



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Repensar e Recriar a Educação. A Escola como Contributo para o Desenvolvimento Comunitário e Sustentável

Rita Costa de Paula Carvalho

Mestrado em Estudos de Desenvolvimento

Orientador: Professor Doutor Rogério Roque Amaro ISCTE –
Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2022



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Economia Política

Repensar e Recriar a Educação. A Escola como Contributo
para o Desenvolvimento Comunitário e Sustentável

Rita Costa de Paula Carvalho

Mestrado em Estudos de Desenvolvimento

Orientador: Professor Doutor Rogério Roque Amaro ISCTE –
Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2022

Agradecimentos

Ao Professor Rogério Roque Amaro pela sua sensibilidade e apoio ao longo de todo o processo, e também por me fazer crer numa educação diferente. Foi um gosto conhecê-lo, trabalhar e aprender consigo.

À minha família – mãe, pai e irmãos – para os quais não tenho palavras suficientes. Ocupam-me todo o coração. Para sempre agradecida pelo vosso apoio incondicional.

Aos meus amigos e amigas que estiveram ao meu lado neste processo, em especial, à Ana Mouzinho. Onde quer que estejas, trago-te no coração. Gosto de pensar que ficarias orgulhosa.

À Escola e todos os envolvidos que aceitaram fazer parte deste estudo, por toda a vossa paciência, colaboração e disponibilidade. Foi um prazer conhecer-vos. Obrigada a todos vós que acreditam e lutam por uma educação diferente.

“Education is the most powerful weapon you can use to change the world.”

- Nelson Mandela

Resumo

A presente dissertação tem como principal objetivo refletir sobre as práticas atuais no âmbito da educação formal e de que modo é possível incluir na mesma uma perspectiva de desenvolvimento comunitário e sustentável. Neste sentido, a questão de partida será: de que modo a Educação e o sistema de ensino podem contribuir para as vertentes de desenvolvimento comunitário e sustentável, atendendo aos desafios ambientais e sociais que enfrentamos atualmente, agindo de forma local e, conseqüentemente, global?

Sendo que se vivem tempos muito diferentes, em vários aspetos, da altura em que a instituição Escola terá sido criada – os problemas ambientais e sociais exponenciaram em muitos casos –, argumentam-se os motivos pelos quais esta reflexão é não só necessária, mas urgente. A par disto, aprofunda-se o conceito e o contexto histórico do Desenvolvimento e do Desenvolvimento Comunitário e Sustentável, que se ligam diretamente ao tema proposto. Foi efetuada uma pesquisa bibliográfica em torno da história da Escola e quais os seus principais propósitos, referindo as suas principais falhas no processo. Demonstra-se ainda com um estudo de caso, efetuado numa Escola Comunitária de Lisboa, como esta aparente utopia pode ser tornada numa realidade, incluindo a comunidade no processo de mudança e de desenvolvimento, por meio da educação.

Palavras-chave: Desenvolvimento Comunitário, Desenvolvimento Sustentável, Educação, Escola, Reforma na Educação.

Abstract

The main purpose of this dissertation is to reflect on the current practices in the field of formal education and how it is possible to include in it a perspective of community and sustainable development. In this sense, the starting question will be: how can Education and the education system contribute to the community and sustainable development, given the environmental and social challenges we currently face, acting locally and, consequently, globally?

As these times are very different, in several aspects, from the time when the school institution was created - environmental and social problems have, in many cases, increased -, the reasons why this reflection is not only necessary, but urgent, are argued. Along with this, the concept and historical context of Development and Community and Sustainable Development, which are directly linked to the proposed theme, are deepened. Bibliographical research was carried out around the history of the School and what its main purposes are, referring to its main flaws in the process. It is also demonstrated with a case study, carried out in a Community School in Lisbon, how this apparent utopia can be turned into reality, including the community in the process of change and development, through education.

Keywords: Development, Community Development, Sustainable Development, Education, School Reform.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Glossário	ix
Introdução	1
Capítulo I – Desafios Sociais e Ambientais da Atualidade	5
Desafios Atuais – Uma Introdução	5
1. Desafios Sociais – Desequilíbrios Crescentes	6
1.1 Saúde Mental	6
1.2 Pobreza	8
1.3 Coesão Social.....	11
2. Desafios Ambientais – Um Sistema Autodestrutivo	13
Capítulo II – O que é o Desenvolvimento?	17
1. Noção Histórica do Desenvolvimento	17
2. O Repensar do Conceito: Uma Visão Crítica do Desenvolvimento	21
3. Desenvolvimento Alternativo e Alternativas ao Desenvolvimento	23
4. Desenvolvimento Comunitário e Desenvolvimento Local	27
5. Desenvolvimento Sustentável	30
Capítulo III – O que é a Educação?	33
1. Definir “Educação”	33
1.1 Educação Formal, Não-Formal e Informal	34
2. Surgimento da Instituição Escolar	35
3. “Novos Tempos, Novas Necessidades” – A Adaptação Necessária	38
4. Escola Como Motor da Cidadania	42
5. O que é a Escola Comunitária?	44
Capítulo IV – Um Estudo de Caso	47
1. Metodologia	47

1.1 Entrevistas	48
1.2. Análise Documental e Observação Não-Participante	48
2. Grupo Comunitário	49
3. O Território	50
3.1 Enquadramento Territorial	51
3.2 Caracterização Estatística	51
3.3 Testemunhos dos Moradores e dos Alunos da Escola	52
3.4 Leitura dos Técnicos	53
4. A Escola	54
4.1 Caracterização da Escola Analisada	54
4.2 Projetos e Iniciativas na e da Escola	56
4.2.1 Projeto A	57
4.2.2. Projeto B.....	59
4.2.3. Projeto C	60
5. Resultados Alcançados	61
6. Entraves à “Utopia”	62
Conclusão	65
Bibliografia	69
Anexos.....	73

Glossário

APD – Ajuda Pública ao Desenvolvimento

AUGI – Área Urbana de Génese Ilegal

CMAD – Comissão Mundial de Ambiente e Desenvolvimento

EC – Escola Comunitária

GC – Grupo Comunitário

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PER – Programa Especial de Realojamento

PIB – Produto Interno Bruto

TD – Teoria do Desenvolvimento

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

Introdução

A presente tese aborda o tema da Educação no âmbito do Desenvolvimento Comunitário e do Desenvolvimento Sustentável, incluindo como fundamento um estudo de caso efetuado numa Escola Comunitária pública em Lisboa, que tinha em si implícitos e explícitos na sua metodologia de trabalho esses mesmos objetivos.

A nível científico, a presente dissertação propõe-se a fazer uma reflexão acerca da importância e urgência de uma mudança na Educação que, apesar de não ser uma proposta nova ou original, manter-se-á sempre a sua pertinência. Enquanto a transformação não se verificar, estas considerações serão sempre importantes. Pretende ainda produzir conhecimento na área das Ciências Sociais e do Desenvolvimento, articulando conceitos – Educação, Desenvolvimento Comunitário e Desenvolvimento Sustentável, com base num Grupo Comunitário – que não é tão comum serem articulados da forma que nesta dissertação o são.

A dissertação tem uma pertinência social no sentido em que tem o intuito de contribuir para um maior Bem-Estar da comunidade e sociedade no geral. A educação tem um papel indiscutivelmente fundamental na vida das pessoas, enquanto individualidades, e na sociedade, geralmente falando. Se estas mudanças fossem aplicadas, apelando à participação, empatia, solidariedade e consciência ambiental, poderia ter um grande impacto nas gerações seguintes a nível social, económico e ambiental.

Possui pertinência política na medida em que as mudanças sugeridas terão um impacto forte a nível da participação das comunidades a nível social, político e ambiental, como referido e como pretendido demonstrar. A partir da educação é possível uma maior emancipação das pessoas, apelando e incentivando à sua participação nos projetos da comunidade, colocando em si a responsabilidade e consciência de que cada um de nós pode fazer uma diferença. Poderá ainda, eventualmente, servir como algum tipo de contributo para a definição de políticas públicas para a educação, tendo em conta aspetos do Desenvolvimento Comunitário e Sustentável.

Relativamente à pertinência pessoal, este sempre foi um tema de particular interesse por parte da mestranda, que pretende assistir a uma mudança no campo da educação desde o início dos seus estudos académicos. Existe desde há muito uma sensação de que algo pode melhorar e, após as aulas e leituras efetuadas ao longo destes anos na faculdade, foi criada uma melhor perceção por onde se deve começar esta alteração. Tendo também trabalhado profissionalmente e no âmbito de voluntariado em projetos de teor ambiental, a área do Desenvolvimento Sustentável revela-se um assunto de particular entusiasmo e fascínio. Sendo licenciada em

Antropologia, as questões e dinâmicas comunitárias são também de grande interesse. A cultura é também ela mutável e pode-se ter um papel na direção para que ela caminha.

Os objetivos serão apresentar uma fundamentação teórica dos vários conceitos de modo a enquadrar e responder à questão de partida: *de que modo a Educação e o sistema de ensino podem contribuir para as vertentes de desenvolvimento comunitário e sustentável, atendendo aos desafios ambientais e sociais que enfrentamos atualmente, agindo de forma local e, conseqüentemente, global?* Para complementar, foi realizado um estudo de caso utilizando as técnicas de observação não-participante, análise documental e entrevistas. Articulando toda a vertente teórica com a parte prática – estudo de caso – pretende-se alcançar estes objetivos.

A presente dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos, repartidos em subcapítulos e, por fim, uma conclusão final. O primeiro trata-se de uma contextualização geral de vários desafios que têm de ser enfrentados, discutidos e tem de se agir sobre os mesmos. Os problemas aqui retratados e descritos são a Saúde Mental, a Pobreza, a Coesão Social e os Desafios Ambientais. O segundo capítulo é um enquadramento teórico acerca do conceito de Desenvolvimento, o Desenvolvimento Alternativo e as Alternativas ao Desenvolvimento e o Desenvolvimento Comunitário e Sustentável, explorando os vários conceitos e os seus contextos históricos. No terceiro capítulo aborda-se o tema da Educação, definindo-a, apresentando o início da Escola enquanto instituição, demonstrando a partir da bibliografia em que aspetos falhou e falha repetidamente, e também em que modos deve ser melhorada. Finaliza-se este capítulo com uma menção e descrição daquilo que é uma Escola Comunitária. O quarto capítulo expõe o estudo de caso em questão, apresentando, primeiramente, a metodologia que foi utilizada. Posteriormente, é efetuada uma caracterização da escola e do território em que se insere, com informações adquiridas através de entrevistas, análise de documentos e participação em reuniões de técnicos que trabalham no território. Finaliza-se esta dissertação com uma conclusão em que se reflete sobre os temas e conceitos abordados, procurando fazer uma ligação entre os mesmos.

Algumas das dificuldades sentidas no decorrer da presente investigação terão sido a questão do tempo, tendo de conciliar horários de trabalho com a investigação no terreno e a pesquisa e reflexão individual sobre o tema. Falar com algumas das pessoas que estavam envolvidas no projeto da Escola Comunitária, nem sempre foi uma tarefa fácil, sendo que por vezes não foi obtida resposta de algumas partes. O facto de a coordenadora da escola em questão ter sido substituída no início do presente ano letivo fez com que a narrativa da dissertação tivesse de ser ligeiramente alterada e, por fim, encontrar dados estatísticos sobre o local, em particular dados

mais recentes, não foi possível. Contudo, a par destas adversidades, as pessoas que participaram nesta investigação foram bastante prestáveis, facilitando a superação das mesmas e término do desafio que é completar uma dissertação de mestrado.

Capítulo I – Desafios Sociais e Ambientais da Atualidade

Desafios Atuais – Uma Introdução

Neste capítulo será feita uma exposição de um conjunto de tópicos que constituem problemas e desafios a ser enfrentados pelo ser humano, de diferentes naturezas, servindo de introdução ao tema proposto. Os temas a serem tratados são a saúde mental, a pobreza, a coesão social e, por fim, os desafios ambientais. Com base em diversos relatórios, serão apresentadas algumas estatísticas e, a partir de bibliografia teórica pretende demonstrar-se a multidimensionalidade de cada tema.

Apesar do título “desafios atuais”, muitos destes não são realmente novidade ou recentes, como será demonstrado. Os problemas que aqui serão retratados têm vindo a agravar-se consoante as décadas passam e a consciência sobre os mesmos tem vindo a acentuar-se e, por isso, torna-se cada vez mais de uma maior urgência não só serem expostos, como tratados. As questões a serem abordadas já são discutidas desde há muito tempo e no âmbito de diversas áreas e disciplinas. De facto, todos eles englobam fatores de teor económico, social, político, entre outros.

Todas as questões a ser referidas neste capítulo constam no que se denomina por *wicked problems*, termo formulado pelos autores Rittel e Webber (1973). Este tipo de problemas caracteriza-se por serem questões imensamente complexas, tanto no seu teor, tendo várias vertentes, como na sua solução, não tendo uma só. Ora, todos os problemas sociais são complexos, mas, neste caso, os *wicked problems* caracterizam-se por serem particularmente perversos e nefastos nas suas consequências. As suas causas podem ser explicadas e analisadas de várias perspetivas e estes podem até ser sintomas de outros *wicked problems*. Portanto, tanto o caso das questões ambientais e alterações climáticas como os problemas sociais abordados de seguida, se inserem nesta definição criada pelos autores. Além disso, de alguma forma, todos estes problemas se encontram interligados, não sendo possível separar inteiramente a esfera social da ecológica, tendo a solução de passar por uma correlação das temáticas (PNUD, 2020).

1. Desafios Sociais – Desequilíbrios Crescentes

1.1 – Saúde Mental

A saúde mental é um tema extremamente importante a ser discutido e, apesar de ter vindo a ser cada vez mais abordado em diversas áreas (a nível das instituições escolares, nos media e mesmo em contexto político), ainda se nota, em alguns casos, uma certa reticência em falar deste assunto abertamente. É fundamental que se entenda e aprofunde sobre quais são as suas causas para possibilitar uma análise mais rica e lidar devidamente com esta problemática.

As doenças mentais, nomeadamente a depressão e ansiedade, estão a aumentar em termos quantitativos e a diminuir em termos de idade em que começam a manifestar-se este tipo de casos. Existem diversas causas e origens deste tipo de doença (questões de identidade de género/ sexual, condição de pobreza, violência doméstica, entre outros). Naturalmente, o próprio contexto pandémico que se enfrentou no ano de 2020 teve um enorme impacto na vida das pessoas a vários e diferentes níveis, e este foi um fator que contribuiu bastante de forma negativa para a saúde mental para a generalidade das pessoas. Segundo estudos feitos pela OCDE, em alguns países os casos de depressão e ansiedade duplicaram desde março de 2020 (OECD, 2021). Ao longo deste período existiram várias condicionalidades que impulsionaram este fenómeno: os confinamentos impostos, a incerteza relacionada quer com estado de saúde pública quer com os empregos, trabalhos e estabilidade económica, o número de mortes derivadas do vírus, entre outros. O próprio teletrabalho, método largamente adotado em contexto pandémico, apesar dos seus benefícios, aumentou o risco de *burnout* e de trabalhar horas prolongadas (OECD, 2021).

O estudo SM-COVID19, coordenado pelo Departamento de Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças Não Transmissíveis do Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, em colaboração com o Instituto de Saúde Ambiental da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa e com a Sociedade Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental, demonstra que são essencialmente jovens adultos e mulheres que apresentam sintomas de depressão moderada a grave (Almeida et al, 2020). Os resultados revelam também, segundo a sua amostra, que estes mesmos sintomas são mais comuns nas pessoas em situação de desemprego e com rendimentos mais baixos (*idem, ibidem*).

Segundo dados de 2013 da DGS, “com dados da prevalência anual resultantes do Estudo Epidemiológico Nacional de Saúde Mental (Caldas de Almeida J & Xavier M, 2013), mostra que as perturbações psiquiátricas afetam mais de um quinto da população portuguesa. Deste valor

global destacam-se os mais altos nas perturbações da ansiedade (16,5%) e nas perturbações depressivas (7,9%)” (Carvalho e Mateus, 2014: 24). De acordo com o mesmo estudo, conclui-se também que “as mulheres têm mais risco de sofrerem de perturbações depressivas e os homens de perturbações do controlo dos impulsos e do consumo de substâncias (no caso de Portugal, os dados sobre consumo de substâncias referem-se apenas às perturbações relacionadas com o consumo de álcool).” (*idem, ibidem*: 25).

Aumentam também pelo mundo os casos de ecoansiedade, termo formulado no ano de 2017, também por vezes referido como ansiedade climática (Panu, 2020). Existem diferentes formas de definir o conceito, compreendendo em si várias dimensões (*idem, ibidem*). No fundo, consta numa falta de esperança relativamente às respostas dadas (ou à falta delas) às alterações climáticas, resultando num estado de ansiedade e incerteza em relação a este tema. Questionários feitos em 10 países, incluindo Portugal, demonstraram que, dentro da sua amostra, 45% dos jovens admitiram que a sua preocupação relativamente às alterações climáticas tinha impacto no seu quotidiano, sendo que mais de metade consideram-se extremamente preocupados com a situação atual¹.

Como referido no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2021-22, as consequências que o Antropoceno nos traz têm frequentemente implicações na saúde mental, desde ecoansiedade a stress pós-traumático, devido a exposição a temperaturas extremas, acontecimentos traumáticos como perda de casas e/ou vidas, insegurança alimentar e perda de biodiversidade (UNDP, 2022a).

Tal como é referido no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2020: “Em alguns países, as pessoas são mais prósperas do que nunca, mais instruídas do que nunca, mais saudáveis do que nunca – mas não são mais felizes e temem pelo futuro” (PNUD, 2020: 42-43).

São vários os dilemas com que os jovens e adultos têm de lidar atualmente. É, como se denota, cada vez mais frequente as notícias, estudos e relatórios a indicar o aumento destes números e da toma de medicação, como os antidepressivos. De modo a contrariar este fenómeno, é necessário, em primeiro lugar, fazer por eliminar o estigma associado a doenças mentais, falando nestes temas nas variadas plataformas disponíveis (desde media, redes sociais,

¹ <https://www.medicalnewstoday.com/articles/eco-anxiety-75-of-young-people-say-the-future-is-frightening#:~:text=This%20sense%20of%20anxiety%20is,51%25%20feel%20%E2%80%9Chelpless.%E2%80%9D>

debates, entre outros). Simultaneamente, o acesso a ajuda profissional deverá ser normalizado, incentivado e facilitado por parte das instituições de saúde e de educação.

1.2 – Pobreza

“There may be as many poor and as many perceptions of poverty as there are human beings.

The fantastic variety of cases entitling a person to be called poor in different cultures and languages is such that, all in all, everything and everyone under the sun could be labelled as poor, in one way or another” (Majid Rahnema *in*: Sachs, 2010: 174)

A pobreza, durante bastante tempo, não foi considerada como um real problema porque era encarado como uma “anomalia” natural das sociedades modernas e o desenvolvimento “teria como consequência inevitável e automática a redução da pobreza” (OIT, 2003: 9).

A partir do ano de 1948 o Banco Mundial passou a fazer a associação direta entre a pobreza global e o PIB dos países, criando assim uma medida global, única para todos os países, para avaliar as várias etapas de desenvolvimento económico, e fazendo com que este último servisse de proposta de solução para este problema (Rahnema, 2010). A partir deste acontecimento-chave na história deste conceito, as perspetivas relativamente às respostas à pobreza passaram a ser unilineares, universalistas e *income-based*, acreditando que o crescimento e desenvolvimento económico seriam a solução para a erradicação da pobreza (*idem, ibidem*).

Na década de 70 passou a “integrar[-se] as agendas políticas nacionais e internacionais e das várias cimeiras e reuniões (ditas de alto nível) que procuram encontrar estratégias comuns para gerir as grandes preocupações actuais do nosso planeta: as ameaças e os riscos ambientais, a insegurança, o desemprego, a explosão (e a implosão) demográfica, os conflitos armados, o terrorismo, a gestão dos recursos estratégicos e, claro, a pobreza e a exclusão social” (OIT, 2003: 109). A partir desta consciencialização, começou a estudar-se as causas da pobreza e exclusão social, apercebendo-se de que este fenómeno não era exclusivamente característico dos países subdesenvolvidos.

Nesta fase, o Banco Mundial define pobreza nos seguintes moldes:

- 1) Privação fisiológica (referente a condições materiais): abordagem centrada no rendimento e no consumo e nas necessidades humanas básicas;

- 2) Privação social (referente à exclusão social): abordagem participativa, centrada no conceito de pobreza humana, e nas consequências ao nível da exclusão social. (OIT, 2003: 15-17).

Desde então, o conceito tem vindo a ser desenvolvido. Em 1984, no Conselho da União Europeia defende-se a seguinte definição: “«Por pobres devem entender-se as pessoas, famílias e grupos de pessoas cujos recursos (materiais, culturais e sociais) são tão limitados que os excluem do nível de vida minimamente aceitável do Estado-membro onde residem»” (*idem, ibidem*: 17).

O conceito passou a ter em consideração diferentes tipos de pobreza, caracterizando-se como um termo multidimensional e complexo. As definições podem ser distinguidas em três grupos: o termo absoluto, relativo e subjetivo (*idem, ibidem*). O primeiro encontra-se diretamente relacionado com as Linhas de Pobreza² definidas pelo Banco Mundial, definidas estas de forma quantitativa. O termo relativo tem em conta um determinado “padrão” relativo àquilo que é considerado uma “vida decente” consoante os diferentes contextos culturais e socioeconómicos. O conceito subjetivo corresponde ao que as próprias pessoas consideram o que é ser-se pobre, tendo esta definição como base uma realização de inquéritos e/ou entrevistas, permitindo estimar quantas pessoas numa determinada amostra dizem ser pobres e porquê, e a formulação de uma noção de “pobreza social” é fundada a partir das perceções dominantes de uma dada população. Ainda assim, esta é uma das perspetivas relativamente às dimensões da pobreza. Majid Rahnema (2010), por sua vez, refere existirem quatro: as materialidades, a perspetiva do próprio sobre a sua condição, a forma como os outros os veem e os espaços-tempo socioculturais. Acaba por cruzar-se em vários pontos com a noção apresentada anteriormente, sendo que a primeira é relativa à incapacidade de atingir um determinado fim por falta de algo material ou não-material. O segundo ponto é semelhante ao termo subjetivo mencionado anteriormente, sendo uma questão pessoal e sociocultural, como dito pela autora (Rahnema, 2010). A terceira dimensão também está relacionada com esta última, mas o autor refere os dois tipos de reação que podem advir: intervenção direta ou indireta (caridade, assistência, entre outros) ou a não-intervenção. Por último, talvez a dimensão mais relevante, dado que todas as anteriores são

² Como definido pelo Banco Mundial, caracteriza-se pela *International Poverty Line* (IPL), ou seja, um rendimento diário abaixo dos 1,90 dólares. O limiar de pobreza é definido pela PORDATA da seguinte forma: “O limiar de risco de pobreza é o valor abaixo do qual se considera que alguém tem baixos rendimentos face à restante população. A linha de pobreza é relativa, isto é, varia consoante o nível e a distribuição dos rendimentos entre a população de cada país. Por isso, uma pessoa que é considerada pobre num país pode não o ser noutra” (fonte: <https://www.pordata.pt/Portugal/Limiar+de+risco+de+pobreza-2167>).

impactadas por este fator: a sua definição depende sempre do tempo histórico e cultural em que se insere.

Assim, conclui-se que “within the same country a person who lives in a village may be poor because of deprivations in years of schooling, school attendance, sanitation and cooking fuel, while a person who lives in a city may experience poverty because of deprivations in nutrition, years of schooling, housing and assets.” (UNDP, 2022: 6). Não, portanto, um conceito tão linear como se faz parecer.

“Esta nova pobreza não se cinge à escassez de recursos materiais, podendo traduzir-se pela não participação no padrão de vida dominante devido a factores como a escolaridade, a idade, a falta de afectos, o domínio das novas tecnologias e a integração no vasto mundo da informação cibernética.” (OIT, 2003: 18).

Os níveis de pobreza absoluta, como definidos pelo Banco Mundial, globalmente falando, tinham vindo a decrescer desde a década de 1990 até ao ano de 2017 (World Bank, 2020). É de se ter em conta, porém, que os dados disponíveis para este tipo de análise estão dependentes dos dados coletados pelas autoridades nacionais. A pandemia que atravessámos – Covid-19 – juntamente com a crise económica que trouxe consigo, agravada por fatores como as alterações climáticas e conflitos armados, fez com que progresso que tinha sido alcançado ao longo de mais de duas décadas fosse revertido neste contexto (PNUD, 2020; World Bank, 2020). Dadas as circunstâncias, prevê-se que “6.7 percent of the global population will live under the international poverty line in 2030, compared with the target level of 3 percent” (World Bank, 2020). Complementando esta informação, o Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) refere que “a pandemia de Covid-19 pode ter precipitado cerca de 100 milhões de pessoas para uma situação de pobreza extrema, o pior retrocesso numa geração” (PNUD, 2020: 6).

As desigualdades de rendimento têm vindo a crescer, essencialmente em contexto pandémico: “The gap between the rich and the poor, both people and countries, has been deepened by the crisis and will increase further during a prolonged economic stagnation” (Fukuyama, 2020: 30). Trabalhadores informais, sem contratos de trabalho ou proteções sociais ou laborais ficaram, muitos deles, sem rendimento “caindo em situações mais ou menos acentuadas de empobrecimento” (Carmo et al, 2021: 23). A par disto, “the most recent data on food insecurity from the World Food Programme suggest that the number of people living in food crisis or worse increased to 193 million in 2021” (UNDP, 2022b).

Além do fator pandemia, o fenómeno das alterações climáticas tem também servido como um grande impulsionador para os ciclos de pobreza (PNUD, 2020), sendo que o rendimento de muitas famílias por todo o mundo é condicionado pelos desequilíbrios ambientais e climáticos. “Se nada mudar, o cenário climático projetado poderá conduzir de volta à pobreza extrema mais de 700 milhões de pessoas.” (Ribeiro, 2017: 116).

O investimento na educação pode ser uma poderosa arma contra a pobreza. Pode ser por este caminho que se quebram os ciclos de pobreza acima mencionados, direta ou indiretamente, abrindo diferentes portas de possibilidades, incentivando a mobilidade social e possibilitando uma distribuição da riqueza menos desequilibrada. Também através do entendimento das relações entre os diferentes fenómenos é facilitado o processo de envolvimento e ação no sentido de contrariar estas tendências.

1.3 – Coesão Social

O termo “coesão social” não é totalmente claro nem consensual relativamente à sua definição, podendo ter várias utilizações e estando simultaneamente relacionado com outros conceitos, nomeadamente, a exclusão social, solidariedade social e integração social (Atkison, 2019). No relatório da OCDE, a coesão social ou, neste caso, uma sociedade coesa, é definida da seguinte forma: “it works towards the well-being of all its members, fights exclusion and marginalization, creates a sense of belonging, promotes trust, and offers its members the opportunity of upward social mobility” (OCDE, 2011: 53). Neste mesmo relatório são apresentadas as três principais componentes do conceito: inclusão social, capital social e mobilidade social. Dependendo de cada contexto e realidade social, algumas destas são mais valorizadas ou priorizadas do que outras. É ainda caracterizado como sendo um conceito holístico, dado que engloba um conjunto de dimensões.

A coesão social integra três componentes: a igualdade, os laços sociais e a unidade (CERC, 2008). “Elle qualifie un état social dans lequel les écarts entre les individus et les groupes sociaux seraient réduits ou du moins acceptables et où les individus seraient insérés dans des liens d’appartenance leur donnant le sentiment d’être membres à part entière d’une même communauté pacifiée.” (*idem, ibidem*: 5).

Foi no final dos anos 80 que o conceito de coesão social começou a entrar nas agendas políticas de alguns países e, atualmente, consta numa prioridade para a maioria. O facto deste

conceito ter emergido de novo pode significar uma inquietação relativamente às novas ameaças à ordem social, nomeadamente a ascensão da globalização e do individualismo, que podem colocar em causa a estabilidade das sociedades (CERC, 2008).

Um dos aspetos importantes sobre a coesão social é o sentimento de pertença a um grupo, o que tem sido uma tendência decrescente, essencialmente em contextos urbanos (Atkinson, 2019). Atualmente alguns autores já têm vindo a referir o termo “*superdiversity*” para caracterizar as atuais sociedades modernas, como é o caso de Atkinson (2019). O processo de diversificação refere-se “not only to an increase in heterogeneity in the ethnic makeup of modern societies, but also to the diverse patterns of migration and integration within and across countries.” (Atkinson, 2019: 3). Um dos fatores que mais impulsiona esta particularidade é a migração, dado que atualmente a transportação se encontra mais facilitada a um crescente número de pessoas. Existem “*push factors*” e “*pull factors*” no que diz respeito à migração, sendo que nos fatores “*push*” inclui-se todas as condições que as pessoas percecionam como prejudiciais para a sua segurança económica ou relativo ao seu bem-estar. Os fatores “*pull*”, pelo contrário, referem-se àqueles que são atrativos relativamente a determinado destino (OCDE, 2011). Acontece, por vezes, que a fusão de diferentes culturas, essencialmente se se suceder num curto espaço de tempo e de forma relativamente intensa, tenha efeitos negativos no que diz respeito à coesão social de uma sociedade ou comunidade. O multiculturalismo pode ser entendido como uma ameaça às identidades tradicionais (Council of Europe, 2004).

