

**Cristiana Pizarro Madureira
Fernando DC Ribeiro
Marcelino de Sousa Lopes**
(Coordenadores)

INTERVENÇÃO

ASSOCIAÇÃO PARA A PROMOÇÃO
E DIVULGAÇÃO CULTURAL

EDUCAÇÃO, ARTES, SAÚDE, DIFERENÇA, AUTONOMIA, CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO



Cristiana Pizarro Madureira
Fernando DC Ribeiro
Marcelino de Sousa Lopes
(Coordenadores)

Educação, Artes, Saúde, Diferença, Autonomia, Cidadania e Participação

Edição

INTERVENÇÃO - Associação para a promoção e divulgação cultural

Ficha Técnica

Título

Educação, Artes, Saúde, Diferença, Autonomia, Cidadania e Participação

Autores

Cristiana Pizarro Madureira, Fernando DC Ribeiro e Marcelino de Sousa Lopes
(Coordenadores)

Capa

Eduardo Luís de Sousa

Arranjo Gráfico e Composição

Fernando DC Ribeiro

Revisão de Textos

Cristiana Madureira e Fernanda Maria Barros da Cunha

Tradução de Textos

Martim Pizarro Cavaleiro

Editor

INTERVENÇÃO - Associação para a promoção e divulgação cultural / Chaves

ISBN

978-989-35023-5-8

1ª Edição

outubro, 2026

Esta publicação não pode ser reproduzida nem transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo eletrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outras, sem prévia autorização escrita do editor.

Índice

Prefácio	8
Introdução	10
O Humanismo como Horizonte Educativo	10
Arbitragem Científica	13
CAPÍTULO I	14
Deficiência, autonomia, formação, empregabilidade e empreendedorismo social	14
A ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL: UMA PEDAGOGIA ATIVA, INCLUSIVA, PARTICIPATIVA E PROMOTORA DE AUTONOMIA E VALORES	15
Resumo.....	15
Introdução	15
1 - Animação Sociocultural entre o passado, o presente e as perspectivas futuras	16
2 - A Animação Sociocultural e as perspectivas futuras	20
3 - A Animação Sociocultural ou, em vez de uma cultura para todos, uma intervenção Social, Cultural e Educativa com todos.	26
Conclusão	28
Referências bibliográficas	29
EMPREGAR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PORTUGAL: VANTAGENS ORGANIZACIONAIS, CONDIÇÕES DE INCLUSÃO E RECURSOS DE APOIO.....	30
Resumo.....	30
1. Introdução	30
2. Enquadramento concetual e legal	31
3. Vantagens organizacionais da diversidade e da inclusão laboral	33
4. Condições para a construção de ambientes de trabalho inclusivos.....	34
5. Desafios persistentes no acesso e na manutenção do emprego	37
6. Recursos e mecanismos de apoio em Portugal.....	38
7. Discussão: inclusão profissional como fator de inovação, coesão social e desenvolvimento sustentável	40
8. Conclusão	41
Referências bibliográficas	42
PARENTALIDADE E AUTONOMIA: ESTILOS EDUCATIVOS E PROMOÇÃO DA AUTONOMIA	44
Resumo.....	44
Objecto de Estudo	44
Objectivo de Estudo	45
Método de Estudo.....	46
Amostra	47
Instrumentos de Recolha de Dados	47

Procedimentos	48
Resultados	49
Discussão	50
Propostas de Investigação	52
Conclusões	53
Referências bibliográficas	53
ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E OS ANIMADORES SOCIOCULTURAIS: A PEDAGOGIA DOS TEMPOS VINDOUROS E OS EMPREENDEDORES SOCIAIS DO FUTURO	55
Resumo.....	55
Introdução	55
2. A Animação Sociocultural enquanto Pedagogia da Participação e da Transformação Social	58
3. O Animador Sociocultural como Empreendedor Social do Futuro.....	63
4. Desafios Sociais Emergentes e Novos Campos de Intervenção da Animação Sociocultural	65
Conclusão	68
Referências bibliográficas	69
CAPÍTULO II	71
Artes, criatividade, saúde, terapias e bem-estar psicológico.....	71
A DIFERENÇA COMO PONTO DE PARTIDA PARA A CRIAÇÃO: 29 ANOS DE “ERA UMA VEZ... TEATRO”	72
Resumo.....	72
Introdução — Quando a diferença é o princípio.....	72
1. Vinte e nove anos: construir uma identidade artística	73
2. O palco é lugar de criação.....	74
3. O corpo também escreve	75
4. Não adaptar o corpo ao Teatro, mas deixar o Teatro escutá-lo.....	75
5. Criar com: participação, autonomia e autoria	76
6. Exigência também é reconhecimento.....	77
7. Augusto Boal: agir em vez de apenas observar	77
8. Teatro, autonomia e cidadania cultural	78
9. Quando a diferença deixa de precisar de um adjetivo.....	79
10. A diferença enquanto linguagem e não enquanto tema.....	79
11. O ensaio como espaço de descoberta	80
12. O espectador e a transformação do olhar	81
13. Vinte e nove anos depois, continuamos a não saber	81
Considerações finais — O lugar onde nos encontramos chama-se Teatro.....	82
Referências bibliográficas	83

A COZINHA COMO RECURSO DE INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL E PROMOTORA DE AUTONOMIA NO ENVELHECIMENTO AO DOMICÍLIO	84
Resumo.....	84
1. Introdução	84
2. Enquadramento teórico.....	85
3. Natureza do artigo e descrição metodológica da experiência	89
4. Relato da experiência profissional	90
5. Discussão crítica: potencialidades, limites e condições de aplicação.....	91
6. Potencial de adaptação e replicação	92
7. Conclusão	92
Referências bibliográficas	93
RELAXAR FAZ BEM: IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE RELAXAÇÃO PARA CRIANÇAS E SEUS BENEFÍCIOS. CONTRIBUTOS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS.....	95
Resumo.....	95
1 - Introdução	95
2- Metodologia	97
3. Resultados	100
4. Discussão dos Resultados	105
5. Conclusão	108
Referências bibliográficas	109
AFINAR A INCLUSÃO: PRÁTICAS ARTÍSTICAS PARTICIPATIVAS EM CONTEXTOS COMUNITÁRIOS	112
Resumo.....	112
1. Introdução: Atividade Artística e Democracia Cultural	112
2. Comunidade, Sentimento de Nós e Pertença	115
3. A Metodologia das Práticas Artísticas Participativas.....	117
4. Inclusão e Participação: a democratização do discurso artístico.....	119
5. Considerações Finais: Afinar a Inclusão através das Práticas Artísticas.....	121
Referências bibliográficas	122
CAPÍTULO III	124
Educação, animação, tempo livre, turismo inclusivo, mobilidade e acessibilidades, cidadania e participação	124
A PESSOA VULNERÁVEL E FRÁGIL. DO DIREITO A VIVER À DIGNIDADE DO EXISTIR.....	125
Resumo.....	125
1-Introdução.....	125
2- A diversidade da diversidade.....	129
3 - A diversidade da Vida	131

4 - A diversidade da vida humana.....	132
5 - A diversidade durante a vida	134
6 - Um breve olhar sobre o Direito à dignidade do viver	135
7 - Para uma vida centrada no respeito pela diversidade etária	139
Referências bibliográficas	143
EDUCAR O VIVER EM COMUM: A PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA COMO FUNDAMENTO ÉTICO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA	144
Resumo.....	144
Introdução	144
1. A convivência como construção ética e educativa	146
2. O conflito como oportunidade de aprendizagem democrática	149
3. Direitos humanos, cidadania e democracia	151
Conclusão	153
Referências bibliográficas	154
MODELOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL APLICADOS AO ÓCIO E AO TEMPO LIVRE	156
Resumo.....	156
1. Introdução	156
2. Evolução histórica da Educação Especial	158
3. O princípio da normalização: origem da mudança de paradigma.....	160
4. O modelo de integração: fundamentos pedagógicos e aplicação ao ócio educativo.....	162
5. O paradigma da inclusão: fundamentos teóricos e aplicação ao ócio educativo.....	166
6. Modelos organizativos do ócio educativo.....	167
Conclusões: o ócio e o jogo como recursos integradores prioritários na deficiência	169
Referências bibliográficas	169
A DIFERENÇA QUE NOS UNE: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR SOBRE A SAÚDE MENTAL.....	171
Resumo.....	171
Introdução	171
Metodologia	172
Estigma: Enquadramento Histórico, Conceito e Impacto	173
Abordagem e Medidas de Combate ao estigma	177
Conclusão	181
Referências bibliográficas	182
CAPÍTULO IV	185
Experiências, práticas, metodologias, agentes, Instituições e paradigmas no contexto da intervenção na deficiência	185

ENTRE DISCURSOS DE INCLUSÃO E PRÁTICAS DE SEGREGAÇÃO: UMA ETNOGRAFIA COM MENORES COM MULTIDEFICIÊNCIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS EM TRANSFORMAÇÃO	186
Resumo.....	186
PROBLEMÁTICA	187
1. Desafios do método etnográfico em contextos de vulnerabilidade.....	188
2 - Imersão e trabalho do investigador no terreno	194
3 - Disseminação dos resultados da etnografia	197
4 - Comentário final.....	198
Referências bibliográficas	199
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E GESTÃO HUMANIZADA NO SETOR SOCIAL: A ELISA COMO MODELO DE APOIO À DECISÃO, MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO E AUTONOMIA INSTITUCIONAL	202
Resumo.....	202
1. Introdução	202
2. Revisão da literatura	204
3. Metodologia	207
4. O caso da ELISA.....	207
5. Discussão	209
6. Conclusão	211
Referências bibliográficas	213
AS PERSPETIVAS DO ANIMADOR SOCIOCULTURAL EM RELAÇÃO AO FUTURO	215
Resumo.....	215
O Labirinto da Formação e a Crise de Identidade	215
Profissionalização e Profissionalidade: o perfil do Animador Sociocultural.....	221
Construir o Amanhã: Que Futuro para o Animador Sociocultural?	225
Referências bibliográficas	228
Posfácio	229
CURRICULA.....	231

Prefácio

Há iniciativas que nos reúnem em torno do conhecimento e da reflexão. Mas há outras que, para além disso, nos aproximam enquanto comunidade e nos desafiam a construir uma sociedade mais humana, inclusiva e participativa. As II Jornadas Internacionais Educação, Artes, Saúde, Diferença, Autonomia, Cidadania e Participação são um desses momentos.

É com enorme satisfação que o Município de Cabeceiras de Basto se associa a este evento, acolhendo profissionais, investigadores, estudantes, dirigentes e cidadãos que partilham uma preocupação comum: promover a dignidade, a autonomia e a participação plena de todas as pessoas na vida social, cultural e comunitária.



Vivemos tempos que exigem diálogo, cooperação e capacidade de inovação. Os desafios associados à educação, à saúde, à inclusão social e à valorização da diversidade requerem respostas construídas em conjunto, apoiadas no conhecimento científico, mas também na experiência de quem trabalha diariamente junto das pessoas e das comunidades. É precisamente esse encontro de saberes que torna estas Jornadas tão relevantes.

Ao longo destas páginas encontramos reflexões, experiências e práticas que nos convidam a olhar para a diferença não como uma limitação, mas como uma expressão da riqueza humana. Encontramos também exemplos inspiradores de participação, cidadania ativa e compromisso social, valores que devem orientar a ação das instituições e de cada um de nós.

Quero deixar uma palavra de reconhecimento a todos os que contribuíram para a concretização desta iniciativa: à organização, aos parceiros, aos conferencistas, aos autores e a todos os participantes que, com o seu conhecimento e dedicação, ajudam a transformar ideias em ações e desafios em oportunidades.

Estou convicto de que este e-book será muito mais do que um registo dos trabalhos apresentados. Será um testemunho do caminho que estamos a construir coletivamente, assente na inclusão, no respeito pela diversidade e na valorização de cada pessoa enquanto protagonista da sua própria vida e da sociedade em que se insere.

Que a leitura destas páginas inspire novos projetos, novas parcerias e novas formas de promover uma comunidade cada vez mais justa, solidária e participativa.

Manuel António Teixeira
Presidente da Câmara Municipal de Cabeceiras de Basto

Introdução

O Humanismo como Horizonte Educativo

Refletir sobre *Educação, Artes, Saúde, Diferença, Autonomia, Cidadania e Participação* implica revisar os fundamentos do ato de educar, entendido como uma ação que rejeita qualquer forma de formação, manipulação ou atrofiamento do desenvolvimento humano.

O sentido etimológico da palavra educar remete-nos para duas raízes latinas complementares: *educare*, associado ao criar, nutrir e alimentar, e *educere*, entendido como conduzir para fora, acompanhar e partilhar.

É esta visão dialética onde o educar nos apresenta uma dimensão do criar, alimentar do saber e uma outra dimensão que nos leva a uma educação que nos conduz à relação com o outro, numa partilha de saberes e um acompanhamento que nos leva à visão do poeta e escritor José Régio que não imponha um caminho “que ninguém me diga, vem por aqui”.

Educar não é impor visões nem determinar leituras unívocas da realidade. É esta pluralidade e diversidade educativa que constitui a base da nossa ação onde a ação educadora se liga ao pulsar da vida comum como são os casos do educar para a arte, para a saúde, para a inclusão, para a autonomia, para a cidadania e para a convivência democrática, numa perspetiva intercultural, participativa e humanista. No nosso tempo, não há lugar para pedagogias que procuram uniformizar pensamentos, silenciar diferenças ou reduzir a educação a um exercício de transmissão mecânica de conhecimentos. Persistem, contudo, concepções próximas daquilo que Paulo Freire denominou educação bancária, assentes na ideia de que o educador detém o saber e o educando se limita a recebê-lo passivamente. Trata-se de uma visão empobrecedora da condição humana, que ignora a riqueza da experiência, da participação, do diálogo e da construção coletiva do conhecimento.

A educação, enquanto ato de humanização, não pode confundir-se com o adestramento, a reprodução ou a mera acumulação de conteúdos. Como nos ensinou Paulo Freire, educar é criar condições para que cada pessoa se descubra sujeito da sua própria história, capaz de compreender o mundo, de o questionar e de o transformar. É neste horizonte de liberdade, dignidade, diálogo e esperança que se inscrevem os contributos reunidos nesta obra. Somos e seremos defensores de um educar em sentido lato, um ato de educar onde “ninguém sabe tanto que não tenha nada para aprender e ninguém sabe

tão pouco que não tenha nada para ensinar” ou então como dizia Paulo Freire “Ninguém educa ninguém, as pessoas se educam umas com as outras mediatizadas pelo mundo”.

Enquanto defensores de uma pedagogia da esperança, da partilha e da pluralidade de saberes, acreditamos que a educação se constrói no diálogo entre diferentes perspectivas, experiências e formas de compreender o mundo. Foi este o espírito que presidiu à organização deste e-book e que continua a inspirar as reflexões nele reunidas.

É neste quadro de referência que se situam os textos que integram esta obra. Embora partam de objetos de estudo distintos, convergem numa preocupação comum: promover a inclusão, a autonomia, a participação e a dignidade humana em diferentes contextos educativos, sociais e comunitários.

O e-book organiza-se em quatro capítulos, cuja estrutura se apresenta de seguida:

Capítulo I - Deficiência, autonomia, formação, empregabilidade e empreendedorismo social.

Neste apartado estão presentes as seguintes abordagens: A Animação Sociocultural: uma pedagogia ativa, inclusiva, participativa e promotora de autonomia e valores; empregar pessoas com deficiência em Portugal: vantagens organizacionais, condições de inclusão e recursos de apoio; Parentalidade e autonomia: estilos educativos e promoção da autonomia; Animação sociocultural e os animadores socioculturais: a pedagogia dos tempos vindouros e os empreendedores sociais do futuro.

Capítulo II - Artes, criatividade, saúde, terapias e bem-estar psicológico. Aqui vão estar plasmadas as seguintes preocupações: A diferença como ponto de partida para a criação: 29 anos de “Era uma vez...Teatro”; A cozinha como recurso de intervenção sociocultural e promotora de autonomia no envelhecimento ao domicílio; Relaxar faz bem: implementação de programas de relaxação para crianças e seus benefícios. Contributos em contextos educativos inclusivos; Afinar a Inclusão: Práticas artísticas participativas em contextos comunitários.

Capítulo III: Educação, animação, tempo livre, turismo inclusivo, mobilidade e acessibilidades, cidadania e participação. Este apartado faz eco das seguintes questões: A pessoa vulnerável e frágil. Do direito a viver à dignidade do existir; Educar o viver em comum: a pedagogia da convivência como fundamento ético da escola democrática; Modelos de educação especial aplicados ao ócio e ao tempo livre; A Diferença que nos une: um olhar transdisciplinar sobre a Saúde Mental.

Capítulo IV: Experiências, práticas, metodologias, agentes, instituições e paradigmas no contexto da intervenção na deficiência. Neste espaço faz-se uma reflexão sobre as seguintes matérias: Entre discursos de inclusão e práticas de segregação: uma etnografia com menores com multideficiência em contextos educativos em transformação; Inteligência artificial e gestão humanizada no setor

social: a ELISA como modelo de apoio à decisão, mediação do conhecimento e autonomia institucional; As perspetivas do Animador Sociocultural em relação ao futuro.

A todas e todos os que acreditam que a educação continua a ser um dos mais poderosos instrumentos de humanização, emancipação e transformação social, expressamos a nossa profunda gratidão. Que as reflexões aqui reunidas contribuam para alimentar a esperança, fortalecer o compromisso com a dignidade humana e abrir novos caminhos para sociedades mais inclusivas, democráticas e solidárias.

Cabeceiras de Basto, outubro de 2026.

Cristiana Pizarro Madureira

Fernando DC Ribeiro

Marcelino de Sousa Lopes

Arbitragem Científica

Todos os artigos constantes nesta edição foram avaliados por uma comissão científica composta por:

- Presidente da Comissão Científica, Professora Doutora Michele Marinho da Silveira – Faculdade Atitus Educação (BRASIL);
- Professora Doutora Alicia Barreiro – Universidade de Vigo;
- Professor Doutor António Calha – Instituto Politécnico de Portalegre;
- Professora Doutora Cristina Coelho – Universidade Lusíada de Lisboa;
- Professor Doutor Henrique Ramalho – Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viseu;
- Professora Doutora Hermínia Júlia De Castro Fernandes Gonçalves – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;
- Professora Doutora Joana Casanova – Universidade do Minho;
- Professora Doutora Joana Salgado Baía – Instituto Politécnico de Bragança;
- Professora Doutora Luzia Cristina Antoniossi Monteiro – Universidade Federal de São Carlos (Brasil);
- Professora Doutora Ohanna Pereira – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL);
- Professora Doutora Rosa Tracana – Instituto Politécnico da Guarda;
- Professora Doutora Sofia Marques da Silva – Faculdade de Psicologia e das Ciências de Educação da Universidade do Porto;
- Professora Doutora Solange Beatriz Billig Garces – Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ/Brasil;
- Professor Doutor Timothy Leonard Koehnen – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

CAPÍTULO I

Deficiência, autonomia, formação, empregabilidade e
empreendedorismo social

A ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL: UMA PEDAGOGIA ATIVA, INCLUSIVA, PARTICIPATIVA E PROMOTORA DE AUTONOMIA E VALORES

Marcelino de Sousa Lopes

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Paula Cristina Matos de Sousa

Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins

Resumo

A Animação Sociocultural constitui no tempo em que vivemos uma área fundamental para a nossa vida comum, o nosso período histórico é marcado pela incomunicabilidade e onde está patente a existência de uma dualidade entre a vida real e vida virtual, entre o ser e o ter, entre inteligência natural e a artificial, entre o viver e o existir, entre o unívoco e o plural, entre o saber e os saberes... neste quadro a Animação Sociocultural assume um papel fundamental para o exercício de um viver marcado pelo ânimo, sentido, alento e pelo acreditar numa humanidade com humanismo.

Este tempo de incerteza, tão bem caracterizado por Lipovetsky como um tempo da hiper-modernidade, do hiperconsumo, do individualismo, do vazio, da felicidade paradoxal. Um tempo que desafia a Animação Sociocultural, os animadores socioculturais e todos os educadores a serem os baluartes, os defensores e os precursores de uma pedagogia que enfrente e desafie com as suas estratégias e metodologias, o egocentrismo, o vazio, a passividade, a indiferença, a resignação, o medo, o isolamento...rumo à imperiosidade de uma intervenção que dê vida à vida e incite as pessoas a serem autónomas, críticas, participativas, solidárias e assim combaterem o que os condiciona e que lutem pelo reencontrar da dignidade perdida e a serem cidadãos com cidadania plena.

Palavras-chave: Animação Sociocultural, Autonomia, Cidadania, Cultura, Diversidade, Educação, Globalização, Inclusão, Interculturalidade, Participação, Saúde, Valores.

Introdução

O contexto histórico em que emerge a Animação Sociocultural situa-se nos finais dos anos 50 do século passado, após duas guerras mundiais que marcaram o nosso viver comum. Esta pedagogia participativa aparece associada à necessidade e aos desígnios de mobilização das pessoas, das forças vivas progressistas para assumirem uma participação comprometida com o objetivo de coletivamente encontrarem o desenvolvimento social, cultural e educativo, orientado para o exercício de um protagonismo alicerçado na luta pelo bem comum.

Na sua evolução histórica a Animação Sociocultural também aparece ligada à democratização da cultura com o assomar do paradigma “uma cultura para todos” expresso numa difusão cultural alicerçada

no direito à fruição da cultura e que se resumia a que todos os cidadãos visualizassem a produção cultural.

Vamos também dissecar sobre o aparecimento de um novo paradigma que se manifesta nas décadas finais do século XX e que é identificado numa denominada democracia cultural que nos propõe que não basta as pessoas verem cultura, é necessário as pessoas produzirem cultura e assim aparece o paradigma de uma “Cultura com todos” e que procura que todos sejam produtores culturais e verdadeiros protagonistas de uma sociedade em permanente mudança.

Numa cronologia histórica também vamos refletir sobre a situação e postura da Animação Sociocultural nos 26 anos já vividos no século XXI e refletirmos sobre a Animação Sociocultural no contexto da globalização, de educação intercultural, da inclusão, dos valores, da autonomia, da diversidade, da participação e da tríade educativa formal, não formal e informal e constatar os perigos e os desafios que se colocam à Animação Sociocultural nos dias de hoje.

1 - Animação Sociocultural entre o passado, o presente e as perspetivas futuras

Animação Sociocultural, um termo tantas vezes pronunciado em vão, de forma vazia, irresponsável e até oportunista que até apetece dizer: Perdoai-lhes Animação Sociocultural porque eles não sabem o que fazem e o que dizem. Só que alguns sabem e aqui o “pecado” não tem remissão. Para todos os bem-intencionados importa precisar que quando falamos de Animação Sociocultural, estamos a falar de uma pedagogia participativa com dimensão social, cultural e educativa que visa pôr cobro a um conjunto de designações que se apresentam nos antípodas daquilo que é a Animação Sociocultural. Não há Animação Sociocultural sem uma participação real, assente numa interação humana, intergeracional, democrática, inclusiva. Importa igualmente não confundir aquilo que se designa de Animação Cultural com a Animação Sociocultural pois a diferença assume-se entre uma cultura para todos e uma cultura com todos. É nesta lógica que importa distinguir entre uma animação como processo difuso ou seja uma ação cultural, muito própria da Animação Cultural centrada no ver cultura e uma perspetiva trazida pela Animação Sociocultural que não basta ver cultura, é necessário fazer cultura para que esta nos leve e assim sermos atores principais de uma intervenção comprometida e assente nas dimensões social, cultural e educativa rumo à autonomia, à igualdade, à cidadania plasmada numa intervenção real, a uma inclusão que permita a todos o direito a ser cidadão...

A Animação como processo difuso é intemporal, pois nasceu da vontade do ser humano em se recriar, jogar, divertir... já a perspectiva da Animação Sociocultural é temporalmente localizada: nasce em França nos finais dos anos 50 e é difundida por alguns países, entre os quais se encontra Portugal, até abril de 1974 de forma clandestina, e a partir de meados dos anos 70 adotou a matriz francófona de Animação Sociocultural e assim contribuiu para que o ser humano seja promotor do seu próprio desenvolvimento.

Vem de longe o princípio da Animação Sociocultural constituir as bases para uma ação comprometida com uma pedagogia de intervenção e que fundamentam o paradigma já referido de uma cultura para todos. Numa breve cronologia histórica podemos considerar as primitivas correntes como, por exemplo, as de J. Charpentreau, 1964, citado por Besnard (1991, p.19) *A Animação Sociocultural consiste essencialmente em oferecer possibilidades de cultura no mais amplo sector possível da vida do cidadão, fazendo-o participar e tornando-o protagonista*. Outra voz que dá sentido às orientações da Animação Sociocultural é J.P. Imhof, 1966, que refere: *A função da Animação Sociocultural define-se como uma função de adaptação às novas formas da vida social (...)*. Registamos ainda a conceção trazida por um grupo de trabalho formado por responsáveis de associações culturais que, a pedido do Ministério da Juventude e Desportos Francês, propõe, em 1966, o seguinte: *A Animação Sociocultural deveria converter-se em Pedagogia da compreensão e da intervenção, estabelecer relações de igualdade (...)*. Esta equipa defende, ainda, que a Animação Sociocultural deve estar veiculada à autonomia, à participação, ao desenvolvimento e à diversidade.

Este legado trazido pela matriz fundacional da Animação Sociocultural, propaga-se pela Europa, apoiado por setores progressistas da igreja, por partidos políticos progressistas, por cidadãos que aspiram a ser protagonistas do seu próprio desenvolvimento e que inspiram, desejam e lutam por ação cultural, social e educativa comprometida com a liberdade, igualdade de oportunidades, ancorada ao progresso e consequentemente à felicidade humana.

Não podemos também ignorar a importância dada à Animação Sociocultural nos anos 60-70 por instituições como a UNESCO e o Conselho da Europa. Estas duas entidades estão incontornavelmente associadas à história da Animação Sociocultural pelo muito que contribuíram para a sua expansão e incremento.

