude, ao roubo de identidade e a falsos perfis.

Como já foi anteriormente mencionado, este estudo, realizado com um grupo muito pequeno de sujeitos, pode ser retomado e repensado em estudos posteriores pois o facto de os jovens começarem muito cedo a ter contacto com as redes sociais, bem como a interpretação que apresentam relativamente ao que fazem nas redes sociais e aos conflitos que admitem poderem criar ou solucionar, será motivo bastante para investigar essas dimensões.

Referências bibliográficas

- Ainin, S., Naqshbandi, M., Moghavvemi, S. & Jaafar, N. (2015). Facebook usage, socialization and academic performance. *Computers & Education*, 83 (April 2015), 64–73.
- Dahrendorf, R. (2011) *Modern Social Conflict*. London: Transaction Publishers.
- Dredge, R., Gleeson, J. & Garcia, X. (2014). Presentation on Facebook and risk of cyberbullying victimisation. *Computers in Human Behavior*, 40 (2014), 16–22.
- Ellison, N., Steinfield, C. & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12 (4) <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/ellison.html>.
- Gray, K. (2010). Students as Web 2.0 authors: Implications for assessment design and conduct. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (1), 105-122.
- Khan, M., Wohn, D. & Ellison, N. (2014). Actual friends matter: An internet skills perspective on teens' informal academic collaboration on Facebook. *Computers & Education* 79 (2014), 138 - 147.
- Lusa (2010). *Internet - Redes sociais: empresas deveriam criar códigos de conduta para evitar conflitos*. Lisboa: Agência Lusa. www.publico.pt/tecnologia/noticia/redes-sociais-empresas.
- Mayer, A. & Puller, S. (2008). The old boy (and girl) network: Social network formation on university campuses. *Journal of Public Economics*, nº 92, 329-347.
- Melo, M. (2010). *Redes sociais: empresas deveriam criar códigos de conduta*. Lisboa: Agência Lusa. www.publico.pt/tecnologia/noticia/redes-sociais-empresas.
- Morais, C., Miranda, L., Alves, P. & Dias, P. (2011). Actividades desenvolvidas nas redes sociais por estudantes do ensino superior. In P. Dias & A. Osório (Orgs.), *Actas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação*, pp. 1535-1546. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho. ISBN: 978 -972-98456-9-7.
- Pempek, T., Yermolayeva, Y. & Calvert, S. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, nº 30, 227–238.
- Sánchez, R., Cortijo, V. & Javed, U. (2014). Students' perceptions of Facebook for academic purposes. *Computers & Education*, 70 (January 2014), 138–149.

Tomás, C. A. R. (2010). *Mediação Escolar – para uma gestão positiva dos conflitos*.
Coimbra: Faculdade de Economia.
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13528/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20IAC.pdf>.

Síntese das comunicações apresentadas nas III Jornadas Ibéricas de Educação Social

Maria do Nascimento Mateus – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Marília Castro – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Pedro Couceiro – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Resumo

O presente texto propõe-se sintetizar as percepções essenciais que no decurso dos trabalhos foram apresentadas e deixadas à discussão aos participantes das III Jornadas Ibéricas de Educação Social pela conferência inicial e restantes comunicações subordinadas ao tema *Conflitos sociais: discursos, representações, estratégias de mudança*.

Abstract

This paper proposes to synthesize the essential perceptions that during the work were you present and allowed the discussion to the participants of the III Iberian Conference on Social Education by the initial conference and other communications under the theme *Social conflicts: speeches, representations, change strategies*.

As III Jornadas Ibéricas de Educação Social subordinadas ao tema **Conflitos sociais: discursos, representações, estratégias de mudança**, propuseram-se criar um espaço de diálogo, reflexão e a ampliar molduras que se pretendem de debate sobre a atual discursividade perante a conflitualidade social do mundo em que vivemos, tentando a justificação e atribuição de significados aos vários sentidos dos conflitos sociais. Pretendeu-se igualmente, estruturar um conjunto de observações globalizantes da problemática abordada, propondo a estruturação de estratégias de mudança que perspetivem um futuro ajustado à edificação de distintos discursos e representações, com o intuito de alcançar uma visão que se pretende abrangente, esclarecedora e motivadora da construção de uma sociedade em constante mutação.