Nos países desenvolvidos muitas vezes a chegada de trabalhadores estrangeiros não é bem rececionada por parte das populações locais, servindo frequentemente nos seus discursos de culpados dos problemas sociais e económicos existentes no seu país (OCDE, 2011): “If they are not properly integrated or, worse, marginalised, immigrants constitute one of the easiest targets for government blame and the anger of local workers” (OCDE, 2011: 79). Por sua vez, “Poor integration affects not only immigrants, but societies as a whole” (OCDE, 2011: 79).

Coesão social tem também uma forte relação com a educação e a educação tem um papel importante para fortalecer a coesão social das comunidades: ““strengthening social cohesion is intrinsically linked to access to good quality education, while the way in which educational services are delivered and financed has a bearing on society’s degree of social cohesion” (OCDE, 2011: 61). “All have a part to play in developing the sense of mutual responsibility and interdependence that is necessary for social cohesion. Civil society organisations, the education system and parents all need to develop and put into practice a new kind of active citizenship” (Council of Europe, 2004: 12).

2. Desafios Ambientais – Um Sistema Autodestrutivo

A par dos desafios sociais, que se unem aos desafios ambientais em vários pontos, estes últimos têm vindo cada vez mais a fazer parte das narrativas, discursos e ações políticas, nos media e também em contextos educacionais. Ainda assim, os problemas mantêm-se dado que as iniciativas e políticas aplicadas até agora não têm sido suficientes para a mitigação necessária da problemática das alterações climáticas.

Foi desde o final do século passado que as questões ambientais entraram no contexto político e social. Ainda assim, já autores como Mill, Marx e Engels tinham vindo a alertar sobre os perigos das atividades humanas sobre o meio ambiente (Ribeiro, 2017). No ano de 1987³ surgiu a necessidade de dar a entender a gravidade destes problemas e, como tentativa de solução, emerge o termo “desenvolvimento sustentável”, fazendo corresponder o desenvolvimento económico e social às limitações que o planeta possui. Ou seja, os desafios que enfrentamos hoje a nível ambiental não só não são recentes, como têm vindo a ser constatados em modo de alerta ao longo de várias décadas, agravando a magnitude da questão e a necessidade de abordar este tema de forma séria e eficiente.

Relativamente às alterações climáticas, especificamente, deu-se a primeira Conferência Mundial do Clima em 1979, e a primeira COP (Conference of Parties) – COP1 – aconteceu em Berlim no ano de 1995. Desde então e até ao dia de hoje já se realizaram 27 Conferências, concretizadas anualmente, tendo a última sido sucedida no presente ano de 2022. Nestas conferências os países unem-se com o objetivo de formular e negociar soluções e políticas em conjunto de modo a mitigar as alterações climáticas. Citando a própria UNFCCC, a Conferência reconhece o problema, estabelece um objetivo específico, coloca os países desenvolvidos no centro da liderança da resolução dos desafios, direciona fundos para as atividades dos países em desenvolvimento, acompanha os desenvolvimentos que vão sendo feitos, traça o caminho para um maior equilíbrio e dá começo a uma consideração formal da adaptação às alterações climáticas⁴. Porém, a cada ano são comuns os comentários posteriores às Conferências que afirmam que as medidas não são suficientes, nem as metas são atingidas por todos os países.

Este ano, na COP 27, deram-se alguns avanços positivos, mas também algumas desilusões. Criou-se um acordo de “Perdas e Fundos” em que se produz um fundo de compensação climática

³ No ano em que foi publicado o Relatório Brundtland, como ficou conhecido, ou, o seu nome original “*Our Common Future*”.

⁴ <https://unfccc.int/process-and-meetings/what-is-the-united-nations-framework-convention-on-climate-change>

para países mais vulneráveis às consequências climáticas, que é um progresso favorável, porém, não foram referidas metas mais ambiciosas relativamente à redução de emissões, não tendo sido igualmente abordado a eliminação gradual dos combustíveis fósseis. Concluiu-se ainda que as metas estabelecidas na COP26 (que pretendia avançar rapidamente na implementação e ambição da mitigação) não foram atingidas e o progresso está a ser demasiado lento consoante a urgência desta problemática.

Já no ano de 2000 Paul Crutzen introduziu o conceito “Antropoceno” de um modo original no debate, sendo deste modo difícil fazer uma separação entre o ser humano e o meio ambiente (McDonald, 2018). Basicamente, significa “que os humanos são uma força preponderante, moldando o futuro do planeta” (PNUD, 2020: 4). As atividades humanas têm realmente um grande impacto nos ecossistemas e as provas disso têm vindo a ser cada vez mais evidentes e difíceis de ignorar. Sendo de uma grande responsabilidade por parte da Humanidade, não existem fronteiras nacionais nesse sentido: “we are now forced to accustom ourselves to an accelerating ecological interdependence among nations. Ecology and economy are becoming ever more interwoven – locally, regionally, nationally and globally – into a seamless net of causes and effects” (World Commission on Environment and Development, 1987: 5). Deste modo, é importante e necessária a colaboração entre os vários atores e agentes e a coordenação de políticas a nível global, nacional e regional para se obter resultados mais eficientes.

“transboundary pollution, global warming, climate change, and species extinction are challenges that cannot be contained within national or even regional borders” (Steger, 2013: 95). Estas questões, acentuadas pela globalização, implicam todos os países e populações e, por isso, merecem toda a atenção por parte de governos e instituições. No entanto, tal como mencionado pelo mesmo autor, o discurso neoliberal que se mantém vigente a nível global, vai bloqueando algumas das práticas relativas ao desenvolvimento sustentável (*idem, ibidem*).

Segundo estudos feitos pela Oxfam, o número de desastres climáticos triplicou no espaço de trinta anos, mais de 20 milhões de pessoas foram deslocadas internamente devido a desastres climáticos anualmente nos últimos dez anos e, entre 2008 e 2018, dezoito países africanos sofreram coletivamente uma perda anual que totalizou mais de 700 milhões de dólares devido a desastres relacionados com o clima⁵.

As alterações climáticas são um fenómeno com implicações no risco de mortalidade, tendo um impacto mais forte em muitas das populações consideradas mais fragilizadas (PNUD, 2020).

⁵ <https://www.oxfam.org/en/what-we-do/issues/tackling-climate-crisis>

Compromete também outros fatores da vida e do bem-estar, como explicitado no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2020: “como o esgotamento das águas subterrâneas impulsiona a pobreza, como as poeiras agitadas pelo vento conduzem ao aumento da mortalidade infantil, como as secas decorrentes do fenómeno climático designado por El Niño agravam o risco de conflitos civis, como a precipitação durante os primeiros anos de vida melhora os resultados alcançados pelas mulheres em termos de saúde a longo prazo e como os furacões abrandam o crescimento do PIB” (PNUD, 2020: 218). Torna-se clara a relação entre a pobreza e os desastres climáticos, sendo que uma das soluções para os últimos passa por erradicar a primeira (Cardoso, 2017). Os exemplos são vários e comprovam a necessidade de integrar e encarar de forma séria estes fenómenos na esfera política, tendo em conta estes dados e factos nos momentos de decisões e implementações de medidas a nível económico e social.

A par de tudo isto, e sendo um dos motivos pelos quais alguns destes desastres se sucedem, existe ainda a crise dos recursos: a atual pegada ecológica do planeta encontra-se bastante superior em relação àquilo que a Natureza tem capacidade de recuperar e regenerar. Este ano, 2022, deu-se o caso de termos atingido o chamado *Earth Overshoot Day* no dia 28 de Julho⁶. Significa isto que a humanidade terá esgotado o “orçamento” de recursos naturais para o resto do ano, e isto tem sido verificado desde há vários anos, sendo que este dia tem vindo a chegar cada vez mais precocemente. Vivemos, deste modo, em défice ecológico devido aos atuais padrões de consumo a nível mundial.

A inclusão do fenómeno das alterações climáticas e da destruição de ecossistemas no tópico da segurança humana torna-se imperativo devido às óbvias consequências nas diversas sociedades (e, naturalmente, nos restantes seres vivos). Alguns autores, como McDonald (2018), argumentam que as alterações climáticas têm um impacto “multiplicador de ameaças”⁷. Realmente, este fenómeno está ligado a muitos outros problemas além dos climáticos e meteorológicos (característico de um *wicked problem*), nomeadamente ao aumento da pobreza⁸, como referido, ao aumento de migrações e de refugiados do clima, ao aumento de variadas doenças⁹, entre outros.

⁶ <https://www.footprintnetwork.org/our-work/earth-overshoot-day/>

⁷ Gleick, Baker, Selby et al. são os autores referidos que fazem a relação entre as alterações climáticas e o conflito na Síria e Strozier e Berkell fazem a relação do mesmo fenómeno com a emergência do Daesh.

⁸ A pobreza é tanto uma causa como um efeito dos problemas ambientais globais (WCED, 1987). De modo a enfrentar a problemática ambiental, deve ser tido em conta a questão da pobreza e das desigualdades a nível internacional (*idem, ibidem*).

⁹ Crê-se que a própria pandemia Covid-19 seja uma consequência dos vários desequilíbrios do planeta e pressões os ecossistemas (PNUD, 2020).

Já havia sido mencionado no Relatório Brundtland (1987) o facto de o conceito de segurança ser visto de uma forma muito tradicional, traduzindo-se isto em termos nacionais, em alguns casos, a investir-se largas quantias em despesas militares. Ainda hoje esta é uma realidade, sendo necessária uma reflexão sobre as prioridades de cada país e uma inclusão do impacto das ações e decisões feitas na atualidade nas gerações futuras e das atuais comunidades que sofrem com as mesmas. A segurança deve ser pensada noutros termos, incluindo esta vertente na sua conceção.

A par disto, torna-se também mais importante a inclusão e participação das comunidades na resolução deste tipo de problemas, tal como menciona o autor Rio Cardoso: “As populações locais vivem os problemas ambientais e a sua eventual falta de segurança. Assim, todos os programas que sejam delineados devem, previamente, ser do conhecimento destas populações. As políticas devem, cada vez mais, ser vistas na lógica dos beneficiários e desenvolvidas com eles e não impostas numa tradicional lógica de oferta de políticas públicas (Cardoso, 2017: 122).

Após esta análise bibliográfica, entende-se que os problemas ambientais são algo para o qual a Humanidade está a ser alertada há muito tempo e é cada vez mais evidente a urgência de uma ação rápida e eficiente. Como se conclui, a questão ambiental liga-se a muitas outras problemáticas, como mencionadas, nomeadamente, a pobreza, a segurança humana, gestão de recursos, migrações, pandemias, bem-estar, extinção de espécies, e por aí em diante. A solução passará, necessariamente, também por uma educação e consciencialização ambiental. Como se sabe, conhecimento é poder e, a partir de uma maior consciência acerca das relações e interdependências descritas acima, poder-se-á fazer uma maior pressão aos governos para que a intervenção e as devidas políticas sejam aplicadas e proceder a ações locais nesse sentido.

Nota final

Pretende-se, assim, demonstrar que as temáticas abordadas estão interligadas entre si devido à sua multidimensionalidade. Todas elas têm implicações umas nas outras, e é por essa razão que para refletir acerca das resoluções de cada um destes *wicked problems*, deve-se sempre ter em mente todos os outros.

Capítulo II – O que é o Desenvolvimento?

Neste capítulo da dissertação será apresentado um contexto histórico acerca do conceito de “desenvolvimento”, abordando as suas origens, a sua evolução, chegando então, finalmente, aos seus conceitos alternativos e àqueles que, especificamente, foi proposto tratar com mais detalhe: desenvolvimento comunitário/local e desenvolvimento sustentável.

Este conceito teve um papel fundamental na História e na política internacional, como será retratado, e é ainda hoje uma meta a atingir pela maioria dos países. É um termo que é utilizado com imensa frequência em diversos contextos, mas nem sempre, possivelmente quase nunca, se trata da mesma definição quando se tenta desconstruir cada discurso. As visões e objetivos diferem muito consoante os contextos culturais, históricos e sociais. Neste caso, as cosmovisões do Sul foram, durante muito tempo, ignoradas e, assim, o “desenvolvimento” foi imposto a todos os países – “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”.

Criaram-se algumas resistências e surgiram críticas a partir dos anos 50 quando se começou a repensar o conceito. Pouco mais tarde, no decorrer das décadas de 80 e 90, surgem conceitos de desenvolvimento alternativo. Estes refletem de algum modo a insatisfação proveniente das consequências que o Desenvolvimento trouxe às sociedades e pretendem corrigir algumas das suas falhas. A partir dos anos 90 nasce a corrente do pós-desenvolvimento que entende que o próprio conceito deve desaparecer, criando assim alternativas para o mesmo.

1. Noção Histórica do Desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento é polissémico, podendo ser moldado a várias narrativas, teorias e debates. Serve atualmente de objeto de estudo a várias disciplinas distintas entre si. A sua definição e aplicabilidade é relativa e distinta, diferindo consoante os momentos históricos e contextos culturais, gerando, frequentemente, controvérsias e discórdias. Como Jerónimo e Monteiro (2020) mencionam, pode-se referir a um fim em si mesmo, um referencial de comparação ou a uma ação política ou económica. É, no fundo, como refere Rist, uma palavra “plástica”: “(...) every modern human activity can be undertaken in the name of ‘development’” (Rist, 2008: 11). Teve e tem ainda nos dias de hoje muito poder a nível político, “development talk still pervades not only official declarations but even the language of grassroots movements” (Sachs, 2010: XV).

O termo surge em contexto ocidental com “uma visão própria, seguramente teleológica” (Jerónimo e Monteiro, 2020: 80), com influências do Iluminismo, tendo em si implícito e explícito as lógicas de progresso, mudança social e crescimento, provindas desta corrente (Ferreira e Raposo, 2017; Power, 2007). A sua internacionalização deu-se no período pós Segunda Guerra Mundial, sendo um dos momentos mais simbólicos o discurso de inauguração do presidente dos Estados Unidos da América, Harry Truman, em 1949 (Ferreira e Raposo, 2017). Nesta altura, o objetivo principal, tanto dos EUA como da União Soviética era “caminhar para a prosperidade e riqueza total, como os seus antigos colonizadores, a par da sua independência política” (Amaro, 2004: 40). Sendo esta uma altura de Guerra Fria (compreendida entre os anos de 1947 e 1991) entre as duas potências – EUA e URSS –, os EUA faziam promessas de desenvolvimento a estes países como alternativa à ideologia comunista, associada esta à União Soviética (Williams, 2014). Serviu, desta forma, como uma arma política tendo como sua agenda a “ocidentalização” do mundo (Sachs, 2010). O Ponto Quatro do discurso de Truman ficou conhecido como um ponto de viragem na história do conceito do desenvolvimento, sendo que se declarou pela primeira vez na História o hemisfério Sul como “subdesenvolvido” (Sachs, 2010; Rist, 2008), e, desta forma, “it puts forward a new way of conceiving international relations” (Rist, 2008: 72). A referência e a comparação relativamente àqueles que eram considerados ou não desenvolvidos entre os vários países era sempre feita em relação ao Ocidente. Deste modo, foi criada uma dicotomia na forma como se olha e percebe o mundo.

O conceito de subdesenvolvimento e as chamadas sociedades subdesenvolvidas eram caracterizadas da seguinte forma: “(...) constituídas por sujeitos que dispõem de um rendimento baixo, um nível mínimo de produção industrial e um Produto Interno Bruto reduzido.” (Gómez et al, 2007: 46). Os autores continuam: “Esta visão quantitativa remete para indicadores nitidamente económicos e ignora ou desvaloriza fatores como a cultura ou forma tradicionais de satisfazer as necessidades e de alcançar o bem-estar e a felicidade” (*idem, ibidem*: 46). Estes últimos indicadores serão mencionados mais à frente, sendo que mais tarde na história passaram a ser considerados como relevantes para o desenvolvimento em algumas culturas. Nesta fase, porém, o subdesenvolvimento era muito associado à noção de pobreza, sendo esta relacionada com fatores de nível económico, como mencionado acima e, ainda, com o entendimento de um atraso cultural e má gestão de recursos (*idem, ibidem*).

Assim sendo, passou a “considerar-se frequentemente o crescimento económico (enquanto processo contínuo de aumento da produção de bens e serviços) como a condição necessária e suficiente («sine qua non») do desenvolvimento, de que dependiam as melhorias de bem-estar

da população, a todos os outros níveis (educação, saúde, habitação, relações sociais, sistema político, valores culturais, etc.)” (Amaro, 2004: 48). Deu-se uma alteração a partir desta forma de pensar o mundo: os “países industrializados” passaram a designar-se por “países desenvolvidos” (*idem, ibidem*).

Antes do discurso de Truman já teria sido estabelecido o Plano Marshall¹⁰ em 1947, o que foi por si só um reforço da ideia de que os países mais ricos seriam agentes ativos no processo de desenvolvimento dos países mais pobres (Binns, 2007; Amaro, 2004).

Foi, portanto, neste momento histórico que o conceito de desenvolvimento se difundiu a nível internacional e que adquiriu estatuto científico (Amaro, 2004). Contudo, já a famosa obra de Adam Smith “*An Inquiry Into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*”, publicada no século XVIII, ofereceu as questões base para o estudo desta noção (Williams, 2014). “a mensagem de um mercado livre e de harmonia social e da força capitalista para a acumulação de riqueza de Adam Smith sustentou a teoria clássica de desenvolvimento de índole liberal, no princípio de que o crescimento económico permite a melhoria da qualidade de vida individual e suporta o contínuo progresso das sociedades” (Gómez et al, 2007: 15). Também em 1942 o termo “áreas subdesenvolvidas” já teria sido aplicado por Wilfred Benson, mas não teria tido a mesma adesão nesta altura (Esteva, 2010). Da mesma forma, outros autores, como Rosenstein-Rodan e Arthur Lewis, já teriam mencionado noções semelhantes, poucos anos antes do discurso de Truman, todavia, adquiriu uma maior relevância em 1949.

O “desenvolvimento” é uma invenção, um conceito socialmente construído que, a certo momento na história, passou a ser perspectivado como sendo um fenómeno natural das sociedades e passou a governá-las (Rist, 2008).

Dado que o conceito surgiu em contexto ocidental, tem uma visão essencialmente dessa mesma natureza, não incluindo nesta fase outras noções e perspectivas de diferentes culturas e modos de ver o mundo, revelando deste modo uma noção etnocêntrica. Portanto, a sua definição é baseada na experiência das sociedades industrializadas (Amaro, 2004), tendo a teoria da modernização influenciado a sua perspectiva linear. No fundo, como Amaro (2004) (2017) menciona, o desenvolvimento foi baseado em onze mitos, sendo eles o produtivismo, economicismo, consumismo, quantitativismo, industrialismo, tecnologicismo, racionalismo, urbanicismo, antropocentrismo, etnocentrismo e uniformismo. Ainda assim, este conceito serviu

¹⁰ Programa de assistência económica por parte dos EUA direcionado para os países da Europa Ocidental que sofreram danos após a Guerra Mundial.

de referência a muitos países como um caminho a percorrer e um objetivo a atingir (Amaro, 2017): “history was reformulated in Western terms” (Esteva, 2010: 4). Acreditava-se que o modelo que estaria a ser aplicado nos países europeus funcionaria no resto do mundo e que, dessa forma, todos os países alcançariam o mesmo estado de crescimento e desenvolvimento económico (numa lógica de “*one size fits all*”).

Estas teorias unilineares foram baseadas essencialmente nas lógicas de autores como Walt Rostow¹¹ e Arthur Lewis¹² que, para além de considerarem o desenvolvimento uma fase do progresso natural das sociedades para o processo de modernização, associavam-no essencialmente ao crescimento económico (Esteva, 2010). De acordo com estas teorias, todos os países e respetivas sociedades eventualmente percorreriam o caminho que os faria chegar ao patamar do Ocidente – só ainda não estavam nessa fase da sua história.

Pode afirmar-se então, e como expõem os autores Gómez et al (2007), que o desenvolvimento neste momento histórico apresentava oito características:

- 1) o antropocentrismo (o ser humano como aspeto fundamental e central);
- 2) a natureza como recurso (sem considerar as consequências no meio ambiente e nos restantes seres vivos);
- 3) o etnocentrismo (tendo o Norte Global como referência para todos os outros países);
- 4) a estrutura hierárquica (umas sociedades consideradas como “superiores” (“desenvolvidas”) comparativamente a outras (“subdesenvolvidas”));
- 5) o individualismo (indivíduo no centro das relações humanas e a acumulação de lucro como objetivo);
- 6) a estabilidade económica (dimensão económica como prioridade);
- 7) a confiança na ciência e na tecnologia (centrais nesta perceção de desenvolvimento);
- 8) o “ter mais para ser mais” (acumulação de bens e de recursos de modo a corresponder a esta noção de desenvolvimento) (Gómez et al, 2007: 37-42).

¹¹ Autor da obra “*The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*” publicada em 1960.

¹² Autor da obra “*The Theory of Economic Growth*” publicada em 1955.

2. O Repensar do Conceito: Uma Visão Crítica do Desenvolvimento

Já a partir dos anos 50 do século passado foi-se notando algumas resistências perante o conceito de desenvolvimento derivado da teoria da modernização, sendo que nas décadas de 60 e 70 começaram a surgir variadas críticas. Depois desta teoria relativa ao desenvolvimento, começou a ser entendido que o crescimento económico não eliminava necessariamente problemas sociais como, por exemplo, a pobreza (Binns, 2007), ou como menciona Seers (1969), não só não os resolve como potencialmente os cria. Vários fatores contribuíram para um repensar do sentido da palavra desenvolvimento, e começou a ser tido em conta o “outro lado da moeda”, descritos por Ferreira e Raposo (2017), de um modo geral: a insustentabilidade a nível ambiental, as desigualdades económicas crescentes entre os países do Norte e Sul Global, e a emergência de crises de vários níveis (social, económico e político). Mais especificamente, os países considerados “subdesenvolvidos” sentiram que as promessas feitas pelos países “desenvolvidos” não foram de encontro ao esperado¹³, denotando-se nas décadas seguintes (essencialmente nos finais dos anos 60 e anos 70) um grande “mal-estar social”, tanto nos países “desenvolvidos”¹⁴, como nos países socialistas¹⁵ (Amaro, 2004). Alguns dos fenómenos reportados foram: nos países de Terceiro Mundo – taxas de analfabetismo elevadas, fome e subnutrições graves, surtos epidémicos de, nomeadamente, malária e tuberculose, baixa esperança de vida; emergência de doenças como a HIV-SIDA e hepatite; desumanização do trabalho; intolerâncias religiosas e culturais (*idem, ibidem*).

O autor Dudley Seers foi dos principais impulsionadores para uma mudança de pensamento relativamente ao desenvolvimento, que, argumentava, “seria mais do que aumentar a produção per capita. O desenvolvimento significaria eliminar a pobreza, o desemprego e distribuir por igual a riqueza acumulada. Em consequência, as propostas posteriores desenvolvem-se a partir das questões de Dudley Seers relativamente à progressão na satisfação das necessidades das populações, que, por sua vez, implicam uma opção prioritária pela promoção das condições de vida dos grupos sociais desfavorecidos, auspiciando a crítica do desenvolvimento económico capitalista, produtor de bens supérfluos.” (Gómez et al, 2007: 21).

¹³ Os países desenvolvidos fizeram um compromisso que não foi cumprido, que consistia em doar 1% do seu PIB anual para a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) e, a par disso, o desenvolvimento em relação a educação e saúde não aconteceu de forma significativa.

¹⁴ Resultando em manifestações e protestos, nomeadamente, as revoltas estudantis do Maio de 68, o movimento *hippie* e a luta pelos direitos cívicos nos EUA.

¹⁵ Nomeando apenas alguns exemplos: a Primavera de Praga de 68, o acidente nuclear de Chernobyl, a queda do muro de Berlim e o desmoronamento da URSS.

Autores como Ragnar Nurkse, Gunnar Myrdal e François Perroux, todos eles economistas do desenvolvimento, refletem igualmente sobre a perspectiva economicista que predominava e sobre a temática da pobreza. Nurkse apontou para aquilo a que chamou de “círculo vicioso da pobreza”, referindo-se este processo aos países subdesenvolvidos, cujos processos de modernização se encontravam à partida condenados ao fracasso, sendo estes baseados no crescimento económico (Amaro, 2017). Myrdal, por sua vez, apresentou o conceito de “causalidade cumulativa” e a necessidade de “novos homens” como resultado do desenvolvimento, mais do que melhores condições materiais (Amaro, 2004). Perroux entendia que para existir realmente um desenvolvimento, era necessário que as necessidades sociais, culturais e mesmo espirituais estejam a ser atendidas (Gómez et al, 2007).

A Teoria da Modernização originou várias críticas provenientes de diferentes contextos geográficos e culturais. Exemplo disso é a Teoria da Dependência (TD), que emerge na década de 60, oriunda da América Latina. A Teoria da Dependência foi formulada por vários autores, influenciados, em primeiro lugar, por Raúl Prebisch. Alguns dos autores mais conhecidos que desenvolveram esta crítica são André Gunder Frank, Theotónio dos Santos e Samir Amin. A partir desta teoria deu-se uma transição de paradigma, que passa da Teoria da Modernização, em que se entendia as sociedades consideradas desenvolvidas e como modelo para as restantes, para a Teoria da Dependência que, por sua vez, analisava as consequências deste mesmo desenvolvimento nos países subdesenvolvidos, criando então uma dependência destes últimos em relação aos desenvolvidos.

A TD encontra-se dividida entre três vertentes: teoria neomarxista, teoria estruturalista e os “novos” estudos da Dependência, sendo que esta última surge um pouco mais tarde. Esta teoria tinha como base o argumento de que todas as estratégias aplicadas até ao momento tinham falhado devido à natureza e estrutura da economia internacional e esta mesma impedia que os países ditos subdesenvolvidos passassem por esse mesmo processo de desenvolvimento. Ou seja, era entendido que os bloqueios ao desenvolvimento eram de ordem externa. Mais especificamente, defendia-se que existia uma “relação de centro-periferia, na medida em que, para seu prejuízo, os países de Terceiro Mundo produziam matérias-primas para as indústrias dos países industrializados, condenados, portanto, a uma estagnação provocada pela própria dependência” (Gómez et al, 2007: 22).

Pouco mais tarde, na década de 70, Immanuel Wallerstein formula a Teoria do Sistema-Mundo, considerada uma continuação da TD. Nesta última, o mundo era analisado numa lógica de dualidade – países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”, correspondendo a centro e

periferia, respetivamente. Na nova teoria de Wallerstein, são compreendidos três grupos: o centro, a semi-periferia e a periferia. O centro é entendido como concentrando toda a riqueza e poder, onde as regras de todo o sistema são estabelecidas e com a capacidade de policiar as mesmas. A chamada semi-periferia é considerada um espaço híbrido, que contém características de centro e de periferia, simultaneamente. Por fim, a periferia é onde se concentra maior pobreza e uma vulnerabilidade relativamente a decisões externas. A existência de uma semi-periferia minimiza os riscos de desintegração do sistema e a instabilidade de um mundo polarizado. Esta teoria possui “uma leitura dinâmica dos processos de desenvolvimento, recusando tanto uma visão optimista como a Teoria da Modernização de Arthur Lewis ou a Teoria das Etapas de Crescimento Económico, de Walt Whitman Rostow, como uma visão pessimista (como a Escola da Dependência) desses processos” (Amaro, 2017: 82).

A par disto, emergem com maior força as preocupações a nível ambiental, tendo sido efetuado um estudo pelo Clube de Roma com o nome de “*Limits to Growth*” no ano de 1972, que evidenciou as consequências dos processos para o desenvolvimento feitos até então. O próprio crescimento económico, que seria a motivação e finalidade do desenvolvimento, aliado ainda e principalmente ao PIB dos países, mostrou-se falível enquanto fim em si mesmo, surgindo no decorrer destas décadas uma grande crise económica¹⁶.

A partir destas perspetivas críticas relativas ao conceito de desenvolvimento e às políticas e práticas aplicadas para o atingir, denota-se então que surge uma maior consideração da vertente mais social do termo.

3. O Desenvolvimento Alternativo e as Alternativas ao Desenvolvimento

Dado que a perspetiva economicista que predominava não deu os resultados previstos, foi entendida como necessária uma modificação do conceito de Desenvolvimento, de modo a tentar corrigir algumas das suas falhas identificadas anteriormente. Desta forma, surgem então os conceitos de desenvolvimento alternativo.