Nesta evolução histórica, importa trazer à colação o projeto de Animação Sociocultural levado a cabo em 1972-1973 que sob a égide do comité de educação extraescolar e do desenvolvimento cultural,

apresentado ao Conselho para a Cooperação Cultural – C.C.C., lança os fundamentos duma política educativa integrada, em que a Animação Sociocultural aparece como uma estratégia para preencher o fosso cultural existente.

Neste sentido o Conselho da Europa elaborou uma declaração política em matéria de Animação Sociocultural, onde proclama: *A democracia traz em si a obrigação moral de trabalhar para a instauração duma sociedade na qual todo o cidadão sabe que dispõe duma voz que será respeitada nas decisões que afetam a sua vida e a da sua comunidade. É, pois, urgentemente recomendado:*

- a) *que os Governos elaborem e apliquem uma política de Animação Sociocultural e lhe atribuam, na planificação nacional, uma importância igual à que atribuem às políticas em matéria de educação, alojamento, proteção social, etc.;*

- b) *que esta política vise os seguintes objetivos:*

- *atenuar, para finalmente eliminar, o handicap sociocultural e dar a todos oportunidades iguais nesse domínio;*
- *diminuir, para finalmente eliminar o fosso sociocultural entre as camadas sociais;*
- *criar condições próprias para incitar o maior número de pessoas possível a fazer valer plenamente as suas potencialidades próprias assim como os benefícios que elas podem encontrar na associação com outros... (...)*

Exprimiam-se ainda o seguinte desejo: *que a primeira tarefa desta autoridade seja planificar e esboçar – ao nível dos programas e da organização – um sistema para a formação de animadores profissionais.*

E também ministrar uma formação em Animação Sociocultural a todos que independentemente da sua profissão possam estar ao serviço da Animação Sociocultural.

Estava lançado o desafio à Animação Sociocultural para encontrar soluções coletivas e não individualistas para as diferentes mutações sociais, económicas e culturais das sociedades modernas. Interessa encontrar respostas educativas e criativas para animar, e não ocupar, o crescente tempo livre e os muitos problemas surgidos em torno do êxodo rural, da densidade populacional elevada, da integração social, da desumanização e do analfabetismo.

Na atualidade a Animação Sociocultural, em Portugal, e em diferentes contextos do mundo, encontra-se num estágio de evolução sobre cuja complexidade importa refletir mediante um discurso que revele a validade e a imprescindibilidade sociais da sua atuação. Contudo, existem questões que necessitam de respostas, nomeadamente se a Animação Sociocultural deve desenvolver a sua intervenção a partir de movimentos sociais? Ou se deve reivindicar a sua reentrada na administração pública e a partir daí intervir? Ou ainda se deve ter capacidade para assumir os requisitos da sociedade de mercado, e cuja intervenção será marcada pela oferta privada?

Nós entendemos que a Animação Sociocultural deve estar em todas as frentes. Porém, é preciso ter em conta que os seus intentos se inscrevem numa cidadania ativa que urge desenvolver face aos muitos problemas existentes na sociedade portuguesa e que nunca é demais recordar:

- Refletir sobre a função dos trabalhadores no terreno social (animadores socioculturais, educadores sociais, técnicos de serviço social, gerontólogos...) que no passado tinham uma intervenção junto das comunidades e hoje são transformados em técnicos de gabinete e desligados do pulsar social e consequentemente, e premeditadamente, afastados do contacto direto com as pessoas.
- Questionar a formação de animadores socioculturais nos diferentes níveis de ensino (profissional e superior). Normalmente esta formação é ministrada por docentes desligados da ação e da investigação em Animação Sociocultural. Há cursos superiores de Animação Sociocultural a serem ministrados sem existir um único doutorado em Animação Sociocultural.
- Registrar o facto da designação de cursos sem justificação plausível (animação socioeducativa, animação e intervenção sociocultural...) quando a matriz única deveria ser ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL. Lamentar que no ensino profissional foi recentemente adotada a designação Animação, Mediação e Comunidade, o que revela o desconhecimento da história da Animação Sociocultural;
- Constatar o paradoxo formativo existente levado a cabo por pseudoformadores especialistas de uma pseudociência que ministram cursos de Animação Sociocultural, animação turística, teatro...pela via virtual como se a pedagogia da vivência, convivência, da interação humana e das técnicas e recursos para a ação da animação e do teatro fossem compatíveis com formações à distância;
- Assinalar a debilidade dos movimentos sociais, nomeadamente: associações, organizações populares de base que, num passado recente, respondiam às insuficiências do poder. Hoje quando

existem são na sua maioria caixas de ressonância do poder local e central perdendo liberdade de ação e sentido crítico, silenciadas a troco de um prato de lentilhas;

- Constatar a existência de uma democracia calendarizada, ritualizada e desligada do sentido da vida quotidiana e cada vez mais ligada a um sistema partidocrático fraturante e leitor de uma realidade parcial;
- Notar a passividade do cidadão comum, que somente delega numa democracia meramente representativa, em vez de participação assumida pela via do compromisso social;
- Exortar os cidadãos a exigirem que as cidades sejam na realidade educadoras numa visão ampla de educação onde a criação e a gestão cultural sejam fruto de um processo participado e não de um produto imposto. A existência nas cidades de equipamentos, espaços e técnicos que permitam a expressão da criatividade e ações educadoras nas áreas da dança, música, teatro, cidadania, saúde, tempo livre... no sentido de permitirem ao cidadão dar vida ao tempo e não matarem o tempo.

Vamos de novo projetar uma Animação Sociocultural que dê vida ao nosso viver comum, para que nos conceda sentido, alento, ânimo à nossa existência tão efêmera, demasiado monocórdica e passiva e que requer um outro rumo que implique os cidadãos numa cidadania efetiva em que as pessoas realmente contem.

2 - A Animação Sociocultural e as perspetivas futuras

Passados 25 anos do século XXI, constatamos uma crise bem patente nos tempos que correm e os sinais que nos chegam são demasiado inquietantes e reveladores de uma realidade que não podemos aceitar.

Estamos a rumar sem rumo e os cidadãos devem temer o abismo. A democracia precisa de ser defendida e a sua defesa não está a ser feita pelos partidos políticos que cada vez mais se escondem num sistema partidocrático desligado dos eleitores e da democracia real.

Se refletirmos sobre o nascimento e o crescimento da Animação Sociocultural verificamos que os pais da criatura, a França, cujo parto ocorreu nos finais dos anos 50 do século passado, constatamos que agora com mais de 70 anos de idade e onde a evolução desta área do conhecimento não tem sido coerente no seu desenvolvimento histórico. Reconhecemos que o termo animação sociocultural não tem, nem nunca teve, uma aceitação universal e até se dá o caso de nos anos 60 e 70 muitos países

terem assumido a animação sociocultural e posteriormente terem saltado para a educação social numa importação de modelos e metodologias de intervenção sem coerência e onde as alterações foram marcadas por um certo oportunismo e falta de coerência pedagógica. E assim chegamos a este tempo marcado por uma chocante falta de critério, por uma ausência de rigor científico, por currículos formativos descontextualizados criados e lecionados por docentes desligados e desconhecedores das respectivas áreas. Estas atitudes e comportamentos estão a gerar uma desconfiança e até a negação da animação sociocultural e esta evidência está a gerar uma preocupante perda de protagonismo da Animação Sociocultural e dos Animadores Socioculturais. Acresce ainda a evidência que estes sinais são muito visíveis nestes últimos 25 anos pois a área também está a ser esvaziada por uma “elite” de comissários e barões que controlam, condicionam e manipulam a intervenção no campo social, cultural e educativo.

França marcou o nosso processo formativo como animadores socioculturais. Pela minha parte recordo a presença em 4 cursos de formação de animadores socioculturais realizados em França: - INEP – Institut National D’Education Populaire - Marly-le-Roi (1978-1979); Curso de Animação teatral em Lyon com Maurice Yendt - Le Théâtre des Jeunes Années / Centre dramatique national, 1980 e 1984 em Avignon – Estágio inserido no Festival Internacional de Teatro subordinado à temática “a descoberta do meio teatral” dirigido por Gerard Castelan.

E ainda mais de 20 estágios ao abrigo do acordo luso-francês, realizados em Portugal sob a chancela do CEMEA – Centres D’Entrainement aux Méthodes D’Éducation Active e direcionados para as áreas: animação e dinâmicas de grupos, animação socioeducativa, animação de campos de férias, formas animadas, atividades dramáticas...

Estas ações permitiram que os pioneiros da função de animadores socioculturais encontrassem uma formação e permitiram a superação de uma visão de Animação Sociocultural meramente praticista e vazia de conteúdo.

Bons tempos esses em que as estruturas do poder central e do poder local tinham nos seus quadros animadores socioculturais, técnicos de desenvolvimento local, educadores de uma educação em sentido lato (educação para a cidadania e participação, educação intercultural, educação ambiental, educação artística, educação para a saúde, educação para o voluntariado e de formação para a tríade educativa formal, informal e não formal...). Hoje, os agentes destas ações de intervenção são burocratas de gabinete e desligados do pulsar da vida dos cidadãos. São saudosos os tempos em que existia uma

articulação educativa entre as estruturas nacionais e locais como por exemplo as casas da cultura da juventude e posteriormente centros de juventude onde os jovens nas suas pausas e intervalos letivos podiam completar a sua formação com oficinas de expressão dramática, dança, música...; ateliers de fotografia e cinema, encontros com escritores e um louvável enquadramento da tríade educativa formal, informal e não formal. Quando jovens e cidadãos queriam construir associações e não sabiam como fazer existiam animadores que davam a conhecer os passos e os espaços que tinham de percorrer e informavam do eventual apoio para concretizarem este desiderato, se desejavam fazer teatro e não sabiam como proceder, existia um animador sociocultural que com os interessados levavam a cabo essa tarefa, e era assim com outras áreas artísticas: música, dança, artes plásticas...

É ainda de relevar os campos de trabalho internacionais como espaços de aprendizagem de uma educação intercultural já que os mesmos assentavam numa ação pedagógica onde estava patente a convivência, o sentir comunitário, a valorização cultural dos diferentes povos, a prestação de um serviço à comunidade... A metodologia destes eventos aplicava-se da seguinte forma: atempadamente as associações e outras estruturas sem fins lucrativos candidatavam-se à organização e realização destes campos de trabalho que tinham como eixos temáticos o ambiente, a preservação do património, voluntariado, etc. As realizações destes campos de trabalho internacionais constituíam um considerável espaço de aprendizagem intercultural. A sua estrutura de trabalho assentava no voluntariado e destinava-se a cumprir tarefas de interesse comunitário, tais como o arranjo de um centro comunitário, a limpeza de um parque natural, a pintura de uma escola ou associação. Jovens de diversos países encontram-se, normalmente durante 15 dias e, durante 4 horas diárias de trabalho não remunerado, executam o serviço para o bem comum. No tempo que lhes resta, usufruem de programas de Animação concebidos numa dupla vertente endógena e exógena. A nível endógeno, o programa de Animação contempla aprendizagem intercultural derivada da interação entre os participantes no campo, valorizando a aprendizagem das diferentes línguas, das normas, das tradições, dos jogos e da gastronomia de cada país. A nível exógeno, o programa assenta na aprendizagem cultural do país acolhedor, sobretudo da região onde é promovido, sendo desenvolvido a partir da interação com a população local. O campo de trabalho internacional está vocacionado para a aprendizagem intercultural. Cada campo de trabalho tem no máximo 20 elementos, 2 deles assumem funções de direção e de Animação, e 3 estão de serviço à cozinha, em sistema rotativo, tentando que cada dia seja uma novidade gastronómica de cada país; os restantes 15 trabalham em tarefas agendadas. Estabelece-se um programa diário que contempla todas as tarefas a realizar (trabalho, animação, avaliação). O alojamento é feito em espaços coletivos. Era um tempo em que o tempo humano não era ocupado, era animado numa linha de educação que nos

remetia para o pulsar da vida, para o educar, para a partilha e para o respeito pelo outro. Hoje temos que matar aquilo que é o mais precioso para o ser humano - matar o tempo, isto é, existir sem viver.

Como chegámos até aqui?

A esta salutar atmosfera educativa vivida nos finais do século XX, onde as estruturas de intervenção social, cultural e educativa eram geridas por Homens e Mulheres com vocação e formação nas respectivas áreas. Nos 26 anos do século XXI os comissários políticos neoliberais, sem formação, sem vocação tomaram de assalto as estruturas vocacionadas para a intervenção, alguns até de forma paradoxal já que foram feitas por nomeação política através de “concurso público” e como estas criaturas nada percebiam de Animação Sociocultural, associativismo, música, artes plásticas... responderam com a imposição de que retirassem os programas que permitissem a criatividade, a expressividade, a interação humana, pois diziam que ninguém podia impor o teatro, a música, a dança, as artes plásticas a única coisa que passou a ser imposta foram as novas tecnologias com a criação de uma fundação que serviu para arranjar uns tachos para os rapazes e destruíram uma intervenção que levava os jovens aos valores do associativismo, da arte e de uma ação educadora que ensinavam também os jovens a serem cidadãos com cidadania.

E assim chegamos a este vazio.

É preciso, é urgente de novo mobilizar a sociedade e concretizar as linhas orientadoras dos quatro pilares da educação, o *Ser*, o *Saber*, O *Saber Fazer* e o *Saber a Aprender a Viver Juntos*.

Estes quatro pilares que muito dizem à ação de uma Animação Sociocultural implicada na ação e com o compromisso de elevar o *Ser* a ser um cidadão protagonista, crítico, com voz ativa e portadores de valores, e também à dimensão de um *Saber* resultante da aprendizagem oriunda da interação humana, da partilha de saberes, de uma educação comunitária alicerçada na intergeracionalidade e também a uma ação pedagógica ancorada ao *saber fazer* numa aprendizagem com a vida, com os sábios da vida num quadro educativo onde saber e saber fazer estejam ligados ao pulsar do desenvolvimento humano. No quarto pilar *O aprender a viver juntos*, invocamos o pensamento de Aguilar que nos transmite que o futuro da Animação Sociocultural passa pela revalorização do espaço comunitário que requer formas inovadoras de intervenção, onde se apliquem novas metodologias de ação no domínio do social, cultural e educativo, exigindo, cada vez mais, à Animação Sociocultural ter presente as muitas mutações operadas, como por exemplo as alterações no novo espaço social urbano, o novo espaço social

rural, o multiculturalismo e a interculturalidade, a globalização, o meio ambiente, o desemprego e o emprego, etc., questões que requerem respostas coletivas num permanente respeito pelo ser humano. O aprender a vivermos juntos exige uma ação que valorize o diferente, e a certeza de que o ser humano ser uno, irrepetível e da certeza de que ninguém é igual ao outro.

O presente e o futuro carecem que as estruturas educativas, sociais e culturais voltem de novo a apostar no dar sentido ao tempo.

Se olharmos à nossa volta observamos que apesar da evolução notada, continuam a existir muitos infantários/ armazéns de crianças. Continuamente, deparamo-nos com lares de terceira idade que na prática são depósitos de idosos. Ao contrário de há alguns anos (poucos anos) são retirados à juventude espaços de diálogo, interação, convívio, etc.

Há muito tempo que o poder central renega a Animação Sociocultural e mesmo algum poder local prefere gestores, monitores, a Animadores Socioculturais.

Então porque se formam tantos Animadores Socioculturais? Estará a formação de Animadores Socioculturais e de Animação Sociocultural condenada ao fracasso?

Pensamos que no futuro vão ser necessários muitos Animadores para responderem aos desafios descritos. Mas atenção, caras Animadoras e caros Animadores, o futuro, que é já hoje, vai trazer profundas alterações, a começar pela precariedade laboral que vai requerer trabalho em rede. O futuro passa ainda pela criação de empresas que vendam serviços de Animação a lares, jardins de infância, municípios, associações, empresas, etc.

Para que a Animação Sociocultural e os Animadores Socioculturais tenham sentido há a necessidade da libertação deste pensamento e desta pseudopedagogia do ocupar o tempo que é o mesmo que matar o tempo imposta pelos comissários e seus seguidores que como nada sabem da área transformam os animadores socioculturais e os outros trabalhadores sociais em burocratas de gabinetes, retirando-lhes a ação no terreno e a importância e a compreensão do fenómeno da Animação Sociocultural para transformar a ocupação do tempo em animar o tempo, transformação essa que origina um intervenção pedagógica capaz de:

- Reduzir fármacos – Comunidades animadas são menos depressivas, pois a interação humana, e a criatividade constituem uma importante dimensão terapêutica.
- Através da Animação Sociocultural no espaço escolar é possível articular a tríade educativa (formal, informal e não formal) num espaço criativo com a criação de projetos a nível da literatura, história, meio ambiente, valores, cidadania, património, animação de bibliotecas... permitindo através de técnicas diferenciadas, nomeadamente o teatro, música, formas animadas... e assim permitirem que os textos tenham contexto, a história pode ser recriada, a biblioteca pode ser um espaço vivo de histórias, de poesia...e onde o animar cumpra o milagre de transformar o ensino monocórdico, unilateral, passivo em algo vivo e envolvente.
- Dar vida aos lares de idosos. Numa animação gerontológica e intergeracional onde o animar permita trabalhar as memórias, as histórias a partir do teatro, no sentido da própria memória ser estimulada, num processo criativo e participativo.
- Dar vida ao património – Dentro de uma animação turística que dê vida às histórias e lendas que conhecemos, existentes em castelos, castros, citânias, serras, rotas, etc.

Mas para que isto aconteça é necessário:

- Que os Formadores de Animadores Socioculturais saibam: o que é a Animação Sociocultural; o que é o Teatro como meio de Animação Sociocultural; o que é a Animação Turística no contexto da Animação Sociocultural; o que é a Animação Sociocultural no contexto da Educação; o que é a Animação Sociocultural no contexto da terceira idade...

Também é necessário que os Animadores Socioculturais tenham consciência do seguinte:

- O lugar dos animadores socioculturais não é o gabinete, não é um trabalho burocrático. A sua ação é junto das pessoas, a sua intervenção visa o desenvolvimento, não é uma mera gestão cultural, mas um trabalho de processo com a comunidade.
- Ter a noção de que ninguém pode animar se não estiver animado. Não se pode ser animador sociocultural sem se saber conceber e executar um projeto social, cultural, educativo...

Porque a Animação Sociocultural não é:

- ✓ A Educação de Adultos desligada de um projeto de Animação Sociocultural;
- ✓ A Educação Social desligada do social, cultural, artístico, educativo;
- ✓ A Formação e a intervenção teatral desligada da Animação Sociocultural;

- ✓ Ausência de cultura de projeto e de metodologias de intervenção. Não saber conceber e executar um projeto;
- ✓ A formação online de Animadores Socioculturais;
- ✓ A Simulação de estágios profissionais;
- ✓ Uma formação ministrada por docentes que desconhecem o que é a Animação Sociocultural;
- ✓ ...

3 - A Animação Sociocultural ou, em vez de uma cultura para todos, uma intervenção Social, Cultural e Educativa com todos.

Como podemos testemunhar, vem de longe este desejo de ligar a Animação Sociocultural aos problemas que se prendem com a vida na cidade, no mundo rural e a articulação destas questões com as dimensões social, cultural e educativa. Por isso defendemos que neste tempo de muitos vazios (sociais, culturais, educativos, políticos, económicos...) impõe-se uma ligação da Animação Sociocultural a uma nova aprendizagem a viver no urbano, que se traduz na necessidade de que as cidades sejam de facto educadoras e não apenas ditas educadoras por estarem inscritas em movimentos internacionais. E que o Rural assuma de novo a sua cultura caracterizadora e se manifeste numa identidade ligada ao comunitário, ao viver no conviver, à valorização da educação comunitária expressa nas lendas, nos contos, nos saberes e nas normas comunitárias...

Reencontrar esta Animação Sociocultural é imperioso pois liga-se ao reencontrarmo-nos com o sentido de viver e agir de forma comprometida. Trata-se de percorrermos os caminhos de uma participação real e reflexo da nossa condição de cidadãos com cidadania plena. De sermos portadores de cultura e vivência democrática. De exigir políticas e políticos com ligação ao território concreto e que respondam às necessidades do tempo em que vivemos.

O passado, o presente e, estamos certos, o futuro da Animação Sociocultural passa por constituir uma metodologia de intervenção que leve as pessoas a acreditarem que o ser humano é um ser supremo e que aliado a outros seres humanos se pode tornar construtor de novas realidades. A Animação Sociocultural não foi, não é e não será uma solução para todos os infortúnios, fatalidades e adversidades do mundo, mas sempre se constitui e continuará a constituir uma importante estratégia de mobilização no sentido de as comunidades identificarem carências e as ultrapassarem.

Quanto à Animação Sociocultural é necessário refletir e projetar uma intervenção que anule a confusão reinante.

Num artigo já escrito em pleno século XXI, Maria José Aguilar (2005, pp. 9-26) traz à colação algumas interrogações sobre a postura da Animação Sociocultural para o nosso novo tempo e afirma que nos encontramos numa nova era — a era da informação e que estamos confrontados com o gradual desaparecimento da estrutura angular do século XX — a sociedade industrial e para esta pedagoga as mudanças sociais operadas projetam os principais grandes desafios:

- Tentar compreender a nova realidade social;
- Identificar e formular modos de intervenção profissional de acordo com a nova realidade;
- Desenvolver métodos e instrumentos coerentes com estes novos planeamentos.

Lança o repto de novos desafios teórico-conceptuais e técnico-metodológicos para assim adaptar a Animação Sociocultural a este novo tipo de sociedade.

Para responder aos novos desafios, a referida autora projeta uma Animação Sociocultural assente *nem em individualismo nem coletivismo: revalorização do grupal e do comunitário* e reflete com propriedade sobre o fracasso do individualismo delineado na assunção de um capitalismo assente na exploração do homem pelo homem. O seu contraditório, o coletivismo, fracassou através dos denominados países socialistas e comunistas que se tornaram incapazes de eliminar a pobreza material e a desigualdade social.

Para o novo tempo é lançado então o valor do grupal e o valor do comunitário que ganham uma nova centralidade e aqui é importante citar textualmente a visão fundamentada de Aguilar (2005, p. 45):

“Não somente como reconceptualização adaptadas às novas realidades sociais (grupais e comunitárias) que existem. Estas categorias impregnaram cada vez mais o discurso das ciências sociais e a intervenção social e se converteram na nova razão de ser das diferentes metodologias e tecnologias de acção social (a Animação Sociocultural entre elas).”

Animadores socioculturais, no tempo em que vivemos a Animação Sociocultural constitui uma pedagogia necessária para responder aos desafios identificados. É preciso lembrar que o nosso espaço de ação é o espaço social, cultural e educativo porque somos os únicos profissionais que não alinham numa ação nem retrógrada, manipuladora, alienante nem caritativa. Na nossa ação a cultura, a

educação e o social caminham lado a lado, numa dimensão onde o ser humano dá expressão à sua criatividade através do teatro, da música, das artes plásticas, vencendo medos, inibições, traumas e tornando-se um ser comunicativo, expressivo, interativo rumo à cidadania plena.

Por isso o nosso tempo exige que a Animação Sociocultural responda ao pulsar de novas questões e de algumas velhas questões (como por exemplo a desintegração, a desertificação, o desenvolvimento, a democracia demasiado calendarizada e cristalizada, a cultura do processo em vez da cultura do produto...). É urgente ainda potenciar a Animação Sociocultural no mundo rural e ligar a Animação Sociocultural e a promoção de uma economia social rural que torne possível a fixação das pessoas e ainda à mediação intercultural onde o Animador sociocultural deve ser o agente privilegiado na intercessão e na aprendizagem intercultural

Quero recordar as sábias palavras de De La Riva que preconizava no final do século XX a ação para o século XXI de uma Animação Sociocultural norteada pelos seguintes postulados:

“Nossa ação é social. Porque o seu objeto e o seu espaço é o das relações entre as pessoas, as suas pautas e modelos de conduta, as mentalidades e atitudes sociais. E é também por isso mesmo, uma ação cultural. Porque a cultura não é mais do que o conjunto de formas, históricas e atuais, através das quais as pessoas, as sociedades percebem e interpretam a realidade do nosso tempo.

Nossa ação é também política, no melhor e mais nobre sentido da palavra, porque afeta as formas de organização da comunidade social e as suas relações de poder.

Por fim, nossa ação é educativa, porque significa aprender e comunicar, formar, informar e transformar, instruir e construir, desenvolver as capacidades e destrezas necessárias, impulsionar a procura de respostas, a criatividade social para poder abordar os problemas e necessidades do presente e prever e influenciar em direção das mudanças sociais”

De La Riva (1989, pp. 39-40)

Conclusão

Concluimos que é imperioso, necessário e urgente que as pedagogias participativas transformem, de uma forma real, as cidades, vilas e aldeias em espaços vivos de permanente interação humana.

Uma cidade, uma vila e uma aldeia só poderão ser territórios educativos se existirem pessoas e interação humana.

Constatamos que incluir não passa apenas por estar no mesmo espaço (por vezes até é exclusão); é necessário interagir e participar comprometidamente em todo o processo. Inclusão e diversidade devem ser posturas articuláveis no sentido do estar, do ser e aprender independentemente dos ritmos de

aprendizagem de cada um. Aferimos ainda que a autonomia é um processo que requer uma metodologia educativa e que passa por conferir ao ser humano liberdade, responsabilidade, perseverança e capacidade de superação.

Comprovamos que é preciso resistir aos sinais contrários à interculturalidade, à democracia, à liberdade e à participação.

Exortamos por isso para que a cidadania, a participação e a Animação Sociocultural constituam a tríade do futuro.

E se assim for a Animação Sociocultural e os Animadores Socioculturais terão um auspicioso futuro.

Referências bibliográficas

- Aguilar. M. J (2005):** *El Futuro de la Animación Sociocultural y su Dimensión Interdisciplinar*. In: Cuadernos de Animación, Gijón, Asociación Cultural Asturactiva,
- Ander-Egg, Ezequiel (2000):** *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*, Editorial CCS.
- Besnard. P. (1991)** *La Animación Sociocultural*, Paidós Educador.
- De La Riva, F (1989):** *Piezas Para Un Rompecabezas: Participación y Procesos Socioculturales en La Sociedad Industrial Avanzada Del Fin Del Milenio (Agítese antes de usarlo)*. In. Procesos Socioculturales - Sociedad Civil e Instituciones Democráticas, Editorial Popular, pp.39-48.
- Lopes. M. (2006):** *Animação Sociocultural em Portugal*, Intervenção.
- Miguel. S. (1995):** *Perfil del Animador Sociocultural*, Narcea.
- Quintana, J. M. (1993):** *Los Ámbitos Profesionales de la Animación*, Narcea.
- Serrano. G. / Puya. Victoria (2006):** *Qué es la Animación Sociocultural - Epistemología y valores*, Narcea.
- Ventosa. V. (1993):** *Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa*, Editorial Popular.