É precisamente pela definição e problematização diagnóstica de muitas das abordagens possíveis para um conceito alargado de conflito que se iniciaram os nossos trabalhos.

De resto, foi quase sempre um fio condutor destas jornadas. Desde logo porque os tempos que correm são profícuos em conflituosidade, decorrente da evolução política, económica e social das sociedades contemporâneas, a que a globalização ou a transnacionalização dos fenómenos sociais, religiosos e culturais não é isenta. Depois, porque muitas das vezes nos esquecemos que a história se afirma por momentos de rutura e conflituosidade, encaramos a estabilidade e os valores de uma pacificação social como os mais desejados, e nestes depositamos as expectativas de uma vida melhor e de um progresso social extensível a todos. Mas tal não acontece e esta constatação implica conhecermos o conflito, caracterizá-lo e assumi-lo como ponto de partida para a reconstrução.

Neste sentido, cobriu-se de imenso interesse a visão teológica e pastoral trazida pelo Padre Bento Soares em que não se refuta a conflitualidade inerente à humanidade e, por conseguinte, à construção de uma alteridade em cuja vivência se percebe que a conflitualidade marca as circunstâncias da construção do indivíduo em articulação com o Outro. Por isso, o conflito é, também ele, uma constante na doutrina cristã e na justificação do conceito de culpa, responsabilidade, liberdade e busca pela perfeição. As representações extraídas dos textos bíblicos apresentaram-se como imagens à conceptualização destes valores, e a partir delas, a edificação de um conjunto de referências que emergentes dos conflitos permitirão alcançar a justiça, a inclusão e a fraternidade no ambiente social saudável e de resistência a uma ética dos mínimos.

De alguma forma, esta foi uma postura conscientemente adotada pelos vários trabalhos apresentados neste fórum. Os novos problemas causados pela abertura cultural e religiosa das sociedades globais permitem a constatação de que já não existe uma cultura única, mas antes múltiplas culturas, que não podem transformar-se em causa de sentimentos de aversão perante a novidade, nem tão pouco, as práticas de imposição ou assimilação de uma cultura sobre as outras. Para Valero Matas, aqui representado por Xavier Callejo, os modelos assimilacionistas, segregacionistas ou compensatórios não podem mais fazer do que prolongar as desigualdades e as assimetrias socioculturais. Evoluir para uma salutar convivência e coesão cultural, valorizando o permanente diálogo entre os diferentes atores sociais e culturais, parece obrigar-nos a um reforço da

importância da Educação como esteio principal de uma sociedade de compromisso pela diversidade num plano igualitário de direitos e responsabilidades.

Aliás, as discussões em torno destas novas realidades culturais e étnicas apresentam à comunidade científica desafios no seu entendimento, e possibilitam exercícios de cálculo de riscos e perigos decorrentes das formas de convivência em espaços comuns com tanta diversidade. Pelo trabalho de André Garibaldi e Ana Rita Torres, conclui-se que a coesão social através da interculturalidade, para além da multiculturalidade, parece tomar forma como novo paradigma para a realidade da Europa de hoje, avançando por caminhos de uma maior convivência interativa entre as diferentes comunidades étnicas, religiosas e linguísticas. Contudo, tal não acontece sem que, do outro lado, se façam ouvir os tradicionais argumentos nativistas, que incluídos na argumentaria populista de alguns setores político-partidários fazem valer o medo e a perda de segurança como motivos suficientes para que a suspeição se instale e construa uma outra realidade social própria.