Amaro (2004) propõe uma distinção dos vários conceitos que surgiram neste período, classificando e dividindo-os em três “fileiras conceptuais”: a ambiental, a das pessoas e da

¹⁶ Crise do petróleo de 1973, crise da libra estrelina, crise do dólar norte-americano, crescimento da inflação, entre outros (Amaro, 2004).

comunidade e, finalmente, a dos direitos e dignidade humana. As duas primeiras emergem nos anos 1980, e a última na década de 90.

A primeira fileira referida pelo autor, integra o conceito de desenvolvimento sustentável. A segunda inclui o desenvolvimento comunitário/ local e o desenvolvimento participativo. A última fileira relaciona-se mais especificamente, como indicado, com direitos humanos, e traduz-se em dois conceitos: o desenvolvimento humano e o desenvolvimento social.

Esta primeira fileira tem como base histórica a Conferência de Estocolmo, o estudo com o nome de *Limits to Growth* e, pouco mais tarde, a publicação de *Our Common Future*. Como já mencionado, foi nesta última que surge o conceito de Desenvolvimento Sustentável.

Na segunda fileira – das pessoas e da comunidade – encontram-se conceitos *people-centered*. Foi a partir da década de 50 do século passado que o conceito de Desenvolvimento Comunitário surge enquanto prática de ação social, sendo que foi iniciada num contexto de elaborar soluções para a fome, doenças, aumentando o bem-estar dos países de Terceiro Mundo¹⁷ (Gómez et al, 2007). Tanto um como outro consideram as necessidades e os recursos endógenos de uma determinada comunidade, tendo esta um papel ativo e central no processo. Este modelo foi inovador no sentido em que anteriormente a comunidade era apenas o objeto de intervenção, não participativo no processo.

A terceira é derivada do entendimento das chamadas “*basic needs*” / “necessidades básicas”, cujo conceito tem origem nos anos 70. Num relatório efetuado no ano de 1976 pela Organização Internacional de Trabalho (OIT) com o nome de “*Employment, Growth and Basic Needs*”, o conceito ganha forma. Robert McNamara, o então presidente do Banco Mundial, já havia, poucos anos antes, mencionado a necessidade de uma reorientação política de desenvolvimento com base na redistribuição e nas necessidades humanas, em particular a nutrição, a habitação, a saúde, a educação e o emprego.

As alternativas ao desenvolvimento, por sua vez, consistem numa outra abordagem, bastante diferente do desenvolvimento alternativo, referido acima. Para os criadores e defensores destas propostas, a própria palavra “desenvolvimento” é problemática devido às suas raízes:

¹⁷ Jamaica, Egipto e México são exemplos de países em que foram criados alguns centros com o objetivo de desenvolver atividades para as comunidades (Gómez et al, 2007).

- 1) emergiu no Norte Global segundo as suas condições e contexto histórico, sendo, por isso, eurocêntrico;
- 2) era considerado um termo contaminado, sendo classificado como capitalista, patriarcal e imperialista. Foi um conceito que foi instrumentalizado com o propósito de servir de influência geoestratégica e de dominação, numa lógica de colonialismo e imperialismo;
- 3) e, apesar do esforço dos desenvolvimentos alternativos de contornar estas mesmas características do desenvolvimento, ainda assim estes acabam por ser apropriados pelo sistema (mais gritante, possivelmente, o caso do desenvolvimento sustentável¹⁸, que acaba por ser utilizado, nomeadamente, por empresas em seu benefício próprio – como é o caso do fenómeno do *greenwashing*).

“Para Latouche, os desenvolvimentos alternativos recaem em uma de duas situações: ora postulam a acumulação capitalista, acrescentando-lhe outras dimensões (e.g. justiça social, cultural, ecológica); ora promovem projectos anti-capitalistas ou anti-produtivistas, que nem por isso deixam de ter a marca da experiência modernista ocidental, com valores necessariamente distintos ou mesmo alheios a outras culturas, designadamente “o progresso, o universalismo, o domínio da Natureza, a racionalidade quantitativa, etc.” (Cf. Latouche, 1995, p. 27)” (Ferreira e Raposo, 2017: 134).

Tornou-se uma ideia generalizada entre vários autores a de que “a exagerada expansão semântica do conceito de desenvolvimento criou uma profunda confusão em torno do seu significado, convertendo-o numa ideia vaga que pretende exprimir os melhores desejos para a humanidade mas sem especificá-los ou torná-los operativos” (Gómez et al, 2007: 29). Assim, o conceito é considerado, nesta linha de pensamento, obsoleto e irrecuperável, pelo que deverá ser abandonado. Foi a partir deste raciocínio que, a partir dos anos 90, entra uma nova fase: a era do pós-desenvolvimento e, com ela, as propostas de alternativas ao desenvolvimento. Estes novos conceitos derivam essencialmente das chamadas epistemologias do Sul (Global) e de cosmovisões indígenas. Os principais autores da era do pós-desenvolvimento são Arturo Escobar, Alberto Acosta, Boaventura de Sousa Santos, Eduardo Gudynas, Wolfgang Sachs, Majid Rahnema, Ivan Illich, Gilbert Rist, Serge Latouche e Gustavo Esteva.

¹⁸ Serge Latouche, Gilbert Rist e Arturo Escobar são exemplos de autores que criticaram o conceito de desenvolvimento sustentável devido, a seu ver, a esta mesma apropriação e destruição do conceito por parte do sistema capitalista.

Algumas das propostas mais conhecidas desta nova e mais recente abordagem ao desenvolvimento são o *Buen Vivir*, Felicidade Interna Bruta (FIB) e o Bem-Estar/ *Well-Being*.

O conceito de *Buen Vivir* é derivado da tradução de *Sumak Kawsay* e *Suma Qamaña*, provindos do Equador e da Bolívia, respetivamente. De modo a caracterizá-los sucintamente, “representam a boa vida ou a vida plena em comunidade, com os outros e com a Natureza. São, na verdade, utilizados como conceitos guarda-chuva, porque abarcam valores presentes em várias outras culturas indígenas da região andina e da restante América do Sul” (Ferreira e Raposo, 2017: 135). Passaram a ter um maior reconhecimento a partir do momento em que foram integrados nas Constituições do Equador e da Bolívia em 2008 e 2009, respetivamente.

A FIB provém de uma perspetiva budista, tendo sido implementada no Butão no ano de 1972, não pretendendo ser uma alternativa ao PIB, mas antes um complemento (Amaro, 2017). Tem como base nove dimensões: “bem-estar psicológico, saúde, uso equilibrado do tempo, vitalidade comunitária, educação, diversidade e resiliência cultural, diversidade e resiliência ecológica, boa governança e padrão de vida.” (Amaro, 2017: 95).

A visão do *Well-Being* ou do Bem-Estar é desenvolvida pela autora Sarah White e Robert Chambers. Por sua vez, este conceito está assente em três dimensões – subjetiva/ psicológica, material/objetiva e relacional – sendo ainda caracterizado pela sua flexibilidade e subjetividade (*idem, ibidem*).

Síntese

Em termos gerais, pode dizer-se que existiram quatro principais marcos na história do conceito de desenvolvimento:

- 1) 1949: Discurso do presidente dos EUA, Harry Truman, em que o conceito de desenvolvimento internacionalizou-se, foi tornado numa ferramenta e arma política e foi estabelecida a dicotomia entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos;
- 2) Do final da Segunda Guerra Mundial até aos anos 60 e inícios de 70: nesta altura predominava uma abordagem fundamentalmente economicista em que o crescimento económico era entendido como o principal indicador de desenvolvimento dos países;
- 3) De 1970 a 1990: fase em que surge o chamado desenvolvimento alternativo, que consistia em equilibrar fatores económicos com fatores sociais e/ou ambientais (tendo em conta que também coincidiu com a época de triunfo do neoliberalismo);

- 4) A partir dos anos 90: fase de coexistência do(s) desenvolvimento(s) alternativo(s) e da emergência das alternativas ao desenvolvimento, ou a “era do pós-desenvolvimento”.

É relevante reforçar ainda a ideia de que o desenvolvimento tem, claramente, na sua história um antes e um depois da Segunda Guerra Mundial e, mais concretamente, um antes e pós-discurso Truman. “A partir dessa altura, o conceito de desenvolvimento e as suas práticas adquiriram uma relevância maior do que em qualquer outra época, circunstância que deu lugar à proliferação de teorias sobre o desenvolvimento e a formas de pensamento orientadas a justificar o protagonismo do modelo ocidental como protótipo ideal para a mudança” (Gómez et al, 2007: 35).

De seguida serão apresentados com mais pormenor os conceitos de desenvolvimento que mais se relacionam com o tema presente na tese, sendo eles o Desenvolvimento Comunitário/Local e o Desenvolvimento Sustentável.

4. Desenvolvimento Comunitário e Desenvolvimento Local

No ano de 1955 a ONU definiu o conceito de Desenvolvimento Comunitário “como um processo tendente a criar condições de progresso económico e social para toda a comunidade com a participação activa da sua população e a partir da sua iniciativa (Silva, 1962, p. 32).” (Ferreira e Raposo, 2017: 122). As autoras prosseguem, definindo, em suas palavras, o conceito em termos mais práticos: “o desenvolvimento comunitário é um método orientado para identificar as necessidades sentidas por uma determinada população, a qual é envolvida desde o diagnóstico, à prospecção dos recursos locais e possíveis soluções e avaliação final do processo. Pressupõe-se, igualmente, uma visão integrada (i.e. multidisciplinar) dos problemas e um ritmo de transformação idiossincrático em cada comunidade (Cf. Silva, 1962)” (Ferreira e Raposo, 2017: 122-123).

Antes de iniciar uma definição acerca do Desenvolvimento Comunitário será útil entender, em primeiro lugar, aquilo que se entende por “comunidade”. Comunidade não é considerado um conceito administrativo, métrico nem jurídico-legal. Pode ser caracterizado como um conceito ou uma vivência sociocultural/ psico-sociocultural, em que existem necessariamente uma rede de relações sociais, uma referência de valores culturais comuns e uma identidade comum (já existente ou em construção). Segundo Amaro (2018), uma comunidade refere-se a um conjunto

de pessoas, que vivem em proximidade, com uma identidade comum, uma solidariedade de ação potencial e uma pretensão a uma autonomia relativa.

Não existe, na verdade, uma forma única de delinear e definir aquilo que é uma comunidade. Para que o desenvolvimento comunitário prospere é mais facilitador que exista um sentimento de comunidade, mas não estritamente necessário, dado que um impulsiona o outro.

O conceito de Desenvolvimento Comunitário/ Local, porém, tem bastante história. Antes de haver algum tipo de reconhecimento científico, no século XIX já haviam iniciado algumas organizações de movimentos associativos e atividades comunitárias¹⁹ que, mais tarde, é a partir destes mesmos que emergem os programas de desenvolvimento comunitário (Gómez et al, 2007).

O professor Rogério Roque Amaro (2022) define três vagas relativas à evolução deste conceito: de 1960 a inícios de 70, de 1980 a 1990 e, por último, depois de 2008. Nesta primeira vaga os alvos foram essencialmente algumas comunidades mais vulneráveis nos EUA e intervenções feitas nos países do Sul Global, numa época colonial, que mais tarde fora alargada a outros países. A segunda vaga correspondeu a respostas locais aos vários problemas colocados pela globalização e, na terceira, foi aplicado enquanto respostas à crise económica de 2008-2012. Ao longo destes anos o nome que foi atribuído ao conceito foi alterando. Na primeira vaga denominava-se por Desenvolvimento Comunitário, na segunda alterou-se para Desenvolvimento Local e, na terceira os dois conceitos passaram a coexistir. Foi na década de 80, correspondente à segunda vaga, que se deu uma discussão teórica sobre estes termos.

Existem alguns motivos pelos quais os conceitos sofreram alterações e são utilizados em diferentes contextos. Segundo o mesmo autor (Amaro, 2022), o conceito de Desenvolvimento Comunitário está mais associado, em contexto geográfico e cultural, às Américas e, em termos disciplinares ao Serviço Social, Antropologia Social e Psicologia Social. Por sua vez, o Desenvolvimento Local está ligado à Europa e região francófona do Canadá e, relativamente às áreas disciplinares, à Ciência Política, da Educação, da Economia, Geografia e Sociologia.

Em meados dos anos 70, proveniente das influências do paradigma territorialista (por oposição à perspetiva tradicional dominante funcionalista), surgem as conceções de Desenvolvimento Endógeno e Desenvolvimento Local (Ferreira e Raposo, 2017). Ao mesmo tempo, deveu-se também à inspiração das terminologias europeias e, especificamente no caso

¹⁹ Os mesmos autores referem como exemplos a educação popular, a formação agrícola e ajuda recíproca.

português, por uma questão de se desprender de tudo e qualquer coisa associada ao regime ditatorial antecedente ao 25 de Abril de 1974 (Amaro, 2022). Na década de 90, o Desenvolvimento Local foi aplicado enquanto estratégia europeia contra a pobreza, desemprego, e desenvolvimento regional e social.

O conceito de Desenvolvimento Local obteve a validação científica, contrariamente ao Desenvolvimento Comunitário que, por sua vez, foi deixado um pouco à margem por parte da academia. Este último é um método mais prático e, portanto, não tão propício à teorização, e com uma base indutiva, sendo que o desenvolvimento local é de base mais dedutiva.

Existem algumas distinções entre os dois conceitos, ainda que não sejam totalmente consensuais entre os vários autores. Roque Amaro (2022) faz a seguinte diferenciação (alertando, ainda assim, para o ponto anterior de não existir concordância): o Desenvolvimento Comunitário tem uma base comunitária, sendo esta mesma a protagonista e estando sustentada numa lógica *bottom-up*; o Desenvolvimento Local é, por norma, promovido por entidades públicas e baseado na lógica *top-down*.

Acima de tudo, estes conceitos são semelhantes ou diferentes consoante o contexto histórico, geográfico e cultural em que estão inseridos e que estão a ser tratados, ainda assim, têm mais pontos comuns entre si do que diferenças. Existem, assim, dez pontos que caracterizam os conceitos: a) processo de mudança; b) centrado numa comunidade de pequena dimensão; c) responde a necessidades fundamentais não satisfeitas até então; d) recorre a capacidades e recursos endógenos; e) dinâmica de participação e empoderamento da comunidade; f) conta com o apoio de recursos exógenos; g) perspetiva integrada/ holística das necessidades e respostas; h) lógica de trabalho em parceria; i) impacto em toda a comunidade, quer nos seus efeitos como na sua mobilização; j) diversidade de processos, protagonistas e resultados.

Torna-se claro que este conceito está diretamente associado à coesão social, sendo que o Desenvolvimento Comunitário pretende dinamizar e criar possibilidades para que esta floresça. A partir da participação ativa dos membros da comunidade na identificação de problemas, criação de projetos e atividades, criam-se assim relações mais próximas e condições para que se crie um sentimento de comunidade.

5. Desenvolvimento Sustentável

“Environment and development are not separate challenges; they are inexorably linked.

Development cannot subsist upon a deteriorating environmental resource base; the environment cannot be protected when growth leaves out of account the costs of environmental destruction” (WCED, 1987: 37)

No ano de 1972 foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente em Estocolmo, tendo particular relevância dado que foi neste evento que se iniciou uma real conversa sobre o então atual estado do planeta. Alguns indicadores mencionados foram a poluição da água, da terra e do mar, os desequilíbrios a nível ambiental, destruição de recursos não-renováveis, e os respetivos impactos e efeitos na Saúde do ser humano (Ribeiro, 2017). Foi nesta conferência que surge pela primeira vez o termo de “ecodesenvolvimento”, sendo Ignacy Sachs e Maurice Strong os principais autores criadores, que deu origem a diferentes ramificações por si só (Amaro, 2004). Apesar de haver uma maior consciência generalizada acerca das questões ambientais, pairava um parecer otimista relativamente ao futuro (Ferreira e Raposo, 2017).

Nesta reunião notou-se também uma fragmentação entre aquelas que seriam as inquietações dos países do Norte e dos países do Sul (tendência reforçada mais tarde na Conferência do Rio): os “países do Norte (essencialmente europeus) pressionavam no sentido da preservação ambiental, os países do Sul advogavam o direito ao crescimento económico para contrariar a pobreza” (Ferreira e Raposo, 2017: 127). Ainda assim, mesmo as preocupações de teor ambiental nem sempre eram coincidentes entre os países do Norte.

O conceito de Desenvolvimento Sustentável emerge no ano de 1987, formulado no Relatório “*Our Common Future*” pela Comissão Mundial de Ambiente e Desenvolvimento (CMAD), que ficou conhecida como Comissão Brundtland, cuja criação se deu no ano de 1983. Este relatório encontra-se dividido em três secções: preocupações comuns, desafios comuns e esforços comuns (Ribeiro, 2017). O termo tornou-se mais visível na Cimeira da Terra, que teve lugar no Rio de Janeiro no ano de 1992, e impôs-se relativamente ao conceito de ecodesenvolvimento formulado anteriormente por I. Sachs e M. Strong. Este evento deu azo a “várias declarações de princípios e tratados internacionais, como a Agenda 21, a Convenção das Alterações Climáticas e a Convenção da Diversidade Biológica.” (Ferreira e Raposo, 2017: 127).

A Cimeira da Terra deu origem a seis documentos importantes: Declaração Sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, Princípios da Floresta, Quadro para a Convenção sobre as Alterações Climáticas, Convenção sobre a Diversidade Biológica, Convenção de Combate à Desertificação e, finalmente, a Agenda 21 (Ribeiro, 2017).

O que está implícito neste termo é, como refere Amaro: “- a da solidariedade intergeracional; - a da integração da gestão dos recursos naturais (das reservas limitadas dos não renováveis e do ritmo de reprodução dos renováveis) nas estratégias de desenvolvimento; - e a da durabilidade dos processos de produção e consumo inerentes ao desenvolvimento, implicando a adopção de uma lógica de «steady-state»” (Amaro, 2004: 56). A noção e preocupação de não afetar negativamente as próximas gerações foi inovadora e determinante.

No ano de 2000 foram instituídos os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e em 2015 foram atualizados, na Cimeira do Rio +20, ocorrida em 2012, alterando desta vez o seu nome para Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), ambos fundados pelas Nações Unidas. A iniciativa dos ODM gerou parcerias inovadoras, e os ODS acabaram por ser uma extensão destes últimos, tornando-se um pouco mais completos – os ODM eram compostos por 8 objetivos, 21 alvos e 63 indicadores, enquanto os ODS têm 17 objetivos e 169 alvos (Kumar et al, 2016). Outra das principais diferenciações é o facto de os primeiros serem mais focados nos países em desenvolvimento, sendo estes financiados pelos países desenvolvidos, e os ODS têm o objetivo de trabalhar em conjunto de modo a atingir os seus propósitos (*idem, ibidem*).

Já também no presente século, no ano de 2002, deu-se a Conferência de Joanesburgo – Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável. Foi neste âmbito que o conceito sofreu uma ligeira alteração. “A Declaração final da Conferência abraça aqueles três “pilares do desenvolvimento sustentável – desenvolvimento económico, desenvolvimento social e protecção ambiental” (Ferreira e Raposo, 2017: 128).

A primeira formulação do Desenvolvimento Sustentável, a definição de Brundtland, foi criticada devido à sua visão antropocêntrica, focando-se mais nos efeitos nefastos das sociedades humanas, e não tanto na Vida, que incluiria todos os restantes seres vivos. “A perspectiva do Relatório de Brundtland foca a questão da sustentabilidade com um quadro utilitarista, i.e. focado nas vantagens económicas que a manipulação da Natureza pode fornecer. Esta perspectiva aposta no desenvolvimento económico e tecnológico para promover o exercício de “gestão eficiente” do meio ambiente.” (Ferreira e Raposo, 2017: 127). A segunda definição, de Joanesburgo, tendo como base o crescimento económico, a coesão social e a protecção

ambiental, recebeu críticas devido à sua visão economicista – sustentado pelo que se chama de *triple bottom-line* (*profit, people, planet*). Tanto a primeira como a segunda perspectiva são consideradas ter em falta várias dimensões, nomeadamente a cultural, a territorial, a política e ética.

Ainda assim, o conceito de Desenvolvimento Sustentável terá sido o que recebeu maior aceitação a nível internacional, tendo sido adotado por várias organizações e governos, atenção por parte dos media e, mais recentemente, também nas empresas. No espaço de uma década, este conceito teria sido acolhido a nível social e político, sendo que na mudança de século XIX para XX uma grande parte dos cidadãos europeus e norte-americanos dizia-se ligado a causas ambientais (Ribeiro, 2017). O Desenvolvimento Sustentável é “um resultado de uma luta anti-sistemas dominantes (e tanto contra o capitalismo, como contra o socialismo real, ambos predadores), ou seja, de um “Sul”, tanto de um “Sul global”, como de um “Sul do Norte”, claramente, em muitas das suas expressões, anti-capitalista (e anti-socialista real).” (Amaro, 2017: 101).

Capítulo III – O que é a Educação?

Neste capítulo será apresentado um contexto histórico da Escola enquanto instituição, quais as suas origens, os elementos que a caracterizam e dominam ao longo da sua história e, por fim, as mudanças que se entendem como necessárias, passando ainda pela definição de Escola Comunitária.

A Educação é fundamental para o desenvolvimento das sociedades, sendo que tem um grande impacto a vários níveis: social, económico, pessoal, cultural. Tendo o peso e a importância que tem, torna-se fundamental a reflexão acerca dos seus objetivos e metodologias, sendo que se mantêm semelhantes, no caso da educação formal, desde que a Escola foi inventada.

Sendo que as circunstâncias são tão diferentes agora, argumenta-se o porquê da necessidade de esta instituição ter de se adaptar aos tempos que se vivem, tendo também em mente os tópicos mencionados no primeiro capítulo.

1. Definir “Educação”

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (Freire, 1967: 97)

“A educação é uma prática social inerente à pessoa humana, e pode caracterizar-se como o conjunto de actividades através das quais as pessoas aprendem e ensinam o seu universo natural e sociocultural. Nela se inscrevem as circunstâncias vitais, individuais e colectivas, e se constroem representações sociais que outorgam significado à realidade e permitem estruturar uma visão do mundo e dos seres que a compõem (Deval, 1991).” (Gómez et al, 2007: 159). O conceito de educação tem várias dinâmicas e vertentes e “ultrapassa os limites do escolar, do formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia tanto da criança quanto do adulto.” (Gadotti, 2012: 15). É, por isso, algo contínuo na vida.

A educação, seja qual for a sua modalidade, é assente na comunicação, na partilha de conhecimentos e no seu aspeto relacional²⁰. Define-se, nesse sentido, enquanto um “processo, processo esse que constrói o indivíduo socialmente” (Vieira, 1992: 119). Contudo, a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos é algo que se inicia muito antes da entrada na

²⁰ Constituída por relações intra-pessoais, interpessoais, de grupo ou massivas (Gómez et al, 2007).

escola. A educação institucional, portanto, educação formal, “é útil para transmitir e consolidar a especificidade e os conhecimentos que caracterizam uma sociedade, especialmente aqueles aspectos culturais e cognitivos que respondem aos interesses dos setores socialmente dominantes, seja pela sua hegemonia cultural, económica, político-social, ou pelo seu peso demográfico.” (Gómez et al, 2007: 162). Assim, a comunidade e a cultura têm um papel fundamental e determinante no processo do ato educativo, para além de, em todo o caso, ser condicionado pelo espaço e tempo em que se situa.

“a educação institucional supõe a transmissão e o intercâmbio de conhecimentos entre várias gerações, configurando uma ação organizada e regulada por instituições como a família, a escola, e outras entidades ou sujeitos qualificados e aceites pelo sistema como mediadores para a formação das pessoas” (Gómez et al, 2007: 161).

1.1. Educação Formal, Não-Formal e Informal

Com o objetivo de contextualizar e diferenciar os diferentes tipos de educação, apresenta-se de seguida breves definições de cada um dos conceitos. A educação pode ser delineada em três categorizações – a educação formal, não-formal e informal – portanto, uma “classificação tripartida” (Pinto, 2007).

Educação formal é aquela que é praticada nas escolas, contendo programas, currículos e objetivos específicos e regulamentados por leis e diretrizes. A educação informal é o método em que se aprende através de um “processo de socialização – ocorrendo em espaços da família, bairro, rua, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até na escola entre os grupos de amigo; ou em espaços delimitados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, sempre carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Poderá ter ou não intencionalidades (por exemplo, educar segundo os preceitos de uma dada religião é uma intencionalidade” (Gohn, 2006: 28). É uma vertente “mais livre e espontânea da dinâmica educativa” (Pinto, 2007: 49). A educação não-formal, por sua vez, “é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (Gohn, 2006: 28). Esta última, “não obedecendo às condicionantes do sistema formal de ensino, são no entanto estruturadas, organizadas e orientadas, distanciando-se assim da educação informal” (Pinto, 2007: 49).

Tanto a educação informal como não-formal não são aprendizagens adquiridas ou lecionadas nas instituições escolares, mas sim fora delas. “Na educação formal sabemos que são os professores [quem educa]. Na não-formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc.” (Gohn, 2006: 29). No fundo, tanto a educação formal como não-formal têm uma organização e sistematização, contrariamente à informal – desorganizada e não-sistemática – que, porém, corresponde à maioria da aprendizagem total de qualquer pessoa (Coombs & Ahmed, 1974, citado em Pinto, 2007).

Relativamente à metodologia de cada uma das vertentes: “A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/ classe de conhecimento. A educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado. A educação não-formal tem outros atributos: ela não é organizada por séries/ idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da educação não-formal na atualidade); ela pode colaborar para o desenvolvimento da auto-estima e do empowerment do grupo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo” (Gohn, 2006: 30).

2. Surgimento da Instituição Escola

A escola surge enquanto instituição pública na mesma fase histórica da revolução industrial e revolução liberal em contexto ocidental. Anteriormente, o ensino era essencialmente praticado em igrejas, tendo estas sido substituídas “como estruturas dominantes de autoridade e a comunidade nacional secularizou-se, reconceptualizando-se como um projeto social unificado, orientado para o progresso e para o sucesso coletivo, através da ação individual de cidadãos “competentes e leais”” (Azevedo, 2007: 51). “Em meados do século XVIII, graças ao trabalho dos jesuítas e de outras congregações docentes, o modelo escolar encontra-se já razoavelmente definido: a educação das crianças e dos jovens realiza-se num espaço próprio, separado da

família e do trabalho, sendo da responsabilidade de um ou de vários mestres que ensinam um elenco de matérias previamente definidas através de determinados procedimentos didáticos” (Nóvoa, 2005: 23). A partir das reformas do Marquês de Pombal, no decorrer do mesmo século, “substituem a tutela religiosa pela do Estado, criando as condições para o processo histórico de expansão de uma sociedade de “base escolar”” (*idem, ibidem*: 23).

A Escola nasce “no processo da transição das sociedades de antigo regime para as modernas sociedades industriais, fundadas no capitalismo liberal e num sistema de estados-nação” e contribui ativamente para a “unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação” (Canário, 2005: 63).

Desde o momento em que a Escola é criada, a educação tornou-se essencialmente homogénea, “desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar e, por outro [lado], contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança” (Canário, 2005: 62). Deu-se uma separação na educação, existindo a pedagogia associada a esta instituição escolar e todas as outras atividades (*idem, ibidem*). Neste mesmo sentido, a sua organização tornou-se algo “natural” (*idem, ibidem*) (Canário, 2002). “Na verdade, os ritmos escolares resultam de compromissos históricos, determinados por pontos de vista e por interesses particulares inseridos em contextos nacionais específicos, em que a vertente económica, fossilizada na dinâmica da revolução industrial, tem certamente muito a dizer” (Malik, 2003: 22).

Na fase dos Trinta Gloriosos²¹ deu-se um grande crescimento na oferta da educação escolar, vista com grande otimismo, oferecendo três promessas: “uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade” (Canário, 2005: 78). O crescimento da ideologia da Modernização foi um grande impulsionador da propagação do modelo mundial da educação (Azevedo, 2007). “A novidade da educação moderna generalizada não é a adoção de um sistema de instrução formal mas sim “uma nova qualidade da escolaridade, como parte de um projeto de desenvolvimento nacional num contexto mundial novo” (Adick, 1993, p. 409)” (*idem, ibidem*: 29).

Enquanto instituição, esta inicia o seu processo de expansão numa fase em que é entendida a relação entre desenvolvimento e crescimento económico. “A explosão escolar que marcou este

²¹ Os “Trinta Gloriosos” referem-se às três décadas que se seguiram após a Segunda Guerra Mundial em que se assistiu a um grande crescimento económico dos EUA e, posteriormente, de vários países considerados desenvolvidos.

período, em especial nos anos 60, corresponde ao reconhecimento do crescimento dos sistemas educativos como fator económico de primeira importância” (Canário, 2005: 79)”. Neste sentido, a educação gera emprego e, desta forma, entendeu-se que esta seria uma medida eficaz para o desenvolvimento, do modo que este era perspectivado nesta fase histórica. Economistas como Stuart Mill, von Thurnem e Malthus são exemplos de pensadores que constataavam esta relação e importância entre o desenvolvimento (económico) e a educação (Gómez et al, 2007).