EMPREGAR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PORTUGAL: VANTAGENS ORGANIZACIONAIS, CONDIÇÕES DE INCLUSÃO E RECURSOS DE APOIO

Sílvia Catarina Pereira de Almeida
IPSS Sulsocial – Associação de São Pedro do Sul

Resumo

A empregabilidade das pessoas com deficiência constitui, em Portugal, um desafio persistente e, simultaneamente, uma oportunidade de inovação organizacional ainda insuficientemente explorada. Este artigo analisa os benefícios organizacionais associados à contratação de pessoas com deficiência, as condições necessárias à construção de ambientes de trabalho inclusivos e os recursos de apoio disponíveis no contexto português. Recorrendo à revisão de literatura científica recente, discutem-se as vantagens em termos de inovação, retenção e reputação organizacional, as dimensões da acessibilidade física e digital, da adaptação de funções e da cultura organizacional, bem como os desafios que subsistem no acesso e na manutenção do emprego, nomeadamente o défice salarial, a sub-representação e o estigma. Conclui-se que a inclusão profissional de pessoas com deficiência deve ser entendida não como mera obrigação legal, mas como fator estratégico de inovação, coesão social e desenvolvimento sustentável, exigindo o envolvimento articulado de organizações, poder público/político e sociedade civil.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; Inclusão laboral; Diversidade organizacional; Acessibilidade; Emprego apoiado; Portugal

1. Introdução

A inclusão profissional das pessoas com deficiência é, hoje, um dos indicadores mais relevantes do grau de desenvolvimento social e económico de um país. Em Portugal, o tema tem vindo a ganhar visibilidade crescente, impulsionado quer pela ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, quer pela transposição de diretivas europeias em matéria de não discriminação e acessibilidade, quer ainda pela pressão social e académica no sentido de se ultrapassar uma visão assistencialista da deficiência em favor de uma abordagem centrada nos direitos e nas capacidades (Aydos, 2021). Ainda assim, os dados mais recentes confirmam que o caminho para a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho está longe de estar concluído.

Segundo o relatório "Pessoas com Deficiência em Portugal – Indicadores de Direitos Humanos 2024", elaborado pelo Observatório da Deficiência e dos Direitos Humanos (ODDH) da Universidade de Lisboa, a taxa de emprego das pessoas com deficiência atingiu, em 2022, os 65%, um valor que representa uma subida de 6,3 pontos percentuais face a 2020, mas que continua 14,7 pontos percentuais abaixo da taxa registada na população sem deficiência (79,7%). A taxa de desemprego das pessoas com

deficiência situava-se em 14,7%, mais do que o dobro da verificada entre pessoas sem deficiência (9,1%) (Observatório da Deficiência e dos Direitos Humanos - ODDH, 2025). A representatividade nas organizações permanece, além disso, residual: 0,72% no setor privado e 3,2% no setor público, apesar de um sistema de quotas em vigor desde 2019 (ODDH, 2025). Estes números são acompanhados por um dado internacional preocupante: um estudo recente da Organização Internacional do Trabalho revela que as pessoas com deficiência auferem, em média, menos 12% por hora do que os restantes trabalhadores, uma diferença que não é explicada pela educação, idade ou tipo de trabalho em nove pontos percentuais (International Labour Organization - ILO, 2024).

Este cenário contrasta com um corpo crescente de evidência científica que demonstra os benefícios organizacionais, económicos e sociais da contratação e retenção de pessoas com deficiência (Nguyen et al., 2026). A literatura mais recente sublinha que a inclusão profissional não deve ser encarada apenas como uma obrigação legal ou uma dimensão da responsabilidade social, mas sim como um fator estratégico de competitividade, inovação e sustentabilidade organizacional (Colella & Boehm, 2026).

É neste enquadramento que se posiciona o presente artigo, que tem como objetivo analisar a empregabilidade das pessoas com deficiência em Portugal, procurando responder a três questões fundamentais: quais são os benefícios organizacionais efetivamente associados à diversidade e à inclusão laboral de pessoas com deficiência; quais as condições necessárias à construção de ambientes de trabalho verdadeiramente inclusivos, nomeadamente ao nível da acessibilidade, da adaptação de funções e da cultura organizacional; e que desafios e recursos de apoio caracterizam, atualmente, o contexto português. Para o efeito, recorreu-se a uma revisão da literatura científica publicada, sobretudo, entre 2021 e 2026, complementada por dados estatísticos e documentação legal e institucional portuguesa. Pretende-se, desta forma, contribuir para uma visão integrada da inclusão profissional das pessoas com deficiência enquanto fator de inovação, coesão social e desenvolvimento sustentável. A revisão de literatura que sustenta este artigo apoiou-se em fontes indexadas em bases de dados como o SciELO, o RCAAP, o Google Académico e a PubMed.

2. Enquadramento concetual e legal

A forma como a deficiência é conceptualizada tem implicações diretas nas políticas e nas práticas organizacionais de inclusão. Durante décadas, prevaleceu um modelo médico, que via a deficiência como um défice individual a corrigir ou compensar. Este paradigma tem vindo a ser substituído por um modelo social e, mais recentemente, por um modelo interacionista, que entende a deficiência como o resultado da interação entre as características funcionais da pessoa e as barreiras impostas por

ambientes, políticas e atitudes pouco inclusivas (Colella & Boehm, 2026). Esta mudança de paradigma desloca a responsabilidade da adaptação: já não cabe apenas à pessoa com deficiência "moldar-se" às exigências do mercado de trabalho, mas sim às organizações transformarem-se para acolher a diversidade funcional dos seus colaboradores (Aydos, 2021).

Em Portugal, este enquadramento concetual tem correspondência num conjunto de instrumentos legais que visam garantir a igualdade de oportunidades no acesso e na manutenção do emprego. Destaca-se a Lei n.º 4/2019, de 10 de janeiro, que instituiu um sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência com um grau de incapacidade igual ou superior a 60%, aplicável à administração pública e a empresas privadas com 75 ou mais trabalhadores. Nas médias empresas (a partir de 75 trabalhadores), a quota mínima é de 1%, subindo para 2% nas grandes empresas, com períodos de transição de quatro a cinco anos consoante a dimensão organizacional (Lei n.º 4/2019, 2019). Este diploma soma-se a um quadro mais amplo de legislação antidiscriminação, alinhado com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas e com as diretivas europeias em matéria de igualdade no emprego.

Um dos conceitos centrais neste enquadramento é o de "adaptação razoável" (reasonable accommodation), que corresponde às modificações e ajustamentos necessários, e que não constituam um ónus desproporcionado, para garantir que a pessoa com deficiência possa exercer as suas funções em condições de igualdade. Como sublinha a investigação jurídica portuguesa mais recente, a efetivação deste conceito no direito do trabalho nacional é ainda incompleta, existindo uma tensão persistente entre a tutela laboral da doença e da deficiência e a necessidade de instrumentos jurídicos mais claros e operacionalizáveis para as organizações (Neto, 2024). Esta lacuna normativa tem impacto direto na forma como as empresas equacionam a adaptação de funções, adiante desenvolvida.

Importa ainda notar que o sistema de quotas, apesar de ser um instrumento relevante de ação afirmativa, é insuficiente, por si só, para garantir uma inclusão laboral efetiva e sustentada. A investigação internacional alerta para o risco de as organizações contratarem pessoas com deficiência sobretudo para cumprir a legislação e evitar sanções, sem que tal se traduza numa transformação genuína das práticas organizacionais, dos processos de trabalho ou da cultura interna (Santos & Souza, 2022). É, por isso, fundamental complementar a obrigatoriedade legal com estratégias de gestão de recursos humanos orientadas para valor partilhado, como se discute na secção seguinte.

3. Vantagens organizacionais da diversidade e da inclusão laboral

A evidência científica produzida na última década, e particularmente nos últimos cinco anos, consolidada um conjunto robusto de argumentos a favor da contratação e retenção de pessoas com deficiência, que ultrapassam largamente a mera conformidade legal. Uma revisão sistemática multi-stakeholder recente, que analisou 45 estudos empíricos publicados entre 2000 e 2025, identificou quatro grandes categorias de benefícios organizacionais associados ao emprego de pessoas com deficiência enquanto recurso humano de valor partilhado (Nguyen et al., 2026).

Em primeiro lugar, os benefícios de marca e reputação: organizações que adotam práticas de contratação inclusiva conseguem diferenciar-se no mercado e atrair tanto consumidores socialmente conscientes como candidatos a emprego que valorizam culturas organizacionais diversas (Nguyen et al., 2026). Em segundo lugar, os benefícios de aprendizagem organizacional, decorrentes do facto de os colaboradores com deficiência trazerem frequentemente perspetivas, competências e formas de resolução de problemas distintas, o que fomenta a inovação nas equipas de trabalho. Em terceiro lugar, o reforço da cultura organizacional, na medida em que a inclusão de pessoas com deficiência tende a fortalecer culturas mais inclusivas de modo geral, com benefícios que se estendem a outros grupos sub-representados, e a reforçar a legitimidade social da organização perante os seus públicos internos e externos. Por fim, a qualidade da força de trabalho, associada às competências específicas e às capacidades interpessoais frequentemente desenvolvidas por trabalhadores com deficiência ao longo dos seus percursos de vida (Nguyen et al., 2026).

Esta evidência é corroborada por estudos anteriores, que identificaram, entre os ganhos organizacionais mais consistentes, a redução da rotatividade de pessoal, o aumento da lealdade e da fiabilidade dos colaboradores, o acesso a segmentos de mercado mais diversos e o reforço da vantagem competitiva através da inovação e da produtividade (Aksnes & Ulstein, 2024). A revisão de âmbito conduzida por Aksnes e Ulstein (2024) sobre práticas de emprego sustentável identificou sete categorias de práticas organizacionais associadas a resultados positivos, entre elas as acomodações físicas e tecnológicas, as práticas culturais de acolhimento, a formalização de políticas de gestão de recursos humanos, a liderança inclusiva, a participação dos trabalhadores nas decisões, o apoio de colegas e supervisores, e a formação contínua. Os autores concluem que "um ambiente de trabalho aberto, solidário e inclusivo, onde as tarefas se adaptam às necessidades individuais e o treino é fornecido, resulta em sentimentos positivos, melhor desempenho laboral e maior permanência no emprego" (Aksnes & Ulstein, 2024).

É importante, contudo, não simplificar em excesso esta relação de causalidade. A investigação mais recente alerta para o facto de os benefícios de desempenho e produtividade dependerem fortemente do grau de ajustamento entre as tarefas e as competências de cada trabalhador, e de os ganhos financeiros associados a incentivos públicos poderem ser parcialmente absorvidos pelos custos de implementação e adaptação (Nguyen et al., 2026). Por outras palavras, os benefícios organizacionais da inclusão de pessoas com deficiência não são automáticos: dependem de uma gestão estratégica e intencional dos recursos humanos, e não de uma abordagem residual, centrada apenas no cumprimento de quotas.

A este nível, importa também distinguir entre benefícios diretos e benefícios indiretos da inclusão laboral. Os benefícios diretos traduzem-se em indicadores objetivos e mensuráveis, como a redução dos custos associados à rotatividade de pessoal ou o acesso a apoios financeiros e incentivos fiscais previstos na legislação. Os benefícios indiretos, por seu turno, dizem respeito a dimensões menos imediatamente quantificáveis, como o reforço da coesão interna das equipas e o desenvolvimento de competências de gestão da diversidade entre chefias (Colella & Boehm, 2026). Muitas organizações continuam a subestimar o valor da inclusão laboral precisamente por concentrarem a sua análise de custo-benefício apenas nos indicadores diretos e de curto prazo, ignorando ganhos que, embora mais difíceis de medir, se revelam determinantes para a sustentabilidade organizacional a médio e longo prazo.

No contexto português, um estudo com profissionais de gestão de recursos humanos identificou precisamente esta tensão entre a perceção de obstáculos e o reconhecimento de benefícios potenciais. Os participantes apontaram como principais entraves à contratação de pessoas com deficiência o despreparo organizacional para lidar com as necessidades específicas destes trabalhadores, o receio quanto ao desempenho nas funções e a preocupação com custos acrescidos associados à contratação (Pedrosa et al., 2022). Em contrapartida, os mesmos profissionais identificaram o financiamento público e a formação adequada das organizações como as medidas mais eficazes para promover esta inclusão, o que sugere que muitas das barreiras percebidas decorrem mais de falta de informação e de acompanhamento técnico do que de limitações reais associadas à deficiência dos trabalhadores (Pedrosa et al., 2022).

4. Condições para a construção de ambientes de trabalho inclusivos

A transformação de intenções e enquadramentos legais em práticas efetivas de inclusão exige a reunião de condições concretas ao nível organizacional. A literatura científica recente tende a agrupar estas condições em três grandes dimensões, interdependentes entre si: a acessibilidade física e digital, a adaptação de funções e das condições de trabalho, e a cultura organizacional, incluindo a liderança.

4.1. Acessibilidade física e digital

A acessibilidade constitui a condição estrutural mínima para que uma pessoa com deficiência possa aceder, circular e desempenhar funções num determinado local de trabalho. Em Portugal, apesar dos progressos legislativos em matéria de acessibilidades arquitetónicas e de acessibilidade digital dos serviços públicos, subsistem barreiras significativas em muitos edifícios e espaços laborais, sobretudo em pequenas e médias empresas com menor capacidade de investimento em obras de adaptação (Santos & Souza, 2022). A acessibilidade não se esgota, contudo, na dimensão física: a crescente digitalização dos processos de trabalho torna cada vez mais crítica a acessibilidade digital, isto é, a garantia de que sistemas informáticos, plataformas de comunicação interna e ferramentas de produtividade são compatíveis com tecnologias de apoio, como leitores de ecrã, software de reconhecimento de voz ou dispositivos de comunicação alternativa.

A investigação internacional sublinha que a ausência de acomodações adequadas — sejam elas físicas, tecnológicas ou organizacionais — constitui um dos principais preditores de exclusão do mercado de trabalho. Um estudo recente conduzido com dados do Canadá demonstrou que a probabilidade de emprego é significativamente menor entre pessoas com deficiência cujas necessidades de acomodação no posto de trabalho não são satisfeitas, quando comparadas com pares em situação semelhante, mas com necessidades satisfeitas, sendo este efeito particularmente marcado entre os trabalhadores mais jovens, que enfrentam maior desemprego e afastamento precoce do mercado de trabalho, e entre os mais próximos da idade de reforma, que tendem a antecipar a saída da vida ativa (Schimmele et al., 2024). Os autores concluem que eliminar estas necessidades não satisfeitas poderia contribuir significativamente para aumentar a participação das pessoas com deficiência na força de trabalho (Schimmele et al., 2024).

4.2. Adaptação de funções e acomodações razoáveis

A adaptação de funções refere-se ao ajustamento de tarefas, horários, métodos de trabalho ou instrumentos utilizados, de forma a compatibilizar as exigências da função com as capacidades funcionais de cada trabalhador. Este processo deve ser distinguido de uma lógica de segregação funcional, isto é, da atribuição sistemática de tarefas pouco qualificadas ou de reduzida complexidade a pessoas com deficiência, prática que a investigação identifica como uma barreira recorrente ao desenvolvimento profissional e à progressão de carreira deste grupo (Santos & Souza, 2022).

Em Portugal, a figura jurídica da adaptação razoável ainda carece de instrumentos operacionais claros que apoiem as organizações na sua implementação prática, nomeadamente ao nível da definição do que constitui um "ónus desproporcionado" e dos mecanismos de financiamento e acompanhamento técnico disponíveis (Neto, 2024). Esta indefinição normativa contribui para que muitas organizações,

sobretudo as de menor dimensão, optem por evitar a contratação de pessoas com deficiência por receio de não conseguirem assegurar as adaptações necessárias, mais do que propriamente por resistência ideológica à inclusão (Pedrosa et al., 2022).

A investigação internacional recente demonstra, ainda assim, que investimentos relativamente modestos em adaptação de funções e de equipamentos produzem retornos significativos em termos de retenção, desempenho e bem-estar dos trabalhadores (Aksnes & Ulstein, 2024). A adaptação de funções deve, por isso, ser entendida não como um custo residual, mas como um investimento em capital humano, tanto mais eficaz quanto mais for precocemente equacionado no processo de recrutamento e de integração dos trabalhadores.

4.3. Cultura organizacional e liderança inclusiva

A terceira dimensão, frequentemente subestimada face às duas anteriores, diz respeito à cultura organizacional e ao papel da liderança na construção de ambientes psicologicamente seguros e inclusivos. Um estudo recente sobre liderança inclusiva e sentimento de pertença (*mattering*) de colaboradores demonstrou que comportamentos de liderança inclusiva aumentam significativamente a perceção de importância que os trabalhadores atribuem ao seu papel na organização, explicando cerca de 27,8% da variância no sentimento de pertença interpessoal e 9,7% da variância no sentimento de pertença societal (Raišienė et al., 2025). Os autores sublinham que promover a visibilidade e a inclusão dos colaboradores com deficiência fortalece a eficácia da liderança em ambientes organizacionais diversos, alinhando as práticas de gestão com os marcos legais internacionais de não discriminação (Raišienė et al., 2025).

A dimensão cultural relaciona-se também com a forma como a organização gere a divulgação da condição de deficiência, sobretudo quando esta não é visível. Um estudo recente conduzido junto de empregadores gregos revelou perspetivas divergentes quanto ao momento e à forma como os trabalhadores devem revelar a sua condição, evidenciando que, apesar de muitos empregadores reconhecerem a importância de fomentar um ambiente inclusivo, subsistem lacunas significativas em termos de formação formal e de políticas estruturadas de apoio à divulgação (Markou & Papakonstantinou, 2025). O mesmo estudo identifica, contudo, que os empregadores reconhecem vantagens claras associadas à diversidade, nomeadamente o reforço da inovação e da coesão entre equipas (Markou & Papakonstantinou, 2025).

A intervenção ao nível meso, isto é, ao nível dos processos, das políticas e da cultura organizacional, e não apenas ao nível individual do trabalhador com deficiência, tem sido identificada como particularmente eficaz. Um estudo de caso de colaboração entre organizações demonstrou que este tipo de

intervenção, centrada em atitudes, competências e conhecimento dos quadros de gestão, contribui para a criação de ambientes de trabalho mais amigáveis para pessoas com deficiência, permitindo aos profissionais alcançar uma compreensão mais rigorosa das características e necessidades destes trabalhadores e traduzir essa compreensão em melhorias concretas nas condições de trabalho (Kwan, 2021). Também neste domínio, a evidência europeia sugere que as perceções sobre a deficiência no trabalho estão significativamente associadas a dimensões culturais mais amplas, como o grau de individualismo, a distância hierárquica ao poder e a tolerância à incerteza das sociedades em que as organizações se inserem, o que reforça a ideia de que a inclusão laboral não pode ser dissociada do contexto cultural e institucional mais vasto em que as empresas operam (Kwiatkowska-Ciotucha et al., 2022).

5. Desafios persistentes no acesso e na manutenção do emprego

Apesar dos progressos assinalados, subsistem em Portugal e no contexto internacional desafios estruturais que continuam a condicionar a empregabilidade das pessoas com deficiência. Um primeiro desafio prende-se com a persistência do défice salarial: como já referido, as pessoas com deficiência auferem, em média, menos 12% por hora do que os restantes trabalhadores a nível global, disparidade que se agrava significativamente nos países de rendimento baixo e médio-baixo, atingindo os 26%, e que é ainda mais pronunciada entre as mulheres com deficiência, que enfrentam uma penalização salarial adicional de género (ILO, 2024). Este mesmo estudo da Organização Internacional do Trabalho estima que apenas três em cada dez pessoas com deficiência participam efetivamente no mercado de trabalho a nível mundial, um indicador que traduz a persistência de barreiras estruturais ao acesso ao emprego (ILO, 2024).

Um segundo desafio relaciona-se com a sub-representação persistente nas organizações, mesmo em contextos com sistemas de quotas em vigor, como é o caso português. Os dados do ODDH (2025) mostram uma representatividade de apenas 0,72% no setor privado e 3,2% no setor público, valores manifestamente inferiores às quotas legalmente estabelecidas, o que sugere défices ao nível da fiscalização, do cumprimento efetivo da legislação ou da capacidade das organizações para identificar e recrutar candidatos com deficiência.

Um terceiro desafio, de natureza mais qualitativa, prende-se com o estigma e com práticas organizacionais persistentemente marcadas por lógicas capacitistas (ableístas), que continuam a condicionar as trajetórias profissionais das pessoas com deficiência, mesmo quando estas conseguem aceder ao mercado de trabalho (Colella & Boehm, 2026). A investigação identifica, neste âmbito, uma tendência para a atribuição preferencial de funções operacionais de baixa complexidade a trabalhadores com

deficiência, associada a uma escassez de planos de carreira estruturados e de oportunidades de progressão (Santos & Souza, 2022). Esta tendência é agravada pela seletividade das organizações relativamente ao tipo e ao grau de deficiência, com uma preferência frequente por perfis de deficiência considerados "mais leves", de modo a minimizar a necessidade de investimento em adaptações estruturais (Santos & Souza, 2022).

Um quarto desafio prende-se com a questão da divulgação da deficiência, sobretudo quando não visível, e com a ausência de políticas organizacionais formais de apoio a este processo, o que coloca sobre os próprios trabalhadores o ónus de decidir, sem orientação estruturada, se e quando devem revelar a sua condição, num contexto de incerteza quanto às consequências dessa divulgação para a sua carreira (Markou & Papakonstantinou, 2025). Por fim, importa referir a crescente resistência, observável também noutros contextos nacionais, a iniciativas de diversidade, equidade, inclusão e acessibilidade, num quadro de contestação política mais amplo às políticas de diversidade, o que pode comprometer a sustentabilidade a médio prazo dos progressos alcançados nesta matéria (Colella & Boehm, 2026).

A estes desafios de natureza mais estrutural somam-se dificuldades específicas relacionadas com as transições ao longo do percurso profissional. Os momentos de entrada no mercado de trabalho e de aproximação à idade da reforma constituem períodos particularmente críticos: os trabalhadores mais jovens com deficiência enfrentam maiores dificuldades de primeiro acesso ao emprego, enquanto os mais próximos da idade de reforma tendem a antecipar a saída da vida ativa quando as suas necessidades de acomodação deixam de ser satisfeitas de forma consistente (Schimmele et al., 2024). A gestão da empregabilidade das pessoas com deficiência não pode, por isso, ser pensada apenas no momento da contratação, devendo antes ser entendida como um processo contínuo, que acompanha toda a trajetória profissional do trabalhador.

Por último, muitos destes desafios agravam-se quando combinados com outros fatores de desigualdade, como o género, a idade ou o território de residência, numa lógica de interseccionalidade que a literatura recente identifica como central (Colella & Boehm, 2026). Mulheres com deficiência, por exemplo, enfrentam frequentemente uma dupla penalização, salarial e de acesso a posições de liderança, face a homens com deficiência e a mulheres sem deficiência (ILO, 2024).

6. Recursos e mecanismos de apoio em Portugal

O contexto português dispõe atualmente de um conjunto de recursos institucionais e financeiros orientados para apoiar a empregabilidade das pessoas com deficiência, ainda que a sua articulação e divulgação junto das organizações permaneçam insuficientes. O Instituto do Emprego e Formação

Profissional (IEFP) assume um papel central através dos seus programas de reabilitação profissional, que incluem medidas de orientação, formação profissional adaptada, colocação e acompanhamento pós-colocação, bem como apoios financeiros às entidades empregadoras que contratem pessoas com deficiência, sob a forma de comparticipação salarial, apoio à adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas.

O Instituto Nacional para a Reabilitação (INR, I. P.) constitui outro ator institucional relevante, coordenando políticas transversais de promoção dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo iniciativas de acessibilidade aos serviços públicos e protocolos de cooperação com entidades da sociedade civil. A rede de organizações não governamentais, como a Associação Portuguesa de Deficientes, entre outras, desempenha igualmente um papel relevante na produção de conhecimento e no acompanhamento direto de pessoas com deficiência nos seus percursos de inserção profissional.

O sistema de quotas de emprego, estabelecido pela Lei n.º 4/2019, constitui o principal instrumento de ação afirmativa em vigor, aplicando-se à administração pública e às empresas privadas de maior dimensão. A investigação e os dados institucionais sugerem, contudo, que a eficácia deste instrumento depende criticamente da sua articulação com medidas de apoio técnico e financeiro às organizações, sobretudo às pequenas e médias empresas, que representam a esmagadora maioria do tecido empresarial português e que, por não estarem obrigadas por lei ao cumprimento de quotas, dependem sobretudo de incentivos e de acompanhamento técnico para promoverem ativamente a inclusão (Pedrosa et al., 2022).

A este propósito, importa notar que os próprios profissionais de recursos humanos identificam o financiamento público e a formação organizacional como as medidas mais eficazes para ultrapassar os obstáculos percecionados à contratação de pessoas com deficiência (Pedrosa et al., 2022), o que reforça a importância de reforçar e divulgar os apoios técnicos e financeiros já existentes, bem como de investir em programas de sensibilização e capacitação dirigidos a quadros de gestão e de recursos humanos, à semelhança de intervenções de nível meso já testadas noutros contextos internacionais, centradas na mudança de atitudes, competências e conhecimento organizacional (Kwan, 2021).

Para além dos apoios de natureza pública, tem-se assistido, em Portugal, ao desenvolvimento de iniciativas de empreendedorismo e inovação social vocacionadas para a criação de emprego para pessoas com deficiência, nomeadamente através de programas de apoio à criação do próprio emprego e de linhas de financiamento dirigidas a projetos de economia social, como as promovidas no âmbito do Portugal 2030 e do programa Portugal Inovação Social. Estas iniciativas contribuem para diversificar as vias de acesso ao mercado de trabalho, complementando o emprego por conta de outrem com

modelos de emprego apoiado e cooperativas de inserção. O reforço da articulação entre estes instrumentos — quotas, apoios financeiros, reabilitação profissional e empreendedorismo social — afigura-se central para que a política de emprego para pessoas com deficiência em Portugal assente num ecossistema de medidas complementares, e não num único mecanismo isolado.