Por outro lado, a apresentação de outras comunicações nestas III Jornadas Ibéricas de Educação Social permitiram-nos a desconstrução de alguns mitos em torno de características até há pouco tidas como certas. Benilde Moreira argumentou a favor de uma necessária desmistificação da imagem dos brandos costumes nacionais, resultado de uma visão paternalista e autoritária de contextos políticos passados. A sua comunicação venceu o conflito numa perspetiva histórica e em duas dimensões, uma pública, regulamentada e sancionada por mecanismos legais e jurídicos, a outra, da esfera privada, alvo de muitas cumplicidades e silêncios, que os números sobre as violências perpetradas sobre setores mais frágeis da sociedade – mulheres, crianças e idosos, revelam uma necessária pedagogia com base no respeito e igualdade. Para esta oradora, urge investir numa cidadania informada em que se pugne por uma autoconsciência dos direitos, pelo direito a usa-los e por uma expectativa da sua eficácia.

Por seu turno, Manuel Torres Cubeiro segue a mesma linha de pensamento na análise das problemáticas ligadas ao acompanhamento de patologias mentais. Pela sua comunicação estabeleceu-se uma relação entre os índices de analfabetismo e os baixos níveis de saúde entre a população. Daí a importância para uma valorização da educação alfabetizadora no sentido desta facilitar a leitura e compreensão da informação médica. A saúde mental, como faceta das políticas públicas de saúde, não deixa de valorizar a posse e o domínio da informação, e oferece-se como um instrumento de combate ao estigma associado às enfermidades mentais.

A este esforço, não poderão ficar indiferentes as instituições sociais, desde a escola à família, como todas as outras entidades de papel ativo para a vida social.

Ainda sobre populações tradicionalmente mais frágeis, foi sobre os discursos e estratégias de mudança sobre o acolhimento de crianças e jovens que Paulo Delgado nos apresentou o retrato socio-legal desta realidade. A questão do acolhimento dos jovens mereceu nos últimos tempos, uma reavaliação, preferindo-se o acolhimento familiar pela proximidade afetiva e a manutenção dos laços de confiança que reforçam o processo de socialização.

Será precisamente por parte de muitas destas instituições que, formal ou informalmente, garantem uma pedagogia para integração ou reinserção social, que se espera um ativo e válido papel neste desiderato. O projeto apresentado no Estabelecimento Prisional de Izeda, da responsabilidade de Joana Cordeiro e Nascimento Mateus, apresentou-se como proposta real para uma aplicação destes valores, permitindo a extrapolação para o um mundo tradicionalmente conflituoso, punitivo e de exclusão, dos propósitos a valorizar nas abordagens educativas que permitem, à semelhança do que anteriormente dissemos, uma leitura construtiva do conflito.

Sob a designação de conflitos sociais, surgem múltiplas realidades, problemáticas e destas nascem tantos outros reptos às sociedades contemporâneas. Para além dos discursos e representações que sobre elas sejamos convidados a fazer, estas Jornadas convidaram-nos também a uma reflexão sobre as estratégias a desenvolver perante os desafios atuais.

Nesse sentido, a reflexão trazida por Lidia Sanz e Juan Coca apresentaram uma proposta relacionando a sociologia multidimensional, seus modelos integrados e níveis de análise social com a hermenêutica como ferramenta para compreender os microníveis dos processos mentais, mediante os quais se pode construir a realidade social. Neste apresenta-se ainda um modelo de resolução de conflitos visando uma cultura de paz, numa perspetiva teórica, integradora e globalizante, juntando a ação e a estrutura, o objetivo e o subjetivo. Da preocupação com o próprio à preocupação com o outro, encontramos múltiplos estilos de resolução de conflitos, desde o mais competitivo ao mais cooperante.

Ainda numa estratégia de resolução da conflitualidade social, afirmou-se nos últimos tempos um vasto campo teórico e científico ligado a uma pedagogia social, que proporcione não só uma leitura diagnóstica das diferentes problemáticas sociais, mas