A Escola contribui exatamente para a estruturação das sociedades nesse contexto, “tendo como referência o capitalismo livre concorrencial” (Canário, 2005: 67) e, sendo um dos seus objetivos a industrialização e aumento do PIB dos vários países (Gómez et al, 2007). Neste sentido, a instituição desenvolve as pessoas no sentido de fazer parte do seu papel social o trabalho disciplinado e organizado, com base “na hierarquia, na segmentação das tarefas e na dissociação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho” (Canário, 2005: 67). O tempo é contabilizado, seguindo horários precisos, o/a professor/a (e restante corpo docente) é dono/a da Razão e a figura autoritária à qual têm de responder. Todo o seio social que rodeia o aluno, desde colegas a professores, serve-lhe como referência, assimilando essas mesmas dinâmicas, estando sob um constante controlo exterior (Malik, 2003). Portanto, tudo isto estaria diretamente associado ao trabalho fabril, para o qual estariam a ser preparados.

Consoante os países, os interesses poderiam diversificar-se e especificar-se de acordo com os seus próprios interesses, mas a vertente económica teve sempre um grande papel na história da educação (Malik, 2003). “schools are often designed to “train children to be employees and consumers”” (Assadourian, 2017: 6).

É de se mencionar, porém, que não é uma questão totalmente consensual aquilo que está por detrás da origem da educação em massa. O autor Joaquim Azevedo (2007) menciona que alguns autores questionam a relação unilinear e unidimensional do aparecimento da educação de massas com a emergência a sociedade industrial, interpretando, alternativamente, que foi um processo institucional global, sendo que esta se tornou numa entidade totalmente legitimada devido ao papel que assumiu e aos resultados que obteve quer a nível individual, como a nível mais macro (nas sociedades nacionais e na sociedade mundial). Nesta mesma obra refere que “a educação de massas faz parte integrante do modelo básico da modernidade” (Azevedo, 2007: 33). Menciona, ainda, que o motivo do aumento da escolarização dos países de “Terceiro Mundo” foi tentar ultrapassar os seus problemas de desenvolvimento, através do investimento na alfabetização e no ensino (*idem, ibidem*).

O autor António Nóvoa refere existirem três ciclos históricos no que diz respeito às reformas no sistema de ensino: 1) otimismo reformador (1860-1870 até 1923) – “É um tempo de crenças desmesuradas, e algo ingénuas, na possibilidade de uma regeneração social através da escola” (Nóvoa, 2005: 35). 2) pragmatismo conservador – “Verifica-se um nivelamento por baixo da oferta educativa, uma espécie de “escola mínima” que não permite alimentar grandes ambições de mobilidade social” (*idem, ibidem*: 35). 3) modernização tecnocrática (1960-hoje) – “O investimento nos recursos humanos (“capital humano”) é considerado essencial para a “industrialização” e, mais tarde, para o “desenvolvimento”. Este ciclo reformador acompanha-se de uma dinâmica de democratização do ensino ou, pelo menos, de uma abertura da escola ao conjunto dos alunos” (*idem, ibidem*: 35).

Rui Canário (2002) define essa primeira etapa, neste caso, até 1918, como o “tempo das certezas” ou a “idade de ouro” da escola, em que existia uma harmonia entre a instituição e o contexto externo. Corresponde ainda a “uma época de afirmação profissional e de prestígio social dos professores” (Canário, 2002: 146). Na segunda metade do século XX caracteriza a escola e este momento como “tempo de promessas, numa altura do crescimento da escolarização, em que as promessas passavam por desenvolvimento, mobilidade social e igualdade (*idem, ibidem*). Deu-se, assim, um desencanto com a escola, dado que esta não conseguiu realmente estar à altura dessas mesmas promessas e passou-se para um “tempo de incertezas”, “em que se acentua a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefacção de empregos correspondentes” (*idem, ibidem*: 147).

3. “Novos Tempos, Novas Necessidades” – A Adaptação Necessária

“Pensar a escola a partir de um projecto de sociedade, com base numa ideia do que queremos que sejam a vida e o devir colectivos” (Canário, 2005: 88)

Como nota introdutória ao presente capítulo, cita-se José Pacheco, um grande crítico do atual sistema de ensino: “Este modelo correspondeu a necessidades sociais da primeira revolução industrial. Mas nós vamos já na quarta, ou quinta. No início do século XX, houve uma tentativa de resgate daquilo que é a humanização da educação. Da Maria Montessori à pedagogia Waldorf, etc... (...) Mas entrámos no século XXI e a maioria das escolas, quase a totalidade,

funciona com um modelo herdado do século XIX, da Revolução Industrial, da produção em série. E o resultado está à vista”.²²

As transformações que o sistema educativo vai sofrendo são derivadas dos contextos políticos, económicos, sociais, culturais e ideológicos que vão sendo, também eles, reformulados e adaptados conforme as circunstâncias.

A adaptação já é encarada enquanto uma necessidade há várias décadas. Sensivelmente desde os anos 60 do passado século começaram a surgir algumas críticas ao atual sistema educacional e começa a pensar-se em termos de reforma e mudança. Como refere o autor Canário (2005), o diagnóstico dos problemas da escola coincide, nomeadamente, com o fenómeno do Maio de 68 em Paris. Posteriormente, na década de 70, alguns autores, como é o exemplo de Paulo Freire²³, Ivan Illich²⁴ e Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron²⁵, deram o seu parecer de uma reflexão crítica que fez mudar a perspetiva (*idem, ibidem*).

É nesta fase histórica que se começaram a denotar várias desigualdades e disparidades sociais e económicas, nomeadamente entre os países do Sul e Norte Global, e esse é um dos paradoxos da escola que Rui Canário (2002) apresenta. O autor menciona o contraste existente entre o “triunfo da escolarização”, encarado como uma grande vitória e progresso e as perspetivas pessimistas da crise dos anos 70.

Foi então a partir dos anos 70 que se deu uma alteração relativamente à orientação e objetivos da educação. Na obra de Gómez et al (2007: 190-191) enumera-se alguns fatores que tiveram uma forte influência neste processo, sendo de seguida resumidos:

- a) A UNESCO fez uma análise relativa ao tema “Finalidades e Teorias da Educação” concluindo que a autonomia²⁶, a equidade²⁷ e a sobrevivência²⁸ seriam os indicadores mais relevantes a serem desenvolvidos no que diz respeito à totalidade de capacidades do ser humano;
- b) Surge o conceito de educação permanente que está relacionada com uma educação social e cívica. Posteriormente, a UNESCO inaugura a Unidade de Educação

²² <https://www.dn.pt/sociedade/jose-pacheco-a-escola-atual-esta-fora-da-lei-14519283.html#media-1>

²³ Com a sua obra “Pedagogia do Oprimido” publicada em 1968.

²⁴ Publicando “Deschooling Society” em 1970.

²⁵ “A Reprodução. Elementos Para Uma Teoria do Sistema de Ensino”

²⁶ Providenciar conhecimento e competência de modo a gerir a sua vida pessoal e coletiva.

²⁷ Fornecer uma formação base semelhante sendo-lhes possível a participação na área cultural e económica das suas vidas.

²⁸ Difundir o património cultural, promovendo uma consciência de solidariedade de destino.

Permanente e, em 1976, este conceito é divulgado enquanto projeto global, com o objetivo de reestruturar o sistema educativo;

c) Ao longo desta década vários programas e conferências foram dadas em torno do ambiente²⁹, tendo sido relacionado com a educação, sendo esta última perspectivada como um importante elemento de transformação no comportamento humano.

Dada a crescente tendência do fenómeno da globalização e da interdependência do mundo e das sociedades, nos anos 80 os autores G. Pike e D. Selby indicam cinco objetivos que se tornam fundamentais neste novo paradigma: 1) consciência dos sistemas; 2) consciência da perspectiva; 3) consciência da saúde do planeta; 4) consciência da participação e da preparação; 5) valorização do processo (Gómez et al, 2007: 192-193).

Vivemos momentos de grandes mudanças, de modo acelerado, e a escola oferece poucas formas de lidar com elas (Assadourian, 2017). “Because the challenges ahead are going to be complex and will require fresh ideas on how to solve them, education also should prioritize creativity.” (Assadourian, 2017: 11). A escola foi fundada e permanece com fortes influências de uma lógica economicista, que tem o seu papel e valor, porém, como refere Seers (1969), o potencial humano exige mais do que aquilo que é determinado em termos puramente económicos.

Canário (2002) esclarece o “problema” da escola em três aspetos: “a escola, na configuração histórica que conhecemos, é por um lado obsoleta e anacrónica, padece, por outro lado, de um défice de sentido do ponto de vista dos que trabalham na escola e é marcada por um défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica formas de exclusão relativa” (Canário, 2002: 149).

O pensamento de Paulo Freire permite-nos refletir sobre este tema: “Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.” (Freire, 1967: 97). Freire foi um autor que criticou muito o sistema educativo, desde

²⁹ Declaração Final da Conferência das Nações Unidas (1972), Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (1973), Programa Internacional da Educação Ambiental (1974), entre outros.

a hierarquia existente, à própria forma como o conhecimento é entregue aos educandos. Argumenta que a educação deveria ser mais holística e que deveria ser um processo natural e não algo imposto.

Outro dos motivos pelos quais a educação formal tende em várias ocasiões a falhar é pelo facto de a escola ter a pretensão de tornar de algum modo a cultura homogénea sendo que o mundo demonstra uma realidade totalmente diferente, heterogénea, com uma grande diversidade, decorrendo daí “várias lógicas, várias formas de perceção da realidade, várias formas de cognição derivadas do trabalho e das ideias acumuladas no tempo, entre as quais, as religiosas e políticas” (Vieira, 1992: 133). Assim, dá-se um grande choque entre aquilo que é apreendido no contexto social do indivíduo e aquilo que são os códigos e dinâmicas da escola (*idem, ibidem*). Esta diferença, se for demasiado acentuada, pode criar dificuldades em fazer as conexões entre os diferentes conhecimentos (*idem, ibidem*). Não alterando esta dinâmica, única, particularmente em contextos, meios e realidades sociais específicas, as taxas de insucesso serão reproduzidas e é por esse motivo que a(s) cultura(s) em que se insere(m) determinada instituição escolar devem ser tidas em conta. Como Canário (2005) refere, a “singularidade” e a “contextualização” são fundamentais para inscrever a dimensão espacial na educação e formação – “as situações escolares não se desenrolam em nenhum vazio social” (Canário, 2005: 159).

O pensamento crítico e a discussão são aspetos fundamentais nesta transformação necessária, e são componentes geralmente pouco incentivadas na maioria das escolas atualmente. O autor Rui Canário sintetiza em duas frases aquele que é o método utilizado com maior frequência: “a memorização, a abordagem analítica, a penalização do erro, e a aprendizagem de respostas configuram um processo em que a aprendizagem é pensada com base na desvalorização da experiência dos aprendentes e, portanto, na desvalorização de atitudes de pesquisa e descoberta. Na escola, as crianças deixam de fazer as perguntas e passam a dar as respostas que lhes são ensinadas” (Canário, 2005: 69). Descreve ainda, criticando: “a organização escolar fundada na classe permite que um professor ensine “muitos alunos como se fossem um só” (Barroso, 1995), o que, historicamente, tornou possível a escolarização em grande escala, mas, ao mesmo tempo, está na origem da indiferença da escola às diferenças dos alunos” (Canário, 2005: 77).

Também o autor Vieira (1992) refere este mesmo facto: “hoje, ainda que oculta e marginalmente, a tónica é posta muito mais no binómio transmissão/ reprodução, memorização

de conteúdos mesmo que obsoletos funcionalmente, e ainda, na inculcação de valores” (Vieira, 1992: 119-120).

“Após décadas de adaptação de teorias existentes a realidades que se transformaram e perante aceleradas mudanças sociais e inovação tecnológica, será necessário rever o modo de produção de conhecimento. (...) para além de uma tomada de consciência da obsolescência do modelo escolar” (Pacheco, 2018: 26). O autor continua: “Urge, por isso, produzir alternativas ao modelo de Escola herdado da primeira revolução industrial, conceber uma nova construção social, cujas práticas a todos assegurem o constitucional direito. Urge refundar a Escola, assumir um compromisso ético com a Educação.” (*idem, ibidem*: 36).

A educação e os seus níveis mais elevados são um fim em si mesmo, mas também um meio para o desenvolvimento, sendo o mais determinante para esse efeito o seu conteúdo (Seers, 1969). A educação e o desenvolvimento têm realmente uma relação próxima. Pode dizer-se, como referido na obra de Gómez et al (2007), que a educação tanto é uma consequência do desenvolvimento como, simultaneamente, serve como uma determinante para o mesmo. Por um lado, quanto maior o nível de desenvolvimento de determinado país, mais escolas existirão e, por outro, “o investimento no “capital humano”, de acordo com esta visão, elevaria as possibilidades de desenvolvimento económico, de bem-estar material e social” (Gómez et al, 2007: 179).

4. Escola como Motor da Cidadania

“A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca — a mudança” (Freire, 1967: 90)

A Escola deve ser entendida “como simultaneamente determinada e determinante na sociedade em que se insere” (Azevedo, 2007: 41-42). Para além da família, ou das pessoas com quem se partilha o crescimento, é na Escola que se absorve as aprendizagens sociais que serve de modelo às crianças e, mais tarde, como comparação contestatária (Malik, 2003). A educação institucional tem implicações que vão além do espaço escola – desde sociais, culturais, económicas, políticas e ecológicas. “(...) a Escola, lugar de aprendizagem por excelência – explícita, mas também implícita – anuncia-se, além disso, como transmissora de cultura” (Malik, 2003: 28).

O que é necessário, hoje mais que nunca, é “uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (Freire, 1967: 93). A escola não deve, como geralmente o faz, dissociar-se do espaço e tempo sociais (Canário, 2005), visto que até aos dias de hoje é frequente que as dimensões sociais, culturais e ambientais têm sido colocadas de parte (embora a ambiental esteja tendencialmente a ser cada vez mais incluída nos currículos nacionais). Deve antes estar inscrita na sociedade, nos seus problemas e dilemas, integrando-os nos seus programas, debatendo-os criticamente e incentivando à participação ativa, fazendo com que os alunos sejam agentes do desenvolvimento. “enquanto o próprio curriculum e validação do que deve constituir o saber escolar não incorporar o quotidiano, o problema manter-se-á” (Vieira, 1992: 136). Dada a multidimensionalidade dos *wicked problems* que as comunidades enfrentam, é fundamental que estes elementos sejam levados em conta na educação formal e institucional.

“education must cultivate a deeper understanding of our interdependence with our fellow humans” (Assadourian, 2017: 10). Entendendo não só a interdependência como também a interconexão existente entre os vários sistemas no mundo, é um passo dado na direção da resolução dos desafios que enfrentamos (*idem, ibidem*). “se a educação é uma condição necessária para um desenvolvimento humano (e) sustentável, não menos o será para um desenvolvimento pessoal e integral dos indivíduos e para o estabelecimento de valores como a solidariedade, justiça e equidade” (Gómez et al, 2007: 181). Neste sentido, é fundamental que se eduque para uma cidadania ativa.

A par dos problemas de grande escala, o meio em que as escolas se inserem constitui também em todos os casos, as suas próprias especificidades com os seus problemas e desafios. Por essa razão, “a escola única para diferentes meios servirá sempre para gerar o insucesso de uns face ao sucesso dos privilegiados em termos do capital cultural de que já são detentores” (Vieira, 1992: 137), reproduzindo assim desigualdades e exclusão relativa (Canário, 2005). Este é mais um dos motivos pelos quais se deve considerar as realidades sociais das pessoas que frequentam a instituição escolar.

“A educação pode educar para a adaptação e o conformismo ou para a mudança” (Gadotti, 2012: 25). Já há muito que esta mudança e reconstrução da organização da instituição e dos currículos é entendida como necessária, como mencionado anteriormente. Neste seguimento, os autores Gómez et al (2007) acrescentam: “uma das principais características do ato educativo: a sua constante mudança e o seu dinamismo; um processo estruturado por momentos,

elementos e acontecimentos que interatuam e se influenciam mutuamente e mudam no tempo” (Gómez et al, 2007: 168).

5. O que é a Escola Comunitária?

“É necessário perceber a complexidade presente na (trans)formação do ser ao longo da sua existência, e reconhecer a importância que família e comunidade exercem também nesse processo de transformação social/educacional. Afinal, escolas são pessoas.” (Pacheco, 2018: 36).

A ideia de uma Escola Comunitária (EC) surgiu na década de 50 do século passado, sendo que vários pensadores começam a idealizar a escola como uma extensão da comunidade, atendendo às suas necessidades variadas.

Já no final dos anos 60, em vários países, como por exemplo, Turquia, Inglaterra, Congo e Estados Unidos, existiam algumas destas Escolas Comunitárias que trabalhavam em conjunto com as suas comunidades (Gómez et al, 2007). Foi na década seguinte, 1970, que tanto nos países considerados desenvolvidos, como subdesenvolvidos, esta tendência aumentou e muitas das instituições escolares começaram a ter uma maior relação com a comunidade envolvente (*idem, ibidem*). As EC foram desenvolvidas de modo a proporcionar uma melhor educação a famílias e bairros com rendimentos mais baixos (Heers et al, 2016). Em Portugal, particularmente, começou a pensar-se acerca da abertura da escola à comunidade local a partir dos anos 80 do século passado, quebrando assim a tendência do fechamento da instituição em si mesma (Canário, 2005).

A EC é definida como “a place and a set of partnerships, connecting a school, the families of students, and the surrounding community. A community school is distinguished by an integrated focus on academics, youth development, family support, health and social services, and community development. (p. 1)” (Blank, Jacobson, & Melaville, 2012, citado em Heers et al, 2016: 2). De acordo com o autor Olsen, para ser determinada enquanto EC deve conter os seguintes elementos:

- a) melhora as condições de vida do lugar e da época;
- b) converte a comunidade no seu laboratório de estudo;

- c) utiliza as suas instalações como centro para a comunidade;
- d) elabora o seu programa em função dos princípios fundamentais e dos programas da vida;
- e) prevê a participação de outras pessoas tanto na sua política como na preparação dos seus programas;
- f) estimula a coordenação da comunidade e;
- g) aplica e fomenta o espírito democrático nas relações humanas” (Gómez et al, 2007: 248).

Esta definição serve como base para aquilo que se entende como uma Escola Comunitária, no entanto, existem várias formas e experiências, na prática, de como a escola se pode abrir à comunidade. Consoante os vários países, contextos culturais, condições sociais e económicas, as abordagens diferem (Heers et al, 2016). Neste sentido, existem casos em que a escola, enquanto espaço físico, pode ser utilizada para diferentes atividades, com diferentes propósitos, por diferentes atores da comunidade. Acima de tudo, para um bom e harmónico funcionamento deste tipo de dinâmica escolar, é benéfico que alguns pontos se verifiquem, nomeadamente: uma equipa docente estável, uma confiança por parte da comunidade na mesma e na própria instituição, uma abertura e interesse da comunidade e dos encarregados de educação na participação e novas dinâmicas e, fundamentalmente, existir um interesse e esforço para um objetivo comum (Gómez et al, 2007).

Em suma, os autores caracterizam este tipo de educação como uma contribuição “para promover o sentido comunitário, ajudar a comunidade a conhecer as suas dificuldades económicas e sociais e assessorar esforços comunitários tendentes à melhoria coletiva.” (*idem, ibidem: 248*).

“A educação, nomeadamente a educação escolar, enquanto domínio de intervenção social, emerge como uma das dimensões fundamentais de políticas e projectos de desenvolvimento local, concebidos de forma integrada e baseados na endogeneidade dos recursos, o que implica o apelo a metodologias de carácter participativo” (Canário, 2005: 157).

Para que a escola se abra à comunidade e se torne possível o seu envolvimento, é necessário que haja uma mudança interna e que se criem algumas parcerias, de modo a facilitar o trabalho efetuado junto da mesma.

Capítulo IV – Um Estudo de Caso

Neste capítulo será exposto o estudo de caso efetuado numa Escola Comunitária de Lisboa. É apresentada, primeiramente, a metodologia utilizada; uma caracterização do território em questão a partir de dados estatísticos, documentos de projetos desenvolvidos no mesmo e de testemunhos; uma breve apresentação da Escola Comunitária; descrição dos projetos efetuados e apresentação de alguns dos seus resultados; e, por fim, uma exposição daquilo que foi descrito enquanto entraves a este projeto.

A partir desta exposição, será feita uma reflexão e análise qualitativa acerca daquilo que a Educação é e deve ser, partindo do exemplo desta Escola, do seu método de trabalho e dos seus resultados.

1. Metodologia

Com o objetivo de desenvolver o tema proposto e demonstrar que existem possibilidades de um ensino mais focado no aluno e no seu ambiente, neste caso, a sua comunidade, um estudo de caso foi efetuado com uma escola comunitária situada em Lisboa, na freguesia de Santa Clara. Dado que se deu o caso de algumas pessoas preferirem não ser identificadas, todo o estudo ocultará os nomes reais das pessoas contactadas, o nome da escola e dos respetivos bairros e territórios em questão. Deste modo, fica salvaguardada a imagem da instituição e de todas as pessoas envolvidas. Para facilitar a presente análise, porém, serão facultados nomes fictícios aos intervenientes mais relevantes para o estudo e cujos nomes serão referidos ao longo da dissertação:

Ex-coordenadora da Escola	Sara
Diretora do Agrupamento Escolar	Ana
Membro do Grupo Comunitário	Miguel
Professora entrevistada	Catarina

O presente estudo de caso, juntamente com a anterior pesquisa bibliográfica, pretende contribuir para a resposta à questão de partida: *de que modo a Educação e o sistema de ensino podem contribuir para as vertentes de desenvolvimento comunitário e sustentável, atendendo aos desafios ambientais e sociais que enfrentamos atualmente, agindo de forma local e, conseqüentemente, global?* Neste caso, vê-se como a escola pode servir de ator para este tipo de desenvolvimento, promovendo a participação ativa de todos os membros para o mesmo.

1.1. Entrevistas

No âmbito desta investigação foram efetuadas entrevistas semi-estruturadas e também se deu o caso de proceder a “conversas com um objetivo” (Burgess, 1984), mais especificamente com as auxiliares da escola. As entrevistas servem como um “complemento da observação-participante” e para “obter pormenores de situações que o investigador não presenciou” (*idem, ibidem*: 116), sendo este segundo ponto o mais pertinente enquanto objetivo das entrevistas realizadas. Procedendo à metodologia de entrevista “we gain in the coherence, depth and density of the material” (Weiss, 1994: 3). Alguns dos parâmetros possíveis de atingir com as entrevistas são descrições detalhadas e holísticas, múltiplas perspetivas, entender como os eventos e processos são interpretados e unir intersubjetividades (*idem, ibidem*).

Foram feitas entrevistas semiestruturadas à atual e à ex-coordenadora da Escola, às auxiliares, a membros do Grupo Comunitário (GC) do território e a uma professora que lecionou na escola durante quatro anos e que foi muito ativa neste projeto de EC. Durante estas interações, existiam determinadas perguntas que estavam definidas, mas existiu abertura para que as pessoas em causa pudessem expandir os vários temas tratados, se assim o entendessem, adicionando novas informações. Estas entrevistas tiveram o propósito de aprofundar o conhecimento acerca do contexto e da realidade em que se insere a escola, buscando detalhes acerca do território, entender em que modo eram trabalhados os diferentes projetos em torno e em conjunto com a comunidade e os resultados obtidos a partir dos mesmos.

1.2. Análise Documental e Observação Não-Participante

Complementarmente, foi realizada uma análise documental a partir de documentos disponibilizados por membros do GC que se referem a projetos realizados no terreno. É também a partir das informações disponíveis nestes documentos que foi possível retirar algumas

informações acerca do território, tentando deste modo fazer com que a presente análise seja o mais fiel possível à realidade do local.

Para além das entrevistas, houve participação em reuniões do Grupo Comunitário em que estiveram presentes professores, a então coordenadora da Escola Comunitária e membros da comunidade. Neste caso, o método foi de observação não-participante, limitando a ouvir as problemáticas abordadas nesse contexto e como as mesmas eram discutidas e tratadas entre si. De acordo com os seus contributos, foi realizada uma análise qualitativa sobre o tema, fazendo posteriormente uma relação com os tópicos acima desenvolvidos. Estas reuniões serviram também de base para formular algumas das questões das entrevistas, que foram feitas posteriormente.

Em todas as idas ao território também se procedeu a observação não-participante nos próprios bairros e em estabelecimentos, nomeadamente, um café que se situa perto da Escola. O propósito seria sentir o ambiente dos locais, entender quem os habita, escutar a linguagem utilizada e tentar entender algumas dinâmicas.

Para este efeito, ao longo das visitas ao território foram definidos alguns objetivos: entender que tipo de projetos eram realizados no âmbito escolar e com a escola enquanto parceira que fossem de acordo com esta visão comunitária; a relação que existia entre o corpo docente e os alunos e alunas da escola; de que modo se pretendia contribuir para uma maior coesão social, envolvendo a comunidade na resolução de problemas; como a temática ambiental era integrada nos projetos e na sala de aula; de que modo era perspectivado o conceito de EC dentro do próprio meio; que tipo de resultados foram ou não atingidos no decorrer deste processo. Como forma de contextualizar toda esta informação, também se pretendeu entender os conflitos existentes no território, quais são e como se manifestam, e como o GC e a EC geriam isso no seu trabalho.

2. Grupo Comunitário

É necessário clarificar a definição de Grupo Comunitário, dado que será mencionado ao longo do estudo de caso e que tiveram um papel muito relevante para a construção e manutenção do projeto da EC.

Um GC é, portanto, “uma plataforma ou um ponto de encontro, para trabalho e Ação conjunta, entre o Envolvimento Ativo da Comunidade, designado por Participação, e o Envolvimento Ativo das Instituições e Serviços que nela intervêm, designado por Parceria, com

vista ao Bem-Estar e ao Bem-Viver da Comunidade.” (Amaro, 2018: 18). Neste sentido, existem quatro aspetos essenciais de um GC: “participação da Comunidade; parceria das Instituições e Serviços; trabalho e Ação Conjunta; com vista ao Bem-Estar e ao Bem-Viver da Comunidade.” (*idem, ibidem*: 18).

Este GC em particular, é dos mais antigos da zona de Lisboa. Foi criado no ano de 1994 no âmbito do projeto “Luta Contra a Pobreza” como proposta por parte da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e a Escola em questão foi convidada a participar também (antes de ser uma EC). Como mencionado num dos documentos disponibilizados: “Constituído por moradores/as e por instituições públicas e privadas, o [GC] tem como missão intervir de forma aberta e com a participação de todos e todas para dinamizar a comunidade e contribuir para a resolução de problemas e necessidades que as populações sentem no dia-a-dia, melhorando a sua qualidade de vida.”

O território de atuação, neste caso, não se aplica atualmente a um único bairro ou território. Inicialmente, quando o GC foi criado, atuava, efetivamente, num único bairro. Após um processo de realojamento no ano de 2006, referido adiante, provoca uma reflexão em que se conclui que seria mais vantajoso fazer uma junção em vez de criar dois GC em cada bairro. No entanto, esse facto levanta alguns dilemas, nomeadamente o princípio da territorialização, que fica colocado em causa, como referido pelo Miguel. Quando existem reuniões de GC, algumas das questões abordadas não implicam todas as pessoas presentes, dado que nos diferentes territórios existem diferentes problemas que não são sempre partilhados entre todos.

O GC centra a sua atuação, essencialmente, na coesão social. É um território com muitos problemas, muito fragmentado, como adiante será desenvolvido e, por isso, a coesão social é dos temas mais importantes a trabalhar.

3. O Território

De seguida será efetuada uma descrição, com base nos documentos cedidos pelos entrevistados e pesquisa de dados, dos problemas mais evidentes das zonas estudadas. Para contextualizar, a EC engloba alunos de três territórios diferentes, todos muito próximos uns dos outros e com características semelhantes. Alguns dados serão apresentados por estatísticas (censos e estudos disponíveis) relativamente à sua freguesia, Santa Clara, outros serão expostos de acordo com os testemunhos recolhidos ou facultados.

3.1. Enquadramento Territorial

Os bairros em questão situam-se numa zona periférica de Lisboa e são caracterizados como bairros sociais, portanto, conjuntos habitacionais de menor custo em que as pessoas que neles habitam pertencem, maioritariamente, a classes sociais mais baixas. Num dos documentos de um projeto neste âmbito realizado no decorrer do ano de 2020, cuja consulta foi cedida, é mencionado que existe realmente neste território um número significativo de pessoas em situação de desemprego ou em precariedade laboral e pessoas que usufruem de apoios do subsistema público da ação social.