Importa ainda assinalar o papel crescente da tecnologia de apoio neste domínio. Equipamentos e software especializados, sistemas de comunicação alternativa e soluções de acessibilidade digital integradas em plataformas de trabalho remoto e híbrido têm vindo a ampliar o leque de funções desempenháveis de forma autónoma por pessoas com diferentes tipos de deficiência, ainda que a generalização destes modelos não dispense a garantia de acessibilidade digital plena.

7. Discussão: inclusão profissional como fator de inovação, coesão social e desenvolvimento sustentável

A análise da literatura científica recente permite sustentar que a inclusão profissional das pessoas com deficiência não deve ser lida apenas como uma questão de justiça social ou de conformidade legal, ainda que estas dimensões permaneçam essenciais, mas também como um fator estratégico de inovação e de desenvolvimento organizacional sustentável. A evidência revista mostra que ambientes de trabalho que integram, de forma intencional, colaboradores com deficiência tendem a desenvolver culturas organizacionais mais flexíveis, mais atentas à diversidade das necessidades humanas e, consequentemente, mais preparadas para responder à crescente diversificação da força de trabalho e dos mercados que servem (Nguyen et al., 2026).

Esta leitura é coerente com o enquadramento internacional do desenvolvimento sustentável, nomeadamente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas, que preconiza a promoção do crescimento económico inclusivo e sustentável, do emprego pleno e produtivo e do trabalho digno para todos, incluindo explicitamente as pessoas com deficiência. A inclusão laboral das pessoas com deficiência contribui, além disso, para a coesão social, na medida em que reduz as desigualdades de participação económica e social e fortalece o sentido de pertença comunitária, quer das próprias pessoas com deficiência, quer das organizações e comunidades em que se inserem (Raišienė et al., 2025).

Importa, no entanto, sublinhar que estes benefícios não decorrem automaticamente da mera presença de pessoas com deficiência nas organizações. Como discutido ao longo deste artigo, a concretização do potencial de inovação e de coesão social associado à inclusão profissional depende da reunião articulada de condições estruturais — acessibilidade física e digital —, condições funcionais — adaptação

de tarefas e acomodações razoáveis — e condições culturais — liderança inclusiva e políticas organizacionais formais de apoio à diversidade. A ausência de qualquer uma destas dimensões tende a comprometer não apenas os resultados objetivos de emprego, como a retenção e a progressão de carreira, mas também os resultados subjetivos, como o bem-estar, o sentimento de pertença e a satisfação dos trabalhadores com deficiência (Aksnes & Ulstein, 2024).

Neste sentido, a promoção da empregabilidade das pessoas com deficiência em Portugal beneficiaria de uma abordagem mais integrada, que articule o cumprimento do sistema de quotas com investimento sistemático em formação de quadros de gestão, com o reforço dos apoios técnicos e financeiros à adaptação de postos de trabalho, e com a criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação que permitam medir, de forma consistente, o impacto real destas políticas na vida profissional das pessoas com deficiência. Só desta forma será possível transformar a inclusão profissional de uma obrigação legal formal num verdadeiro fator de inovação, competitividade e coesão social, tal como aponta a evidência científica internacional mais recente.

8. Conclusão

Este artigo procurou analisar a empregabilidade das pessoas com deficiência em Portugal, articulando os benefícios organizacionais da diversidade e da inclusão laboral com as condições necessárias à construção de ambientes de trabalho inclusivos e com os desafios e recursos de apoio que caracterizam o contexto nacional. A evidência revista permite concluir que, apesar dos progressos legislativos e dos avanços graduais nos indicadores de emprego, persistem em Portugal défices significativos de representatividade, disparidades salariais e barreiras estruturais e culturais que continuam a condicionar o acesso e a manutenção do emprego por parte das pessoas com deficiência.

Simultaneamente, a literatura científica mais recente demonstra, de forma consistente, que a inclusão profissional das pessoas com deficiência, quando sustentada em condições adequadas de acessibilidade, de adaptação de funções e de cultura organizacional inclusiva, produz benefícios tangíveis para as organizações, nomeadamente em termos de inovação, retenção, reputação e desempenho, e para a sociedade em geral, em termos de coesão social e de desenvolvimento sustentável. A transição de uma lógica de mera conformidade legal para uma lógica de valor estratégico partilhado surge, assim, como o principal desafio a enfrentar pelas organizações portuguesas nos próximos anos.

Recomenda-se, para investigação futura, o desenvolvimento de estudos empíricos de natureza longitudinal no contexto português, que permitam avaliar o impacto efetivo do sistema de quotas e dos apoios técnicos e financeiros existentes na trajetória profissional das pessoas com deficiência, bem

como estudos que explorem, de forma mais aprofundada, a experiência subjetiva dos trabalhadores com deficiência e dos seus colegas e supervisores diretos, área ainda escassamente documentada na literatura científica (Aksnes & Ulstein, 2024). Só através de um investimento sustentado em conhecimento, em políticas articuladas e em mudança cultural será possível construir, em Portugal, mercados de trabalho genuinamente inclusivos, capazes de valorizar a diversidade funcional como fator de inovação, de coesão social e de desenvolvimento sustentável.

Referências bibliográficas

- Aksnes, S. Y., & Ulstein, J. (2024). Sustainable employment for people with disabilities: A scoping review on workplace practices and positive employment outcomes. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 26(1), Article 1089. <https://doi.org/10.16993/sjdr.1089>
- Aydos, V. (2021). Construindo o "bom trabalhador": inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Etnográfica*, 25(2), 289–314. <https://revistas.rcaap.pt/etnografica/article/view/32350>
- Colella, A., & Boehm, S. A. (2026). Disability and employment in transition: Challenges, innovations, and opportunities. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 13, 277–307. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-110622-055845>
- International Labour Organization. (2024). *A study on the employment and wage outcomes of people with disabilities* (ILO Working Paper No. 124). <https://www.ilo.org/resource/news/new-ilo-working-paper-exposes-significant-disability-wage-gap>
- Kwan, C. K. (2021). Helping people with disabilities in the workplace: Mezzo-level interventions targeting corporate culture. *Social Work*, 66(4), 339–347. <https://doi.org/10.1093/sw/swab030>
- Kwiatkowska-Ciotucha, D., Zaluska, U., Kozyra, C., Grześkowiak, A., Żurawicka, M., & Polak, K. (2022). Diversity of perceptions of disability in the workplace vs. cultural determinants in selected European countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), Article 2058. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042058>
- Lei n.º 4/2019, de 10 de janeiro. *Diário da República n.º 8/2019, Série I*. Estabelece o sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60%. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2995&tabela=leis
- Markou, N., & Papakonstantinou, D. (2025). Navigating invisible disability disclosure and workplace inclusion: Employers' attitudes and workplace policies. *Disabilities*, 5(2), Article 37. <https://doi.org/10.3390/disabilities5020037>
- Neto, J. I. T. F. (2024). *A adaptação razoável do posto de trabalho e a tutela laboral na doença e na deficiência* [Tese de doutoramento, NOVA School of Law]. RUN – Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/entities/publication/4c58d0c0-9d70-490f-98b9-9e4a83ca1723>
- Nguyen, M. P., Do, H. P. N., Vuong, N. A., & van Gils, S. (2026). Disability employment as a human resource with shared value: A multi-stakeholder systematic review (2000–2025). *Journal of Management & Organization*. Publicação antecipada online. <https://doi.org/10.1017/jmo.2026.10100>
- Observatório da Deficiência e dos Direitos Humanos. (2025). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos 2024*. ISCSP – Universidade de Lisboa. https://oddh.iscsp.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2025/05/relatorio_oddh2024-final.pdf
- Pedrosa, S., Pinto, A., & Nunes, S. (2022). A perceção dos profissionais de gestão de recursos humanos quanto à contratação de pessoas com deficiência. *GESTIN – Revista Internacional de Gestão, Direito e Turismo*, (24). <https://gestin.ipcb.pt/index.php/ijmlt/article/view/10>

- Raišienė, A. G., Rapuano, V., & Budreikaitė, J. (2025).** Beyond disability: Enhancing employee mattering through inclusive leadership. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 27(1), 521–536. <https://doi.org/10.16993/sjdr.1235>
- Santos, S. F. dos, & Souza, D. C. de. (2022).** Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho – Revisão da literatura. *Research, Society and Development*, 11(16). <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/37688/31426/414992>
- Schimmele, C., Jeon, S.-H., & Arim, R. (2024).** Workplace accommodations and the labor force status of persons with disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 35(4), 810–820. <https://doi.org/10.1007/s10926-024-10239-2>

PARENTALIDADE E AUTONOMIA: ESTILOS EDUCATIVOS E PROMOÇÃO DA AUTONOMIA

José Gomes da Costa

*Professor Reformado do
Departamento de Educação e Psicologia
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*

Resumo

Este artigo, situado no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, procura contribuir para a compreensão dos estilos parentais educativos que se correlacionam positivamente com o desenvolvimento da autonomia funcional, ideológica e emocional na adolescência. Conclui-se que a expressão parental de apoio, aprovação, aceitação e compreensão, se correlaciona sempre com o comportamento autónomo dos adolescentes em relação aos seus pais; pelo contrário, a expressão parental de proximidade excessiva, controladora e intrusiva, inibe a conduta autónoma dos adolescentes e favorece a dependência funcional, ideológica e emocional. É importante trabalhar a montante, isto é, com a família e com os pais, apoiando-os no desenvolvimento das suas competências e no exercício de uma parentalidade responsável.

Palavras-chave

Estilos parentais educativos, desenvolvimento pessoal, autonomia

Objecto de Estudo

O objecto de estudo sobre o qual esta investigação se debruça centra-se no desenvolvimento pessoal em geral e no desenvolvimento da autonomia na adolescência em particular, procurando contribuir para elucidar as relações que existem entre o que designamos por estilo parental educativo e uma maior ou menor autonomia na adolescência. Se tivéssemos de escolher algumas palavras-chave centradas no objecto de estudo, seriam desenvolvimento, adolescência, família e parentalidade.

O estilo parental pode definir-se como o padrão geral de educação que caracteriza a relação dos pais com os filhos (Cecconello, De Antoni & Koller, 2003; Deslandes & Potvin, 1998). Este padrão, como sabemos, gera um clima emocional e varia em função do que designamos por dimensões do comportamento parental, que podem ser subsumidas nas noções de amor e disciplina ou, se quiserem, apoio e controlo. Estas duas dimensões organizam-se esquematicamente em dois eixos ortogonais: o eixo “apoio” compreende, por um lado, acolhimento, compreensão empática e proximidade não intrusiva e, no extremo oposto, rejeição, hostilidade e frieza; o eixo “controlo” compreende disciplina, exigência e imposição de limites (controlo comportamental) e, no pólo contrário, manipulação, culpabilização e infantilização (controlo psicológico), proximidade intrusiva (invasora dos limites individuais, da esfera

privada e até da intimidade do adolescente, traduzida num esbatimento dos limites intergeracionais e num emaranhamento relacional que acaba por se revelar um escolho para o desenvolvimento) ou, ainda, por um excesso de gratificação parental impedindo assim os filhos de saírem da adolescência e se lançarem num projecto de vida autónomo. De comum, nestes aspectos que configuram o que designamos por controlo psicológico, encontramos o reforço dos mecanismos homeostáticos do sistema familiar opondo-se à mudança através da inibição da autonomia e do favorecimento da dependência (Barber, 2002; Sampaio, 2005).

Como sabem, a investigação nasce de uma importante qualidade humana que é a curiosidade, a capacidade de nos interrogarmos sobre nós mesmos e sobre aquilo que nos rodeia. Para isso é preciso fazer perguntas, o que nem sempre é tão fácil como parece à primeira vista, porque uma das primeiras tarefas que se impõe ao investigador é o recorte do objecto de estudo, a distinção às vezes difícil entre forma e fundo, entre o que interessa em primeiro plano e o que interessa só secundariamente ou mesmo o que pomos de parte. E como se trata de fazer perguntas, poderíamos fazer uma que abre caminho para o que queremos investigar: *o estilo parental educativo, tal como foi percebido pelo adolescente, condiciona a sua autonomia?*

Objectivo de Estudo

A finalidade deste trabalho é procurar contribuir para a compreensão do papel parental para a autonomia na fase final da adolescência. Há mais de duas dúzias de anos que ouço pais, quer em contexto terapêutico quer em situações mais informais, e um dos temas recorrentes é a dificuldade em lidar com a autonomia dos filhos adolescentes. Gostaríamos de ter uma receita para isto, mas se há coisa que aprendemos é que não há receitas. Há, isso sim – desde que não nos fixemos em soluções à medida e prontas a usar – uma aprendizagem contínua, dinâmica e mútua. Este estudo nasce portanto de uma questão que se coloca aos pais e às famílias. Afinal, o modo como lidamos com os filhos, o estilo que imprimimos nas nossas relações e que gera um determinado clima emocional, tem importância para o seu desenvolvimento e para a sua autonomia? Podem os pais favorecer ou, pelo contrário, dificultar a autonomia dos filhos pelo modo como lidam com eles?

Permitam-me aqui uma nota que talvez fosse desnecessária mas que, em nome da clareza, é bom sublinhar: é evidente que, quando me refiro a pais e a filhos, não estou só a pensar na parentalidade ou na filiação biológica, mas no significado mais abrangente que hoje damos ao termo; de igual modo, quando me refiro a família, estou a pensar nas múltiplas formas de família que integram a diversidade social do nosso quotidiano e não exclusivamente na chamada família nuclear.

Método de Estudo

Naquilo que toca às relações entre pais e filhos, não há receitas para o sucesso. Não podemos dizer aos pais, sem correremos o risco de estarmos a criar falsas expectativas, “façam assim porque o resultado será este”. Não há aqui uma relação de causalidade unívoca, uma relação de causa e efeito. Assim, o que se procurou averiguar neste trabalho, foi se há variáveis que variam conjuntamente, no mesmo sentido ou em sentidos opostos, e não se uma variável é causa da outra. Dito de outra maneira, o método utilizado neste trabalho é correlacional e comparativo, e não se procura nele uma relação causal. Foram formuladas quatro hipóteses, a saber:

A autonomia na adolescência varia em função do estilo parental educativo, tal como foi percebido pelo adolescente.

A autonomia na adolescência varia em função do género do adolescente.

O estilo parental educativo, tal como foi percebido pelo adolescente, varia em função do nível de formação académica dos pais.

O estilo parental educativo, tal como foi percebido pelo adolescente, varia em função do sexo dos filhos.

A tabela seguinte pode ajudar-nos a compreender a enunciação das hipóteses de investigação distinguindo nelas as variáveis dependentes e independentes.

Tabela 1: Hipótese de Investigação, Variáveis Dependentes e Independentes

H.	Variáveis Dependentes	Variáveis Independentes
1.	A autonomia, na fase final da adolescência varia em função do	Estilo parental educativo, tal como foi percebido pelo adolescente
2.	A autonomia, na fase final da adolescência, varia em função do	Sexo do adolescente
3.	O estilo parental, tal como foi percebido pelo adolescente, varia em função do	Nível de formação académica dos pais
4.	O estilo parental, tal como foi percebido pelo adolescente, varia em função do	Sexo dos filhos

Amostra

A amostra utilizada compreendeu 575 sujeitos, sendo 236 rapazes e 339 raparigas, com idades situadas entre os 18 e os 21 anos. A selecção dos sujeitos foi feita a partir de uma população de 2299 estudantes do Ensino Superior (946 rapazes e 1353 raparigas), segundo aos critérios de idade e sexo, tendo sido assim constituída uma amostra estratificada composta por 25% dos sujeitos de cada grupo.

Tabela 2:Constituição da Amostra Estratificada Segundo os Critérios Idade/Sexo

Amostra					
Idades	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	Total
Rapazes	32	60	70	74	236
Raparigas	52	80	87	120	339
Total	84	140	157	194	N = 575

Instrumentos de Recolha de Dados

Para a avaliação do estilo parental, recorremos ao *Questionário de Ligação Parental* (Baptista & Lory, 1997), a versão portuguesa do *Parental Bonding Instrument* (Parker, Tupling & Brown, 1979). Baseado na Teoria da Vinculação, este instrumento avalia retrospectivamente a percepção do comportamento parental na relação com o sujeito até aos 16 anos deste, pelo que só é aplicável a partir desta idade. Note-se que esta avaliação do comportamento parental é independente para o pai e para a mãe e engloba duas dimensões: carinho e protecção (overprotection). Assim, cada escala, de 25 itens cada, pode ser pontuada de maneira independente para a relação percebida com o pai e para a relação percebida com a mãe.

Para a avaliação da autonomia foi utilizado o *Inventário de Separação Psicológica* (Almeida, Dias e Fontaine, 1996), a versão portuguesa do *Psychological Separation Inventory* (Hoffman, 1996). É um questionário que avalia separadamente a relação com o pai e com a mãe, sendo baseado na perspectiva de Peter Blos sobre um segundo processo de separação e individuação na adolescência. Contempla quatro dimensões da autonomia em relação aos pais: funcional, ideológica, emocional e conflitual. Por autonomia funcional entendemos a capacidade do adolescente para tratar dos seus próprios assuntos, sem ter que sistematicamente recorrer aos pais – em português chamamos-lhe capacidade para se

“desembaraçar”. A autonomia ideológica diz respeito à diferenciação de atitudes, crenças e valores em relação aos pais; note-se que essas atitudes, crenças e valores adoptadas pelos adolescentes poderão até ser semelhantes às dos pais, mas terão de ser sujeitas ao juízo crítico dos adolescentes, terão de ser filtradas por estes e não assumidas passivamente só porque são aquelas que os pais adoptaram. A autonomia emocional refere-se a uma relativa independência em relação a uma excessiva necessidade de aprovação, proximidade e apoio emocional dos pais. A autonomia conflitual refere-se à libertação de uma culpabilidade que gera ressentimento e raiva em relação aos pais, situações que todos nós conhecemos, caracterizadas por uma desgastante relação de amor-ódio. Infelizmente, para a amostra com que trabalhamos, as duas escalas de autonomia conflitual apresentaram valores de *alpha de Cronbach* muito baixos, pelo que não as utilizámos por revelarem uma consistência interna não fiável.

Foi ainda construído e aplicado um questionário de dados sociodemográficos que nos permitiu recolher informações sobre a idade, sexo, estrutura familiar, número de irmãos, nível de escolaridade e profissão do pai e da mãe, distrito, região autónoma ou país de proveniência, aproveitamento escolar, curso e ano que frequentavam os inquiridos.

Procedimentos

Para a certificação dos instrumentos de avaliação, quer no que diz respeito à sua aplicação, quer ao posterior tratamento estatístico, quer ainda para a construção de um único questionário uniformizado, contactámos pessoalmente os respectivos autores das versões portuguesas do *Parental Bonding Instrument* e do *Psychological Separation Inventory*. Foi feito um ensaio (pré-teste) com um grupo de 54 sujeitos (29 rapazes e 25 raparigas), para avaliar a aceitação dos instrumentos de recolha de dados. Após este ensaio foram modificadas algumas perguntas do inquérito de dados sociodemográficos, relativas às habilitações académicas dos pais e à origem geográfica dos sujeitos.

Antes da administração dos questionários foi explicado aos sujeitos o âmbito e a finalidade do estudo, bem como garantido o anonimato das respostas. O tempo médio utilizado na resposta foi de 20 minutos. Após a recolha dos questionários estes foram ordenados segundo os critérios de idade e género dos sujeitos e, seguidamente, organizada uma base de dados que foi posteriormente tratada no *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Para operacionalização de algumas variáveis incluídas no questionário de dados sociodemográficos procedemos ao reagrupamento de alguns itens. Na verificação das hipóteses utilizámos o método estatístico de análise de correlação *R de Pearson* com o objectivo de medir a intensidade entre variáveis, e o modelo estatístico de regressão para prever o comportamento da variável dependente ou de resposta

a partir das variáveis independentes ou preditoras que integram o estilo parental. Foram ainda utilizados testes paramétricos *t* para comparação de duas amostras independentes e o teste *One-Way Anova* para comparação de mais de duas amostras independentes.

Resultados

Os resultados deste estudo sustentam a tese segundo a qual a dimensão do comportamento parental consubstanciada na expressão de apoio, aprovação, aceitação, compreensão empática e proximidade não intrusiva se correlaciona sempre, quer tenha origem no pai ou na mãe, com o comportamento autónomo dos adolescentes em relação aos seus pais, reflectindo-se não só na sua capacidade em resolver problemas práticos ligados ao quotidiano, mas também na diferenciação das atitudes, crenças e valores, bem como na libertação de uma excessiva necessidade de aprovação e apoio emocional parental. Pelo contrário, a dimensão do comportamento parental identificada com controlo excessivo, proximidade intrusiva e sobreinvestimento protector, inibe a conduta autónoma dos adolescentes e está correlacionada com uma maior dependência funcional, ideológica e emocional destes.

Quando analisada a influência preditora de cada uma das dimensões que integram o estilo parental – apoio e controlo – sobre a variável de resposta autonomia do adolescente, verifica-se que a dimensão “apoio” é determinante, situando-se entre 16,6% e 42% a sua contribuição para a variação média do valor da autonomia. A este propósito, é de referir que a influência preditora da variável “apoio” se faz sentir de forma mais expressiva na autonomia emocional: embora a expressão parental de aceitação, apoio e compreensão sejam sempre determinantes para a autonomia do adolescente, essa dimensão do comportamento parental é sobretudo importante para a diferenciação em relação ao sistema normativo parental e uma relativa independência em relação à necessidade excessiva de aprovação, proximidade e apoio emocional dos pais. O apoio parental revela-se como o suporte afectivo que conduz à autonomia do adolescente e o seu valor preditor faz-se sentir sobretudo na autonomia emocional, isto é, na medida em que os adolescentes se sentem aceites pelos seus pais, conseguem autonomizar-se em relação a eles.

No que diz respeito à segunda hipótese, a análise estatística dos resultados obtidos, após a comparação das médias da autonomia funcional, ideológica e emocional entre rapazes e raparigas, permite concluir que, na nossa amostra, as raparigas se revelam mais autónomas em relação à mãe na resolução de problemas práticos, ligados ao quotidiano. São também emocionalmente mais autónomas, em relação quer à mãe quer ao pai. Por seu turno, os rapazes revelaram-se mais autónomos no que toca à diferenciação de atitudes, crenças e valores em relação ao pai.

Verifica-se, na terceira hipótese, que o estilo parental, quer do pai quer da mãe, tal como foi percebido pelos adolescentes, não varia significativamente com o nível de formação académica dos pais.

Finalmente, na quarta hipótese, constata-se que o estilo parental do pai, tal como foi percebido pelos adolescentes, não varia significativamente em função do sexo dos filhos. O mesmo não se passa em relação ao estilo parental da mãe, que é percebido como sendo mais apoiante, próximo e compreensivo na relação com as filhas, não variando significativamente na relação com os rapazes.

Discussão

Sublinhamos, uma vez mais, que os resultados apresentados devem ser analisados e interpretados dentro dos limites deste estudo: trata-se, por um lado, de um estudo correlacional e comparativo e, por outro lado, a especificidade da amostra estatística utilizada – composta por 575 estudantes do Ensino Superior – pode dificultar a generalização dos resultados a outros grupos que não estão aqui representados como, por exemplo, adolescentes situados dentro do mesmo grupo etário mas já inseridos no mundo laboral. Um outro aspecto, não menos importante, que nos ajuda a relativizar os resultados: a avaliação retrospectiva do estilo parental, recorrendo à memória dos adolescentes, remete-nos para a experiência necessariamente subjectiva que estes fizeram do comportamento parental e não para o estilo parental em si mesmo, objectivamente considerado; acresce ainda que esta avaliação é retrospectiva e, como tal, recorre à memória dos sujeitos, o que aumenta o seu carácter subjectivo.

Feitas estas considerações prévias, os resultados obtidos permitem-nos concluir que os pais permanecem, ao longo da adolescência, importantes figuras de apoio e vinculação, permitindo assim que os filhos se vão autonomizando sem que seja necessário mobilizar a agressividade para provocar roturas. Estes resultados, ao mostrarem que os adolescentes mais autónomos são aqueles que percebem os seus pais como apoiantes, compreensivos e próximos sem no entanto serem intrusivos, confirmam os dados mais recentes da investigação (Barber, 1997; Fleming, 2005; Lopes, 1998; Soares, 1992; Steinberg & Silk, 2002) que propõe um modelo de compreensão da autonomia sem que o chamado *conflito de gerações* seja algo de necessário e normativo. Os adolescentes precisam de enraizar a sua identidade, o seu ser pessoa, não só na sua história pessoal e familiar – e, neste sentido, o sentimento de pertença a uma família e de apego aos pais é essencial – mas também de traçar um projecto de vida pessoal, que os leve a diferenciarem-se da família de origem e lhes permita correr os riscos inerentes a todo o movimento de separação e autonomia. Para serem bem sucedidos nesta tarefa, precisam de saber que podem contar com os pais mas também que estes não serão uma pedra de tropeço na desejada caminhada para a autonomia.

Um dado curioso – que embora não fazendo parte das hipóteses desta investigação podemos constatar a partir da exploração de dados – é a significativa correlação que existe entre a autonomia emocional em relação aos pais e a distância geográfica que os separa dos filhos adolescentes: a autonomia emocional destes aumenta à medida que aumenta a distância geográfica que os separa de casa. Estes dados, que corroboram as conclusões das investigações de Beyers & Goossens (2003, 2004), assumem uma particular evidência nos adolescentes originários dos PALOP (particularmente de Cabo Verde), que se revelaram os mais autónomos do ponto de vista emocional, quer em relação ao pai quer em relação à mãe. Será que a distância geográfica é um bom preditor da autonomia emocional? Talvez não, pois apesar dos adolescentes oriundos dos PALOP serem aqueles que, entre todos os adolescentes da nossa amostra, revelaram ter uma percepção do estilo parental como mais apoiante, compreensivo e próximo, haverá, provavelmente, variáveis socioculturais específicas associadas quer ao seu meio de origem quer à sua condição de estudantes num país de acolhimento, quer ainda ao facto de muitos deles terem um emprego remunerado (nomeadamente na indústria de hotelaria e restauração) que ajudarão a explicar a sua maior autonomia emocional.