acima de tudo que se afirme como um espaço profissional que reforce uma crescente intervenção primária, (diríamos nós) para que acautelemos situações extremas de perigosidade social ou, no limite indesejável, de uma exclusão efetiva de partes cada vez mais significativas da população. Pelo facto da Educação Social ser ainda uma área em afirmação, coloca-se, ou deverá continuar a colocar-se, a maior das atenções à formação dispensada a este corpo de profissionais, que tendo de ser capazes de atuar em novos, inusitados e complexos contextos de fragilidades sociais, têm que ser dotados de competências também elas vastas, criativas e eficazes. Aquilo que o coletivo de autores da **ESE de Santarém** nos demonstrou é que na ausência de modelos tipificados, a educação social e os seus técnicos terão que manter uma constante atitude reflexiva e crítica, tanto perante as problemáticas com que se confrontam, como pela sua própria ação técnica, questionando e avaliando permanentemente a sua cientificidade com uma inevitável abertura interdisciplinar, aptidões técnicas e identidade profissional. Para estes autores, certamente acompanhados por todos nós, o alcance do processo de mudança social preconizado por estes agentes profissionais nunca deixará de resultar de uma reflexividade e de um posicionamento ético e deontológico que sustentam, e assim deverão continuar, a intervenção profissional destes técnicos.

Neste sentido, e tanto no âmbito da formação, como no âmbito de uma intervenção profissional, a recente transposição para o discurso pedagógico das vantagens do empreendedorismo, enquanto conceito que não é novo, mas que tem sofrido uma revalorização, parece, tal como apresentado por **David Casado Neira**, da Universidade de Vigo, oferecer-se como uma solução milagrosa para os males de uma pedagogia não isenta de perigos e contradições. O empreendedorismo parece emergir como a solução para múltiplos problemas - os da escola, os do mundo laboral, os da luta contra a pobreza e desigualdades sociais, etc. Contudo, a sua comunicação permite-nos perceber, ou pelo menos obriga-nos a uma pertinente reflexão, sobre os perigos e incongruências resultantes de uma excessiva importação de discursos, de abordagens ou de modelos, que veiculam o primado de uma nova estrutura económica e de valores que, não deixando de terem de ser respeitados e considerados, não podem assumir-se como postulados únicos para uma intervenção pedagógica, sob pena de prolongar o elitismo de uma pedagogia tradicional.

Finalmente, uma atenção à crescente importância do mundo virtual na criação e resolução dos conflitos sociais. A comunicação de **Carlos Morais, Maria do Nascimento Mateus, Luísa Miranda e Paulo Alves** introduziu-nos a uma reflexão sobre

os resultados de um estudo sobre o crescente potencial mundo virtual, na medida em que as redes sociais se transformaram, não só para os mais jovens, mas também para outros estratos etários, como importantes ferramentas de comunicação, e em alguns casos extremos, como únicas ferramentas de contacto com o mundo. Os espaços físicos e de convívio presencial são agora frequentemente preteridos por uma nova comunicabilidade social e virtual, permitindo perigos e simultaneamente oportunidades ao desenvolvimento interpessoal. Conclui-se, portanto, que esta nova comunicabilidade oferece-se como geradora de conflitos mas também como novas abordagens no contexto das relações e suas formas de mediação.

Como se viu, tentou-se abordar e tratar uma série de questões e problemáticas sociais que mereceram no decorrer dos trabalhos destas Jornadas novas reflexões. Estamos certos que muitas outras ficaram de fora, mas daqui a dois anos estaremos de volta.

Autores

| | |
|----------------------------------|--------------|
| André Herculano..... | 79 |
| Ana Rita Gomes Torres..... | 79 |
| Benilde Moreira | 29 |
| Carlos Morais..... | 122 |
| David Casado Neira | 107 |
| Francisco Silva..... | 91 |
| Irene Valero Otero | 8 |
| Javier Callejo..... | 17 |
| Jesús A. Valero Matas | 8 |
| Joana Cordeiro..... | 50 |
| José Manuel Bento Soares | 20 |
| Juan Romay Coca | 64 |
| Leonor Teixeira..... | 91 |
| Lia Pappamikail..... | 91 |
| Lidia Sanz | 64 |
| Luísa Delgado | 91 |
| Luísa Miranda | 122 |
| Manuel Torres Cubeiro | 41 |
| Marília Castro | 140 |
| Maria do Nascimento Mateus | 50, 122, 140 |
| Marta Tagarro | 91 |
| Paulo Alves..... | 122 |
| Paulo Delgado..... | 115 |
| Pedro Couceiro | 140 |



Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Bragança