Existem, inclusivamente, bairros clandestinos (AUGI – Área Urbana de Génese Illegal) devido ao êxodo rural que se deu no século passado, nas décadas de 50, 60 e 70. Uma destas localidades foi integrada no Programa Especial de Realojamento (PER) no ano de 2000 em que foram realojadas milhares de pessoas, tanto já pertencentes à freguesia, como exteriores à mesma. Deste modo, estes territórios abrangem vários tipos de habitações (condomínios, bairros ilegais, quintas antigas) e de famílias.

Nestes territórios existe uma grande diversidade sociocultural, integrando comunidades de etnia cigana, afrodescendentes, imigrantes de origem africana e outras e ainda pessoas de outras zonas de Portugal, sendo que várias são indocumentadas.

3.2. Caracterização Estatística

Segundo um estudo efetuado relativamente às freguesias de Lisboa, e de acordo com os censos do ano de 2011, denota-se que Santa Clara é a segunda freguesia de Lisboa com maior taxa de analfabetismo apresentando uma taxa de 5,5% e também tem dos valores mais baixos no que diz respeito à frequência do Ensino Pré-Escolar (72.6%) (Rede Social Lisboa, s.d.). Conforme os mesmos estudos, a taxa de abandono escolar era a mais elevada em Lisboa, com uma taxa de 3.45% e a taxa de frequência no Sistema de Ensino, da população dos 6 aos 19 anos de idade, seria a mais baixa, correspondendo a 89.1% (Rede Social Lisboa, s.d.). Mais recentemente, no documento do Projeto Educativo do Agrupamento Escolar referente, inclusivamente, à escola em questão neste estudo de caso, são também apresentados alguns dados mais recentes (desde o ano letivo de 2014/2015 até ao ano de 2016/2017) acerca da taxa de abandono e absentismo, presentes no Anexo A e B.

É também apresentado os dados relativos a jovens inativos, dos 15 aos 34 anos, sendo que Santa Clara apresenta uma taxa de 27.26%. No ano de 2014, era a freguesia com maior expressão relativamente a famílias que beneficiavam de RSI (Rendimento Social de Inserção) que, em relação ao total de residentes, manifestava 13.7% (Rede Social Lisboa, s.d.).

Relativamente a questões de saúde mental, a freguesia no ano de 2014, de acordo com unidades do ACES Lisboa Norte, registaram-se 18 tentativas de suicídio, 416 pessoas com distúrbio de ansiedade e 802 com perturbações depressivas na freguesia em questão. Mais recentemente, no início do ano de 2022, foi efetuada uma análise por parte do GC numa das zonas concretas do território em que na sua avaliação descrevem: "Há situações já evidentes ou de risco de perturbações mentais, resultantes das dificuldades vividas, agravadas pelas limitações e carências decorrentes da pandemia".

3.3. Testemunhos de Moradores e Alunos da Escola

Numa das reuniões do GC foi mencionado como parte de uma das atividades efetuadas com as crianças da escola nas várias turmas, inserido nos seus trabalhos de projeto, que consistia em identificar e expor aquilo que entendiam como sendo os problemas do seu bairro e os aspetos que menos gostavam. Na ata da reunião, realizada no início de 2022, lê-se: "Entre alunos e professores, o problema mais mencionado correspondeu ao lixo nas ruas e parques, seguido de muito barulho e tiros e da ausência de infraestruturas (parques infantis, campos de futebol, espaços verdes, etc.). Foram também identificados outros problemas: maus acessos, absentismo escolar, tensões entre grupos, discursos de ódio crescentes, ciganofobia, más condições de habitação, desnutrição, iliteracia digital, baixos rendimentos, trabalhos precários, pessoas indocumentadas, ausência de acesso à saúde e ausência de espaços comerciais." A partir destes testemunhos, entende-se está presente uma sensação de insegurança, a falta de higiene urbana e os conflitos entre os vários grupos da comunidade.

Num outro projeto, em que incluía também moradores do bairro, foram mencionados, igualmente, questões de gestão urbana, higiene urbana, segurança, e de intervenção social, isto é, relativo a limpezas de ruas e terrenos, assaltos, tráfico de droga, aumento da população imigrante vulnerável a nível social, entre outros.

3.4. Leitura dos Técnicos

De acordo com as pessoas entrevistadas e que nele trabalham há muito tempo, neste território não é considerado existir uma grande coesão social, nem um sentimento de pertença ou partilha de identidade. Um dos motivos é justificado pelo facto de existir uma grande mobilidade, ou seja, muitas das pessoas que lá vivem, não permanecem no território durante um longo período de tempo. Tanto estão lá moradores que vivem há largas décadas, como pessoas que chegaram há 5, 10 ou 20 anos. A par disso, muitas delas têm a pretensão de sair.

É sentida uma grande tensão nos bairros. Devido (também) aos crescentes discursos de populismo no âmbito da política e que, evidentemente, se notam as respetivas consequências no quotidiano, os discursos de ódio são muito sentidos. É maioritariamente direcionado para a comunidade cigana que, como resposta, acaba por responder de forma semelhante.

Alguns acontecimentos-chave que contribuíram para o aumento dos conflitos nos bairros foram o PER no início dos anos 2000 e a crise de 2008. O primeiro afetou essencialmente a coesão social do local, e o segundo, naturalmente, aumentou os casos de pobreza e dificuldades económicas, o que fez com que escalassem os casos de venda de armas, mas principalmente drogas.

Relativamente à área da educação, é relatado que uma parte da razão do abandono e absentismo escolar é devido ao facto de a comunidade cigana não valorizar, geralmente falando, a escola. Também existe um grande choque, por vezes, relativamente à linguagem utilizada pelos professores, que é muito distinta dos “linguajares do bairro”. Isso cria um grande distanciamento entre alunos e professores e, frequentemente, uma falta de compreensão dos discursos por parte dos alunos.

As questões de saúde mental são também um problema que, segundo a professora Sara, floresce muito, no sentido negativo. Quando questionada acerca dos motivos de depressões ou ansiedade entre os alunos, a resposta foi: “É devido, essencialmente, às famílias [situações familiares] e maus-tratos. E violências de todo o tipo. Tivemos questões até de violações das crianças. E até relacionado com a questão do abandono [escolar] – nas comunidades ciganas quando não querem que as meninas fiquem na escola, fazem com que elas falem, elas “perdem o comboio”, sentem-se burras e chamam-nas de burras por cima. Lá se vai a questão da autoestima também”. Durante a pandemia, a ansiedade também terá aumentado, segundo os relatos, sendo que as crianças tinham muito “medo de tudo”.

Neste sentido, a professora Sara relatou: “Os problemas que víamos não são novos, são frequentes. A minha preocupação e de alguns colegas era procurar o que estava na gênese disso. Temos de ver o território, onde vivem, as famílias que têm. Saíamos ao bairro, eu e os professores, para ver essas coisas. Construímos soluções diferentes de maneira a ir ao encontro do que era necessário”.

4. A Escola

4.1. Caracterização da Escola Analisada

A escola selecionada para o presente estudo foi construída no ano de 1972, ainda na época do Estado Novo. A escola engloba alunos de 1º ciclo (contando atualmente com oito turmas e com 175 alunos) e de jardim de infância (com três turmas e 60 alunos), sendo um total de 235 alunos. É constituída pelas salas de aula, um pequeno ginásio, um refeitório e um grande espaço de recreio.

Nesta escola existia uma preocupação central com os problemas dos alunos e do território em que se inserem, envolvendo vários grupos da comunidade de modo a conhecer melhor a realidade e as diferentes perspetivas, trabalhando com a mesma para a sua resolução ou amenização de problemas.

Enquanto EC existia desde que a ex-coordenadora adquiriu essa mesma posição, no ano letivo de 2016/ 2017. No entanto, a escola, em termos formais, apenas adquiriu esse título no ano de 2020. Até então, seria apenas na prática que funcionava de acordo com a definição daquilo que é uma EC. Sara já trabalhava nesta escola enquanto professora desde o início dos anos 90 e entendeu desde cedo que, dado o contexto, seria necessário adequar a metodologia às especificidades das suas turmas. Esta escola, como todas as outras que se incluem no mesmo agrupamento, estão incluídas no que se designa por TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Sendo as crianças provindas de contextos muito específicos, lidando frequentemente com situações delicadas nos seus dia-a-dias, não seria uma tarefa propriamente fácil aplicar os métodos “convencionais” nas suas salas de aula. Num dos documentos que explicita vários problemas de um dos bairros em que habitam alguns dos seus alunos reporta o seguinte: “Más condições para estudo em casa das crianças que andam na escola - Devido às situações de sobrelotação e de degradação das casas das “vilas”, as crianças dessas famílias não têm

quaisquer condições para estudarem em casa e também não dispõem dos meios para o ensino à distância, que se praticou em 2020 e que poderá vir a ocorrer novamente em breve”.

Deste modo, foi Sara que foi das principais impulsionadoras do projeto Escola Comunitária sem que, numa fase inicial, pensasse na mesma como tal. Simplesmente foi adaptando as suas metodologias consoante as mudanças que considerou necessárias e mais eficazes de acordo com os seus objetivos. Dado que já tinha experiência e bons resultados a um nível micro – nas salas de aula enquanto professora – aplicou a mesma numa dimensão mais alargada – à escola como um todo. A dinâmica da escola pode dizer-se que se encontrava ainda numa etapa inicial do projeto e, por isso, ainda tinha algumas características que iam de acordo com a “escola tradicional”³⁰. Algumas particularidades que a professora Sara quis desde logo alterar foi terminar com os “toques” entre as aulas e, como ato simbólico (mas talvez além de um mero simbolismo) e representativo, os portões da escola encontravam-se sempre abertos, revelando assim uma escola aberta à comunidade.

Uma das suas principais inspirações é o professor José Pacheco, fundador da Escola da Ponte. Pacheco pensa a Escola de forma diferente e inovadora e Sara pretendia, a médio-longo prazo, conceber uma escola que fosse um pouco a esse encontro: uma escola que não fosse fechada em si mesma, com momentos de “partilha” de professores e turmas, dando autonomia aos alunos e professores.

Desde o começo deste estudo até ao início do presente ano letivo deu-se uma mudança na coordenadora da escola. Desde então, deram-se algumas alterações no que diz respeito às dinâmicas da escola, algumas atividades anteriormente realizadas e até mesmo nos professores e professoras, que optaram por sair por não concordar com a decisão da diretora Ana.

As auxiliares são também um importante pilar da escola. Nas suas palavras, estas dizem que “não é uma escola fácil” e, por isso, têm de fazer o papel de “mães, psicólogas, assistentes sociais e enfermeiras”. É também importante saber fazer uma boa gestão de conflitos, que, por vezes, acontecem. Relataram, como exemplo, um dos alunos novos que chegou à escola e no primeiro dia esteve envolvido numa confusão porque o seu irmão tinha atritos com este outro aluno. Ou seja, os problemas existentes no bairro são reproduzidos no espaço escola.

³⁰ A logística de sala de aula ainda permanecia, apesar de conjugar as aprendizagens com espaços exteriores, incluindo a dinâmica de divisão dos alunos por turmas, seguindo horários “impostos”.

Existe uma relação de confiança por parte da população em relação à escola, dado que muitos dos pais e mães frequentaram e agora têm os seus filhos, e até netos, na mesma.

4.2. Projetos e Iniciativas na e da Escola

A escola, enquanto instituição, tem ou deve ter sempre um papel importante no que diz respeito à coesão social do território. E, neste caso, enquanto a professora Sara esteve nesta escola, teve sempre esse fator como prioridade. Para tal, deparando-se com os problemas dos bairros que, por sua vez, se refletiam na escola, foi em busca de ajudas externas para facilitar a sua intervenção. Deste modo, comunicou com o Centro de Desenvolvimento Comunitário do território, com o Centro de Saúde, e com pessoas que entendeu estarem envolvidas na comunidade e que tinham objetivos e perspetivas semelhantes às suas. Para si, nunca existiram propriamente fronteiras entre a escola e a comunidade.

Esta Escola teve um papel determinante no sentido em que estabeleceu a ponte para a comunidade. Neste espaço físico realizavam-se reuniões do GC, sendo que parte do próprio corpo docente participava nas mesmas. A partir dessas mesmas reuniões, nas quais colaboram algumas pessoas da comunidade, e dos seus projetos, o GC adquire desta forma conhecimento acerca das reais necessidades sentidas no terreno. Dado que o GC tem uma relação muito próxima com a escola, pelo menos, ou principalmente, durante o período de coordenação da professora Sara, o corpo docente fica a par dessas mesmas necessidades e age de acordo. Existe, neste sentido, um estudo e análise sociológica e antropológica, uma contextualização social dos alunos, que se reverte em projetos e atividades dentro e fora da escola que atuam sobre os seus reais problemas.

Para além da utilização para reuniões do GC, o espaço da escola foi também utilizado para se proceder a tutorias. Esta atividade consistia em auxiliar alunos nos seus estudos, tanto matriculados na escola como ex-alunos, portanto, um pouco mais velhos, formando assim grupos heterogéneos. As tutorias eram feitas por voluntários de uma associação que eram alunos universitários. A dinâmica criada neste âmbito fazia também com que os alunos mais novos tivessem mais interesse em aprender visto que tinham oportunidade de partilhar aquele tempo e espaço com alunos mais velhos, conhecidos seus. Era perguntado aos alunos o que é que tinham interesse em aprender e, a partir das suas respostas, adaptava-se esses seus gostos pessoais aos conteúdos do currículo escolar.

O espaço escola chegou ainda a ser utilizado, apesar de não ter durado muito tempo, para festas de batizado e “chás de bebê”, em que se fazia o aluguer do espaço – do refeitório ou do ginásio da escola – em que o dinheiro angariado serviria para comprar equipamentos para a escola. Estas iniciativas geraram conflito porque a Câmara Municipal não podia permitir, neste caso, o subaluguer do espaço e, assim, entraram em contacto com Ana para informar que teria de se terminar com essas mesmas festas.

No âmbito ambiental, foi desenvolvida uma atividade com os alunos em que foram espalhadas “*seed bombs*” pelo bairro, procurando tornar verdes os espaços que outrora estiveram poluídos. Também tinham em atenção questões de eficiência energética na escola, pois um dos objetivos da então coordenadora passava por obter a bandeira de “eco-escola”.

No decorrer dos anos em que Sara foi coordenadora, foram desenvolvidos vários projetos de diferentes teores em que a Escola foi parceira.

3.2.1. Projeto A

De modo que se mantenha a informação anónima, os nomes dos projetos serão também eles ocultados com o propósito de não haver possibilidade de se associar estes nomes à escola e aos indivíduos envolvidos em concreto. Assim, os projetos serão aqui identificados como projetos “A”, “B” e “C”. Para além dos nomes dos próprios projetos, os nomes das associações e organizações das parcerias que foram feitas também serão mantidas anónimas.

O projeto A foi iniciado no decorrer da pandemia, em 2020, e foi liderado essencialmente pelo GC do território em questão. Algumas das atividades inseridas neste projeto já estariam a ser desenvolvidas anteriormente ao surgimento da pandemia, mas quando esta emergiu, os membros do GC entenderam que existiria nesse momento de uma maior urgência para as desenvolver. O projeto foi composto de forma “multi-problemática”, respondendo a diversas áreas de preocupação dos diferentes bairros em que atua, existindo atividades na área da educação, da saúde, da animação sociocultural, de promoção de empreendedorismo, incluindo os talentos da comunidade e tendo a coesão social e territorial como principal foco e objetivo. Portanto, os eixos de intervenção em que atua são na área da saúde, social, económico, ambiental e urbanístico. Este projeto ainda está a decorrer atualmente e, posteriormente, terá como objetivo ser dada continuidade às várias atividades como projetos individuais.

Para o desenvolvimento deste projeto foram feitas parcerias entre várias entidades que tanto pertencem à comunidade como também outras exteriores à mesma. No total, consistiram em onze parcerias efetuadas.

Várias atividades foram propostas neste âmbito, desde a criação de uma Loja Comunitária, *Plogging*³¹, dinâmicas de Economia Social e Solidária, um Bar Solidário de Sabores Interculturais, Empreendedorismo Juvenil e Infantil, Rede Solidária de Vizinhança, Agentes Comunitários de Saúde, Mediação de Acesso à Saúde, Acessibilidades para Todas e Todos, entre outras. Com este tipo de atividades, pretende-se gerar empregos, criar relações mais fortes na comunidade, promover literacia para a saúde, reforçar a economia local e promover comportamentos socioambientais que melhorem a imagem e higiene urbana.

A “Escola Comunitária” foi também uma das atividades inseridas neste projeto inserido na área da educação. Dado que os territórios em que se pretende intervir têm taxas de absentismo e de abandono escolar bastante elevadas, esta atividade foi uma tentativa de inserir métodos de educação não-formal e informal, que são aqui reconhecidos como fundamentais no processo de desenvolvimento de competências a nível cívico, pessoal e profissional e, deste modo, tenta contrariar-se esta tendência. Foi a partir deste projeto que a EC se formalizou realmente enquanto tal, contudo, a professora Sara diz que na “sua cabeça sempre foi” de génese comunitária. O objetivo passa por articular estas metodologias de educação não-formal e informal, integrando-as numa instituição de educação formal, e sempre através de parcerias e iniciativas locais, incluindo as famílias nestes processos.

De momento, não se tem certeza se se irá dar continuidade à EC no âmbito deste projeto devido à situação de mudança de coordenadora. Todas as pessoas, neste caso professores e a ex-coordenadora, que se encontravam envolvidas na construção de uma EC já não se encontram presentes na escola, à exceção das auxiliares. Para que este projeto tenha seguimento é necessário que existam professores que aceitem trabalhar nesses modos e, essencialmente, que a diretora do Agrupamento e a coordenadora atual tenham interesse em continuar esse trabalho. Atualmente, ainda é uma incógnita.

³¹ Definição do termo: *jogging* (correr, em inglês) + “*plocka upp*” (apanhar, em sueco). Exercício que une a atividade física com uma recolha de lixo.

3.2.2. Projeto B

O projeto B teve início em outubro de 2021 e término no mês de setembro de 2022. As parcerias deste projeto envolveram uma ONG, o GC, a EC, o respetivo Agrupamento de Escolas e uma associação. A proposta foi efetuada pela ONG em questão, porém, o plano de atividades foi realizado em conjunto com a professora Sara que colaborou na identificação das necessidades da sua escola.

O projeto consiste, de forma sucinta, em integrar os migrantes recém-chegados a Portugal, mais especificamente, a estes bairros, incluindo crianças e adultos, de modo a proporcionar uma melhor inclusão nas comunidades a que chegam. Simultaneamente pretenderam dar a entender a importância dessa mesma inclusão, e incentivar a uma partilha intercultural, impulsionando desta forma uma maior coesão social. Trabalhou-se a partir de uma abordagem *bottom-up* entre pares.

As atividades do projeto prendem-se com: “1. Formação a agentes comunitários – membros de associações da diáspora – sobre como informar migrantes recém-chegados; 2. Apoio a requerentes de asilo para a sua participação no mercado de trabalho; 3. Apoio a menores recém-chegados, em idade escolar obrigatória, através da realização de workshops, laboratórios, passeios urbanos e eventos, entre outras ações; 4. Orientação de estudantes universitários recém-chegados, no sentido de facilitar o seu percurso académico; 5. Intercâmbios e interações entre as comunidades locais e as pessoas migrantes recém-chegados através de uma campanha de comunicação (mapas e caça ao tesouro), construída em conjunto com os beneficiários” do projeto.

Os eixos de intervenção são: a) *Common Homes* – dinâmicas artísticas e culturais, passando por uma apresentação dos hábitos e costumes dos alunos recém-chegados a Portugal; b) *Common Places* – caminhadas nos meios urbanos, passando assim a conhecer os bairros em que agora se inserem; c) *Neighbourhood and Labs* – atividades de educação ambiental e de gestão sustentável do bairro, fazendo em conjunto uma horta comunitária (também com uma lógica de ensinar que as sementes são provenientes de vários locais diferentes), ações de reciclagem e *upcycling*, procedendo ainda a um picnic sustentável com comidas tradicionais das suas cidades-natal.

Os principais objetivos deste projeto eram aumentar o sentimento de pertença à comunidade local, estimular a comunicação e promover o apoio e a comunicação entre as crianças; melhorar

a compreensão e conhecimento espacial do seu novo contexto; e proporcionar um maior envolvimento por parte dos alunos, familiares e da comunidade local.

3.2.3. Projeto C

O último projeto aqui referido, projeto C, teve início no ano letivo de 2019/ 2020 e teve a duração de dois anos. Este é designado como “macroprojeto”, tendo como base as dimensões do “saber”, “saber fazer” e “saber ser”. Neste contexto pretende-se trabalhar a partir de uma flexibilidade a nível curricular, englobando as turmas de Jardim de Infância e de 1º ciclo. Adotam-se, citando o documento referente ao projeto, uma “pluralidade de contextos e de perspetivas” e fizeram-se colaborações “com diversos agentes educativos e/ou com parceiros locais (instituições de ensino superior, organizações não governamentais, serviços públicos de âmbito local, autarquias, grupos de cidadãos organizados, voluntários, empresas, ...)”. Os voluntários passavam por auxiliares, membros do GC e alguns pais dos alunos da escola.

O principal objetivo seria o “desenvolvimento integrado de competências académicas e socioemocionais” e “a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, da gestão e organização pedagógica, da disciplina e da relação escola/família/comunidade”. Nas atividades propostas pretendia-se ouvir os alunos, implicando-os no processo de ensino e aprendizagem, e integrar as matérias dos currículos, dando-lhes sentido.

Algumas destas atividades consistiam, inclusivamente, em ioga e meditação; ações ambientais dentro e fora da sala de aula; grupos interativos, que incluíam os pais dos alunos, membros do GC e auxiliares; *gaming* como estratégia de mediação das aprendizagens; teatro, música e dança; natação e atividades rítmicas; visitas de estudo e saídas fora da escola. Estava implícito a crença de que é possível aprender noutros sítios que não no espaço escola (através das visitas de estudo) e também que o professor não é o único que ensina (incluindo pessoas exteriores, que não professores, nos contextos de ensino).

Denota-se neste projeto algumas características da educação não-formal e informal em que, a partir de algumas atividades que são pouco comuns de serem efetuadas em contexto escolar, adaptam-se e integram-se nos programas e nos objetivos educativos. As matérias curriculares eram integradas nestas mesmas atividades.

5. Resultados Alcançados

Depreende-se, após a descrição destes projetos, que muitas das atividades concretizadas são realmente diferenciadoras relativamente a outras escolas públicas, sendo que nestes contextos é frequente existirem bloqueios a este tipo de iniciativas ou, por outro lado, nem surgirem estas ideias pelo facto de se estar muito focado em cumprir os objetivos curriculares. Estas atividades são uma alternativa ao método de trabalho das escolas tradicionais de manter os alunos sentados e ouvir um professor proclamar as várias matérias.

No primeiro projeto apresentado, projeto A, e derivado da formalização da EC, deu-se uma maior abertura da instituição à comunidade local, envolvendo-a sempre que possível nas suas atividades. No fundo, desde que Sara se tornou coordenadora que a escola já apresentava características de EC, mas tornou-se, assim, oficial. Os seus métodos e os dos professores com a mesma visão fizeram com que os alunos tivessem mais interesse em aprender e ir à escola, fazendo assim por evitar os altos índices de absentismo e abandono escolar.

A partir do projeto B foi possível criar-se uma integração dos alunos e respetivas famílias na escola e na comunidade, gerar uma partilha de diferentes culturas e conhecimentos e, no fundo, contrariar quaisquer conceções existentes de natureza racista. Neste sentido, trabalha-se também um maior sentido de comunidade e de coesão social.

No último projeto apresentado, C, nota-se um incentivo à criatividade e a um lado mais artístico, a partir de atividades como o teatro, a música e a dança; um estímulo da saúde mental e física dos alunos, integrando o ioga, a meditação e a dança, mais uma vez; integração do contexto envolvente nas suas aprendizagens, a partir das visitas de estudo; e uma incorporação de uma diversidade de atores na comunidade educativa – de acordo com a professora Catarina, uma “tónica noutras pessoas que não o professor. O professor não é o único que ensina”.

Relativamente ao envolvimento da comunidade nos projetos da escola, permitiu um acolhimento dos pais e das famílias, um canal de abertura e de comunicação entre os vários agentes, e uma consciência de que a escola está do lado deles. O facto de os pais estarem presentes na escola e a participarem nas atividades para que eram convidados ou se faziam de voluntários, criava curiosidade e interesse por parte dos alunos. Inclusivamente, foi retratado que o seu comportamento melhorava com a sua presença. A comunidade sentiu recetividade por parte da escola. “Os pais precisam de ser empoderados”, a comunidade necessita de ter uma voz, para que a Escola seja forte e que se trabalhe em conjunto para esse objetivo. Pelas

palavras da Sara: “O bonito disto é crescermos juntos, construirmos, famílias e escola. Isto para mim é claríssimo”.

6. Os Entraves à “Utopia”

As iniciativas criadas no decorrer da sua coordenação tiveram, efetivamente, bons resultados aos olhos da comunidade e de parte do corpo docente. Foram relatados no decorrer das entrevistas fatores como: os ambientes educativos (salas e recreio) melhoraram, a equipa educativa trabalhou de acordo com os interesses dos alunos, o que incentivava o seu empenho, e a relação escola-comunidade era boa. Para tudo isto, foi fundamental a abertura da escola à comunidade.

Nem sempre foi fácil para a professora Sara, sendo que uma das dificuldades apresentadas por si terá sido encontrar professores que fossem de acordo com os seus objetivos. Naturalmente, as suas ideias seriam apenas possíveis de concretizar se tivesse de seu lado pessoas que partilhassem a sua visão. “Quem estava mesmo “ombro a ombro” comigo eram as auxiliares e a comunidade”, disse numa das entrevistas realizadas. Este era um dos aspetos que considerava mais importante para o bom funcionamento da escola visto que, citando-a, “a escola é muito mais do que os professores”. Tinha também a seu favor, neste aspeto, que as auxiliares e os encarregados de educação já a conheciam antes de ser coordenadora, dado que já tinha sido professora na mesma escola durante muitos anos. Por essa razão, já tinha uma relação forte de confiança e uma comunicação facilitada com estes grupos. Os professores, por outro lado, não estavam todos alinhados com as suas perspetivas sobre a escola e os métodos de educação. Houve vários que colaboravam consigo e despendiam do seu tempo, mesmo fora de horários de trabalho, para pensar sobre estes assuntos. Eram também eles que tornavam a utopia possível. Outros tinham a ideia de que este tipo de iniciativas eram algo “loucas” e que esta não era uma “escola normal”.

Ao fim de apenas cinco anos de coordenação da escola, Sara começou a ter entraves provindos de diferentes níveis: por parte de alguns professores, dos coordenadores das outras escolas do Agrupamento e, conseqüentemente, da respetiva diretora, e por parte de responsáveis políticos locais.

Por parte dos professores, como mencionado, nem todos tinham a mesma perspetiva que a coordenadora Sara e isso foi criando algumas divergências no seu trabalho. Os coordenadores

das escolas do Agrupamento estranhavam, de igual forma, os seus métodos. Sara referiu que tanto a direção como os professores “têm muito medo” do diferente. Relativamente a responsáveis políticos locais, foi dito diretamente à própria Sara que ela não seria a pessoa que mais gostavam de ter na coordenação da escola.

Assim, com a “indignação” provinda de diferentes fontes, a diretora do Agrupamento, Ana, tomou a decisão de retirar a professora Sara da coordenação. Ana optou por não prestar declarações quando foi requisitada uma reunião para falar sobre o tema da EC e da respetiva coordenação, dizendo não haver nada por esclarecer e não entender a pertinência de uma reunião sobre o assunto.

Lê-se no projeto educativo do respetivo Agrupamento de Escolas: “Assim, pretende-se fazer a diferença na educação, nas suas diferentes dimensões: académica, humana, criativa e inovadora. Procura-se, também, consolidar um ideal que se compatibilize com a vida em sociedade, promovendo uma educação globalizante”. Porém, nota-se a partir deste pequeno excerto como exemplo, que as definições de “fazer a diferença na educação” e compatibilizar um ideal com a vida em sociedade são diferentes consoante as visões de cada um. Com a coordenação da professora Sara, a escola caminhava exatamente nesse sentido, procurando uma real diferença, atendendo às várias dimensões referidas. Aparentemente, a mudança não é desejável e, por vezes, as palavras são apenas isso mesmo – palavras. Quando aplicadas na prática, manifestam-se as divergências e entende-se que as perspetivas em relação àquilo que deve ser a educação são distintas.