Os resultados obtidos no teste da segunda hipótese não estão, genericamente, de acordo com os resultados de outras investigações. De facto, várias das investigações que cruzam o sexo com a autonomia referem que os rapazes são significativamente mais autónomos que as raparigas (Beyers & Goossens, 2003; Dias & Fontaine, 1998, 2001; Fleming, 1993, 2005). Da minha experiência docente e do contacto que ao longo dos anos tenho tido com alunos e alunas na fase final da adolescência tem-me ficado a impressão que as raparigas são mais autónomas e frequentemente mais organizadas. Há autores (Beyers & Goossens, 2003; Dias & Fontaine, 2001; Mayseless & Scharf, 2003) que sugerem que rapazes e raparigas seguem percursos desenvolvimentais diferentes, condicionados por expectativas sociais relativas ao papel de género e por factores macrossistémicos que contemplam diversos processos de socialização, lidando assim com as questões da autonomia de forma também diferente. Posto assim, este problema desvia-se de uma perspectiva quantitativa – quem é mais autónomo? – para se centrar numa perspectiva qualitativa – de que autonomia estamos a falar? Nesta perspectiva, as raparigas, comparativamente aos rapazes, estão menos centradas na autonomia, valorizando as relações de amizade e a responsabilidade social, facto que é reforçado pela sociedade que, por sua vez, atribui às mulheres um papel predominante na transmissão de valores sociais para as gerações seguintes, o que acaba por condicionar os seus níveis de realização da autonomia.

Como vimos, no que diz respeito à terceira hipótese de investigação, não se confirmou uma variação significativa do estilo parental, quer da mãe quer do pai, em função da respectiva formação académica. Mas, também aqui, a novidade não reside na centralidade da hipótese colocada, mas sim num aspecto

lateral: a exploração de dados permitiu-nos perceber que, embora o estilo parental não varie significativamente com o nível de formação académica dos pais, a autonomia ideológica dos adolescentes varia. Significa isto que o nível de formação académica dos pais se reflecte significativamente na autonomia emocional dos adolescentes, isto é, na sua capacidade para se diferenciarem dos pais nas atitudes, crenças e valores. Não deixa de ser curioso observar que o nível de formação académica dos pais não se reflecte significativamente na sua capacidade para lidar com problemas práticos no dia-a-dia sem recurso ao apoio parental, ou para se libertarem da necessidade de aprovação e apoio emocional dos pais, mas sim naquele tipo de autonomia que aparece mais associado ao desenvolvimento do raciocínio crítico, dando possibilidade ao adolescente de se distanciar criticamente e filtrar o sistema de valores parental antes de o adoptar, ou não, como seu. Provavelmente os pais com um nível mais diferenciado de formação académica introduzem na matriz familiar um padrão que estimula o desenvolvimento cognitivo e facilita a conquista progressiva da autonomia ideológica.

Quanto à quarta hipótese, verificamos que a manifestação materna de apoio, compreensão empática e proximidade não intrusiva é significativamente mais expressiva na relação com as filhas. Note-se que, na literatura revista (Baptista, 1993; Geuzaine, 2000; Kellerhals & Montandon, 1991; Lopes, 1998; Pleck, 1997), se assinala uma maior proximidade entre as mães e os filhos adolescentes (quer rapazes quer raparigas) comparativamente ao pai, que é percebido como uma figura de autoridade que define e limita padrões de comportamento, enquanto a mãe é vista como alguém mais atenta e sensível às mudanças que ocorrem no desenvolvimento.

Propostas de Investigação

A discussão dos resultados deixa algumas perguntas por responder, abrindo caminho a novas pesquisas. A primeira dessas perguntas é a que se associa às características sociodemográficas da amostra utilizada: se os sujeitos da amostra não fossem estudantes do Ensino Superior mas estivessem inseridos no mundo laboral ou à procura do primeiro emprego, os resultados seriam os mesmos? Cremos que não: a autonomia, sendo um dos aspectos cruciais do desenvolvimento, está condicionada por diversos factores contextuais e o exercício remunerado de uma profissão, não só como fonte de sustentabilidade económica mas também como forma de participação social, o “fazer-se à vida”, tem aí um papel crucial.

Ainda no que diz respeito às características sociodemográficas da amostra, seria interessante proceder a estudos que contribuíssem para clarificar os factores associados à maior autonomia revelada pelos sujeitos oriundos dos PALOP.

Uma vez que o estilo parental é apenas um entre vários factores que podem facilitar ou dificultar a autonomia na adolescência, seria interessante indagar as relações que existem entre essa mesma autonomia e aspectos mais gerais do funcionamento familiar como, por exemplo, o nível de diferenciação do *self* parental, ou o registo de comunicação na família.

Haverá lugar para uma Psicologia do Desenvolvimento no masculino e outra no feminino? Os traços distintivos que dizem respeito ao sexo serão de tal forma vinculados que, ao compararmos a autonomia de rapazes e raparigas, estamos a comparar o incomparável?

Conclusões

Os dados deste estudo permitem concluir que os pais que melhor contribuem para a autonomia dos filhos adolescentes são aqueles que expressam apoio, compreensão e proximidade não intrusiva. Todavia, seria simplista reduzir esta conclusão a uma receita, porque, em última análise, não há uma definição ou um critério de diagnóstico do que é ser Bons Pais. A função parental não é redutível a um papel objectivo nem deve ser avaliada por critérios de eficácia ou de sucesso. Se a autonomia, enquanto objectivo central do desenvolvimento, está tão intimamente associada às práticas parentais como esta investigação deixa claro, então fará todo o sentido disponibilizar serviços de apoio parental cuja finalidade se inscreva no âmbito de um apoio aos pais. Não se trata, evidentemente, de ensinar os pais a serem pais, mas sim de disponibilizar serviços de suporte familiar e parental a que as famílias e os pais, independentemente da sua configuração relacional, possam recorrer a fim de que, confrontados com as naturais dificuldades ligadas à vida familiar e à educação dos filhos, se possam dirigir a profissionais com uma boa preparação científica e técnica e uma sólida formação humana.

Referências bibliográficas

- Almeida, M-J., Dias, G. & Fontaine, A-M. (1996).** Separação Psicológica das Figuras Parentais em Jovens Universitários: Adaptação do Psychological Separation Inventory de Hoffman à População Portuguesa. *Psiquiatria Clínica*, 17, 1, 5-17.
- Baptista, A. (1993).** *A Génese da Perturbação de Pânico: a Importância dos Factores Familiares e Ambientais Durante a Infância e Adolescência* (Dissertação de Doutoramento). Porto: ICBAS.
- Baptista, A. & Lory, F. (1997).** Questionário de Ligação Parental. Validação para a População Portuguesa do Parental Bonding Instrument. In M. Gonçalves (Ed.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, V. Universidade do Minho.
- Barber, B. (1997).** Adolescent Socialization in Context: The Role of Connection, Regulation and Autonomy in the Family. *Journal of Adolescent Research*, 12, 5-7.

- Barber, B. (2002).** Reintroducing Parental Psychological Control. In B. Barber (Ed.), *Intrusive Parenting: How Psychological Control Affects Children and Adolescents* (pp.3-14). Washington, DC: APA.
- Beyers, W. & Goossens, L. (2003).** Psychology Separation and Adjustment to University: Moderating Effects of Gender, Age, and Perceived Parenting Style. *Journal of Adolescence Research*, 18, 4, 363-382.
- Beyers, W. & Goossens, L. (2004).** *Contributions of Parenting to the Separation-Individuation Process in Late Adolescence: A Three-Wave Longitudinal Study.* (Paper presented at the 10th Biennale Meeting of the Society for Research on Adolescence). Baltimore.
- Cecconello, A., De Antoni & Koller, S. (2003).** Práticas Educativas, Estilos Parentais e Abusos Físicos no Contexto Familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- Deslandes, R. & Potvin, P., (1998).** Les Comportements des Parents et les Aspirations Scolaires des Adolescents. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*. (AIFREF) 2:1, 9-24.
- Dias, G.F. & A-M. Fontaine, (1998).** Famille, Autonomie et Bien-Être au Début de l'Age Adulte. In A-M. Fontaine & J-P. Pourtois (Eds.), *Regards sur l'Éducation Familiale* (pp. 67-79). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Dias, G.F. & A-M. Fontaine, (2001).** *Tarefas Desenvolvimentais e Bem-Estar de Jovens Universitários.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Fleming, M. (1993).** *Adolescência e Autonomia: o Desenvolvimento Psicológico e a Relação com os Pais.* Porto: Afrontamento.
- Fleming, M. (2005).** *Entre o Medo e o Desejo de Crescer – Psicologia da Adolescência.* Porto: Afrontamento.
- Geuzaine, C. (2000).** Separation from Parents in Late Adolescents: the Same for Boys and Girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 1, 79-91.
- Hoffman, J. (1996).** Psychological Separation of Late Adolescents from their Parents. *Journal of Counselling Psychology*, 31, 70-178.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991).** *Les Stratégies Éducatives des Familles.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Lopes, J. (1998).** *A Influência Relativa das Percepções Partilhadas ou Divergentes no Relacionamento dos Pais com os Filhos Adolescentes.* (Dissertação de Doutoramento). Vila Real: UTAD.
- Mayseless, O. & Scharf, M. (2003).** What Does It Mean to Be an Adult? The Israeli Experience. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 100, pp.5-20.
- Parker, G., Tupling, H. & Brown, L. (1990).** A Parental Bonding Instrument. In J. Touliatos (Ed.), *Handbook of General Family Measurement Techniques* (pp. 377-378). London: Sage Publications, Inc. (original publicado em 1979).
- Pleck, J. (1997).** Paternal Involvement: Levels, Sources and Consequences. In M. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development* (pp. 66-103). (3rd. ed.) New York: John Wiley & Sons.
- Sampaio, D. (2005).** As Necessidades de Educação Familiar. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais Criança – As Necessidades Irredutíveis* (pp. 439-443). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria – Faculdade de Medicina de Lisboa.
- Soares, I. (1992).** *Representação da Vinculação na Idade Adulta e na Adolescência.* (Dissertação de Doutoramento). Porto: FPCE-UP.
- Steinberg & Silk (2002).** Parenting Adolescents. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (vol. 1, pp. 103-133). (2nd. ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E OS ANIMADORES SOCIOCULTURAIS: A PEDAGOGIA DOS TEMPOS VINDOUROS E OS EMPREENDEDORES SOCIAIS DO FUTURO

Ana Lopes
ESECD-CEGOT-UPG

Rosa Branca Tracana
ESECD-Ci&DEI-UPG

Resumo

O mundo contemporâneo enfrenta desafios que tornam particularmente relevante o contributo da Animação Sociocultural. As transformações tecnológicas, sociais, demográficas, ambientais e políticas têm alterado as formas de participação, de convivência e de relação com a cultura e com os territórios. Neste contexto, a Animação Sociocultural, enquanto prática socioeducativa orientada para a participação, o desenvolvimento comunitário e a cidadania, pode assumir um papel estratégico na construção de respostas coletivas. O presente artigo reflete sobre a Animação Sociocultural como uma pedagogia dos tempos vindouros e sobre o papel do Animador Sociocultural enquanto potencial agente de inovação e empreendedorismo social. A partir de uma revisão da literatura, articulam-se contributos da Animação Sociocultural, da pedagogia social, do empreendedorismo social e de organismos internacionais, procurando identificar competências e campos de intervenção particularmente relevantes perante a digitalização, o envelhecimento demográfico, as migrações, as alterações climáticas, os desafios da saúde mental e as tensões que atravessam as democracias contemporâneas.

Palavras-chave Animação Sociocultural; Participação cidadã; Pedagogia participativa; Cidadania ativa; Democracia; Cultura; Transformação social; Pedagogia da esperança.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref^o UIDB/05507/2020 com o identificador DOI <https://doi.org/10.54499/UIDB/05507/2020>. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (Ci&DEI) e da Universidade Politécnica da Guarda pelo apoio prestado.

Introdução

O século XXI caracteriza-se por um conjunto de transformações económicas, sociais, culturais, demográficas e tecnológicas que têm produzido alterações significativas nas formas de organização da vida social, nas relações interpessoais e nos modos de participação dos cidadãos. A globalização, a digitalização, a intensificação da mobilidade populacional, a evolução tecnológica, o envelhecimento demográfico, as alterações climáticas e a persistência de desigualdades sociais e territoriais configuram um

contexto marcado pela crescente complexidade e interdependência dos problemas coletivos. Estas transformações colocam novos desafios às instituições, às comunidades e aos profissionais que desenvolvem a sua ação nos domínios da educação, da cultura, da intervenção social e do desenvolvimento comunitário.

A expansão das tecnologias digitais constitui, neste contexto, uma das transformações com maior impacto nas relações sociais contemporâneas. A generalização do acesso à Internet, das redes sociais e das plataformas digitais ampliou significativamente as possibilidades de comunicação, circulação de informação e participação à distância. Todavia, a existência de maiores possibilidades de conexão não implica, necessariamente, um reforço dos vínculos sociais ou da participação comunitária. A literatura tem evidenciado que os efeitos da digitalização sobre as relações sociais são complexos e dependem dos contextos, das condições de utilização e das características dos indivíduos e das comunidades. Assim, a conectividade digital pode simultaneamente favorecer novas formas de sociabilidade e participação e coexistir com fenómenos de isolamento social, solidão, fragmentação relacional e desigualdade no acesso e na utilização dos recursos digitais.

Esta problemática assume particular relevância quando analisada à luz das transformações da participação cívica e comunitária. As sociedades contemporâneas confrontam-se com processos de individualização, mudanças nos modos de pertença coletiva e transformação das formas tradicionais de participação. Paralelamente, fenómenos como a solidão, a desconfiança nas instituições, a polarização social e a desigualdade podem comprometer a construção de relações de proximidade e de confiança indispensáveis à ação coletiva. Importa, contudo, evitar uma leitura determinista destas tendências: as transformações sociais e tecnológicas não conduzem inevitavelmente ao enfraquecimento da participação. Pelo contrário, têm também possibilitado o aparecimento de novas formas de mobilização, organização coletiva e intervenção cidadã. O desafio consiste, por isso, em compreender de que modo podem ser articuladas as novas formas de participação com os espaços presenciais de encontro, diálogo, cooperação e construção comunitária.

É neste quadro de transformação social que adquire particular pertinência a Animação Sociocultural. Longe de se circunscrever à dinamização de atividades culturais, recreativas ou de ocupação dos tempos livres, a Animação Sociocultural constitui um campo de intervenção orientado para a participação, o desenvolvimento sociocultural, a capacitação dos indivíduos e a dinamização das comunidades (Trilla, 1998). O animador sociocultural assume, neste sentido, uma função que ultrapassa a execução de atividades, envolvendo processos de diagnóstico, mobilização, mediação, participação e desenvolvimento de projetos orientados para necessidades e potencialidades concretas dos territórios e das populações.

Esta perspectiva encontra igualmente expressão na literatura portuguesa sobre a profissão. Ribeiro (2019) sublinha a importância de uma prática profissional sustentada e reflexiva, na qual a Animação Sociocultural contribui para envolver as pessoas nos processos de desenvolvimento e para promover a sua participação ativa. O profissional deixa, assim, de ser entendido exclusivamente como dinamizador de atividades e passa a assumir uma função de facilitador de processos sociais, culturais e educativos, capaz de mobilizar pessoas e recursos, estabelecer relações de cooperação e promover respostas contextualizadas aos problemas identificados.

A relevância desta abordagem torna-se ainda mais evidente perante os desafios que se projetam para as próximas décadas. O envelhecimento demográfico, as transformações do mercado de trabalho, as desigualdades sociais e territoriais, a transição digital, as alterações climáticas e a necessidade de reforçar a coesão social exigirão respostas que não dependam exclusivamente da intervenção institucional. A construção de sociedades mais inclusivas e resilientes pressupõe igualmente a capacidade de mobilizar os cidadãos, fortalecer redes de proximidade, promover a participação e estimular processos de inovação social. Neste contexto, a Animação Sociocultural poderá assumir um papel estratégico enquanto prática de mediação e de desenvolvimento comunitário, contribuindo para transformar necessidades sociais em oportunidades de participação e ação coletiva.

É neste ponto que se estabelece uma aproximação entre a Animação Sociocultural e o empreendedorismo social. Embora correspondam a campos conceptuais e profissionais distintos, ambos valorizam a identificação de necessidades sociais, a mobilização de recursos, a cooperação, a participação e a procura de respostas inovadoras para problemas coletivos. A aproximação entre estes dois domínios permite, assim, questionar de que modo as competências tradicionalmente associadas à Animação Sociocultural podem ser reforçadas por uma perspectiva orientada para a inovação e para a criação de valor social.

Deste modo, o presente trabalho parte da necessidade de repensar o papel da Animação Sociocultural perante as transformações que caracterizam as sociedades contemporâneas. Mais do que questionar a pertinência da Animação Sociocultural, importa compreender de que forma este campo de intervenção poderá renovar as suas práticas, competências e estratégias para responder a novos problemas sociais e, simultaneamente, potenciar a participação dos cidadãos na construção de respostas coletivas. A questão central que se coloca é, portanto, a de saber se a Animação Sociocultural poderá afirmar-se, no horizonte das próximas décadas, não apenas como uma prática de dinamização sociocultural, mas também como um instrumento de participação, capacitação, inovação social e transformação comunitária.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o papel da Animação Sociocultural perante os desafios contemporâneos, defendendo-a como a pedagogia dos tempos vindouros e apresentando os Animadores Socioculturais como empreendedores sociais do futuro articulando contributos provenientes da educação, da sociologia, da filosofia, da ciência política e da Animação Sociocultural. Pretende-se demonstrar que a participação constitui simultaneamente um direito, uma competência, um processo educativo e um fator indispensável para o fortalecimento da democracia, da cidadania e da qualidade de vida das comunidades.

Num tempo marcado pela incerteza, pela complexidade e pela mudança acelerada, a pedagogia da participação, da esperança e da ação coletiva revela-se particularmente necessária. Recuperando o pensamento de Paulo Freire, importa reconhecer que a transformação social não resulta da adaptação passiva às circunstâncias, mas da capacidade crítica dos cidadãos para compreenderem a realidade, intervir sobre ela e construírem, coletivamente, futuros mais justos, democráticos e solidários. É neste horizonte que a Animação Sociocultural se afirma não apenas como uma área de intervenção, mas como uma pedagogia capaz de inspirar os tempos vindouros.

2. A Animação Sociocultural enquanto Pedagogia da Participação e da Transformação Social

A Animação Sociocultural (ASC) tem vindo a afirmar-se, nas últimas décadas, como uma área científica, pedagógica e profissional comprometida com a promoção da participação, do desenvolvimento comunitário, da cidadania ativa e da transformação social. Diversos autores consolidam esta perspetiva. Ventosa (2016) entende a Animação Sociocultural como uma metodologia de intervenção socioeducativa orientada para a participação, a criatividade e o desenvolvimento comunitário, enquanto Úcar (2016) sublinha a importância da ação comunitária e das relações socioeducativas na construção de processos de participação e transformação. Caride Gómez (2013) enquadra igualmente a educação social e o desenvolvimento comunitário numa perspetiva de direitos, participação e inclusão. No contexto português, Ribeiro (2019) salienta a necessidade de uma prática profissional sustentada e reflexiva, apoiada em referenciais que permitam fundamentar a intervenção do animador.

Contudo, a crescente complexidade dos desafios contemporâneos exige uma leitura renovada do seu papel. Mais do que um conjunto de metodologias de intervenção ou de técnicas de dinamização de grupos, a Animação Sociocultural pode hoje ser entendida como uma verdadeira pedagogia dos tempos vindouros, capaz de responder às exigências de sociedades marcadas pela incerteza, pela diversidade, pela aceleração tecnológica e pela necessidade de reconstrução dos laços comunitários.

Esta perspectiva implica ultrapassar concepções redutoras que, durante muito tempo, associaram a Animação Sociocultural à ocupação dos tempos livres, à organização de atividades recreativas ou à simples dinamização cultural. Embora estas dimensões continuem a integrar o seu campo de ação, elas representam apenas uma parte de um projeto educativo muito mais amplo, centrado na valorização das pessoas como protagonistas do seu próprio desenvolvimento e na construção de comunidades participativas, inclusivas e democráticas.

Neste sentido, Ander-Egg (1999) defende que a Animação Sociocultural constitui um processo intencional de mobilização das capacidades individuais e coletivas, orientado para promover a participação consciente dos cidadãos na resolução dos problemas que afetam as suas comunidades. O seu objetivo não consiste em agir sobre as pessoas, mas em criar condições para que sejam as próprias pessoas a identificar necessidades, definir prioridades, mobilizar recursos e construir soluções coletivas. Esta lógica rompe com modelos assistencialistas e paternalistas, substituindo a dependência pela autonomia, a passividade pelo protagonismo e a intervenção vertical por processos horizontais de cooperação.

A dimensão educativa da Animação Sociocultural aproxima-a profundamente da pedagogia crítica de Paulo Freire (2018). Para este autor, a educação constitui um processo de libertação que permite aos indivíduos desenvolver consciência crítica sobre a realidade em que vivem e reconhecer a sua capacidade para a transformar. A participação deixa de ser entendida como mera presença física ou cumprimento formal de procedimentos institucionais, assumindo-se como uma prática permanente de diálogo, reflexão e ação transformadora. Esta conceção encontra plena correspondência na metodologia da Animação Sociocultural, onde o diálogo, a escuta ativa, a problematização e a construção coletiva do conhecimento ocupam um lugar central.

Freire recorda que ninguém educa ninguém isoladamente; os seres humanos educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo. Esta afirmação sintetiza um dos princípios estruturantes da Animação Sociocultural: a aprendizagem emerge das relações humanas, da participação em experiências significativas e da interação entre diferentes saberes, culturas e gerações. Assim, o conhecimento deixa de ser entendido como transmissão unidirecional de conteúdos para assumir a forma de um processo coletivo de construção de significado, onde cada participante contribui com a sua experiência, identidade e visão do mundo.

Também Trilla (1996) salienta que a educação não formal constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cívicas dificilmente alcançadas exclusivamente através dos modelos tradicionais de ensino. Neste domínio, a Animação Sociocultural destaca-se pela utilização de metodologias participativas que privilegiam o aprender fazendo, o trabalho cooperativo,

a resolução de problemas, a criatividade e a reflexão crítica. Estas estratégias permitem desenvolver competências relevantes para enfrentar os desafios do século XXI, como a comunicação, a colaboração, a liderança, a adaptabilidade e a participação democrática.

Quintana (1993) reforça esta visão ao considerar a Animação Sociocultural uma pedagogia da participação e da democracia cultural. Segundo o autor, a cultura não deve ser concebida apenas como um conjunto de bens ou produtos disponibilizados aos cidadãos, mas como um processo permanente de criação, apropriação e transformação coletiva. A democratização da cultura, embora importante, revela-se insuficiente se não for acompanhada pela democracia cultural, isto é, pela possibilidade efetiva de todas as pessoas participarem na produção, valorização e reinvenção das suas próprias expressões culturais.

A educação defendida pela Animação Sociocultural encontra igualmente forte correspondência com os princípios apresentados por Jacques Delors(1996) no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*. Os quatro pilares da educação — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — articulam-se de forma particularmente evidente com os objetivos da ASC. A participação em projetos comunitários favorece simultaneamente a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências práticas, a aprendizagem da convivência democrática e o crescimento pessoal. Deste modo, a Animação Sociocultural concretiza, em muitos contextos, uma visão integrada da educação ao longo da vida.

A abordagem de Nóvoa (2022) complementa esta perspetiva ao valorizar a dimensão relacional, colaborativa e profissional da educação. Esta abordagem converge com a intervenção sociocultural, na medida em que esta privilegia o território, as redes locais, a participação comunitária e a aprendizagem baseada na experiência. Serrano (2004) identifica, por sua vez, a educação não formal como um espaço privilegiado de aprendizagem experiencial, participação cidadã e desenvolvimento de competências sociais, dimensões que se articulam com a identidade da Animação Sociocultural.

Importa reconhecer que os desafios contemporâneos colocam novas exigências à própria Animação Sociocultural. A emergência da inteligência artificial, da robotização, das plataformas digitais e da economia algorítmica está a transformar profundamente o mercado de trabalho, as formas de aprendizagem e os modelos de interação social. Muitas atividades anteriormente desempenhadas por pessoas serão progressivamente automatizadas. Todavia, dificilmente poderão ser substituídas competências como a empatia, a escuta ativa, a mediação de conflitos, a criação de confiança, a mobilização comunitária ou a facilitação da participação cidadã.

Neste contexto, a Animação Sociocultural adquire uma importância estratégica. Quanto mais tecnológica se tornar a sociedade, maior será a necessidade de profissionais capazes de promover relações humanas significativas, fortalecer comunidades, incentivar a cooperação e reconstruir o sentido de pertença coletiva. Paradoxalmente, o avanço tecnológico reforça a centralidade das competências humanas que constituem precisamente o núcleo da identidade profissional dos Animadores Socioculturais.

Neste sentido, pode afirmar-se que a Animação Sociocultural constitui uma pedagogia orientada para o futuro porque responde simultaneamente a três grandes desafios do nosso tempo. Em primeiro lugar, promove a reconstrução das relações humanas e do capital social num contexto marcado pelo individualismo e pela fragmentação comunitária. Em segundo lugar, fortalece a cidadania democrática através da participação ativa, da cooperação e da valorização da diversidade. Finalmente, desenvolve competências humanas que dificilmente poderão ser substituídas pelas tecnologias emergentes, contribuindo para preparar cidadãos capazes de viver e agir em sociedades cada vez mais complexas.

A pedagogia da Animação Sociocultural distingue-se, assim, por colocar as pessoas no centro dos processos educativos e de desenvolvimento. O seu propósito não consiste apenas em transmitir conhecimentos ou organizar atividades, mas em criar condições para que indivíduos e comunidades descubram os seus recursos, fortaleçam a sua autonomia, construam respostas coletivas e participem ativamente na transformação da realidade.