Após toda a análise efetuada ao longo desta dissertação, torna-se evidente o argumento de que a Educação, geralmente falando, necessita de uma alteração. As escolas presentes em territórios ditos “complicados” ou “problemáticos” requisitam uma ainda maior atenção e adaptação ao seu contexto. Na entrevista com a professora Catarina foi relatado: “Ela [Sara] era precisa naquele lugar”. A sua mentalidade e forma de pensar a Escola e a Educação é algo que ainda é encarado como uma utopia, mas devido à sua dedicação à causa, conseguiu torná-la possível e deveria servir de exemplo para outros profissionais na área da educação. Este caso demonstra que a mudança é possível se se tiver as pessoas certas a trabalhar com o mesmo propósito e que, ainda que seja numa escala menor – uma escola básica em Lisboa – faz-se a diferença e obtêm-se resultados muito positivos na vida dos alunos e, conseqüentemente, na comunidade. “Pensar a escola, em articulação com um projecto de sociedade, é algo que aparecerá a muitos como uma proposta anacrónica, ou como uma missão de um âmbito dificilmente realizável. Mas, se entendermos a educação não como um processo de treino e de

adaptação, mas sim como um processo de compreender e intervir no mundo, porquê abdicar de associar a escola àquilo que é para nós essencial?” (Canário, 2002: 150-151).

Conclusão

“Tudo são evidências nos textos e nos debates, nas políticas e nas reformas educativas. Ninguém tem dúvidas. Todos têm certezas. Definitivas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas” (Nóvoa, 2005: 14)

A escola e a educação formal não se têm demonstrado capacitadas o suficiente para promover o desenvolvimento da criatividade, pensamento crítico e outras ferramentas extremamente necessárias às mentes em formação numa realidade tão complexa e carente dessas mesmas competências para a resolução dos vários problemas e desafios atuais. De algum modo, as suas dinâmicas, organização e até disposição tornaram-se desadequadas e desenquadradas daquilo que é a realidade atual. A instituição mantém-se muito semelhante relativamente àquilo que era quando foi criada, como refere o autor José Pacheco citado acima, e os seus objetivos prendem-se ainda bastante com as perspetivas associadas às necessidades do mercado de trabalho e das empresas. Mantém-se a lógica do desenvolvimento económico e da empregabilidade e não da emancipação e capacitação dos alunos. Neste sentido, entende-se um paralelismo com o conceito de desenvolvimento nas suas primeiras fases (Teoria da Modernização): de uma visão economicista, associado a uma ideia de progresso atingido ao alcançar determinadas etapas medidas de forma quantitativa.

Da mesma forma que o conceito de desenvolvimento foi repensado, criticado e adaptado aos seus contextos sociais, culturais e históricos, a educação também o deve ser. Quanto à etapa de repensar e criticar, já tem vindo a ser feita há muito tempo por parte de vários autores, como os mencionados no decorrer da presente dissertação. Resta agora a fase de adaptar e reinventar. O exemplo desta EC do estudo de caso não é único, mas é raro (particularmente no que diz respeito a escolas públicas). É necessário sonhar, acreditar e concretizar.

Assim, pretende-se responder à questão: de que modo a Educação e o sistema de ensino podem contribuir para as vertentes de desenvolvimento comunitário e sustentável, atendendo aos desafios ambientais e sociais que enfrentamos atualmente, agindo de forma local e, conseqüentemente, global?

A Educação deve ser, utilizando palavras de Paulo Freire (1967) e de Rui Canário (2005), integrada no nosso tempo e no nosso espaço. Isso será possível num cenário em que o Desenvolvimento Comunitário e Sustentável seja incorporado no contexto escolar, sendo que

abrange uma metodologia participativa da comunidade, atendendo aos seus problemas e preocupações específicas recorrendo aos meios e recursos endógenos, contrariamente à realidade atual da Educação, que é, por sua vez, maioritariamente alienada e desenraizada das realidades em que se insere. Cada comunidade/ localidade/ território encara os seus próprios desafios, ainda assim, muitos deles são comuns e mesmo globais. Como já referido, o conteúdo de sustentabilidade e do ambiente tem vindo a integrar-se cada vez mais nas instituições escolares, mas ainda há muito que pode ser feito nesse sentido. O diálogo, a discussão e a partilha são fundamentais neste processo de integração dos alunos e da comunidade e do pensamento crítico que devem ser fomentados. Integrando este tipo de perspetiva nas escolas possibilitam-se, a partir das parcerias certas, resultados muito positivos para a comunidade como um todo. Neste caso, tanto o conteúdo como o modelo de ensino devem ser alvos de reforma.

No entanto, não se crê na Mudança. Esse é possivelmente um dos motivos pelos quais, ao vê-la acontecer, mesmo que numa fase embrionária (como é o caso do estudo de caso desta dissertação), seja assustador. Dar o primeiro passo, ser revolucionador, é de uma grande responsabilidade. É necessária uma crença muito forte e partilhada para que esta resulte. Sendo a Escola essencialmente individualista e economicista, torna-se difícil a sua transformação. Como já citado, a educação é um ato de coragem (Freire, 1967). E a coragem é um ato necessário e urgente neste momento no campo da educação. A educação encontra-se desenraizada e despolitizada.

A pertinência deste estudo prende-se com a evidente necessidade de ajustar as práticas da educação aos contextos locais e globais. O estudo de caso pretendeu demonstrar como quando se trabalha com a comunidade, é possível atender aos seus problemas, nomeadamente àqueles descritos na primeira parte da dissertação. Os projetos e iniciativas apresentadas pretenderam atender a cada um dos problemas descritos – de saúde mental, coesão social, pobreza e questões ambientais. A saúde mental foi uma questão que se agravou após a pandemia Covid-19, mas já antes disso seria uma questão relevante na escola e que seria um tema tomado em consideração. Além disso, sempre esteve implícito em todo o processo o bem-estar, a todos os níveis, das crianças da escola. Todo o projeto da EC foi pensado a partir dessa premissa. A coesão social é, possivelmente, dos temas mais determinantes no âmbito dos vários projetos. É conhecido o facto de existirem diversos problemas nos bairros em questão, retratados acima, traduzindo-se nesta incoesão. Terá sido sempre uma prioridade inverter esta situação, em conjunto com o trabalho do GC. A pobreza é um fenómeno que não é possível reverter num espaço de tempo tão curto, porém, as tentativas de manter os alunos interessados no ensino,

serve como um esforço em contrariar percursos desfavoráveis que, nestes contextos, muitas pessoas sentem que não têm alternativas por onde seguir. As questões ambientais foram sempre um tema bastante relevante a ser tratado para a ex-coordenadora e para alguns dos professores. A consciência ambiental foi sendo trabalhada com os alunos de formas práticas, saindo ao bairro, vendo as realidades e agindo sobre as mesmas, como referido nos vários projetos.

O estudo de caso foi efetuado com o objetivo de apresentar um exemplo de uma alternativa que foi bem-sucedida, pelo menos até certo ponto, demonstrando que há utopias reais e possíveis. É importante dar-se a conhecer estes casos para que os resultados (positivos) sejam conhecidos e que sirvam de reflexão para outras escolas. Apesar de não ter durado muito tempo (cinco anos), entende-se que com a vontade e parcerias certas, é possível criar uma Escola diferente daquilo que é o convencional. A “utopia” é alcançável, apenas não desejável por várias pessoas do meio. Quer a nível micro como macro, a professora Sara demonstrou que é possível reinventar a organização da Escola, que há espaço para a Mudança e para uma educação mais crítica. Compreende-se de igual forma que a tentativa de um projeto diferenciado numa escola pública apresenta muitos bloqueios e entraves, de tal modo que a coordenadora foi retirada do seu papel.

“Temos escolas burocratizadas, democraticamente diminuídas, que tratam os alunos de modo uniforme, sem atender a necessidades individuais e à especificidade dos contextos sociais onde estão inseridas. Escolas onde a maioria dos diretores despende quase todo o tempo do exercício do cargo em tarefas de natureza administrativa e burocrática. As escolas mantêm-se coniventes com o estímulo da competitividade, enquanto reificam o virtual, mitigando os prejuízos causados pela manutenção de práticas de “escola tradicional”. São evidentes os graves efeitos do predomínio de uma cultura hierárquica, da competição desenfreada, da ausência de trabalho em equipa, do predomínio de decisões de natureza administrativa, que configuram o quotidiano das escolas.” (Pacheco, 2018: 33). Dito isto, o ideal seria transferir o poder de decisão para as próprias escolas, fazendo com que toda a comunidade educativa tenha um papel e uma participação ativa. As medidas aplicadas centralmente não são muitas vezes adequadas a todo o território nacional, naturalmente. Atribuir, portanto, autonomia às escolas e permitindo que estas respondam às suas próprias necessidades a nível de Desenvolvimento Comunitário e Sustentável. Só assim será possível esquivar às burocracias e à inflexibilidade que existe e serve de obstáculo às tentativas de mudança. Deveria tornar-se uma prática comum integrar-se a Escola na comunidade em que se insere, pois só assim se dá sentido e propósito à instituição.

A educação é o principal meio de transformação das sociedades e está na raiz da possível resolução de diversos problemas. A História tem vindo a provar, de várias formas, que métodos “*one size fits all*” não são uma aposta certa. Neste sentido, a Escola deve ser alvo de reflexão e intervenção política.

A Escola e a Comunidade têm um impacto direto uma na outra. Os processos educativos devem dar oportunidades para pensar melhor o mundo globalizado e agir em comunidade, de uma perspetiva tanto local como global. As iniciativas alternativas, tal como é o exemplo do estudo de caso da Escola apresentada na presente dissertação, são fundamentais para dar a entender que uma mudança é possível e favorável. É, então, deste modo que se pretende dar algumas luzes relativamente à questão de partida. Não existe a pretensão de arranjar “a” solução para os problemas da Educação na sua generalidade. Pretende-se, sim, responder à questão de partida assumindo as muitas falhas que possam daqui advir, dando, assim, espaço para que outros mestrandos e autores voltem a repensar este mesmo tema e aperfeiçoem a teoria. Contudo, termino com uma citação de José Pacheco: “Pois que se salve a educação, porque todos os tratados, que visam salvá-la, já foram escritos.” (Pacheco, 2018: 39).

Bibliografia

Almeida, T.C, Heitor, M. J., Santos, O., Costa, A., Virgolino, A., Rasga, C., Martiniano H., Vicente, A. (2020) *Relatório final: SM-COVID19 – Saúde Mental em Tempos de Pandemia*; FCT; Lisboa.

Amaro, Rogério Roque (2004) *Desenvolvimento: Um Conceito Ultrapassado ou em Renovação? Da Teoria à Prática e da Prática à Teoria*; Cadernos de Estudos Africanos, 4: pp. 35-70.

Amaro, Rogério Roque (2017) *Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Desenvolvimento e... Noflay!*; Cadernos de Estudos Africanos, 38: pp. 75-111.

Amaro, Rogério Roque (2018) *Manual de Práticas e Métodos Sobre Grupos Comunitários*; Lisboa; Leigos Para o Desenvolvimento: pp. 17-21.

Amaro, Rogério Roque (2022) *Desenvolvimento Comunitário Em Portugal: Caminhos Para o Aprofundamento da Democracia (Uma Governança Local Partilhada e Participativa em Contexto de Crises)* in: Estivill, Jordi e Balsa, Casimiro (org.) (2022) *Economia Local, Comunitária e Solidária. O Desenvolvimento Visto de Baixo*; V.N. Famalicão; Humus: pp. 192-282.

Assadourian, Erik & Lisa Mastny (eds) (2017) *EarthEd: Rethinking Education on a Changing Planet*; Island Press: pp. 3-20.

Atkinson, Rob (2019) *Social Cohesion*; The Wiley Blackwell Encyclopedia of Urban and Regional Studies: pp. 1-5. doi: 10.1002/9781118568446.eurs0484

Azevedo, Joaquim (2007) *Sistema Educativo Mundial. Ensaio Sobre a Regulação Transnacional da Educação*; Fundação Manuel Leão; Vila Nova de Gaia.

Binns, Tony (2007) *Dualistic and Unilinear Concepts of Development*. In: Desai, V. & Potter, R. (eds.) (2007) *The Companion to Development Studies*; London; Routledge: pp. 81-86.

Burgess, Robert G. 1997 (1984) *As Entrevistas Como Conversas*. In: *A Pesquisa de Terreno. Uma Introdução*; Oeiras; Celta: pp. 111-133.

Canário, Rui (2002) *Escola – Crise ou Mutação?*; Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa: pp. 141-151. In: Prost, A., Lobo Antunes, A., Nóvoa, A., Dias, C.A., Reis, C., Rodrigues, C., Hameline, D., Mello, G., Alarcão, I., Guerra, I., Witte, J., Cabral, M.V., Gonçalves, O., Perrenoud, P., Canário, R. (2002) *Espaços de Educação. Tempos de Formação*; Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa.

Canário, Rui (2005) *O que é a Escola? Um “Olhar” Sociológico*; Porto Editora; Porto.

Cardoso, Jorge Rio (2017) *A Segurança Ambiental: Uma Perspetiva Económica*; OSCOT; Lisboa: pp. 109-125. In: Rebelo de Sousa, António (coord.) (2017) *Contextos de Segurança. Análises e Perspetivas*; OSCOT; Lisboa.

Carmo, Renato Miguel do, Isabel Roque, Rodrigo Vieira de Assis, Jorge Caleiras (2021) *O Trabalho Aqui e Agora. Crises, Percursos e Vulnerabilidades*; Tinta da China; Lisboa: pp. 21-24.

Carvalho, Álvaro Andrade e Mateus, Pedro (2014) *Portugal: Saúde Mental em Números – 2014*; DGS; Lisboa.

CERC - Conseil de L'emploi, des Revenus et de la Cohésion Sociale (2008), *La Cohésion Sociale - Séminaire 2007*; Dossier n° 3 du CERC; Paris: pp. 5-6.

Council of Europe - European Committee for Social Cohesion (2004) *A New Strategy for Social Cohesion*; Strasbourg.

Esteva, Gustavo (2010) *Development* In: Sachs, Wolfgang (2010) (eds.) *The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power*; Zed Books; London: pp. 1-23.

Ferreira, Bárbara, Rita Raposo (2017) *Evolução do(s) Conceito(s) de Desenvolvimento. Um Roteiro Crítico*; Cadernos de Estudos Africanos, 32: pp. 113-144.

Freire, Paulo (1967) *Educação como Prática da Liberdade*; Paz e Terra; Rio de Janeiro.

Fukuyama, Francis (2020) *The Pandemic and Political Order. It Takes a State*; Foreign Affairs, 7: pp. 26-32.

Gadotti, M. (2012) *Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: Conceitos e Práticas Diversas, Cimentadas Por Uma Causa Comum*. Revista Diálogos: Pesquisa Em Extensão Universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. 18(1), 10-32.

Gohn, Maria da Glória (2006) *Educação Não-Formal, Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas*; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 14(50): pp. 27-38.

Gómez, José António Caride, Orlando Manuel Pereira de Freitas e Germán Vargas Callejas (2007) *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspetivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*; Profedições; Porto.

Heers, Marieke, C. Van Klaveren, W. Groot, H. Maassen van den Brink (2016) *Community Schools: What We Know and What We Need to Know*; Review of Educational Research Month 201X, Vol. XX, No. X, pp. 1–36 DOI: 10.3102/0034654315627365.

Jerónimo, M. B. & Monteiro, J.P. (2020) *História(s) do Presente: Os Mundos que o Passado nos Deixou*; Tinta-da-China; Lisboa: pp 75-99.

Kumar, Sanjiv, Neeta Kumar & Saxena Vivekadhish (2016) *Millennium Development Goals (MDGS) to Sustainable Development Goals (SDGS): Addressing Unfinished Agenda and Strengthening Sustainable Development and Partnership*; Indian Journal of Community Medicine, 41(1): pp. 1-4. <https://doi.org/10.4103/0970-0218.170955>

Malik, Leonor A. (2003) *Será a Escola Facilitadora de Aprendizagens? O Empenhamento na Aprendizagem no Ensino Secundário*; Fundação Calouste Gulbenkian.

McDonald, Matt (2018) *Climate Change and Security: Towards Ecological Security?*; International Theory, 10(2): pp. 153-180. doi: 10.1017/s1752971918000039

Nóvoa, António (2005) *Evidentemente. Histórias da Educação*; Edições ASA; Lisboa.

OCDE (2021) *Tackling the Mental Health Impact of the COVID-19 Crisis: An Integrated, Whole-of-society Response* (OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)) [OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)]. <https://doi.org/10.1787/0ccafa0b-en>

OECD (2011) *Perspectives on Global Development 2012: Social Cohesion in a Shifting World*; OECD Publishing; Paris. https://doi.org/10.1787/persp_glob_dev-2012-en.: pp-51-88.

Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2003) *A Luta Contra a Pobreza e a Exclusão Social em Portugal. Experiências do Programa Nacional de Luta Contra a Pobreza*: pp. 7-20.

Pacheco, José (2018) *Um Compromisso Ético com a Educação*; Edições Mahatma; (s.l): pp. 13-39.

Panu, Phikala (2020) *Anxiety and the Ecological Crisis: An Analysis of Eco-Anxiety and Climate Anxiety*, Sustainability, 12(19), 7836. <https://doi.org/10.3390/su12197836>

Pinto, Luís Miguel Castanheira Santos (2007) *Educação Não-Formal: Um Contributo Para a Compreensão do Conceito e das Práticas em Portugal*; Tese de Mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa, ISCTE: pp. 48-50. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/705>

Power, Marcus (2007) *Enlightenment and The Era of Modernity*. In: Desai, V. & Potter, R. (eds) (2007) *The Companion to Development Studies*; Routledge; New York: pp. 71-75.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2020) *Relatório do Desenvolvimento Humano 2020. A Próxima Fronteira. O Desenvolvimento Humano e o Antropoceno*.

Rahnema, Majid (2010) *Poverty* In: Sachs, Wolfgang (2010) (eds.) *The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power*; Zed Books; London: pp. 174-194.

Rede Social Lisboa (s.d.) *II Diagnóstico Social de Lisboa 2015-2016*.

Ribeiro, Fernando B. (2017) *Uma Sociologia do Desenvolvimento*; V. N. Famalicão; Húmus: pp. 115-138.

Rist, Gilbert (2008) *The History of Development. From Western Origins to Global Faith*; Zed Books; London: pp. 8-24, 69-79.

Rittel, H. W. J. & Webber, M. M (1973) *Dilemmas in a General Theory of Planning*; Policy Sciences 4: pp. 155-169.

Sachs, Wolfgang (2010) (eds.) *The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power*; Zed Books; London: pp. xv-xx.

Seers, Dudley (1969) *The Meaning of Development*; Communication Series 44; Institute of Development Studies Library.

Steger, Manfred (2013) *Globalization: A Very Short Introduction*; Oxford University Press; Oxford pp. 87-102.

UNDP (United Nations Development Programme) (2022a) *Human Development Report 2021/22. Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping Our Future in a Transforming World*.

UNDP (United Nations Development Programme) (2022b) *Global Multidimensional Poverty Index 2022. Unpacking Deprivation Bundles to Reduce Multidimensional Poverty*.

Vieira, Ricardo (1992) *Entre a Escola e o Lar*; Escher; Lisboa: pp. 117-120; 133-137.

Weiss, Robert S. (1994) *Learning from Strangers. The Art and Method of Qualitative Interview Studies*; New York; Free Press: pp. 1-14.

Williams, David (2014) *Study of Development*. In: Malone, D., M. Rohinton, B. Currie-Alder & R. Kanbur (ed.), *International Development: Ideas, Experiences and Prospects*; Oxford University Press; Oxford: pp. 21-34.

World Bank (2020) *Poverty and Shared Prosperity 2020: Reversals of Fortune*; Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1602-4>

World Commission on Environment and Development (1987) *Our Common Future*; Oxford: Oxford University Press.

Anexos

Anexo A

Tabela 14 – Distribuição da taxa de absentismo por ano letivo

1ºciclo			
Ano letivo	Nº de alunos inscritos	Nº de alunos em absentismo	%
2014/2015	585	3	0,5
2015/2016	591	10	1,7
2016/2017	687	29	4,2

Anexo B

Tabela 13 – Distribuição da taxa de abandono escolar por ano letivo

1ºciclo			
Ano letivo	Nº de alunos inscritos	Nº de alunos em risco de abandono	%
2014/2015	585	17	2,9
2015/2016	591	29	4,9
2016/2017	687	31	4,5

Anexo C – 1ª Entrevista. Intervenientes: Sara e membro do GC

Nota 1: Professora Sara identificada como “S”; membro do GC, Miguel, identificado como “M”.

Nota 2: Algumas informações foram deliberadamente ocultadas, por pedido ou por a mestranda considerar que pudessem ser algo sensíveis.

Questões	Resposta/ Ideia Principal	Observações
<p>1. Quando é que o GC foi criado?</p>	<p>S: O professor Roque Amaro esteve nesse processo. A Santa Casa faz uma proposta num âmbito do programa “Luta Contra a Pobreza”. (...) Foi em '94. O professor Rogério enquadra isto numa construção de Grupo Comunitário. A Escola nessa fase foi convidada a participar.</p> <p>M: Há que dizer duas coisas sobre este território. Primeiro, o território de atuação deste GC não incide sobre um bairro ou território. E isso levanta uma serie de dificuldades e dilemas. Nomeadamente, alguns dos princípios, como o da territorialização fica um bocado em causa. Exemplos: estamos em reuniões onde estamos a debater temas que não interessam nada a algumas das pessoas que possam lá estar. Como são diferentes territórios, há muitos problemas que não são partilhados. É um problema deste território porque há uma diversidade muito grande. Depois do realojamento entendeu-se que seria melhor fazer uma união dos GC, mas traz este problema. Teve altos e baixos em termos de participação. Atualmente o Grupo centra a sua atividade na serie de dinâmicas e procura centrar a sua atuação muito na coesão social. Existem múltiplos problemas, mas como é tão disperso, fragmentado, a coesão é uma das primeiras coisas a trabalhar. Continua a ser uma preocupação forte o envolvimento da população moradora nestas dinâmicas. Tendencialmente, ao longo dos anos, tem crescido, principalmente em dinâmicas e atividades e não tanto em reuniões ordinárias. Mas, volto a dizer, o contexto específico deste GC, ao contrário de outros, não é um bairro. São vários bairros.</p>	
<p>2. Quais os projetos em que estão a trabalhar atualmente?</p>	<p>M: Antes da pandemia havia uma série de projetos que convergimos num só – (nome ocultado). Esse projeto foi liderado pelo GC. Compusemos esse projeto de forma “multi-problemática” respondendo a várias áreas: questões como a educação, com a saúde, com uma animação mais sociocultural, uma promoção de empreendedorismo, pronto. Tendo a</p>	

	<p>coesão social como objetivo principal. Esse projeto ainda está a decorrer e abrangia todas essas áreas. O que se prevê é, terminando o projeto, dar continuidade às várias atividades como projetos. Por exemplo, a questão da EC, é uma incógnita neste momento se será um projeto para 2023 ou não. Era uma atividade desse projeto.</p> <p>S: Já trabalhávamos nessas áreas, mas foi muito acicatado pela questão do Covid.</p> <p>M: Antes do Covid já havia o projeto da educação – EC – da saúde, um projeto das ocupações e desocupações. Há um problema de ocupações de casas municipais, que leva a problemas territoriais.</p> <p>S: A Governança Local Partilhada, pensar a cidade também.</p> <p>M: Durante a pandemia o foco era a resolução de problemas coletivos. Criou-se uma equipa de técnicos e moradores de forma a dar resposta a problemas de vários níveis.</p>	
<p>3. Este é o espaço físico que serve de sede para o GC?</p>	<p>M: Formalmente, não. Mas é um espaço de referência para a comunidade. O próprio entendimento do conceito de GC... diria que há um fraco entendimento do conceito do GC por parte de atores, e não é só aqui. Diria que há um fraquíssimo entendimento do GC dos vários atores que trabalham na área social, seja ela qual for. Portanto, sim, este espaço serve de incubadora de processos comunitários, mas não é a sede do GC formalmente.</p>	
<p>4. As pessoas da comunidade recorrem ao GC para pedir algum tipo de ajuda, para propor projetos?</p>	<p>M: Não há muita gente que diga a palavra “GC”. O que acontece é: A Sara pertence ao GC, é uma pessoa da comunidade, professora da escola... Eu pertenço ao GC. As pessoas vão ter connosco e pedem ajuda. Há uma perceção das pessoas que falamos uns com os outros.</p> <p>S: E que trabalhamos juntos.</p> <p>M: Agora, como isso se chama...</p> <p>S: Eles não estão preocupados com o nome.</p> <p>M: Têm noção que há pessoas que trabalham juntas, que têm uma determinada perspectiva trabalhar. Mas formalmente não vão ao GC pedir ajuda, mas na prática acontece dessa forma. Se entrar o pedido de ajuda por nossa parte, ele é levado ao GC por nós</p> <p>S: E fazemos com que eles venham connosco lá. Ter voz.</p>	
<p>5. Com a questão anterior, queria entender o nível de envolvimento por parte da comunidade no GC.</p>	<p>M: As pessoas participam maioritariamente em dinâmicas... no processo de reunião para resolução de problemas coletivos, ainda estamos numa fase frágil, por vários fatores. Um deles é o facto de nós não estarmos num território. Na mesma zona de abrangência do GC há muitas pessoas que não se conhecem. Na prática, era como se fosse Entrecampos e Campo Grande. Isso dificulta um bocadinho.</p> <p>S: Como é um espaço limite da cidade, norte, muita gente vem e muita gente vai. Há uma grande mobilidade. Nem toda a gente que está aqui</p>	

	<p>permanece. Muitas já trabalharam connosco e já partiram. É muito plástico.</p> <p>M: E é plástico por vários motivos. Não há sentimento de pertença. Por outro lado, transportes. A rede de transportes aqui é muito frágil, não há comercio, não se passa nada. Qualquer pessoa quer sair daqui. Não havendo um sentimento de comunidade, de “eu pertença aqui” ... Ainda há aqui muita construção. (...) Há aqui princípios que não estão a bater certo, nomeadamente o da territorialização. Por exemplo, uma escola que corresponda a um território é muito mais fácil do que uma que corresponda a dois territórios que têm muita dificuldade de comunicação entre eles. E não são dois, são três principais.</p>	
<p>6. De que forma é feita a ponte entre a Escola, a comunidade e o GC?</p>	<p>S: Para mim sempre foi a mesma coisa. Não existem esses cortes. Lá por dentro conseguia ajudar a que a coisa fosse de outra maneira...</p> <p>M: Facilita focares-te no que sempre fizeste. Enquanto professora e coordenadora.</p> <p>S: Eu tenho esta forma de estar e de ser. A pessoa e a professora naquele sítio, na escola, com tudo aquilo que a profissão me ia desafiando, eu fui arranjando maneiras de responder às questões que tinha de resolver e a questões maiores que têm a ver com a minha consciência.</p> <p>Eu tive de sair da escola e ir à procura de ajudas, porque a escola sozinha é impossível fazer o que quer que seja. De ano para ano quem é que eu tinha para me ajudar a pensar o território e os problemas complexos dos meus miúdos? Uma pessoa não consegue fazer nada se não percebe o que está à volta. E à medida que a pessoa sai, tudo vai com ela e ela também traz tudo.</p> <p>M: A escola não responde e, portanto, a estratégia vinha de ti.</p> <p>S: Sim, e como é que isto tudo se junta? Naturalmente! Basta que haja alguém interessado em fazer cumprir e fazer acontecer.</p> <p>M: O nosso trabalho [GC] era encontrar pessoas como a Sara, que são fundamentais em qualquer território para este desenvolvimento. (...) No caso da Sara, é um saber que ela tem...</p> <p>S: Que procuro! Procuro.</p> <p>M: A EC não acontece por causa deste projeto ou pela pandemia - não. Desde que começámos a trabalhar com a Sara que essa visão surge. Ela é natural.</p> <p>S: A minha convicção de que para aprender, o ser humano precisa de ser competente e tem de construir ele esse saber, com ele. Tem de estar em paz, criticar e pensar. Estas coisas vão ao encontro umas das outras. Isto casa perfeitamente [GC, Escola].</p>	
<p>7. Como se manifestam os conflitos sociais?</p>	<p>M: Há tensões. Estamos a falar de uma zona onde tem pessoas que moram aqui há 50/60 anos, com pessoas que vieram para aqui há 20 ou 10. É um espaço de muita mobilidade. Tem a presença, em comparação com outras zonas de Lisboa, de</p>	

<p>Existem tensões entre grupos específicos?</p>	<p>comunidades ciganas. Não só uma, pelo menos duas grandes comunidades, mas há mais. Isto parece-me transversal, mas é uma zona onde o populismo entrou. Sentem-se discursos de ódio na rua, são frequentes. Aí entra também muito o nosso trabalho. Há uma série de pessoas, técnicos e moradores, de referência, em que estamos em constante contacto uns com os outros e tentamos, quando identificamos potenciais problemas, atuar. Sentimos que estamos em cima de um barril de pólvora, mais uma vez, por diversos fatores. A falta de sentimento de pertença concorre muito para estas coisas. “Estes estão a fazer isto”, “estes são um problema”. Há situações que muitas vezes são geridas com pinças por agentes da comunidade, moradores.</p> <p>S: Até para parar a escalada. (...) Acabamos por estar numa situação, que, por um lado nos honra, mas nos pede competências cada vez mais... pronto. A Escola, no meu sonho, pode e deve ser um sítio exatamente desta coesão, em que é o espaço de resolução de tudo. E depois, a Escola tal como eu a vejo, até para bem das aprendizagens dos miúdos e do sentido que faz aprender, se tiver contextualizada com o bairro... Então, rapidamente a escola está “comunitária”. Nem pode ser de outra maneira. Então, nós sem querer, pelo facto de estarmos cá e, claro, temos de querer fazer isso, vamos sonhando com coisas melhores. O nível de diversidade cultural que existe num território destes é imenso. O potencial que isto tem...!</p>	
<p>8. Este discurso de ódio é direcionado especificamente para os ciganos, para os negros, para ambos?</p>	<p>M: É direcionado para os ciganos, muito. E dos ciganos, em resposta, é direcionado para os outros. Globalmente, é isso, embora haja exceções. No início da pandemia houve aqui um surto e correu notícia nos telejornais, e o que se dizia no bairro era que quem estava a trazer o Covid para aqui eram os pretos. O que quero dizer com isto é, sim, o ataque às comunidades ciganas é o mais recorrente. Mas existe fogo cruzado a partir daí. Há um ataque, há uma defesa. Portanto, sim, é tenso, nesse sentido. E os ciganos nem são a maioria. São é, em comparação com outros sítios, muitos, e as comunidades ciganas vivem muito a rua e, portanto, tem uma presença...</p> <p>S: Na altura em que começou a haver surtos por Lisboa, a questão do discurso também era “a Santa Clara não sei o quê”, “os autocarros que vinham com os negros, que vinham trabalhar cedinho também eram não sei quê”. Rapidamente, esta questão do estigma, é logo!</p>	
<p>9. Como se tenta combater a fragmentação social da perspetiva do GC e da Escola?</p>	<p>M: É mais fácil falar do que estava pensado até então. da minha perspetiva de GC, claro que perder a Sara é uma baixa <i>muito</i> grande e a comunidade fala nisso. Todos os dias sou abordado por pessoas que vão agora percebendo o que se passou e têm muita vontade em demonstrar a sua indignação junto do Agrupamento. Não tem nada a ver as condições de promoção deste tipo de processo com a Sara na</p>	

	<p>coordenação da escola ou sem ela. Obviamente a escola tem um papel... bom, tem sempre um papel importante. Neste momento, a escola que está agora de portão fechado, em que as pessoas cumprem os seus horários, também está a educar. Educa é de <i>uma</i> forma. Educa que é importante cumprir horários, está a educar que é importante manter a porta fechada, que é importante... está a educar. Não há só um processo que educa, podemos é concordar mais com um do que com outro.</p> <p>A presença da Sara na rua, e de outros colegas, de pessoas de confiança... implica confiança, comunicar, ser empático. É a nossa principal arma para combater estas dificuldades do território, que tem estes problemas. O próprio GC tem de encontrar formas de superar estas dificuldades e em conjunto encontrar respostas para as dificuldades sentidas nos diferentes locais.</p> <p>Inclusivamente de um ponto de vista da educação, de uma EC, e a Sara tem este sonho, idealmente seria uma educação formal fora daquilo que é a norma da educação formal – normativa, convencional, normalizada, industrial. A continuidade deste processo de EC pode continuar mesmo sem a Sara estar na coordenação da escola formal.</p> <p>(...) O que estamos a viver agora vai acentuar a pobreza, as questões da exclusão social.</p> <p>S: A questão da saúde mental.</p> <p>M: É com isso que trabalhamos diariamente.</p>	
<p>10. Houve algum momento-chave em que os conflitos e sensação de insegurança começaram a ser mais frequentes?</p>	<p>M: Os realojamentos, mas houve vários. Depois a crise, foi um momento complicado. Entre 2009-11.</p> <p>S: Sim. Depois vai logo buscar a coisa rápida de vender as armas e a droga. Isso também implica complicações entre as próprias pessoas, depois há tiroteios dentro do bairro. Se fores à net, vais ver aqui no bairro, tiros e não sei que, até atingiu uma pessoa. Mas isto para dizer, que nessa situação económico-social cria situação entre os próprios que têm esses negócios, e eles também se chateiam. À volta de questões de droga... gente que vai presa e volta, depois quando estão no bairro, mandam no bairro. Nós sabemos isso pelos mais velhos do bairro. Dizem “este já veio, e agora juntou-se com aquele”. Depois vêm pessoas de outros sítios para resolver esse tipo de questões. Depois, “aconteceu não sei o quê no bairro X” e foram pessoas que vieram de fora, não foi ninguém daqui. Não será sempre assim, mas às vezes vêm fazer lutas e às vezes [os de cá] nem conhecem as pessoas. Este sítio é uma arena, vá.</p> <p>M: Esta é uma zona de cruzamento. Aqui cruzam-se três concelhos. Loures, Odivelas, Lisboa. É o final de Lisboa, literalmente.</p> <p>S: Isso também é interessante nestas zonas de conflito. Fazem-se ajustes de contas.</p>	

<p>11. Durante quanto tempo foi coordenadora da escola?</p>	<p>S: Foi cinco anos. De 2016-17, até 2021-22.</p>	<p>Miguel ausentou-se.</p>
<p>12. Antes de ser coordenadora, era professora.</p>	<p>S: sempre fui professora lá. E “coordenadora” não é nada. É apenas um momento de gestão interna, para facilitar o trabalho da diretora. Ouço o que a diretora me diz e faço. Mas é engraçado... ela tem quatro escolas e convida professores para ficar nos estabelecimentos para ficarem nesse papel. Achou que era interessante eu ficar. Eu, perante o que ela me pede para fazer, faço ao meu jeito. Que é diferente dos outros três. Ao falarmos, ela percebe que ponho em prática de uma certa maneira. Mas é isso que é engraçado. Estamos a falar da mesma palavra, por exemplo, mas o que esta por detrás daquilo...quando vemos a maneira de fazer, na prática é diferente. Parece que a minha maneira de fazer, acabou por ser diferente das outras.</p>	
<p>13. A escola passou a ter o título de “Escola Comunitária” apenas durante a sua coordenação?</p>	<p>S: O título pode assustar... a escola está num contexto, eu tenho de pensar no contexto. No Agrupamento são quatro contextos semelhantes, TEIP, isso implica uma série de questões, inclusive o abandono e absentismo. Mesmo perante aquilo que me diziam que podia fazer, parece que não era bem assim que queriam que fizesse. “Isso não se pode fazer”, “Portões abertos, Sara?”, “Temos de ter um polícia à porta”. Como é que uma escola se relaciona com a comunidade com um polícia à porta? Depois os professores estão cheios de coisas para fazer, não querem pensar em projetos.</p>	
<p>14. Mas enquanto foi professora tinha consigo alguns professores que alinhavam nos seus projetos.</p>	<p>S: Era, sim. Mas por causa dos concursos, muitos tiveram de se ir embora, e muitos vieram. Isso instabilizou. E esses ainda tiveram mais dificuldade em perceber. Atualmente já não está lá nenhum desses [que trabalhavam nos projetos]. Quando pediram para eu sair [da coordenação], eles acharam melhor não ficar [na escola]. É que eu acho que ainda não está tudo feito. Vou embora como? Ainda tinha muita coisa para fazer. Há pessoas que vêm de outras escolas com ideias estranhas... para já, vir para uma escola num território que nem sabiam que existia, já é grave. Depois, numa escola em que têm de fazer de outra maneira, dar o pino, e não podem fazer aquela aulinha que vem no manual... eles ficam completamente loucos, e dizem “não pode ser, mas a escola não é assim...!” Alguns professores não querem mesmo, porque isso dá trabalho.</p>	

<p>15. Então foi entendendo as necessidades da escola e dos alunos e foi agindo de acordo.</p>	<p>S: Fui fazendo pedacinhos da Escola Comunitária por aqui. Com o [membro do GC], com o pessoal todo. E temos feito.</p> <p>Eu sou do movimento da Escola Moderna. Quando chego aqui à escola, chego com uma conceção de escola aberta, no sentido de formar cidadãos. Mais que a escola moderna, era a Escola da Ponte, e mais do que isso, são os contextos e comunidades de aprendizagem e pensar uma coisa agilizada para aqui. Em que, por exemplo, e tínhamos visto com o prof. Nóvoa, era escola “A outra”. O que é preciso um ser humano ter?</p> <p>Os alunos que tinha comigo gostaram sempre do que fazia com eles. Eu ia ter com eles e eles vinham ter comigo. Em ambiente de sala de aula tinha experimentado, testado, e isso foi importante. A um nível mais micro.</p> <p>Para certos grupos mais complicados foi realmente necessário abrir mais a escola, para projetos das artes, por exemplo. Isso foi criando problemas. “quem são estas pessoas?” “metes estas pessoas na sala de aula?” Não estavam a ver o que era preciso para aquela comunidade dentro de sala. Tive de tentar dar uma solução. Fiz projetos aplicados para cada um deles e pedi reforços, com mais mãos, mais cabeças. Uma equipa multidisciplinar. Perante os problemas, adaptei consoante os conhecimentos que tinha.</p> <p>Mas depois, lá está, é a maneira como se olha para a mesma coisa. Na altura, na coordenação, dizia-se “quem são estas pessoas? Psicólogas? Para quê psicólogas?”. Foi tudo com suor para trazer essas ajudas para o meu mudinho, que era a sala.</p> <p>Quando me pediram para ser coordenadora, lembrei-me destas coisas. Mas a diretora disse-me “preciso de alguém que pense a escola”.</p> <p>Entretanto, foi-me dito que não reunia as condições políticas para permanecer.</p>	
<p>16. Quais foram, nesse caso, as razões apresentadas para sair?</p>	<p>S: Eu sinto que nunca fiz nada de errado. As pessoas conheciam-me, tinha uma relação com a comunidade. O meu pecado era ver de forma diferente. E a Ana não tinha ainda descoberto isso. E começaram a perceber que havia diferença entre uma escola e as outras.</p> <p>Portanto, internamente não achavam graça, achavam que era muito “à frente”. Mas não era nada “à frente”, é reagir ao que está à minha frente. É que colocar professores aqui, nesta escola, do século XIX, não dá! Porque é que eu tenho esta paixão com a escola? Porque a escola pertence-me, tenho lá a minha alma, o meu suor.</p> <p>Depois, os coordenadores do resto do Agrupamento também falavam sobre os meus modos de trabalho. Preferiam que fosse eu igual a eles.</p> <p>E, na (1), devido a uns projetos durante o Covid em que trabalhámos com o Ministério da Saúde, precisei de articular com a (1) e eles não gostaram do que estava a fazer. Não quiseram dar nada a “certas</p>	<p>(1) Termo deliberadamente ocultado por ser informação possivelmente sensível.</p> <p>(2) “certas pessoas” é uma expressão que foi utilizada em substituição do real termo referido.</p>

	<p>peças” (2). Disseram à Ana que eu não era a pessoa que mais gostavam para estar na escola. Há, pelo menos, três níveis que tiveram influência. Eu pensava que havia mais pessoas a querer pensar diferente, mas pelos vistos não há. Se calhar não estamos em tempo de querer saber da Educação...</p>	
--	---	--

Anexo D – 2ª Entrevista. Interveniente: Sara

Questões	Resposta/ Ideia principal	Observações
	<p>S: Antes de começarmos, não sei se ficou claro que o nome “Escola Comunitária” aparece depois do nosso projeto, (nome ocultado). E na minha cabeça já estava a acontecer há muito tempo. Para a Ana nem sei o que isso significa, mas não foi algo discutido com ela. É uma coisa que sai de um contexto específico a escola, da minha cabeça e das pessoas com quem trabalho. Tem a ver com o que sempre fiz na minha vida, como professora.</p>	
<p>1. Assim sendo, foi apenas no ano de 2020 que o termo EC surge.</p>	<p>S: Aparece lá escrito assim, esse nome com essa força. Queríamos que isso andasse na boca das pessoas. Só aí apareceu visível. Mas aqui no GC era outra conversa. A minha intenção não era ir contra ninguém. Para mim, era completamente óbvio e necessário. Eles não estavam à espera que eu saísse de dentro dos parâmetros de uma “escola normal”. Eu continuei a ser uma “escola normal”, mas fui fazendo coisas... Mas estávamos a chegar a um ponto de rutura, era impossível. Se calhar, na cabeça dela isto não era preciso, ou era muito aventureirismo. Se calhar achava que tínhamos de ter horários normais, um livro para as mãos... ela não diz isso assim, até gostava de fazer umas coisas diferentes, mas nada que mude muito. Mas isto, mais cedo ou mais tarde, ia acontecer. Isto de confiar que todos pensam como nós, não é nada assim.</p>	
<p>2. Que tipo de atividades faziam que atuassem no território?</p>	<p>S: Há três anos, setembro do ano passado, estavam professores a chegar e a sair da escola. Havia quatro, cinco, que trabalhavam como eu. Há outros que têm outra maneira de ver, não gostam muito de perder mais tempo com estas coisas, a agenda deles não é essa. Os problemas que víamos não são novos, são frequentes. A minha preocupação e de alguns colegas era procurar o que estava na gênese disso. Temos de ver o território, onde vivem, as famílias que têm. Saíamos ao bairro, eu e os professores, para ver essas coisas. Construímos soluções diferentes de maneira a ir ao encontro do que era necessário.</p>	<p>Dado que a professora não respondeu exatamente à pergunta colocada, redirecionei o tema na pergunta seguinte, sabendo que conseguiria esta resposta posteriormente.</p>

	<p>O meu olhar era gerir a comunidade com os professores, eles conhecem-me há muito tempo, de garantir que o que se estava ali a fazer era cuidar dos meninos e desenvolver as suas competências. E também gerir a comunidade interna da escola.</p>	
<p>3. Disse que todos referiam existir determinados problemas na sala de aula. Que problemas eram esses e quais as soluções que arranjam para os mesmos?</p>	<p>S: Há turmas que às vezes são mais carregadas que outras, em termos de questões socioeducativas, com mais problemas. Há professores que são mais afastados, mas à partida interessam-se. Há problemas para além de burocracias. Acontece muito nesta escola: o absentismo e o abandono. Nós conseguimos diminuir o abandono. Os miúdos andam na rua. Mais a comunidade cigana. O papel da escola para a comunidade cigana é pouco valorizado. Relativamente ao abandono, temos o problema das meninas [ciganas]. Se as mães vão a algum lado, ficam as meninas em casa a tomar conta das crianças e não vai à escola. Quando vão menos à escola, têm menos vontade e interesse em ir. O que se diz em casa, às vezes, é mal dos professores, que somos mauzinhos, racistas (e às vezes são mesmo). Tentam que os meninos não vão à escola, às vezes. Com as meninas é preciso um cuidado extremo. O percurso que ela fizer na escola, depois é essa projeção que vai fazer para os filhos. Por isso, era ter algum reforço positivo, para elas próprias quererem vir. Mas é difícil a escola combater certas coisas dos adultos, mas se os meninos gostarem e fizerem força... por isso é que temos de ajudar os meninos a perceber que a escola é fundamental. Um dos meus objetivos era que nenhum menino pensasse mal da escola quando fosse crescido e não quisesse que os seus filhos fossem para a escola. Umhas coisas implicam todas umas nas outras. Um manual para todos no país... isto devia ser crime. O caso do abandono: as meninas [ciganas] ficam para trás. Se a mãe tiver uma expectativa que a menina há de ir longe, ela faz essa projeção na menina, a menina traz essas coisas com ela e sai o mais tarde possível da escola, e algumas não saem. Temos de as agarrar porque são modelo para as outras, porque queremos iluminar, dar holofotes para elas quererem imitá-las. Falei os pastores para conversar com as comunidades, é o homem de leis e é respeitado. Eles juntam-se connosco, no âmbito do GC, para pensar connosco estes problemas. Pela escola, o nosso discurso, de professores, não é tão valorizado. Pelo pastor, é diferente.</p>	<p>Nesta entrevista permiti que a professora dirigisse a conversa de acordo com a informação que quis partilhar. Numa próxima direccionei melhor as questões.</p>
<p>4. Essa técnica de falar com os pastores resultou para diminuir as taxas de</p>	<p>S: Não resulta sempre, mas resulta. Na pandemia eles foram muito importantes. Eu ia atrás deles, respeitando sempre o seu espaço, claro. Mas eu não tenho medo nenhum de andar no bairro. Nós damos primeiro, fazemos. Com base nisso, eles entendem e ganham respeito por nós. Se fazes algo mal, eles não esquecem. Faço por bem com todos, mas para eles é diferenciador.</p>	

absentismo e abandono?		
5. Tínhamos falado na reunião anterior sobre o problema da coesão social. Como é que a escola contribuiu para isso?	S: A escola acaba por ser espetacular para galgar alguns aspetos. Houve vários projetos nesse sentido. Num deles fazíamos limpezas do bairro, em 2008 ou 09. As várias instituições do bairro, atores do território, tinham de falar com os moradores sobre esta limpeza. Perguntaram no GC quem podia participar. A Escola fez parte, mas eu era professora na altura.	
6. Nesse projeto, a Escola foi convidada a participar, não foi então uma iniciativa vossa.	S: Sim, é só para te explicar como tudo se junta. Um ator da escola é visto como... à partida, ninguém pensa que a escola vai fazer mal a ninguém. Então seria importante que a prof Sara e outras pessoas, auxiliares, os homens de leis, ao falar da limpeza do bairro, estivessem presentes. E o objetivo do prédio, seria o objetivo do trabalho de projeto dos alunos. Ou seja, faziam um cartaz, por exemplo, desenhar que o lixo não pode estar no chão. Se fosse um filho de um deles a fazer isso, ninguém tiraria, ninguém rasgaria. Seria mais valorizado. Precisamos de trabalhar a higiene, coisas grandes. Arranjávamos, com eles, perguntas de partida, e faziam projetos associados a estas questões de bairro, coisas que lhes interessassem. Éramos, enquanto professores, mediadores desses trabalhos. Este projeto foi uma oportunidade de trabalhar com todos, famílias e meninos. É um exemplo. Na pandemia, a escola interveio muito.	
7. Durante a pandemia, a escola esteve a oferecer refeições, certo?	S: Nós e todos. As escolas de Lisboa. A Câmara Municipal paga as refeições do 1º ciclo em Lisboa. Estava projetado para o ano todo esse gasto nas refeições. Quando as pessoas foram para casa, tiveram a ideia de entregar nas escolas as refeições e alguém se disponibilizava a ir à escola para distribuir e depois levavam para casa.	
8. Nesse caso, o que foi diferenciador na vossa escola foi a questão de fazer testes de Covid pelo bairro.	S: Muito. Fez diferença tal como no projeto de limpeza do bairro. Se fosse o Centro de Saúde a ir a casa das pessoas, eles não dariam as informações requeridas. Estava-se a falar de “picas”, Covid... não davam. O Covid estava a alastrar-se e muitos não estavam a declarar, mas nós sabíamos.	
9. Foi iniciativa da Escola ou do GC?	S: Não só da Escola, mas de alguma maneira começa a ser da Escola. Porque fazemos sempre rede, para falar de coisas importantes, desde sempre. Então, voltámos a estar muito ativos durante a pandemia. Nunca estive em casa – precisava de ir à escola por causa das refeições, tinha de ir ver o que se passava – e fui dizendo: “olha que os meninos não estão a vir	

	<p>buscar a comida”, começámos a ver os números a aumentar. Nós temos contacto direto com as famílias, e o nosso é tao grande, que é ao nível do telefonema, como uma família alargada. Tanta coisa que me pedem...</p>	
<p>10. Foi o Centro de saúde que falou convosco, ou viram uma necessidade e agiram?</p>	<p>S: Nós vimos os casos a aumentar, o Centro de Saúde também tem acesso às estatísticas, vêm as pessoas lá chegar com Covid. Então, uma colega nossa, técnica de questões sanitárias, sabia do GC. Quando os casos aumentaram – o Centro de Saúde nem tinha telefone – falou com uma autoridade do Centro e sugeriu pedir ajuda ao GC porque tinha condições. Disseram à Ministra, e a Ministra convocou o GC.</p>	
<p>11. De que forma é que a Escola teve um papel ativo neste projeto?</p>	<p>S: Mobilizei as nossas auxiliares, e elas, comigo, mapeámos os bairros para ver quantas pessoas viviam lá. Porque há pessoas que vêm morar para aqui, e nem o Ministério da Saúde sabe que elas estão lá a viver. Juntámos os dados todos e mandámos para a Saúde. Convocaram, dois dias depois, uma reunião com a Ministra e representantes do GC. Quando eu vou, represento também a Escola. A diretora depois recebe um e-mail a dizer que a Escola está, a partir desse momento, ao serviço da Saúde.</p> <p>Porque é que é importante a Escola? As auxiliares vão para o terreno comigo – porque a Escola não é só a Sara – e eles têm respeito. Explicamos aos moradores o que estamos a fazer e porquê e, sendo a Escola a pedir, eles forneceram os dados e passámos tudo para a Saúde. Porque eles confiam em nós. Se a Escola estava ali e era para bem dos meninos e de todos, estás a perceber?</p> <p>A Escola está sempre atenta. Já estava atenta como professora, mas nesse papel ainda mais. E queria que se pensasse nestas coisas, juntamente com outras pessoas. E isso começou a gerar desequilíbrios. Diziam-me assim: “Dás mais atenção às pessoas de fora do que a nós”. Eles viam pessoas a entrar e perceberam que nas outras escolas era diferente. E nem tínhamos feito nada de mais, mas perturbou.</p> <p>Se houvesse casos de algum desequilíbrio, como até de saúde mental, tenho pessoas que nos ajudam.</p>	
<p>12. Tinha uma questão exatamente direcionada nesse sentido. Sente que a saúde mental é um problema significativo nos alunos?</p>	<p>S: Sim, nota-se logo. Aqui floresce com muita facilidade. Aqui tudo floresce com muita facilidade, é tipo uma espuma que sobe. Agudiza muito facilmente. Quem não conhece [enquanto professores] o contexto de todo, é problemático também.</p>	

<p>13. Tinha dito que trouxe psicólogos para a escola, mas existe uma obrigatoriedade nesse sentido, certo?</p>	<p>S: Sim. No serviço público temos SPO – Serviço de Orientação e Psicologia – uma equipa que está nas escolas, que consistia numa técnica de saúde, numa assistente social e psicóloga. Sempre houve esse serviço e ainda lá está uma porta com isso. Quando houve tempos de crise, no tempo da Troika e tudo mais, isso acabou. Os Agrupamentos passaram a ter de pensar como fazer isso com as empresas. Então, temos três empresas que têm contrato com o Agrupamento. E eles vão às Escolas. Os professores se acham que um aluno precisa de ser avaliado devido a um problema de desenvolvimento, pedem ajuda técnica aos psicólogos ou o que for.</p>	
<p>14. Questões de depressão e ansiedade era comum na escola?</p>	<p>S: Sim. E depois do Covid ainda foi mais. As pessoas de famílias numerosas e da comunidade cigana... é muito difícil, e isso perturba na sala de aula. À medida que vamos trabalhando com os meninos – não somos técnicos, mas entendemos que há algo que não está bem. Nota-se, não é? Não conseguem estar quietos, batem nos outros meninos, choram, andam a partir tudo, andam muito aflitos. Fazemos relatórios e pedimos ajuda técnica, mas isto às vezes também leva tempo. Quando a ajuda chega, às vezes já passou um ano. É também por isso que o Ministério de Educação tem de ter... é tratar diferente o que é diferente. Fazer um reforço positivo. Se não, não conseguimos. Rebentamos connosco mesmos – quem quer, quem acha que deve, dá o litro e fica aflito com os assuntos por resolver –, não conseguimos os produtos que precisamos para os meninos, ... Eu dizia aos professores “você são muito importantes”. O que é pedido a um professor é, perante o que tem, o que consegue fazer. “Vocês puxaram-nos [os alunos] até aqui”.</p>	
<p>15. Conseguiram chegar a alguma conclusão relativamente às raízes dessas depressões e ansiedade manifestadas pelos alunos?</p>	<p>S: É devido, essencialmente, às famílias e maus-tratos. E violências de todo o tipo. Tivemos questões até de violações das crianças. E até relacionado com a questão do abandono – nas comunidades ciganas quando não querem que as meninas fiquem na escola, fazem com que elas faltem, elas “perdem o comboio”, sentem-se burras e chamam-nas de burras por cima. Lá se vai a questão da autoestima também. Por isso também é que preciso de pessoas não racistas na escola, porque depois quando estas mulheres [mães ciganas] chegam assim com tudo, dizem-me “ai, já viste como ela falou para mim?”, “já viste o carro dela, depois têm o rendimento, estas mulheres têm tudo”. E eu digo: “tu não querias ter o carro delas nem a vida delas”. Muitas vezes são alugados, dos maridos que fazem de Uber. Mas isto... fazer uma comunidade, eu não sei o tempo que é preciso, mas é preciso, não só tempo, mas um alinhamento das estrelas. é muito difícil. a maior parte das pessoas tem preconceitos, tem crenças.</p>	

	<p>Mas o sucesso dos meus colegas era responder ao absentismo. Precisámos de ir para a rua, e eles aceitaram. Mas não foram estes novos do ano passado, foram os outros dos outros três anos. Mas também tem de se saber quem vai falar com eles [ciganos], eu podia falar com eles. Aceitavam de mim.</p> <p>Mas pronto, no Covid as questões de saúde mental... os miúdos tinham medo de tudo.</p>	
<p>16. Na altura do Covid acentuou-se a questão da ansiedade, pelo medo do vírus. Mas, antes disso, a escola tinha a saúde mental como prioridade?</p>	<p>S: Sim. Pegávamos muito também nas Artes para ir ao encontro destas questões. Com artistas em sala de aula para ajudar a libertar os miúdos neste sentido. Com movimento e expressão dramática, tipo performance. Também movimento e dança, professores de música.</p>	
<p>17. Que resultados diria que atingiu de que modo convencional diria que não seria possível?</p>	<p>S: Eu não sei se são visíveis, mas senti-os muito. Creio que os ambientes educativos. Em sala de aula e no recreio melhoraram. Para aprender, uma comunidade escolar trabalha com as crianças. E também posso incluir os pais nisso, e devo. Nessa comunidade escolar incluo professores, auxiliares, outros técnicos. Estava a tentar fazer uma ligação entre o movimento da escola moderna e o que o Peixoto está a fazer no Brasil. Criámos uma equipa educativa que trabalha de acordo com os interesses que os meninos querem trabalhar. Dá mais trabalho para todos nós, temos de saber como fazer, a abordagem. A comunidade ajuda-nos porque podemos por professores, auxiliares, a equipa do teatro, e o que fosse, o que viesse, de acordo com o projeto e que os meninos queriam fazer.</p> <p>Esta abertura é muito importante. Mas nem toda a gente pensa igual. A Ana recebeu queixas a dizer que eu estou a trabalhar de uma maneira que não vai ao encontro dos colegas. Andei eu a tentar juntar a comunidade escolar com a de fora e chega-me estas pessoas que não estão interessadas naquilo e pronto. Não estava à espera que isso acontecesse, fiquei triste. Portanto, dentro de sala e fora de sala, a escola como um todo, senti até certo ponto que melhorou.</p> <p>A questão da relação entre todos – investi muito na relação com a comunidade, nunca trouxe polícias [Escola Segura] nem nada do género; não mandava cartas para casa dos pais, é preciso mandar cartas? Estamos à distância de um telefonema. E todas estas coisas trazem vantagens para o ambiente de sala de aula, a relação de aprendizagem com os meninos. O menino saber que o pai e o professor falam bem, é espetacular.</p>	

	<p>A questão de o portão estar aberto ou fechado. Isso é um sinal. Eles tinham de ser convidados a entrar. Que relação têm eles com os pais e os meninos, que comunidade estão a construir, se não se relacionam e têm medo deles ou querem fugir deles e não os querem ver? Ou falam com eles pelo portão? O que é isto? Os colegas que trabalhavam comigo, aqueles três ou quatro, acho que avançámos um bocado no “como fazer”.</p>	
<p>18. E agora, tendo criado uma relação tão forte com a comunidade, sentem a sua falta.</p>	<p>S: Às vezes mandam-me mensagens a perguntar “está tudo bem, professora Sara?”, “a professora está onde?”. Porque é aquela ideia de que se calhar fizeram-me mal. (riso) Mas sim, há pessoas que vão perguntando por mim.</p>	