É precisamente nesta capacidade de gerar esperança, mobilizar pessoas e construir comunidades que reside a sua maior atualidade. Num mundo onde proliferam tecnologias inteligentes, mas persistem desigualdades, isolamento, conflitos e crises democráticas, a Animação Sociocultural reafirma-se como uma pedagogia profundamente humanista. Uma pedagogia que acredita na força do diálogo, da participação, da criatividade e da ação coletiva como caminhos para construir sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis.

Edgar Morin (2020) defende que um dos maiores desafios contemporâneos reside precisamente na incapacidade de compreender a complexidade dos problemas globais. Questões como as alterações climáticas, as migrações, o envelhecimento demográfico, a pobreza, a exclusão social ou a inteligência artificial não podem ser analisadas de forma fragmentada. Exigem abordagens interdisciplinares, pensamento sistémico e participação coletiva. Para Morin, educar para a complexidade significa desenvolver cidadãos capazes de estabelecer relações entre diferentes dimensões da realidade, superando visões simplistas ou reducionistas.

Neste cenário, a educação assume um papel decisivo. Contudo, não basta transmitir conhecimentos técnicos ou científicos. Torna-se indispensável promover competências relacionais, éticas, comunicacionais e participativas que permitam aos cidadãos intervir de forma responsável na vida coletiva. É precisamente neste ponto que a Animação Sociocultural adquire particular relevância, ao privilegiar metodologias participativas, aprendizagem colaborativa, diálogo intercultural e valorização das comunidades como espaços privilegiados de educação ao longo da vida. Mantém-se, neste contexto, a atualidade da educação problematizadora de Paulo Freire (2021), orientada para pensar, questionar, refletir e agir sobre a realidade.

Assistimos atualmente a uma crise de participação que não resulta apenas de fatores tecnológicos. Está intimamente relacionada com profundas desigualdades económicas, territoriais e culturais. Muitos cidadãos continuam excluídos dos processos de decisão devido à pobreza, à baixa escolaridade, ao isolamento geográfico, face aos maiores centros de poder e decisão, à discriminação ou à ausência de oportunidades de envolvimento comunitário. A participação exige condições materiais, culturais e educativas que permitam às pessoas exercer plenamente os seus direitos de cidadania.

Perante estas tendências, a reconstrução de comunidades participativas exige respostas que não se limitem a apelar genericamente à participação. Em primeiro lugar, é necessário criar condições efetivas de participação, reduzindo barreiras sociais, económicas, territoriais e digitais. Em segundo lugar, importa diversificar os espaços e os métodos de participação, articulando os meios digitais com espaços presenciais de encontro, deliberação e cooperação. Em terceiro lugar, torna-se essencial reforçar competências de diálogo, pensamento crítico, mediação e ação coletiva. O Conselho da Europa (2024) salienta precisamente que processos participativos e deliberativos podem contribuir para reforçar a confiança dos cidadãos e o seu envolvimento na tomada de decisão. Neste quadro, a Animação Sociocultural dispõe de metodologias particularmente adequadas para transformar a participação formal em participação significativa.

É neste ponto que a Animação Sociocultural responde às questões colocadas ao longo do artigo: reconstrói comunidades participativas através de processos de encontro, diálogo e ação coletiva; contribui para fortalecer a democracia ao criar oportunidades de participação e corresponsabilização; favorece o diálogo em contextos de diversidade e polarização através da mediação e da escuta; e pode transformar cidadãos passivos em sujeitos de ação quando lhes proporciona condições para interpretar a realidade, identificar problemas, mobilizar recursos e construir respostas coletivas. A participação, nesta perspetiva, não constitui apenas um resultado esperado da intervenção, mas o próprio método através do qual a transformação sociocultural pode ocorrer.

3. O Animador Sociocultural como Empreendedor Social do Futuro

As profundas transformações sociais das últimas décadas exigem uma redefinição do perfil profissional do Animador Sociocultural. Ander-Egg (1999) apresenta o animador como um profissional orientado para estimular a participação, dinamizar processos socioculturais e facilitar a ação coletiva. Trilla (1998), por seu lado, enquadra a Animação Sociocultural como um campo de intervenção social e educativo no qual a participação e a dinamização comunitária assumem centralidade. Em Portugal, Ribeiro (2019) reforça a importância de uma prática profissional fundamentada e reflexiva. Estas referências permitem sustentar uma definição do Animador Sociocultural como profissional que facilita processos de participação, aprendizagem, mediação, desenvolvimento comunitário e valorização dos recursos socioculturais dos territórios.

Neste sentido, se tradicionalmente o Animador Sociocultural era identificado sobretudo como dinamizador de atividades culturais, educativas ou recreativas, a crescente complexidade dos problemas sociais veio alargar significativamente o âmbito da sua intervenção. Atualmente, espera-se que este profissional seja capaz de diagnosticar necessidades, mobilizar pessoas e recursos, estabelecer parcerias, promover processos participativos, planear e gerir projetos, mediar relações e conflitos e estimular respostas inovadoras para problemas coletivos. O perfil profissional aproxima-se, assim, de uma conceção do animador enquanto agente de mudança e desenvolvimento social, cuja intervenção se baseia na participação ativa dos indivíduos e das comunidades.

Esta evolução permite estabelecer uma aproximação relevante entre a Animação Sociocultural e o conceito de empreendedorismo social. Em ambos os campos encontramos a valorização da iniciativa, da identificação de necessidades e oportunidades, da mobilização de recursos, da cooperação e da procura de respostas inovadoras para problemas sociais. Contudo, a especificidade do Animador Sociocultural reside na centralidade atribuída aos processos participativos e à capacitação das pessoas e comunidades, procurando que estas assumam um papel ativo na identificação e transformação das suas próprias realidades.

O empreendedorismo social constitui um campo de intervenção e investigação orientado para a criação de valor social e para a procura de respostas inovadoras a problemas coletivos (Dees, 2001). A sua especificidade não reside simplesmente na criação de uma atividade económica, mas na prioridade atribuída à resolução de necessidades sociais e à produção de impacto positivo. A literatura tem também relacionado o empreendedorismo social com a participação cidadã, salientando a ação coletiva e a capacidade de mobilização em torno de problemas comuns (Brouard et al., 2010).

Com efeito, o trabalho desenvolvido pelos Animadores Socioculturais assenta precisamente na identificação de potencialidades existentes nos territórios, na valorização dos recursos locais e na mobilização das comunidades para a construção de respostas coletivas. Em vez de impor soluções externas, procuram envolver os cidadãos na análise dos problemas e na definição das estratégias de intervenção, favorecendo processos de *empowerment* e desenvolvimento comunitário.

Neste sentido, o Animador Sociocultural não atua como mero executor de programas previamente definidos. A sua intervenção caracteriza-se por uma permanente capacidade de leitura da realidade, adaptação metodológica e construção colaborativa de respostas. Cada território apresenta especificidades culturais, económicas, sociais e demográficas próprias, exigindo processos de intervenção flexíveis, participativos e contextualizados. Esta capacidade de iniciativa e de inovação pode aproximar-se do empreendedorismo social, desde que este seja entendido numa perspetiva orientada para o bem comum e não como simples transposição da lógica empresarial para a intervenção social.

Também neste domínio o Animador Sociocultural assume um papel estratégico, funcionando frequentemente como elemento de ligação entre diferentes instituições, facilitando o diálogo intersetorial e promovendo a construção de sinergias territoriais.

A crescente valorização das parcerias locais e da governança participativa reforça esta dimensão. Os problemas sociais contemporâneos apresentam uma natureza complexa e multidimensional que ultrapassa a capacidade de resposta de qualquer instituição isoladamente. Questões como o envelhecimento demográfico, a exclusão social, a integração de migrantes, o abandono escolar, a saúde mental, a desertificação dos territórios rurais ou a adaptação às alterações climáticas exigem abordagens colaborativas, envolvendo múltiplos atores e diferentes áreas do conhecimento.

Os relatórios internacionais sobre o futuro do trabalho identificam, de forma consistente, as competências socioemocionais como algumas das mais valorizadas nas próximas décadas. Organizações internacionais têm vindo a salientar que profissões centradas na relação humana, na criatividade e na resolução colaborativa de problemas tenderão a assumir crescente importância num mercado de trabalho profundamente transformado pela digitalização. Neste cenário, o Animador Sociocultural posiciona-se como um profissional particularmente preparado para responder às novas exigências sociais.

Todavia, esta evolução exige igualmente uma transformação da própria formação dos Animadores Socioculturais. Para além das competências clássicas de animação, torna-se necessário reforçar conhecimentos nas áreas da gestão de projetos, inovação social, empreendedorismo, avaliação de impacto, liderança participativa, mediação intercultural, comunicação estratégica, desenvolvimento territorial e

utilização crítica das tecnologias digitais. O Animador do futuro deverá ser simultaneamente educador, investigador, gestor de redes, facilitador de processos participativos e promotor de inovação social.

Esta perspetiva encontra particular relevância no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que reconhecem a importância da participação cidadã, das parcerias, da redução das desigualdades, da educação de qualidade, da saúde e bem-estar, da igualdade de género e da construção de comunidades sustentáveis. Em praticamente todos estes objetivos, a intervenção do Animador Sociocultural pode desempenhar um papel catalisador, promovendo a articulação entre políticas públicas e iniciativas comunitárias.

A afirmação de que os Animadores Socioculturais podem constituir empreendedores sociais do futuro encontra, assim, suporte na literatura, embora deva ser formulada com rigor: não se trata de afirmar que todos os animadores são empreendedores sociais, nem que as duas profissões são equivalentes. Trata-se de reconhecer uma zona de interseção entre competências e princípios. Martínez-Rodríguez (2024), num estudo especificamente dedicado à relação entre empreendedorismo social e Animação Sociocultural, identifica pontos de convergência entre ambos, nomeadamente o interesse coletivo, o empoderamento, a colaboração, a participação e o desenvolvimento comunitário. A literatura internacional sobre empreendedorismo social reforça a relação entre iniciativa, participação e transformação social (Brouard et al., 2010; Dees, 2001). No contexto português, a literatura sobre a prática profissional da Animação Sociocultural evidencia igualmente competências de diagnóstico, mobilização, participação e intervenção comunitária (Ribeiro, 2019). Assim, a designação de “empreendedor social do futuro” deve ser entendida como uma hipótese interpretativa sobre a evolução do perfil profissional e não como uma equivalência conceptual.

4. Desafios Sociais Emergentes e Novos Campos de Intervenção da Animação Sociocultural

As projeções e documentos internacionais mais recentes apontam para um contexto marcado por transformações demográficas, ambientais, tecnológicas e sociopolíticas. A UNESCO (2021), ao propor um novo contrato social para a educação, sublinha a necessidade de reforçar a educação como bem comum e de pensar coletivamente os futuros possíveis. O Conselho da Europa (2024) identifica, entre os desafios atuais, as desigualdades, as migrações, a crise ambiental, a revolução digital e a inteligência artificial, defendendo o reforço de processos participativos e deliberativos. Estes desafios não determinam um único futuro, mas evidenciam a necessidade de profissionais capazes de articular conhecimento, participação, mediação e ação comunitária.

Entre os fatores que mais influenciarão as sociedades futuras destaca-se a consolidação da inteligência artificial, da automação e da digitalização. O World Economic Forum (2025) identifica a literacia tecnológica, a inteligência artificial e os dados como competências em rápida expansão, mas salienta igualmente a importância crescente do pensamento criativo, da resiliência, da flexibilidade, da liderança, da influência social, da empatia e da escuta ativa. Esta combinação entre competências tecnológicas e humanas reforça a pertinência de profissionais cuja intervenção assenta na relação, na comunicação e na construção de processos coletivos. A Animação Sociocultural pode, neste contexto, contribuir para articular inovação tecnológica e inovação social, evitando que a digitalização seja entendida apenas como uma questão técnica.

Neste cenário, a Animação Sociocultural poderá assumir uma função relevante na promoção de relações humanas significativas, na construção de confiança, na mediação intercultural, no desenvolvimento comunitário e no fortalecimento da participação democrática. Não se trata de afirmar que nenhuma tecnologia poderá reproduzir qualquer dimensão da interação humana, mas de reconhecer que competências como empatia, escuta ativa, julgamento contextual, mediação e construção de confiança permanecem particularmente dependentes de relações sociais concretas. O World Economic Forum (2025) identifica precisamente a empatia e a escuta ativa entre as competências centrais valorizadas pelos empregadores.

Outro dos grandes desafios será o envelhecimento demográfico. A Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece o envelhecimento populacional como uma das grandes transformações sociais do século XXI e propõe uma abordagem centrada na capacidade funcional, no ambiente e nas oportunidades de participação (WHO, 2015). A Década do Envelhecimento Saudável 2021–2030 reforça quatro áreas de ação: combater o idadismo, desenvolver comunidades favoráveis às pessoas idosas, assegurar cuidados integrados e garantir acesso a cuidados de longa duração (WHO, 2021a). No caso português, a tendência é particularmente expressiva: a OCDE estima que cerca de um terço da população portuguesa terá 65 ou mais anos em 2050 (OECD, 2025).

A Animação Sociocultural poderá desempenhar um papel relevante na promoção do envelhecimento saudável, da aprendizagem ao longo da vida e da solidariedade intergeracional. Através de projetos comunitários, iniciativas culturais, educação não formal e participação cívica, poderá contribuir para ampliar oportunidades de envolvimento social e combater situações de isolamento. Esta intervenção encontra respaldo na abordagem da OMS, que coloca as comunidades e a participação das pessoas idosas no centro da Década do Envelhecimento Saudável (WHO, 2021a).

As migrações internacionais constituem igualmente uma dimensão estrutural das sociedades contemporâneas. A diversidade cultural, linguística e religiosa coloca desafios de integração, participação e convivência democrática que exigem respostas baseadas nos direitos humanos e na interculturalidade. Neste domínio, a Animação Sociocultural pode favorecer o diálogo entre grupos, combater estereótipos, criar espaços de participação e reconhecer a diversidade como recurso para a aprendizagem coletiva. A intervenção do animador deve, contudo, evitar perspectivas assimilacionistas e privilegiar processos de reconhecimento, diálogo e participação efetiva.

As alterações climáticas constituem outro desafio incontornável. O **Painel Intergovernamental sobre as Alterações Climáticas** (IPCC 2022) evidencia impactos significativos sobre a saúde, o bem-estar, os meios de subsistência, as infraestruturas, as desigualdades e os movimentos de população. A Organização Mundial da Saúde (WHO, 2023) sublinha igualmente que as alterações climáticas afetam a saúde física e mental e produzem custos económicos e sociais relevantes. Estes impactos demonstram que a crise climática não é apenas ambiental: é também uma questão social, económica, territorial e de justiça.

A Animação Sociocultural pode assumir um papel relevante neste processo através de projetos de educação ambiental, participação comunitária, valorização dos recursos locais e promoção de estilos de vida sustentáveis. A sua contribuição não deverá limitar-se à transmissão de informação, mas envolver as comunidades na identificação de problemas, na definição de prioridades e na construção de respostas. Deste modo, a educação para a sustentabilidade pode articular-se com participação, cidadania e desenvolvimento comunitário.

A saúde mental constitui igualmente um desafio central. O relatório *World mental health today*, da OMS, evidencia a elevada prevalência das perturbações mentais e a insuficiência das respostas existentes (WHO, 2025a). Paralelamente, o relatório da Comissão da OMS sobre Conexão Social salienta que a solidão e o isolamento social têm efeitos relevantes na saúde, no bem-estar e na vida das comunidades, defendendo respostas que reforcem os vínculos sociais (WHO Commission on Social Connection, 2025). Estes contributos permitem compreender a saúde mental também como uma questão de participação, relações sociais e pertença comunitária.

Embora a Animação Sociocultural não substitua a intervenção clínica, pode contribuir para a promoção do bem-estar e para a prevenção de fatores associados ao isolamento social através da criação de redes de apoio, projetos culturais, expressão artística, voluntariado, participação comunitária e espaços de convivência. A sua intervenção deve ser articulada com profissionais e serviços especializados sempre

que estejam em causa necessidades clínicas, mas pode atuar sobre dimensões sociais e comunitárias que favorecem o bem-estar e a inclusão.

Por fim, a preservação e o aprofundamento da democracia constituem um desafio decisivo. O Conselho da Europa (2024) salienta que a erosão da confiança, a polarização e o afastamento dos cidadãos podem fragilizar os sistemas democráticos, mas também identifica os processos participativos e deliberativos como instrumentos capazes de reforçar a confiança e o envolvimento cívico. O **Instituto Internacional para a Democracia e a Assistência Eleitoral** (IDEA 2025) destaca igualmente a importância da participação e da sociedade civil para a resiliência democrática. A democracia, nesta perspetiva, não se esgota no ato eleitoral: exige oportunidades continuadas de participação, diálogo, deliberação e corresponsabilização.

Neste contexto, a Animação Sociocultural reafirma a sua vocação como pedagogia da cidadania. Ao promover metodologias participativas, diálogo intercultural, mediação comunitária, educação não formal e processos de decisão partilhada, pode contribuir para criar experiências concretas de participação democrática. A sua intervenção ganha particular relevância quando consegue aproximar instituições e comunidades, tornar audíveis grupos pouco representados e criar condições para que os cidadãos participem de forma informada e significativa.

Perante estes desafios, torna-se evidente que o futuro exigirá muito mais do que inovação tecnológica. Exigirá inovação social, inteligência coletiva, cooperação, ética e participação, bem como profissionais capazes de aproximar pessoas, mobilizar comunidades, promover o diálogo e reconstruir laços de confiança. Estas competências não pertencem exclusivamente à Animação Sociocultural, mas encontram nela um campo profissional e pedagógico particularmente coerente. É neste sentido que a ASC pode ser entendida como uma pedagogia para o futuro e que o Animador Sociocultural pode assumir, em determinados contextos, funções próximas do empreendedorismo social.

Conclusão

A crise contemporânea não é apenas económica, ambiental ou política. Trata-se, sobretudo, de uma crise das relações humanas, da participação e do sentido de pertença. A expansão das tecnologias digitais, embora tenha multiplicado as possibilidades de comunicação, não eliminou a necessidade do encontro, da escuta, da solidariedade e da construção coletiva. Pelo contrário, tornou ainda mais evidente que nenhuma inovação tecnológica poderá substituir aquilo que constitui o fundamento da vida em sociedade: a capacidade humana de estabelecer relações de confiança, cooperar, criar comunidade e agir em prol do bem comum.

É precisamente neste contexto que a Animação Sociocultural encontra a sua maior atualidade. A sua pedagogia assenta na convicção de que todas as pessoas possuem capacidades para participar na transformação da realidade quando lhes são proporcionadas oportunidades de diálogo, aprendizagem, corresponsabilização e ação coletiva. A participação deixa de ser entendida como um procedimento formal para se afirmar como um processo permanente de educação para a cidadania democrática.

Os Animadores Socioculturais emergem, assim, como profissionais estratégicos para o futuro. A sua missão não consiste apenas em organizar projetos ou dinamizar grupos, mas em mobilizar pessoas, fortalecer comunidades, criar redes colaborativas, promover inovação social e gerar esperança. Num mundo onde muitas funções serão progressivamente automatizadas, crescerá a importância das competências relacionais, éticas e participativas que definem a identidade destes profissionais. O Animador Sociocultural será, cada vez mais, um educador da participação, um mediador da diversidade, um empreendedor social e um construtor de comunidades resilientes.

Mais do que preparar cidadãos para um mercado de trabalho em permanente transformação, importa preparar pessoas capazes de viver com os outros, reconhecer a diversidade como riqueza, cuidar do património comum e participar ativamente na construção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis. Esta missão exige uma educação que valorize tanto o conhecimento científico como a dimensão ética, relacional e comunitária da existência humana.

Talvez o maior desafio das próximas décadas não seja criar máquinas mais inteligentes, mas formar sociedades mais humanas. Se assim for, a Animação Sociocultural deixará de ser apenas uma área de intervenção para se afirmar como um dos pilares da educação, da cidadania e do desenvolvimento humano no século XXI.

Referências bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1999).** *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Lumen.
- Brouard, F., Larivet, S., & Sakka, O. (2010).** *Social entrepreneurship and citizen participation*. *Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research*, 1(1), 9–24. <https://doi.org/10.22230/cjnser.2010v1n1a38>
- Caride Gómez, J. A. (2013).** *Educación social, derechos humanos y desarrollo comunitario*. *Pedagogía Social*. Revista Interuniversitaria, 21, 13–37.
- Comissão Europeia. (2021).** *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Publications Office of the European Union.
- Council of Europe. (2024).** *Strengthening democracy through participatory and deliberative processes*. Parliamentary Assembly of the Council of Europe.
- Dees, J. G. (2001).** *The meaning of social entrepreneurship*. Duke University.
- Delors, J. (Ed.). (1996).** *Learning: The treasure within*. UNESCO.

- Dewey, J. (2007).** *Democracia e educação*. Didáctica Editora. (Obra original publicada em 1916).
- Freire, P. (2018).** *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (24.^a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2021).** *Pedagogia do oprimido* (75.^a ed.). Paz e Terra.
- International IDEA. (2025). *The global state of democracy 2025: Democracy on the move*. International IDEA. <https://doi.org/10.31752/idea.2025.53>
- IPCC. (2022).** *Climate change 2022: Impacts, adaptation and vulnerability*. Cambridge University Press.
- Lopes, M. S. (2026).** *Socio-cultural animation, territory, and community development*. In G. Fernandes, A. Ventura Lopes, & R. B. Tracana (Eds.), *Sociocultural animation initiatives for territory and society transformation* (pp. 1–20). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-4078-3.ch001>
- Martínez-Rodríguez, F. M. (2024).** *Conexiones entre el emprendimiento social y la animación sociocultural. Empoderando desde ‘lo común’ frente a la lógica neoliberal*. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 151–165. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.45.08
- Morin, E. (2002).** *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Instituto Piaget.
- Morin, E. (2020).** *Mudar de via*. Bertrand Editora.
- Nóvoa, A. (2022).** *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. EDUCA.
- OECD. (2025).** *Health at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8f9e3f98-en>
- Organização das Nações Unidas. (2015).** *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- Putnam, R. D. (2000).** *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Quintana Cabanas, J. M. (1993).** *Pedagogía social*. Dykinson.
- Ribeiro, R. A. (2019).** *Animação sociocultural: Importância dos documentos de suporte para uma prática sustentada e reflexiva*. *Da Investigação às Práticas*, 9(2), 89–105. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i2.179>.
- Serrano, G. (2004).** *Pedagogía social. Educación social: Construcción científica e intervención práctica*. Narcea.
- Trilla, J. (1996).** *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Ariel.
- Trilla, J. (Coord.). (1998).** *Animación sociocultural: Teorías, programas y ámbitos*. Ariel.
- Úcar, X. (2016).** *Relaciones socioeducativas: La acción comunitaria en la educación social*. Editorial UOC

CAPÍTULO II

Artes, criatividade, saúde, terapias e bem-estar psicológico

A DIFERENÇA COMO PONTO DE PARTIDA PARA A CRIAÇÃO: 29 ANOS DE “ERA UMA VEZ... TEATRO”

Mónica Cunha

Associação do Porto de Paralisia Cerebral – APPC | “Era uma vez... Teatro”

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão sobre a identidade e o processo de criação artística do “Era uma vez... Teatro”, companhia da Associação do Porto de Paralisia Cerebral (APPC), a partir de um percurso de vinte e nove anos. Partindo da premissa de que a diferença não constitui um limite a ultrapassar, mas matéria e ponto de partida para a criação, analisa-se uma prática teatral construída a partir da singularidade dos corpos, vozes, movimentos, tempos e formas de comunicação dos intérpretes. Em diálogo com o pensamento de Augusto Boal, abordam-se o corpo enquanto território de expressão e dramaturgia, a participação do intérprete na construção artística, a autonomia no processo criativo e o palco enquanto espaço de cidadania e participação cultural. Questiona-se igualmente a necessidade permanente de adjetivar como “inclusivo” o teatro realizado por pessoas com deficiência, defendendo o seu reconhecimento enquanto criação artística. Não procuramos transformar a diferença através do Teatro; deixamos que a diferença transforme o nosso Teatro.

Palavras-chave: Teatro; Criação Artística; Diferença; Corpo; Autonomia; Participação; Cidadania; Augusto Boal.

Introdução — Quando a diferença é o princípio

Há vinte e nove anos que o “Era uma vez... Teatro” entra numa sala de ensaio. E, apesar do tempo, continuamos a entrar com perguntas. Talvez seja precisamente essa uma das características mais profundas da nossa identidade artística: nunca procurámos encontrar uma fórmula definitiva para trabalhar com a diferença. Procurámos, antes, construir uma linguagem artística a partir dela.

Ao longo destes vinte e nove anos existiram corpos, palavras, movimentos, silêncios, dificuldades, descobertas, erros, encontros e desencontros. Existiram cenas que nasceram de uma ideia previamente definida e outras que surgiram de um acontecimento inesperado durante um ensaio. Existiram palavras que permaneceram, outras que foram abandonadas e silêncios que acabaram por dizer mais do que aquilo que estava escrito. Existiram movimentos que procurámos construir durante semanas e gestos que aconteceram uma única vez, inesperadamente, e que imediatamente percebemos que tinham de permanecer.

É nesse território, simultaneamente rigoroso e imprevisível, que construímos o nosso Teatro. Ao longo do percurso da companhia, fomos compreendendo que a nossa identidade artística não poderia nascer da tentativa de aproximar os intérpretes de uma determinada ideia de normalidade cénica. Pelo contrário, precisávamos de observar aquilo que cada intérprete trazia de singular e perguntar: o que pode o Teatro descobrir a partir deste corpo?

Esta pergunta tornou-se essencial porque muda o lugar de onde partimos. Deixamos de perguntar exclusivamente como podemos adaptar uma pessoa àquilo que previamente imaginávamos para uma cena e começamos a perguntar o que essa mesma cena poderá tornar-se quando verdadeiramente permitimos que aquele corpo, aquela voz, aquele movimento e aquele tempo participem no processo de criação. A diferença deixa, assim, de ser uma circunstância que precisamos de contornar. Passa a ser matéria artística.