Anexo E – 3ª Entrevista. Interveniente: Sara

Questões	Resposta/ Ideia Principal	Observações
<p>1. Numa das reuniões ouvi falar de perguntar aos alunos o que gostavam ou não no bairro, os problemas que identificavam. Com que frequência se fazia isso?</p>	<p>S: Há sempre horas para as áreas. O trabalho de projeto, na área do Estudo do Meio, são momentos de exercício, da sua autonomia, o que acham que precisam de trabalhar. Os professores podiam estar em salas onde os meninos estavam a fazer os seus trabalhos, mas podia não ser o professor deles. Depois também, as auxiliares e pais, estávamos a fazer isto com pessoas da comunidade que nos ajudavam nos grupos interativos. Mesmo sabendo que não são professores, o que eles precisam é de apoio. Às vezes é só mesmo estar ao pé deles, apoiá-los, dar-lhes ânimo, não deixar as coisas ir abaixo, não dispersar. As pessoas da comunidade e os grupos interativos que conseguimos eram pessoas, pais, essencialmente, ou pessoas de referência, que vêm para sala de aula em determinados momentos e ajudam no trabalho de projeto ou de estudo acompanhado a levar mais à frente a proposta que têm perante deles. São voluntários.</p>	
<p>2. Então este ponto de situação era feito no âmbito de um trabalho de projeto.</p>	<p>S: Sim. Os professores levam as coisas para onde eles quiserem. Podem trabalhar qualquer tema, a nível da Língua, por exemplo. Como tipo de texto, entrevista. O professor apropria-se de um tema como quiser. Os temas comunitários iam muitas vezes parar ao Estudo do Meio. Não tinha todos os professores a trabalhar assim, mas aquele grupinho trabalhava. Os professores começam a fazer uma coisinha que está no manual, e depois dizemos-lhes que isso tem todo o significado e sentido se for contextualizado. E, mais que isso, se for a partir daquilo que os meninos querem saber. Se envolver a comunidade e a família, funciona muito bem.</p>	

<p>3. Então isto acaba por ir de acordo com minha outra questão: quais são os elementos da comunidade que participavam nos projetos da escola?</p>	<p>S: Nem sempre isto aconteceu. Mas, pais, alguns familiares dos alunos, pastores e técnicos. E também havia algumas instituições que tinham voluntários. Também uma auxiliar ou outra para ajudar. Professores de apoio, como de educação especial. Ou de língua segunda. Todos eles com a sua diversidade trazem vantagens para o trabalho de grupo. Riqueza.</p> <p>Nos outros sítios são só técnicos que vêm. O que fazemos aqui diferente, e com uma perninha naquilo que o Pacheco faz na Ponte, é trazer as pessoas voluntárias que não estão ali para ensinar, propriamente dito, no ofício do professor, estão ali para ajudar e dar força, legitimar, validar e respeitar aquele trabalho. Chegaram a ir apresentar trabalhos ao Centro de Desenvolvimento Comunitário ao público que lá havia. O impacto que tem respeitarem o estudo que os meninos estiveram a fazer.</p> <p>Mas pronto, depois da pandemia, tive mais dificuldade em voltar a abrir a escola da mesma maneira muito por causa da Ana também. A Tatiana ainda conseguiu fazer a proposta do projeto “B”, mas a Ana dizia que não se podia fazer festa nenhuma – já tinha a pandemia acalmado bastante. A Ana sempre teve a ideia dos “portões fechados”. Eu não sei se é ela a dizer ou se os professores lhe diziam que não gostavam. Compreendo que não seja só ideia dela.</p> <p>Eu estava a tentar avançar sem chateá-la muito. Nas escolas é tudo muito oficial.</p>	<p>Tatiana é um nome fictício que foi dado a uma senhora responsável por uma organização parceira no projeto B.</p>
<p>4. O projeto “B” era feito a nível nacional, e depois deu-se uma proposta por parte da vossa escola, é isso?</p>	<p>S: Sim. Aliás, acho que é internacional, mas a nível nacional tinham escolhido este território porque uma pessoa da organização conhecia aquela zona e também tinham ouvido falar de mim. A equipa foi extraordinária, fizemos tudo o que pudemos. Algumas pinturas ainda estão lá na escola, fizemos uns lanches no recreio. A equipa teve de estar nos recreios para entender as dinâmicas, tiveram de brincar com todos, uma série de coisas. Avançaram com as famílias, a comunidade e depois a horta, por causa das sementes que vinham de outros sítios.</p> <p>Mas pronto, eu gostava de abanar as estruturas, mas queria fazer com todos e com os professores que iam chegando. Mas tinha, no último ano, uns professores que achavam que “isto é uma loucura, é tudo esotérico, isto não é uma escola normal”.</p>	
<p>5. Até que ponto a sustentabilidade era um tema importante? Que tipo de projetos eram direcionados para essa área?</p>	<p>S: Uma coisa que surgia logo era a questão das limpezas do bairro e a questão dos grandes lixos. Há uma parte da população do bairro que deita lixos pelas janelas e amontoa imenso. Onde os meninos também vivem. Tendo eles uma palavra, rapidamente percebem. Houve professores que ainda fizeram uns registos com os meninos.</p> <p>Em termos de escola, tínhamos a nossa horta. Ah, e tivemos um projeto em que quisemos fazer algo relacionado com a preservação ambiental e das alterações climáticas. Então os meninos andaram pelo bairro com as “seed bombs”, para que as zonas que</p>	

	<p>tinham lixo ficassem outra vez verdes, reciclagem também.</p> <p>Mas pronto, com os projetos ambientais, as limpezas do bairro, a nossa horta, um dos nossos objetivos a médio prazo era ter a bandeira “eco-escola”. Depois queríamos que eles tomassem conta da questão das luzes da escola, a questão dos gastos de água. Queríamos perceber a eficiência da escola. Depois pretendíamos fazer umas reuniões e pensar como podíamos melhorar o desempenho da eficiência energética, da água.</p> <p>Também pretendíamos eventualmente ir com os meninos à Feira, organizar com os professores, e entregar aos feirantes sacos para fazer a separação do lixo. Porque na feira faz-se muito lixo. Nós tínhamos este debate na escola com eles: sabemos fazer a separação? Estamos a separar bem? Ver também se as torneiras pingam, tudo osso. Tínhamos também um compostor na escola para lixo orgânico.</p> <p>A comunidade também nos vinha entregar plástico à escola devido a um projeto em que nos davam dinheiro, valor simbólico, para X quantidade de plástico que se juntasse.</p> <p>Queríamos que isto tudo, as recolhas, a nossa horta, queríamos que fosse o código da escola para depois ter também esse selo. Fazia com que os miúdos se preocupassem mais e melhoraria a nossa eficiência.</p>	
<p>6. Mas atualmente as questões ambientais já estão mais generalizadas e faz parte do próprio programa escolar, certo?</p>	<p>S: Ah, sim, isso faz. É só a questão de como se trabalha isso. Como é que trabalham? Os meninos estão sentados numa sala, e os professores falam no assunto. Fazem os seus trabalhos, pronto. Mas não era assim que eu e alguns de nós tínhamos sonhado para a nossa escola. Por causa da lógica “das 9h às 17h”, as pessoas estão muito focadas na burocracia e têm receios. É muito burocrático, com relatório, assinar, não assinar. Isto tem de ser com tempo, disponibilidade.</p>	
<p>7. Se tiver essa percepção, sente que as questões ambientais eram uma preocupação dos alunos?</p>	<p>S: Penso que sim. Desde que lá cheguei. Felizmente, não é só a escola que os educa, que os trabalha. Eles têm acesso a muita coisa e são estimulados de várias maneiras. Mesmo desenhos animados. Eles vão tendo uma grande sensibilidade em vários aspetos, muita coisa. Alguns dos nossos meninos, até os ciganos que andam mais pela rua, têm uma noção mais prática pelo que veem. Outros que têm outras vivências, e com famílias que têm outro nível de preocupação, eles estão sensíveis, cada vez mais.</p>	
<p>8. Daquilo que constatei, quer lendo relatos, quer vendo no campo,</p>	<p>S: Eles já estão muito habituados... Mas isso trabalhado na escola, com os professores e educadoras... Tem de se fazer uma marca neles nestes verdes anos.</p> <p>Mas sim, eles têm a preocupação e, se isso for trabalhado, melhor ainda. Muitos não são trabalhados em casa, nesse sentido. Os meninos têm de ser trabalhados nisto.</p>	

<p>os bairros têm um grande problema em termos de poluição. Queria tentar entender a perspectiva dos meninos que têm de conviver com isso diariamente.</p>	<p>Mas os professores têm de ter em conta os meninos que têm em mãos. Numa escola como aquela, não serve apenas dizer ou “ralhar”. As coisas têm de ser trabalhadas, não pode ser o mesmo método que se usa com meninos de colégio.</p>	
<p>9. Quais foram as maiores dificuldades que enfrentou enquanto coordenadora desta escola?</p>	<p>S: A nível externo já percebeste mais ou menos. A nível dos meninos, nenhuma. Eu é que não era capaz de dar mais do meu tempo para estar com eles e, mesmo assim, já dava bastante. Mas em algumas situações, eles também me batiam na janela. E lá ia ter com eles. Interrompia o que estivesse a fazer, dependendo também, mas ia ter com eles. Às vezes ficava mais tempo à noite para fazer o que não fiz. Mas eles precisavam de um tempo de escuta maior. Ainda tínhamos um sítio onde eles deixavam as questões que queriam fazer, ou nas salas para entregar às professoras ou auxiliares. Eram 200 e tal crianças, e não conseguia chegar a todos. Queria também eu ouvir, não só os professores ou auxiliares. Mas fiz algumas coisas. No geral, outros não fazem isso, eu acho. Mas eu tinha muito carinho em fazer isso.</p> <p>Pronto, questão de espaço-tempo, de organização minha. Mas depois, a encaixar com isso, quando os meninos estão livres, estão os auxiliares também, com os problemas com os meninos. Com as auxiliares trabalhei muito. Quem estava mesmo ombro a ombro comigo eram as auxiliares e a comunidade.</p> <p>Eu falei com toda a gente, nunca ninguém foi dali se falar comigo sobre um assunto qualquer. E às vezes eram assuntos grandes que eu pedia ajuda a outros, ao Miguel, com auxiliares, alguém. Com as auxiliares e a comunidade foi mais fácil, também pela relação forte.</p> <p>Alguns professores... talvez a alguns tinha de dar mais, ou dei demais. Mas a escola também não são só professores. Eles são importantes, mas a Escola é mais do que professores. E o tempo que eles tinham, não era o que eu tinha. Estes mais novos, que chegaram mais tarde, não estavam disponíveis, mentalmente e fisicamente.</p> <p>Além disto tudo, era a parte logística, de burocracias. Investindo tempo nestas formações dos professores que vinham e com as auxiliares... Os papéis acumulavam-se.</p> <p>Mas, e prazer, deu? Deu. Eu era feliz na escola velhinha, com poucas condições, sem comer, às vezes.</p>	

<p>10. A escola, enquanto espaço físico, era utilizada para atividades da comunidade?</p>	<p>S: As reuniões do GC, as tutorias ao fim do dia, para ver se ajudávamos uns miúdos mais velhos que tinham dificuldades na escola. E eles, com os mais crescidos, queriam vir à escola para estar com o outro grupo. Isto de ter grupos heterogéneos, e os miúdos não estarem todos a fazer coisas infantis... As próprias auxiliares não se importaram de ser elas a fechar [a escola].</p>	
<p>11. Então juntavam alunos da escola com alunos que já não estavam nessa escola.</p>	<p>S: Que já foram desta escola e que eram do bairro. Tinham ali ajuda nos estudos deles. E era com pessoas da universidade através de uma associação, que eram voluntários. Era ao fim do dia, das 18h às 19h30. E juntávamos meninos nossos que se davam co eles e não estavam a ter boas aprendizagens. Naquelas tutoriais já estavam a interessar-se. No fundo, já estávamos em trabalho de projeto com eles, “gostavas e saber sobre o quê?”. E com base nisso, faz-se o que for preciso. Trabalha-se a escrita, o que for, e vamos aprendendo.</p> <p>Depois, em tempos também houve festas na escola, mas aquilo deu para o torto. Era mesmo para ganhar dinheiro. No ginásio, a Ana deixou alugarmos para chás de bebé. E no refeitório também. Com o dinheiro comprávamos coisas para a escola. Quando a Câmara soube que estávamos a ganhar dinheiro, não permitiu porque, no fundo, era um subaluguer.</p> <p>Para mim, o facto de a escola ser aberta é completamente normal, porque vai ao encontro daquilo que é preciso para a escola. Um edifício daqueles é só usado para os professores das 9h às 17h?</p>	
<p>12. Quais considera terem sido os efeitos positivos ou, eventualmente, negativos do envolvimento da comunidade nas atividades da escola?</p>	<p>S: Para já, acolhê-los. Especialmente, famílias e pais. Só vendo o que vem todos os dias ter connosco. Esse canal de abertura. No final de contas, as famílias terem a consciência de que a escola está do lado deles. Estamos a trabalhar todos para o mesmo, para o sucesso deles, na vida e na escola. Também é um garante para os meninos saberem que os pais estão do nosso lado, mesmo só vendo que o pai falou com a professora. Isto é um triângulo: pais, alunos, professores. Se os alunos percebem que os pais estão a falar com os professores, ficam curiosos, interessados. Se os meninos e os pais se zangam com a escola, a escola não faz nada. Se os meninos percebem que os pais não valorizam a escola, começam a manipular os pais para o que querem. É o fim do processo.</p> <p>O bonito disto é crescermos juntos, construirmos, famílias e escola. Isto para mim é claríssimo.</p> <p>Eu acho que sentiram isso. Portões abertos, telefonemas. Eles tinham o meu número e ligavam-me. O próximo passo seria criar uma associação de pais para pensar, com a comunidade educativa, que escola eles queriam. E ir, assim, ir atrás do que é importante para a comunidade. Os pais também têm de ser trabalhados em muitos aspetos. Os pais precisam de ser empoderados. Para a escola ser forte, para eles</p>	

	também serem fortes e para trabalharmos em conjunto para os meninos crescerem. E os miúdos portam-se melhor quando os pais estão na escola.	
13. Os pais costumavam ir às reuniões de encarregados de educação?	<p>S: Eu chateava-os sempre muito para eles irem. Arranjava-lhes cafézinho, preparava lanches com comidas de outros países para não haver racismo uns com os outros. Porque às vezes a conversa de racismo vem dos pais.</p> <p>No Covid houve poucas, porque havia pais que não sabiam bem mexer no zoom, não tinham net ou dados móveis. Lá está, não se pode achar que aqui os contextos são iguais aos de colégios, por exemplo. Os pais têm de gostar de estar na escola e há um modus operandi para fazer isto.</p> <p>Neste território nota-se a diferença e não se fazer algo diferente. Deve-se ter atenção a zonas destas e fazer coisas ajustadas ao que temos ali em mãos, porque são coisas complicadas que não se resolvem como outro lado qualquer do país. Seja qual for o lado, tem de haver ajuste. Mas ali entra pelos olhos. Falta fazer muita coisa.</p>	

Anexo F – 4ª Entrevista. Interveniente: prof. Catarina

Questões	Resposta/ Ideia Principal	Observações
1. Quanto tempo foi professora na escola?	C: Estive na escola quatro anos. Desde setembro de 2017 até agosto de 2021. De 1º ciclo.	
2. Apanhou mesmo a coordenação da Sara.	C: Exatamente. Ela começou em 2017, na altura que fui para lá trabalhar e estive com ela como coordenadora os quatro anos.	
3. Qual a sua relação com os alunos? Diria que havia uma relação de confiança e proximidade?	<p>C: Sim. Iniciei com uma turma de 3º ano e acompanhei no ano seguinte. Esse relacionamento também é uma construção. Não só com os alunos, como com as famílias. Realmente as famílias daqueles alunos têm algumas características muito peculiares, muitas fragilidades. Há toda essa dimensão para além da académica. Essas questões por detrás são também importantes para que depois a académica seja desenvolvida.</p> <p>Depois acompanhei um 1º e 2º ano na altura do confinamento. Aí estreitaram-se muito os laços com as famílias por tudo o que caracteriza aquela zona.</p> <p>Mas considero que tinha uma relação de proximidade, quer com as crianças, quer com as famílias.</p>	
4. Acabou por me responder então à	C: Sim, acabava por ir além daquilo que os professores dizem que é o sucesso escolar, a nível dos conteúdos da escola. Muito para além disso. Muito	

<p>próxima questão que seria relacionada com a relação com os pais e/ou famílias.</p>	<p>devido à coordenadora que a escola tinha. Muito influenciado pela Sara, obviamente.</p>	
<p>5. Diria que os pais eram envolvidos nas atividades, iam às reuniões?</p>	<p>C: Bom, tínhamos de tudo. Famílias muito interessadas, colaborantes, mas também famílias que não demonstravam essa implicação. Mas, no global, diria que sim, que havia interesse. Depois também há a questão do background das famílias, ou seja, as tais fragilidades, lacunas em termos académicos, muitos pais que não sabiam ler ou escrever. Portanto, tem uma implicação no desenvolvimento das crianças, obviamente. Mas pronto, umas mais interessadas, outras não tanto, ou não tanto quanto nós achávamos que poderia ser. Uma certa heterogeneidade.</p>	
<p>6. Sente que existiam muitos conflitos entre os alunos, era frequente?</p>	<p>C: Relativamente às minhas turmas, não notava que houvesse muitos conflitos. Íamos conseguindo falar, porque eu seguia uma metodologia um pouco diferente daquilo que é habitual nas escolas. A mesma que a professora Sara preconiza, dentro das filosofias da Escola Nova, que preveem que a aprendizagem seja feita não só com o professor, mas também com comunidade, a comunidade ir à escola, a escola ir à comunidade. Uma osmose, digamos assim. Todos, de alguma maneira conseguem ensinar, conseguem aprender. Uma construção de conhecimento com todos.</p> <p>Na sala de aula, há uma serie de dinâmicas que fazem os alunos pensar, viver de uma forma mais democrática, ouvindo a voz deles. Temos também uma assembleia em que os garotos pensam nos problemas que a escola tem, que eles próprios têm e nas várias formas de os ultrapassar.</p> <p>As coisas iam funcionando. Tudo isto contribuía para um bom clima de sala de aula. Claro que, de vez em quando, havia um ou outro problema, como em qualquer escola. Mas não era muito habitual. Sempre fomos sabendo lidar e resolver tudo.</p>	
<p>7. Estas metodologias suas que refere não eram aplicadas por todos os professores. Seria por receio, desconhecimento...?</p>	<p>C: Para trabalhar com esta metodologia, é preciso conhecê-la. Nem todos os professores são formados nesse sentido. Mas a formação inicial nunca dá a ninguém tudo aquilo que a pessoa realmente precisa para exercer a profissão.</p> <p>Muitos não fazem não porque não conhecem, mas porque, sim, têm algum receio. Porque ainda há muito a questão de dar um currículo igual para todos e haver testes – porque é o teste que determina se o aluno é bom ou mau, não considerando outras coisas. Depois porque trabalhar numa metodologia destas exige muito mais. Ao não trabalhar com manuais, exige um trabalho mais pesado. Responder aos alunos, que são todos diferentes, trabalhar num meio como esse, que é tao exigente de várias maneiras e, ainda assim, levá-los para fora, trazer a comunidade à escola e abraçar</p>	

	esses projetos todos, obviamente que isso não é fácil. Tem muito trabalho por trás. Por acaso, fizemos aí um macroprojeto na escola, não sei se já te falaram sobre isso.	
8. Sim, e ia perguntar sobre esse mesmo projeto. Podemos já abordá-lo, se assim o entender.	C: Desenvolvemos esse projeto que foi elaborado muito assente nestas filosofias da Escola Nova. Integrava várias ações, umas mais viradas para dinâmicas de sala de aula, de ouvir os alunos, implicá-los, com cenários de aprendizagem mais ativos, diferentes. Trazer também a comunidade. No entanto, não teve grande adesão.	Referente ao projeto C
9. Não teve adesão por parte de quem?	C: Por parte dos professores. Tentámos de alguma maneira convocar todos os professores para o desenvolvimento de várias ações que integravam o macroprojeto e, na minha opinião, ficou muito aquém do esperado. No total de sete professores, teríamos três.	
10. Mas também tiveram pessoas exteriores a participar nas atividades, nomeadamente técnicos.	C: Também. Mas os técnicos que vieram para fazer algumas ações, toda a gente estava integrada nessas ações e os alunos participavam. Mas as ações mais direcionadas para os professores, não tiveram tanta adesão. Era precisa uma outra postura, outro tipo de trabalho. Muitas vezes isso ficou um bocadinho aquém. Mas foi um grande esforço que se fez para isso ir para a frente. Ainda fizemos uma proposta para mudar a organização dos alunos, em vez das turmas, continuando a trazer a comunidade. Mas depois eu vim embora, havia pessoas novas na escola que não estavam muito para aí viradas, e a Sara sai da coordenação. Essa proposta nunca chegou a ser posta em prática.	Referência à proposta de alteração de organização dos alunos (≠ turmas), mais ligado à Escola Moderna
11. Ainda sobre o projeto C, sente que os alunos responderam bem, tiveram bons resultados?	C: Eu acho que sim. E, como costumamos dizer, nem que seja um aluno, nós já ficamos contentes. Também tive pessoas da comunidade que vinham para a minha sala participar e ajudar as crianças, isso foi muito positivo, tanto para o lado de quem veio, como para o lado da escola. Essa abertura que houve. Foi muito interessante até pela forma como o projeto estava desenhado. Foi muito bem conseguido esse desenho.	
12. As pessoas da comunidade que participaram foram todas elas voluntárias, certo?	C: Certo. Convidámos todos os pais e outras pessoas, fizemos um esforço para arrancar com essa ação – grupos interativos – tentámos fazer isso em várias turmas, mas havia muitos constrangimentos e, no fundo, só se avançou na minha. Na minha, os voluntários eram pessoas que eu já conhecia e do GC, também tínhamos algumas auxiliares, que nos seus tempos de pausa chegaram a vir para a minha sala. Como já havia esse conhecimento, também foi mais fácil arrancar na minha turma, mas também fiz alguma pressão nesse sentido.	
13. No fundo, o projeto pretende conjugar	C: Sim. Tudo a cruzar. São várias ações, desde visitas de estudo, porque aprende-se noutros espaços que não a escola. Uma das ações era, por exemplo,	

<p>matéria do currículo, com questões de saúde mental e física e questões de cidadania. Corrija-me se estiver errada.</p>	<p>cenários integrados de aprendizagem, integrando tudo – inglês, português, matemática – dando sentido. Havia a conjugação de várias vertentes e com tónica noutras pessoas que não o professor. O professor não é o único que ensina.</p>	
<p>14. O que diria que terão sido as suas maiores dificuldades na escola?</p>	<p>C: Não sei se tive dificuldades. Tive muitos desafios. A professora Sara diz que quando cheguei só me queixava que não havia recursos. Vinha habituada a escolas diferentes, com outros recursos, internet, quadros interativos. Nunca tinha estado numa escola de bairro, era muito diferente. Mas pronto, fui colocando as coisas à minha maneira. Quando percebi que a Sara era do movimento da Escola Moderna como eu, sendo que não há muita gente no ensino público que trabalhe nesta metodologia, foi uma maravilha. É meio caminho andado. Foi a escola onde mais desafios tive, mas não propriamente dificuldades.</p>	
<p>15. Encarou como desafio o facto de os seus colegas, os restantes professores, não irem de acordo com as suas metodologias, já que teve implicações nos projetos?</p>	<p>C: Não. Eu ainda tentei que uma colega, que trabalhava ao lado da minha sala, experimentasse. E ela disse que sim, e eu e outro professor do movimento ajudámos. E ela mudou algumas dinâmicas e, só por isso, acho que foi positivo. Mas o facto de outros colegas não o fazerem não é um desafio, é o normal.</p>	
<p>16. Durante as suas aulas debatiam sobre os problemas dos bairros?</p>	<p>C: Não era uma discussão muito regular. No último ano que aí estive, e na continuidade do macroprojeto, o que tentámos foi envolvê-los na comunidade. Não propriamente a discutir situações problemáticas que aconteciam, mas no sentido de eles conhecerem a envolvência. Alguns não conheciam a envolvência e estavam integrados nela, o que, para mim, foi interessante. Tentámos sair com eles para observar, para ver determinado tipo de situações. Chegámos a falar com o pastor, andar pelo meio do bairro, coisa que alguns alunos diziam ter medo de andar ali. Fomos algumas vezes e acompanhados por algumas pessoas, do GC, com a Sara. Essas visitas ao bairro foram sempre integradas em temáticas que a turma estava a trabalhar. Aproveitámos a parte curricular para fazer uma ligação de contexto e levá-los para fora da escola.</p>	

	Tirando a questão do lixo, acho que não falámos muito de problemas do bairro em si.	
17. Os alunos tinham medo de andar no bairro?	C: Alguns, sim. Diziam: “Vamos? E vamos sozinhos?”. Isto provavelmente mais dos que não viviam no bairro. Alguns viviam lá, outros não. Talvez mais esses, porque há muito esse estigma.	
18. As saídas ao bairro eram frequentes?	C: No último ano que estive, sim. Não só para o bairro como para outros pontos da cidade. Com o projeto da Câmara do passaporte escolar os autocarros são grátis e aproveitei muito isso para os tirar do bairro.	
19. Sentiu que a saúde mental era um problema entre os seus alunos?	C: Eu tratar esse assunto de forma direta, não o fiz, não intencionalmente. Porque sei que não tenho muito à vontade para o fazer. Tínhamos uma colega, não que tratasse diretamente essas questões, mas tinha alguns conhecimentos em termos de ioga e meditação. Ela desenvolvia, e chegámos a juntar turmas, sessões de meditação e de ioga, no sentido de acalmar os miúdos, de os tornar mais concentrados.	
20. De que modo incluía os talentos e interesses dos alunos nas suas aulas?	C: Geralmente na Escola Moderna dá-se muita importância àquilo que o aluno quer fazer. Porque é do seu interesse, porque tem necessidade. O querer pode nascer de várias situações. Neste movimento temos dinâmicas específicas para acolher e mostrar esses talentos. Não sei bem se são talentos, mas é um espaço e tempo em que o aluno mostra aquilo que quer. O ensino tradicional baseia-se muito na ficha, no papel, fazer coisas nos livros e fazem aquilo que o professor manda. E nem questionam. Nesta dinâmica, os professores abrem um espaço participativo, para quem quer. E as crianças vão mostrando aquilo que querem, autonomamente. Apresentam para um público, que é a turma, que comenta, sugere melhorias. Neste espaço que lhes é dado uma vez por semana, por norma, é um momento deles. E descobrimos talentos. Não há momentos na escola “normal” em que isso se faz.	
21. Quais sente que foram os resultados da abertura da escola à comunidade?	C: Estive aí em quatro anos em que essa foi a realidade. Nunca estive em nenhuma escola como essa – em todos os sentidos. Uma coisa que toda a gente que passava lá dizia era “Sara, porque é que a tua escola tem o portão aberto?”. À medida que estive aí também percebi que, se calhar, também tem a ver com o próprio pensamento da Sara. Na questão de querer receber as pessoas. Tem a ver com a filosofia. Independentemente de tudo, acho que ela era precisa naquele lugar. Tenho noção que muitas situações poderiam ter evoluído numa outra direção e que foram, de certa maneira, travadas pela Sara. Ela dava oportunidade às pessoas, ouvia-as. Até porque a Sara é uma referência no bairro. Numa escola daquelas, com muitas questões, muitas devido às fragilidades	

	<p>das famílias, uma pessoa como ela é ali muito importante, por todos os motivos. Isto é muito além da questão do aprender académico. Porque se as outras questões de base não estiverem resolvidas, o aprender académico nem se desenvolve. Nesse aspeto a Sara era muito importante. Pela ajuda, por direcionar as famílias aos pedidos de ajuda corretos. Era importante.</p>	
<p>22. O que pensa que diferenciava esta escola – comunitária – de outras?</p>	<p>C: A escola tinha a vertente de as pessoas virem [à escola], fazerem, nós também íamos [ao bairro]. A minha turma chegou a participar em dinâmicas, por exemplo, com as pessoas do bairro, em atividades de Natal. Mas em termos de “Escola Comunitária” mesmo, ainda estava numa fase muito inicial. Era uma escola diferente, sem dúvida, mas muito porque tinha a Sara. Se não, se calhar era igual. Era comunitária muito por causa dela. Ela tinha ali algumas pessoas que estavam dispostas, onde eu me incluía, a experimentar mais essa vertente comunitária. Esse contexto também tinha essa necessidade. Essa escola foi “a” experiência da minha vida.</p>	
<p>23. Estando tudo a correr aparentemente bem, porque acha que a professora Sara foi retirada da coordenação?</p>	<p>C: Eu não sei muito bem responder a essa pergunta. O que eu sei, pela minha experiência, é que as pessoas que fazem coisas muito diferentes, que pensam de maneira diferente, têm muitos obstáculos. A Sara tem uma visão bastante diferente e fazia as coisas nesse sentido. Fazia as coisas como achava, e acho muito bem. E assumia, defendia a sua perspectiva. Acho que isso cansou as lideranças. Também com a Junta, houve aí questões. Fazendo as coisas de um modo tão diferente, pode fazer os outros sentirem uma obrigação de fazer também. “Se ela faz assim, nós agora também temos de fazer. Porque a comunidade pode questionar”. Há esta vertente. Mas as razões, só a diretora pode saber.</p>	