Não procuramos esconder aquilo que distingue os nossos intérpretes. Não pretendemos uniformizar movimentos, tempos, vozes ou formas de comunicação. Interessa-nos precisamente aquilo que escapa à uniformidade, porque é muitas vezes nesse lugar inesperado que começa a criação.

Esta reflexão encontra pontos de diálogo com o pensamento de Augusto Boal, sobretudo na conceção do Teatro enquanto linguagem, ação e possibilidade de participação. Boal desenvolveu uma prática teatral na qual o sujeito é chamado a abandonar uma posição exclusivamente passiva e a participar na construção da ação teatral (Boal, 1998, 2019). Não pretendemos afirmar que o “Era uma vez... Teatro” desenvolve ou reproduz a metodologia do Teatro do Oprimido. Não é esse o nosso propósito. Encontramos, contudo, no pensamento de Boal, questões que dialogam profundamente com a nossa prática: quem tem direito a ocupar o palco? Quem pode agir? Quem pode criar? Quem pode produzir linguagem? E, sobretudo, quem é reconhecido socialmente como artista?

É a partir destas questões que propomos refletir sobre vinte e nove anos de criação. Não como balanço fechado de um percurso, mas como tentativa de nomear princípios que foram sendo construídos no trabalho diário, no ensaio, na relação com os intérpretes e no confronto permanente entre aquilo que imaginamos e aquilo que a cena efetivamente nos devolve.

1. Vinte e nove anos: construir uma identidade artística

Uma companhia não se constrói apenas através dos espetáculos que apresenta. Constrói-se através daquilo que procura, das perguntas que mantém, das escolhas que repete e das que decide abandonar. Constrói-se através da relação entre os seus intérpretes, das equipas, dos espaços que ocupa, das dificuldades que encontra e das respostas artísticas que desenvolve.

Ao longo de vinte e nove anos, o “Era uma vez... Teatro” foi construindo uma identidade própria. Uma identidade que não nasceu de uma definição teórica estabelecida previamente. Nasceu da prática, do ensaio, do encontro, do palco e da observação dos intérpretes. Nasceu, sobretudo, da necessidade de descobrir uma linguagem que não anulasse aquilo que cada pessoa trazia de singular.

Esta identidade foi-se construindo através de diferentes processos criativos, diferentes espetáculos e diferentes gerações de intérpretes. Cada criação colocou novas questões. Cada ator trouxe outros desafios. Cada corpo obrigou a encenação a voltar a olhar. Por isso, quando falamos de vinte e nove anos, não falamos apenas de longevidade. Falamos de vinte e nove anos de investigação artística através da prática.

Durante esse percurso, fomos confrontados repetidamente com uma determinada forma de olhar para o trabalho realizado por pessoas com deficiência: um olhar frequentemente bem-intencionado, mas que tende a valorizar a presença antes de valorizar a criação. Por vezes, parece bastar que uma pessoa com deficiência esteja em palco para que o acontecimento seja considerado extraordinário. Mas nós queremos ir mais longe. Queremos perguntar pelo Teatro: pela dramaturgia, pela interpretação, pela

presença, pelo corpo, pela palavra, pelo espaço, pelo ritmo, pela composição cênica e pela relação entre os intérpretes.

Reconhecer verdadeiramente os nossos intérpretes significa permitir que sejam olhados com critérios artísticos. A presença é importante, mas não é suficiente. Queremos que essa presença produza linguagem. Queremos que o intérprete possa construir uma personagem, sustentar uma ação, relacionar-se com o espaço, escutar o outro e assumir responsabilidade dentro de uma criação coletiva.

A identidade artística da companhia constrói-se, portanto, numa tensão produtiva: acolher a singularidade sem abdicar do rigor; reconhecer limites sem fazer deles o centro da criação; disponibilizar apoios sem retirar ao intérprete a possibilidade de decidir; procurar uma linguagem comum sem apagar a diferença. É nesse equilíbrio, sempre instável e sempre em reconstrução, que o nosso trabalho se reconhece.

2. O palco é lugar de criação

Quando o trabalho artístico envolve pessoas com deficiência, existe ainda uma tendência para procurar primeiro aquilo que o Teatro pode proporcionar à pessoa antes de perguntar aquilo que essa pessoa pode proporcionar ao próprio Teatro. Fala-se de autonomia, confiança, comunicação, socialização, desenvolvimento pessoal e bem-estar. Todas estas dimensões podem existir e podem ser profundamente importantes.

O Teatro transforma-nos. Transforma o ator que procura uma personagem, o encenador que vê a sua ideia inicial ser questionada pelos intérpretes, a equipa que constrói coletivamente um espetáculo e o espectador que se deixa afetar por aquilo que acontece diante de si. Mas, para nós, essa transformação nasce do encontro artístico. Não é uma condição que antecede a criação nem o critério pelo qual medimos o valor de um espetáculo.

Quando entramos numa sala de ensaio, entramos para fazer Teatro. Entramos para experimentar, improvisar, repetir, encontrar uma personagem, procurar um movimento, compreender uma palavra, descobrir a duração de um silêncio, construir uma imagem, falhar e voltar a tentar. Entramos para procurar aquilo que ainda não conhecemos.

Não procuramos transformar aquilo que torna cada intérprete singular. Procuramos descobrir aquilo que essa singularidade pode transformar no Teatro. Esta diferença é fundamental. O intérprete deixa de ser apenas alguém a quem é concedida a possibilidade de participar e passa a ser reconhecido como alguém cuja presença pode alterar a própria criação.

Não estamos perante um corpo que necessita de autorização para ocupar a cena. Estamos perante um corpo que pode produzir cena. A mudança de perspetiva é determinante porque desloca o centro da pergunta: daquilo que o Teatro faz “pela” pessoa para aquilo que a pessoa, enquanto artista, faz “no” Teatro e “ao” Teatro.

O palco torna-se, assim, um lugar de criação e de encontro. Um lugar onde a diferença não precisa de ser disfarçada, mas também não precisa de ser permanentemente explicada. Pode simplesmente trabalhar. Pode produzir gesto, imagem, ritmo, palavra, tensão, humor, estranheza, beleza e pensamento.

3. O corpo também escreve

É neste território que encontramos um dos pontos mais significativos de diálogo com Augusto Boal. Nos jogos e exercícios que sistematizou, Boal atribuiu ao corpo, à ação e à participação um lugar central, procurando ampliar as possibilidades expressivas dos participantes e questionar a separação rígida entre aqueles que detêm a ação e aqueles que permanecem exclusivamente como observadores (Boal, 1998).

Para o “Era uma vez... Teatro”, o corpo também ocupa um lugar central. Mas falar de corpo no nosso trabalho significa necessariamente falar de corpos diferentes: corpos que se movimentam de maneiras diferentes; que possuem diferentes amplitudes de movimento; que utilizam cadeiras de rodas; nos quais determinados movimentos podem surgir de forma involuntária; que precisam de outros tempos; que comunicam através de diferentes recursos; que desafiam uma determinada ideia convencional de presença cênica.

É precisamente aí que começa uma parte fundamental do nosso trabalho. O corpo não é apenas instrumento através do qual se executa uma dramaturgia previamente construída. O corpo também escreve.

Escreve quando ocupa o espaço. Escreve quando se desloca. Escreve quando permanece imóvel. Escreve quando encontra outro corpo. Escreve quando uma palavra demora mais tempo a chegar. Escreve quando um movimento inesperado cria uma imagem que a encenação nunca tinha imaginado.

Um gesto pode tornar-se texto. Um silêncio pode tornar-se dramaturgia. Uma cadeira de rodas pode participar na composição cênica, desenhar trajetórias, criar distâncias, aproximações e relações. Uma forma singular de falar pode criar uma musicalidade própria. Um tempo diferente pode obrigar toda a cena a respirar de outra maneira.

É nesse momento que deixamos de perguntar exclusivamente aquilo que determinado corpo não consegue fazer. Começamos a perguntar: o que é que este corpo nos permite descobrir?

Esta pergunta exige disponibilidade artística. Obriga a abandonar uma concepção em que o corpo apenas cumpre uma ordem exterior e a reconhecer que a presença do intérprete pode ser fonte de material dramático. O que surge no ensaio não é apenas execução: pode ser descoberta. E essa descoberta pode obrigar-nos a reescrever, a cortar, a mudar a marcação ou a reconstruir uma sequência inteira.

A singularidade corporal deixa então de ser um elemento periférico da criação. Passa a integrar a própria arquitetura do espetáculo.

4. Não adaptar o corpo ao Teatro, mas deixar o Teatro escutá-lo

Durante demasiado tempo, determinados corpos foram definidos sobretudo a partir do limite, do diagnóstico, da incapacidade ou daquilo que não realizavam da forma considerada convencional. O palco pode oferecer outra possibilidade de olhar. Não porque faça desaparecer limitações, mas porque permite que o corpo seja observado também por aquilo que produz artisticamente.

No nosso processo criativo, isto obriga a encenação a permanecer disponível: disponível para observar antes de decidir, para escutar antes de corrigir, para experimentar antes de concluir que alguma coisa não é possível. Por vezes, aquilo que inicialmente surge como dificuldade obriga-nos a encontrar outro caminho. E esse caminho acaba por revelar uma solução cênica mais interessante do que aquela que tínhamos imaginado.

É aí que a diferença deixa de ocupar apenas o lugar do limite e passa a constituir potência de criação. Não romantizamos a dificuldade. Não negamos os limites. Mas recusamos que seja apenas a partir deles que um intérprete seja definido. Artisticamente, haverá sempre outra pergunta possível: o que podemos criar a partir daqui?

Esta pergunta altera a relação entre encenação e intérprete. A encenação deixa de procurar impor exclusivamente uma imagem e passa também a estar disponível para reconhecer imagens que emergem da própria presença do ator. Isso não significa ausência de direção. Significa outra forma de dirigir: uma direção que observa, propõe, experimenta, escolhe e exige, mas que também sabe abandonar uma ideia quando aquilo que nasce em cena se revela mais forte.

Escutar o corpo é também reconhecer que nem toda a diferença precisa de ser convertida em símbolo. Nem cada gesto precisa de representar a deficiência, nem cada movimento necessita de ser explicado ao público. O corpo pode simplesmente integrar a composição. Pode existir poeticamente, dramaticamente, concretamente. Pode ser corpo de personagem e corpo de ator ao mesmo tempo.

5. Criar com: participação, autonomia e autoria

Ao longo destes vinte e nove anos, duas palavras tornaram-se particularmente importantes: criar com. Não criar simplesmente para. Criar com.

Criar para alguém pode significar antecipar aquilo que acreditamos que essa pessoa será capaz de fazer e construir a criação dentro dessa expectativa. Criar com alguém exige outra disponibilidade. Significa aceitar que o intérprete pode transformar a ideia inicial. Uma improvisação pode alterar uma cena. Um gesto pode modificar uma sequência. Uma palavra pode desaparecer. Um silêncio pode permanecer. Uma memória pode transformar-se em matéria dramática. Uma dificuldade pode obrigar-nos a abandonar uma solução e a encontrar outra.

Isto significa reconhecer o intérprete como participante efetivo no processo artístico. É neste ponto que a reflexão sobre criação se aproxima das questões da autonomia e participação, centrais na temática destas Jornadas.

A autonomia artística não significa fazer tudo sozinho. Também não significa ausência de apoio. Significa possuir espaço para decidir, propor, escolher, experimentar e interferir. Uma pessoa pode necessitar de apoio para determinadas ações e continuar a exercer autonomia dentro do processo criativo.

Autonomia não pode ser confundida exclusivamente com independência física. No Teatro, autonomia pode significar escolher uma intenção, propor uma forma de dizer uma frase, recusar uma solução, construir uma personagem, reconhecer uma marcação, dar uma ideia, encontrar uma relação com outro ator, tomar uma decisão dentro da cena, assumir responsabilidade pelo espetáculo e participar na construção coletiva.

É também assim que se constrói autoria. O intérprete não precisa necessariamente de escrever o texto para participar na autoria de uma criação. Pode escrevê-la com o corpo, com o gesto, com a voz, com a experiência, com a improvisação, com aquilo que propõe e com aquilo que transforma.

Criar com exige ainda que a equipa saiba distinguir apoio de substituição. Apoiar pode ser criar condições para que o intérprete realize uma ação. Substituir é realizar a ação por ele sem necessidade. Esta

fronteira nem sempre é simples e precisa de ser pensada continuamente. A autonomia constrói-se também na possibilidade de errar, de tentar novamente e de assumir consequências artísticas.

No ensaio, a participação ganha forma concreta. Não é uma palavra abstrata. Está na pergunta feita ao intérprete, no tempo que lhe damos para responder, na possibilidade de experimentar uma proposta, na escolha entre duas soluções, na responsabilidade por uma entrada, numa decisão sobre a personagem. Pequenos atos de participação constroem progressivamente uma posição de autoria.

6. Exigência também é reconhecimento

Criar com não significa diminuir a exigência. Pelo contrário. Reconhecer alguém enquanto artista significa reconhecer-lhe também o direito à exigência artística.

Ensaíamos. Repetimos. Corrigimos. Voltamos ao início. Trabalhamos presença, intenção, voz, corpo, movimento, espaço, ritmo, relação e escuta. Procuramos rigor.

Existe uma ideia que consideramos importante afirmar: a condescendência também pode afastar alguém do lugar artístico. Quando tudo aquilo que um intérprete faz é considerado extraordinário apenas porque é uma pessoa com deficiência, corremos o risco de deixar de olhar para o trabalho que essa pessoa construiu. O aplauso passa a dirigir-se à circunstância e não à criação.

Nós queremos outra coisa. Queremos que o público veja o ator, a cena, a dramaturgia e o espetáculo. Queremos que possa emocionar-se, inquietar-se, interrogar-se, gostar, não gostar, discordar e pensar. Porque também isso significa reconhecer plenamente um artista: dar-lhe o direito de ser olhado artisticamente.

A exigência não deve ser confundida com uniformização. Não pretendemos que todos façam exatamente a mesma coisa ou atinjam o mesmo resultado através do mesmo percurso. Exigir artisticamente significa procurar, com cada intérprete, aquilo que pode desenvolver, aprofundar e tornar mais preciso.

O rigor não está na igualdade dos corpos. Está na seriedade do processo. Está no compromisso com o ensaio, na responsabilidade perante os colegas, na atenção ao público e na consciência de que uma criação coletiva depende da presença de cada um.

Esta exigência é também uma forma de confiança. Exigir é acreditar que o intérprete pode crescer artisticamente, que pode compreender uma indicação, procurar outra solução e assumir uma responsabilidade. A ausência total de exigência pode ser tão limitadora quanto uma exigência inadequada, porque impede o desenvolvimento e fixa a pessoa numa ideia prévia das suas capacidades.

7. Augusto Boal: agir em vez de apenas observar

O diálogo com Augusto Boal torna-se particularmente relevante quando pensamos a participação. No Teatro do Oprimido, Boal questiona modelos em que a ação teatral permanece concentrada em poucos e desenvolve procedimentos que procuram devolver aos participantes a possibilidade de agir, experimentar e intervir (Boal, 2019).

Esta passagem da observação à ação interessa-nos. Não porque procuremos transpor diretamente o Teatro-Fórum para o nosso trabalho, mas porque reconhecemos nela um princípio fundamental: participar significa poder agir.

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram frequentemente colocadas na posição de destinatárias: destinatárias de cuidados, serviços, atividades, programas e decisões. Também no campo artístico existe o risco de reproduzir essa lógica. Criamos uma atividade para, construímos um espetáculo para, escolhemos aquilo que será possível para.

A criação artística pode abrir outro lugar. Um lugar onde a pessoa deixa de ser apenas destinatária e passa a ser agente; onde deixa de receber exclusivamente uma proposta e passa também a modificá-la; onde deixa de estar simplesmente presente e passa a participar.

Esta passagem tem uma dimensão artística, mas também uma dimensão de cidadania. Participar na cultura não significa apenas ter acesso a um espetáculo. Significa também poder criar cultura, produzir imagens, produzir narrativas, ocupar espaços simbólicos, ser visto, ser escutado e participar na construção das representações através das quais uma sociedade pensa sobre si própria.

O pensamento de Boal é particularmente fecundo neste ponto porque liga a experiência teatral à ação. A cena pode ser um lugar onde se experimenta, se testa, se observa o efeito de uma escolha e se volta a tentar. Mesmo quando o nosso trabalho não adota formalmente os dispositivos do Teatro do Oprimido, esta valorização do sujeito que age encontra ressonância na forma como entendemos o intérprete: não como objeto de uma proposta artística, mas como participante na sua construção.

8. Teatro, autonomia e cidadania cultural

Quando falamos de cidadania, pensamos frequentemente em direitos políticos, sociais e civis. Mas existe também uma dimensão cultural da cidadania: o direito de aceder à cultura, o direito de participar nela e o direito de a produzir.

Para nós, esta distinção é particularmente importante. Não basta garantir que pessoas com deficiência possam entrar num teatro enquanto público. É necessário que possam também estar no palco, nos processos de criação, nas equipas, nas narrativas e na produção de imaginários. A participação cultural não pode limitar-se ao consumo. Tem também de significar produção e autoria.

O palco possui, neste sentido, uma dimensão simbólica muito poderosa. Quem ocupa o palco é visto. Quem fala em palco é escutado. Quem cria uma personagem pode habitar outras identidades. Quem participa numa criação coletiva intervém num espaço de representação social.

Por isso, quando um corpo historicamente afastado dos espaços de representação ocupa o palco, algo acontece para além da simples presença. Esse corpo entra no campo do visível. Mas é fundamental que não permaneça apenas como símbolo. Tem de poder tornar-se artista. Caso contrário, substituímos uma invisibilidade por outra forma de redução: a pessoa passa a ser visível apenas enquanto representante da deficiência.

Nós queremos mais. Queremos que possa ser personagem, intérprete, criador, corpo cénico, voz e presença. Queremos que possa participar da cultura não apenas como alguém a quem a cultura é oferecida, mas como alguém que a produz e a transforma.

A cidadania cultural manifesta-se também no direito ao risco. Criar implica arriscar. Implica expor uma ideia ao olhar do outro, aceitar que uma obra possa ser questionada e reconhecer que nem toda a experiência resultará da forma prevista. Proteger excessivamente os intérpretes dessa dimensão pode significar retirar-lhes uma parte essencial da experiência artística.

Participar plenamente é também poder assumir o risco de criar.

9. Quando a diferença deixa de precisar de um adjetivo

A expressão “teatro inclusivo” desempenhou e continua a desempenhar um papel importante na reivindicação do acesso e da participação de pessoas historicamente afastadas dos espaços de criação e representação. Reconhecemos essa importância e sabemos que determinadas designações foram essenciais para tornar visíveis práticas que anteriormente permaneciam nas margens.

Mas vinte e nove anos de trabalho também nos levam a colocar uma pergunta: até quando precisaremos de adjetivar o Teatro quando determinados corpos ocupam o palco?

O problema não está necessariamente na palavra “inclusivo”. Está na possibilidade de o adjetivo se tornar maior do que aquilo que realmente fazemos. E aquilo que fazemos é Teatro.

Quando o público entra numa sala, queremos que encontre uma criação. Queremos que veja corpos diferentes, naturalmente, mas queremos sobretudo que veja aquilo que esses corpos construíram. A diferença não precisa de desaparecer. Pelo contrário. Queremos que esteja profundamente presente na dramaturgia, na estética, na voz, no movimento, na relação com o espaço, no ritmo, na imagem e na própria identidade da criação.

Não procuramos um Teatro que simplesmente aceite a presença de corpos diferentes. Procuramos um Teatro que reconheça que esses corpos podem transformar a própria linguagem da cena.

Talvez seja essa uma das formas mais profundas de participação: quando já não precisamos de justificar por que razão alguém está em palco. Quando podemos simplesmente olhar, escutar e deixar que a criação aconteça.

A afirmação “fazemos Teatro” não pretende negar as desigualdades que continuam a condicionar o acesso à criação artística. Pelo contrário: nasce precisamente da consciência de que ainda existem barreiras. O que questionamos é que essas barreiras determinem para sempre a categoria estética através da qual o trabalho é lido.

A inclusão pode ser uma condição ética e política necessária para que o encontro aconteça. Mas, quando a luz se acende, desejamos que o trabalho possa também ser discutido como linguagem, composição e criação.

10. A diferença enquanto linguagem e não enquanto tema

Há ainda uma distinção importante. A diferença não tem necessariamente de ser o tema de todos os nossos espetáculos. Um ator com deficiência não precisa de representar permanentemente a deficiência.

Um corpo diferente pode contar uma história de amor. Pode fazer comédia. Pode habitar uma personagem clássica. Pode participar numa criação contemporânea. Pode trabalhar poesia. Pode ocupar o silêncio. Pode representar conflito, desejo, poder, medo, absurdo, humor ou memória. Pode simplesmente existir dentro de uma narrativa sem que a sua presença tenha de ser permanentemente explicada.

Esta liberdade é fundamental. Quando a deficiência se torna obrigatoriamente o tema, o intérprete corre o risco de permanecer aprisionado na mesma identidade que pretendíamos ampliar.

Para nós, a diferença interessa sobretudo como linguagem. Interessa-nos aquilo que produz na cena: como transforma a composição, altera a imagem, interfere no ritmo, produz outras relações entre os corpos e desloca o olhar do espectador.

Isto não significa que as questões da deficiência, da exclusão ou da participação não possam surgir explicitamente nas criações. Podem. Mas não têm de surgir sempre. A liberdade artística começa também aí: no direito de não ter de explicar constantemente a própria diferença.

Quando a diferença funciona como linguagem, ela não precisa de ser anunciada. Está inscrita no modo como a cena respira, no desenho dos movimentos, na relação entre as vozes e na organização do espaço. Torna-se parte da estética, e não apenas assunto do espetáculo.

11. O ensaio como espaço de descoberta

Grande parte daquilo que define uma companhia não é visível no espetáculo final. Está no ensaio: nas horas de repetição, nos momentos em que nada parece funcionar, nas decisões que são abandonadas e nas pequenas descobertas que alteram completamente uma cena.

Para nós, o ensaio é um espaço fundamental de pesquisa. É aí que observamos o intérprete, experimentamos e percebemos quais as propostas que fazem sentido e quais foram construídas a partir de expectativas que precisamos de abandonar.

O ensaio permite tempo. E o tempo é essencial quando trabalhamos a partir da singularidade. Nem todas as respostas surgem imediatamente. Nem todos os atores encontram uma personagem da mesma maneira. Nem todos memorizam através do mesmo processo. Nem todos compreendem uma indicação através da mesma linguagem.

Isto obriga a encenação a desenvolver diferentes estratégias. Por vezes, uma indicação verbal é suficiente. Noutras situações, precisamos de experimentar através do corpo, demonstrar, construir uma imagem, repetir uma sequência, associar uma marca a um elemento do espaço ou encontrar uma referência emocional ou concreta.

Esta diversidade de estratégias não diminui o processo artístico. Enriquece-o. Obriga quem dirige a não trabalhar em piloto automático. Obriga-nos a voltar a pensar naquilo que significa comunicar uma ideia teatral. Muitas vezes, aquilo que aprendemos com um intérprete transforma a forma como trabalhamos com todos os outros.

O ensaio é também o lugar onde se constrói confiança. Não uma confiança abstrata, mas a confiança que nasce de saber que podemos tentar, falhar e tentar novamente; de perceber que uma proposta pode ser discutida; de reconhecer que a exigência não é punição, mas parte do trabalho comum.

É no ensaio que a autonomia se exercita e a autoria se torna concreta. Cada repetição pode ser também uma decisão.

12. O espectador e a transformação do olhar

Não podemos falar de Teatro sem falar do espectador. Criamos para um encontro, e esse encontro completa-se quando alguém olha. Mas também aqui existe uma questão importante: que olhar encontra os nossos intérpretes?

Um olhar de curiosidade? De surpresa? De compaixão? De admiração antecipada? Ou um olhar disponível para o acontecimento artístico?

Não podemos controlar totalmente a forma como o público entra numa sala. Mas podemos construir um espetáculo que desafie determinadas expectativas. Quando o trabalho artístico possui rigor, quando a dramaturgia se sustenta e quando os intérpretes assumem verdadeiramente a cena, o olhar pode começar a deslocar-se.

A cadeira de rodas deixa de ser a primeira coisa que vemos ou, mesmo continuando visível, deixa de possuir um único significado. O movimento deixa de ser avaliado apenas pela comparação com aquilo que seria considerado normal. A voz deixa de ser escutada apenas pela sua diferença. O espectador começa a entrar na linguagem da criação.

Esta transformação do olhar não acontece através de um discurso que lhe diz como deve pensar. Acontece através do próprio Teatro: da imagem, da presença, da palavra, da emoção, do conflito, do humor, da beleza, do incómodo e daquilo que a cena produz.

Talvez seja aqui que o Teatro possua uma das suas maiores forças. Não precisa necessariamente de explicar a diferença. Pode fazê-la existir diante de nós de outra maneira.

O espectador é, por isso, parte essencial desta reflexão sobre cidadania cultural. Uma sociedade não muda apenas quando novos corpos entram em palco; muda também quando aprende a olhá-los para além das categorias habituais. O espetáculo pode abrir essa possibilidade sem transformar o ator numa lição. A arte não precisa de moralizar para produzir deslocamento.

13. Vinte e nove anos depois, continuamos a não saber

Depois de vinte e nove anos, poderíamos dizer que sabemos exatamente como criar. Não sabemos. E talvez seja essa uma das nossas maiores certezas.

Continuamos a entrar numa sala de ensaio sem conhecer completamente aquilo que iremos encontrar. Continuamos a experimentar, a errar, a abandonar ideias e a descobrir outras. Continuamos a surpreender-nos com um gesto, uma palavra, um movimento ou um silêncio que muda tudo.

Porque criar não é confirmar aquilo que já sabemos. Criar é estar disponível para aquilo que ainda não existe.

Talvez seja esta a identidade artística do “Era uma vez... Teatro”: não uma fórmula, não uma metodologia fechada, não uma estética imutável, mas uma forma de olhar.

Olhar para um corpo sem começar por aquilo que lhe falta. Olhar para a diferença sem procurar imediatamente modificá-la. Olhar para um intérprete sem decidir antecipadamente aquilo de que será capaz.

Perguntar primeiro: o que existe aqui? Depois: o que podemos criar juntos? E, finalmente: onde pode esta criação levar-nos?

Esta disponibilidade não é ausência de princípios. Pelo contrário. É sustentada por princípios muito concretos: respeito pela singularidade; rigor artístico; participação; autonomia; responsabilidade coletiva; escuta; direito à criação e recusa da condescendência.

São estes princípios que nos permitem continuar a não saber sem que isso signifique estar perdidos. O desconhecido é parte do processo. A experiência acumulada não elimina a surpresa; dá-nos ferramentas para a escutar.

Considerações finais — O lugar onde nos encontramos chama-se Teatro

Vinte e nove anos não nos deram respostas definitivas. Deram-nos perguntas melhores.

Ensina-nos que a diferença não precisa de ser escondida para que exista criação artística. Ensina-nos também que não precisa de ser permanentemente exibida como argumento legitimador da presença em palco. A diferença pode simplesmente existir. Pode tornar-se movimento, voz, ritmo, imagem, dramaturgia e presença. Pode transformar a criação.

Ao longo deste percurso fomos compreendendo que autonomia não significa ausência de apoio; significa possibilidade de participação, escolha e ação. Que participação não significa apenas estar presente; significa poder interferir. Que inclusão não pode significar apenas abrir a porta; significa reconhecer quem entra como parte legítima daquele espaço. E que cidadania cultural não se esgota no direito de assistir. Inclui também o direito de criar, ocupar o palco, produzir linguagem, construir imaginários e ser reconhecido como artista.

O diálogo com Augusto Boal ajuda-nos a pensar o Teatro como espaço de ação, participação e possibilidade. Mas o percurso do “Era uma vez... Teatro” construiu-se, sobretudo, na experiência concreta de vinte e nove anos de ensaios, espetáculos, intérpretes, erros, descobertas e encontros.

É aí que encontramos a nossa identidade. Não procuramos uma cena onde todos sejam iguais. Procuramos uma cena onde todos possam ser inteiros. Uma cena onde um corpo não tenha de pedir desculpa pela sua diferença; onde uma voz não tenha de imitar outra para poder ser escutada; onde um tempo diferente possa também ser tempo teatral; onde o intérprete não seja apenas destinatário de uma atividade, mas participante da criação; onde possa propor, escolher, experimentar, falhar, repetir e criar.

Há vinte e nove anos que a diferença é o nosso ponto de partida. Não como rótulo. Não como argumento. Não como justificação para ocuparmos o palco. Mas como matéria humana, cénica e artística.

Não procuramos transformar a diferença através do Teatro. Deixamos que a diferença transforme o nosso Teatro.

Damos-lhe corpo. Damos-lhe voz. Damos-lhe espaço. Damos-lhe tempo.

E quando a luz se acende, quando o silêncio se instala e alguém entra em cena, já não nos interessa perguntar se aquele corpo deveria estar ali. Interessa-nos aquilo que sempre interessou ao Teatro: o que aquele corpo tem para nos dizer.

Porque talvez seja essa a essência destes vinte e nove anos: a diferença é o nosso ponto de partida. A criação é o caminho. A autonomia é a possibilidade de participar nesse caminho. A cidadania é também o direito de o percorrer.

E o lugar onde continuamos a encontrar-nos chama-se, simplesmente, Teatro.

Referências bibliográficas

Boal, A. (1998). *Jogos para atores e não-atores*. Civilização Brasileira.

Boal, A. (2019). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Editora 34.

A COZINHA COMO RECURSO DE INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL E PROMOTORA DE AUTONOMIA NO ENVELHECIMENTO AO DOMICÍLIO

Relato de experiência inspirado na abordagem Montessori, desenvolvido em Lausanne.

Sara Rüegg

Animadora Sociocultural Independente – Lausanne, Suíça

Resumo

O envelhecimento populacional exige respostas que valorizem não apenas as necessidades de apoio, mas também as capacidades, escolhas e papéis sociais das pessoas idosas. Este artigo apresenta um relato de experiência profissional de um projeto desenvolvido em Lausanne, Suíça, que utiliza a cozinha como recurso de intervenção sociocultural no domicílio, incluindo no acompanhamento de pessoas com alterações cognitivas. Inspirada em princípios Montessori adaptados à demência, a intervenção parte da pergunta “O que é que a pessoa consegue fazer?”, valorizando capacidades preservadas, atividades significativas e o princípio do “fazer com” em vez do “fazer pela pessoa”. A cozinha é abordada como prática quotidiana, expressão cultural e artística, espaço de memória, relação e participação. O projeto articula ainda a dimensão alimentar com colaboração de nutricionista e, quando necessário, com adaptações funcionais. Não se pretende demonstrar eficácia terapêutica ou clínica, uma vez que não foi aplicado um desenho de investigação nem recolhidos resultados padronizados. Discute-se criticamente o potencial, os limites e as condições de aplicação desta abordagem, bem como a sua possível adaptação a outros contextos.

Palavras-chave: Envelhecimento; Animação sociocultural; Abordagem Montessori; Capacidades preservadas; Autonomia; Atividades significativas; Participação social; Alimentação; Demência.

1. Introdução

O envelhecimento demográfico constitui uma das transformações sociais mais importantes das sociedades contemporâneas. O aumento da longevidade representa uma conquista coletiva, mas implica simultaneamente novos desafios para os sistemas de saúde, para as políticas sociais, para as famílias e para os profissionais que acompanham pessoas idosas. Estes desafios não se limitam à doença. Incluem a manutenção da autonomia, a prevenção do isolamento, a continuidade dos papéis sociais, a alimentação adequada, a participação na comunidade e a possibilidade de permanecer no próprio domicílio com qualidade de vida.

A Organização Mundial da Saúde define o envelhecimento saudável a partir do desenvolvimento e manutenção da capacidade funcional que permite o bem-estar em idade avançada. Essa capacidade funcional inclui, entre outras dimensões, poder satisfazer necessidades básicas, tomar decisões, manter relações, deslocar-se e contribuir para a sociedade (World Health Organization [WHO], 2021). Esta conceção é particularmente relevante porque desloca o foco de uma visão centrada apenas na presença ou ausência de doença para uma perspetiva que considera aquilo que a pessoa é capaz de fazer no seu contexto real.

No acompanhamento de pessoas idosas, sobretudo quando existem alterações cognitivas, é frequente que o olhar profissional seja inicialmente orientado para as perdas: o que a pessoa esquece, aquilo que já não consegue organizar, as tarefas que deixou de realizar e os riscos que surgiram. Reconhecer estas dificuldades é indispensável para garantir segurança e apoio adequado. No entanto, quando a intervenção se organiza exclusivamente a partir dos défices, existe o risco de substituir progressivamente a pessoa em atividades que ainda poderia realizar, pelo menos parcialmente.

É neste ponto que se situa o projeto apresentado neste artigo, desenvolvido em Lausanne, Suíça, no contexto do acompanhamento ao domicílio. A proposta parte de uma questão simples, mas metodologicamente decisiva: em vez de perguntar prioritariamente “O que é que esta pessoa já não consegue fazer?”, perguntar “O que é que esta pessoa consegue fazer?”. Esta mudança não nega as limitações; procura identificar os recursos que permanecem disponíveis e transformá-los em oportunidades de participação.

A cozinha foi escolhida como espaço privilegiado de intervenção porque reúne, numa mesma atividade, dimensões funcionais, sensoriais, cognitivas, afetivas, culturais e sociais. Cozinhar significa alimentar-se, mas pode também significar recordar, escolher, criar, ensinar, oferecer, receber pessoas em casa e continuar a desempenhar papéis que fizeram parte da identidade ao longo da vida. A cozinha pode, assim, ser entendida simultaneamente como necessidade quotidiana, prática cultural e forma de arte.

O projeto inspira-se na abordagem Montessori adaptada às pessoas idosas e às pessoas com demência, na noção de atividade significativa e em contributos sobre memória autobiográfica, olfato, participação social e envelhecimento saudável. Integra ainda uma dimensão interdisciplinar, nomeadamente através da colaboração com uma nutricionista e, quando necessário, da reflexão com a terapia ocupacional sobre adaptações que facilitem a tarefa.

2. Enquadramento teórico

A fundamentação do projeto assenta na articulação de diferentes perspetivas. A abordagem Montessori oferece um quadro para pensar autonomia, ambiente, demonstração e participação. O Modelo da Ocupação Humana contribui para compreender o valor das atividades significativas. Os estudos sobre memória autobiográfica e olfato ajudam a explicar a força evocativa dos alimentos. Por fim, os referenciais de envelhecimento saudável e participação social permitem situar a intervenção numa perspetiva mais ampla de cidadania e inclusão.

2.1. Abordagem Montessori adaptada às pessoas idosas: capacidades preservadas e limites da evidência

Maria Montessori desenvolveu uma pedagogia baseada na autonomia, na aprendizagem através da ação, na observação da pessoa e na preparação de um ambiente que facilite a iniciativa. Embora a sua obra original tenha sido construída no campo educativo, alguns dos seus princípios foram posteriormente adaptados a outros contextos, incluindo a intervenção com pessoas com demência. Cameron Camp foi uma das figuras centrais nesta transposição, propondo atividades estruturadas, significativas e ajustadas às competências que permanecem disponíveis (Camp, 2010; Camp & Lee, 2011).

No presente projeto, a contribuição mais importante desta abordagem não consiste em reproduzir materiais escolares Montessori, mas em adotar uma determinada forma de olhar para a pessoa. Perante uma dificuldade, a primeira questão não deve ser apenas “O que deixou de conseguir fazer?”, mas também “O que continua a conseguir fazer e em que condições consegue fazê-lo?”.

As capacidades preservadas correspondem aos conhecimentos, competências, hábitos, automatismos, gestos, preferências, interesses e recursos que permanecem acessíveis apesar das alterações associadas ao envelhecimento, à doença ou ao declínio cognitivo. Uma pessoa pode não conseguir planear uma refeição completa, controlar todos os tempos de cozedura ou recordar autonomamente a sequência de uma receita, mas pode continuar a reconhecer utensílios, lavar legumes, misturar ingredientes, amassar, provar, escolher entre duas opções, pôr a mesa ou executar gestos culinários praticados durante décadas.

Esta perspetiva é especialmente relevante na doença de Alzheimer. O declínio não ocorre de forma homogênea em todas as funções e em todas as pessoas. Competências procedimentais, hábitos e respostas a pistas ambientais podem permanecer acessíveis durante algum tempo. A metodologia Montessori adaptada procura utilizar esses recursos e oferecer pistas externas, sequências simples, demonstrações e materiais organizados para favorecer a realização da atividade (Camp, 2010).

É precisamente no espaço entre aquilo que se perdeu e aquilo que permanece que a intervenção se constrói. A tarefa é decomposta quando necessário. Os utensílios podem ser colocados pela ordem de utilização. Uma instrução longa pode ser substituída por uma demonstração curta. Uma receita complexa pode transformar-se numa preparação simples. O profissional pode iniciar um gesto e permitir que a pessoa o continue. A quantidade de escolhas pode ser reduzida sem eliminar a possibilidade de escolher.

O objetivo não é provar que a pessoa consegue fazer tudo sozinha. Autonomia não significa ausência de apoio. Significa preservar, tanto quanto possível, a capacidade de decidir, agir e participar. Uma pessoa que necessita de ajuda para utilizar o forno pode, ainda assim, escolher os ingredientes, misturar a massa, decorar o bolo e decidir a quem o quer oferecer.

Daqui decorre o princípio do “fazer com” em vez do “fazer pela pessoa”. O profissional assume uma posição de facilitador: observa antes de intervir, demonstra quando necessário, adapta a tarefa, oferece ajuda proporcional e evita substituir automaticamente a pessoa. Este posicionamento exige tempo e atenção, mas pode prevenir uma forma de dependência produzida pela própria ajuda excessiva.

A metodologia procura igualmente criar experiências de sucesso. Uma receita simples, possível e valorizada pode ser mais adequada do que uma preparação sofisticada que confronte repetidamente a pessoa com o erro. A teoria da autoeficácia de Bandura (1997) reforça a importância desta dimensão: a perceção de competência influencia a motivação, a persistência e a disposição para voltar a tentar. Assim, pequenas experiências de realização podem ter um significado que ultrapassa a tarefa culinária.

A pergunta “O que é que a pessoa consegue fazer?” torna-se, portanto, um princípio ético e metodológico. Obriga o profissional a reconhecer a pessoa para além do diagnóstico, a identificar recursos concretos e a construir apoios que permitam participação real.

A literatura disponível recomenda, contudo, prudência na interpretação dos efeitos da abordagem Montessori. Uma revisão sistemática de Yan et al. (2023), que incluiu 15 estudos realizados em estruturas residenciais, encontrou resultados favoráveis sobretudo no envolvimento e em alguns indicadores de saúde mental e alimentação, mas resultados mistos no estado nutricional e ausência de alterações

significativas nas atividades de vida diária e qualidade de vida. Os autores salientam ainda a heterogeneidade das metodologias, intervenções e instrumentos, que impediu uma meta-análise robusta. Assim, Montessori deve ser entendida neste projeto como um referencial de organização da participação e não como uma intervenção cuja eficácia global esteja definitivamente estabelecida.

Uma revisão narrativa mais recente sobre Montessori aplicada à demência também assinala que parte importante da investigação apresenta fragilidades metodológicas e que continuam por esclarecer as melhores condições de aplicação (Erkes & Bayard, 2023). Esta reserva é particularmente importante no presente artigo: a abordagem inspira princípios úteis — atividade significativa, adaptação ambiental, demonstração, repetição e valorização das capacidades —, mas não substitui avaliação clínica, nutricional, funcional ou neuropsicológica quando estas são necessárias.

2.2. A cozinha como atividade significativa e como arte

O Modelo da Ocupação Humana, associado ao trabalho de Gary Kielhofner, sublinha que as atividades humanas adquirem significado através da história, dos hábitos, dos valores e dos papéis de cada pessoa (Kielhofner, 2008). Uma tarefa não é importante apenas pelo seu resultado objetivo; é importante porque pode estar ligada à identidade e ao sentimento de competência.

A cozinha é particularmente rica neste sentido. Para muitas pessoas idosas, cozinhar fez parte de décadas de vida quotidiana. Preparar refeições para filhos, netos, companheiros, amigos ou vizinhos pode ter sido uma responsabilidade, mas também uma forma de cuidado, criatividade e reconhecimento. Quando a pessoa deixa de cozinhar, pode perder simultaneamente uma atividade funcional e um papel social.

Neste projeto, a cozinha é também entendida como arte. Esta formulação não pretende idealizar uma tarefa doméstica, mas reconhecer a dimensão criativa da transformação dos alimentos. Escolher ingredientes, combinar sabores, trabalhar texturas, apresentar um prato e adaptar uma receita são atos de criação. A comida mobiliza cores, aromas, formas e memórias. O resultado pode ser partilhado e oferecido, tal como outras produções artísticas.

2.3. Memória, aromas, sabores e identidade

A memória constitui um dos elementos mais fortes da relação entre alimentação e história de vida. Tulving (1972) distinguiu memória episódica e memória semântica, contribuindo para a compreensão dos diferentes modos como as experiências são armazenadas e recuperadas. A memória autobiográfica articula acontecimentos, conhecimentos pessoais e emoções, contribuindo para a continuidade da identidade.

Os estímulos olfativos têm uma relação particularmente intensa com a evocação autobiográfica. Herz (2004) mostrou que memórias desencadeadas por odores podem apresentar qualidades emocionais distintas das evocadas por estímulos visuais ou auditivos. No quotidiano, este fenómeno é facilmente reconhecível: o cheiro de café, canela, pão acabado de fazer, sopa ou determinadas ervas pode transportar uma pessoa para momentos específicos da infância ou da vida familiar.

No acompanhamento de pessoas com alterações cognitivas, estes estímulos podem ser utilizados como pontos de entrada para a comunicação, sem transformar a atividade num teste de memória. Não se pergunta “Lembra-se disto?” de forma avaliativa. Pode-se simplesmente apresentar um aroma e

perguntar “O que lhe faz lembrar?” ou “Usava isto na sua cozinha?”. A ausência de resposta também deve ser respeitada.

A comida possui ainda uma dimensão de identidade coletiva. Certos pratos estão ligados a territórios, épocas do ano, festas e rituais familiares. Para uma pessoa que vive longe do país ou região de origem, cozinhar uma receita tradicional pode reforçar o sentimento de continuidade cultural. Para outra, uma receita pode evocar a mãe, o pai ou um companheiro já falecido.

2.4. Saúde, alimentação e interdisciplinaridade

A alimentação adequada é uma dimensão fundamental do envelhecimento saudável. Pessoas idosas que vivem no domicílio podem enfrentar dificuldades relacionadas com apetite, mobilidade, compras, preparação das refeições, solidão ou doenças crônicas. O risco nutricional não pode, por isso, ser separado das condições concretas de vida.

Neste projeto, a dimensão nutricional é trabalhada em colaboração com uma nutricionista. O objetivo é evitar a oposição entre “comer saudável” e “comer com prazer”. Um menu nutricionalmente adequado que a pessoa rejeita ou não consegue preparar tem utilidade limitada. A intervenção procura articular necessidades nutricionais, preferências, cultura alimentar, orçamento, capacidade funcional e prazer.

A elaboração de menus semanais pode constituir uma atividade em si mesma. A pessoa é convidada a escolher, dentro de opções adequadas, aquilo que gostaria de comer. Podem ser preparados alguns componentes durante a visita, deixando etapas simples para que a própria pessoa termine posteriormente. Por exemplo, legumes podem ficar lavados e cortados, enquanto a pessoa conserva a possibilidade de montar uma salada; uma sopa pode ficar preparada, mas a pessoa escolhe o acompanhamento; uma sobremesa simples pode ser organizada em porções que permitam uma finalização autónoma.

A literatura recente reforça a importância de abordar conjuntamente alimentação e isolamento social. Uma revisão sistemática de Sen et al. (2025) analisou intervenções dirigidas simultaneamente à insegurança alimentar e ao isolamento social em pessoas idosas, evidenciando a relevância de respostas que não tratem a alimentação apenas como fornecimento de nutrientes. Embora o presente projeto tenha características diferentes, partilha esta visão integrada: comer é também uma prática relacional.

Quando existem dificuldades motoras, sensoriais ou de organização, a terapia ocupacional pode acrescentar uma contribuição importante. A adaptação da altura da superfície de trabalho, a escolha de utensílios mais fáceis de agarrar, a redução do número de objetos visíveis, a utilização de etiquetas ou fotografias e a reorganização dos materiais podem transformar uma tarefa anteriormente impossível numa atividade parcialmente acessível.

2.5. Participação social, cidadania e envelhecimento

A participação social é uma dimensão central do envelhecimento saudável. A WHO (2021) inclui a capacidade de construir e manter relações e de contribuir para a sociedade entre os componentes da capacidade funcional. Esta formulação é importante porque reconhece a pessoa idosa não apenas como destinatária de cuidados, mas como alguém que continua a poder contribuir.

Caradec (2015) analisa o envelhecimento como um processo que envolve transformações de papéis, relações e identidade. A reforma profissional, a viuvez, as limitações físicas e a redução da rede social

podem alterar profundamente o lugar ocupado pela pessoa. A intervenção sociocultural pode criar oportunidades para reconstruir formas de participação compatíveis com a situação atual.

No domicílio, uma das consequências da perda de autonomia pode ser o abandono do papel de anfitrião. Algumas pessoas deixam de convidar amigos porque sentem que já não conseguem “receber como antes”. Esta frase é importante: muitas vezes, o problema não é a ausência de desejo de contacto, mas a perceção de incapacidade para cumprir as expectativas associadas a receber alguém.

A cozinha permite trabalhar diretamente esta barreira. Preparar um lanche simples, organizar uma mesa, comprar um bolo e preparar pessoalmente o café, ou fazer uma salada de fruta podem ser suficientes para recuperar a experiência de receber. O objetivo não é reproduzir as refeições elaboradas do passado, mas encontrar uma forma atual e possível de hospitalidade.

A cidadania manifesta-se também na possibilidade de escolher, oferecer, ensinar e participar. Uma pessoa que transmite uma receita familiar a um neto ou explica a um profissional como se preparava determinado prato não está apenas a recordar; está a ocupar uma posição de conhecimento. Esta inversão é particularmente relevante em contextos onde a pessoa é frequentemente definida pelo que necessita dos outros.

3. Natureza do artigo e descrição metodológica da experiência

O presente texto é um relato de experiência profissional e não um estudo experimental ou observacional desenhado para testar eficácia. O projeto é desenvolvido em Lausanne, Suíça, em contexto domiciliário, no âmbito da prática de animação sociocultural. A intervenção surgiu da necessidade de encontrar atividades quotidianas com significado para pessoas idosas que, por fragilidade física, alterações cognitivas ou redução da participação social, tinham perdido parte da sua iniciativa ou dos seus papéis habituais.

Por não ter sido inicialmente concebido como investigação, não foi definida uma amostra científica, não foram estabelecidos critérios formais de inclusão e exclusão, não existiu grupo de controlo e não foram aplicados instrumentos padronizados de avaliação antes e depois da intervenção. Do mesmo modo, a duração e a frequência dos acompanhamentos não foram uniformizadas como num protocolo experimental: são ajustadas às necessidades, objetivos, disponibilidade e situação funcional de cada pessoa. Esta opção corresponde à natureza individualizada da prática, mas constitui uma limitação importante para qualquer inferência sobre eficácia.

Os destinatários são pessoas idosas acompanhadas no domicílio, podendo incluir pessoas com doença de Alzheimer ou outras alterações cognitivas, desde que a atividade seja considerada adequada à sua situação, preferências e segurança. A decisão de propor uma atividade culinária depende do interesse da pessoa, da sua história de vida, das capacidades observadas e dos riscos concretos. A cozinha não é utilizada quando a pessoa não manifesta interesse, quando a atividade é incompatível com as suas condições de saúde ou quando os riscos não podem ser compensados por supervisão ou adaptação.

A intervenção começa pelo conhecimento da pessoa. Exploram-se hábitos alimentares, receitas significativas, origem cultural, experiências familiares e profissionais, preferências, rede social e relação anterior com a cozinha. Em paralelo, observa-se aquilo que a pessoa consegue realizar no presente. Esta observação funcional não pretende substituir uma avaliação de terapia ocupacional ou clínica; serve para ajustar a atividade sociocultural ao nível de participação possível.

A pergunta orientadora é “O que é que a pessoa consegue fazer?”. A partir dela, identificam-se capacidades preservadas e o apoio necessário. Uma pessoa pode não conseguir planejar uma receita completa, mas conseguir escolher ingredientes, reconhecer utensílios, lavar alimentos, mexer, provar, decorar ou pôr a mesa. O apoio é graduado: instrução verbal simples, demonstração, organização visual, preparação prévia dos ingredientes ou assistência física quando necessária.

As atividades podem incluir preparação de refeições ou lanches simples, organização de menus semanais, exploração de aromas e sabores, recuperação de receitas familiares, criação de um livro de receitas biográfico e preparação de pequenos momentos de convívio. A complexidade é deliberadamente adaptada para favorecer experiências realistas de participação. Uma preparação simples concluída com envolvimento da pessoa é preferível a uma receita complexa executada sobretudo pelo profissional.

A dimensão nutricional é trabalhada em colaboração com uma nutricionista, sobretudo na construção de menus e na adaptação da alimentação às necessidades individuais. Quando existem dificuldades motoras, sensoriais ou ambientais que ultrapassam a competência da animação sociocultural, a articulação com terapia ocupacional ou outros profissionais é considerada necessária. A interdisciplinaridade funciona, assim, como limite e complemento da intervenção.

A segurança constitui um critério transversal. São considerados, de acordo com cada situação, riscos de corte, queimadura, queda, esquecimento de aparelhos, alergias, disfagia e outras condições relevantes. O princípio “fazer com” não significa manter a pessoa numa tarefa a qualquer custo; significa procurar o maior espaço possível de participação compatível com dignidade, vontade e segurança.

Para tornar esta prática mais transparente e futuramente investigável, recomenda-se que a continuidade do projeto passe a integrar uma grelha mínima de registo profissional, sem transformar o acompanhamento numa situação de teste. Essa grelha poderá documentar idade, contexto de vida, presença ou não de diagnóstico de demência, nível de apoio nas atividades quotidianas, objetivos acordados, tipo de atividade realizada, duração e frequência das sessões, adaptações utilizadas e participação observada. Importa igualmente registar a vontade da pessoa, interrupções, recusas e eventuais incidentes. Estes dados permitiriam caracterizar melhor a população acompanhada e distinguir descrição de prática, avaliação de processo e investigação de eficácia. Qualquer estudo futuro que pretenda produzir conhecimento generalizável deverá ainda prever consentimento, proteção de dados, procedimentos éticos e instrumentos de avaliação adequados à população, evitando que a vulnerabilidade cognitiva reduza a pessoa a mero objeto de observação.

4. Relato da experiência profissional

A experiência profissional acumulada com o projeto permite descrever processos e situações recorrentes, mas não resultados no sentido científico. As observações não foram recolhidas através de um protocolo de investigação e, por isso, não devem ser interpretadas como prova de benefício. O valor deste relato está em explicitar a lógica de intervenção, os problemas práticos encontrados e as possibilidades que emergem quando a atividade é adaptada à pessoa.

Um primeiro aspeto recorrente é a diferença entre executar uma tarefa pela pessoa e criar condições para que ela participe. Na prática domiciliária, é frequente que familiares ou profissionais realizem rapidamente ações que a pessoa ainda conseguiria fazer de forma parcial. Ao reorganizar materiais, reduzir etapas e demonstrar um gesto, podem surgir oportunidades de participação que inicialmente

não eram visíveis. Esta observação é coerente com abordagens centradas na pessoa, mas não permite concluir, sem avaliação sistemática, que a metodologia melhore autonomia funcional.

Um segundo aspeto é o valor biográfico das receitas. Conversas sobre pratos da infância, refeições familiares, festas ou hábitos regionais podem facilitar narrativa, expressão de preferências e transmissão de conhecimentos. Estudos qualitativos recentes com pessoas com demência que vivem na comunidade mostram que atividades quotidianas significativas podem apoiar continuidade do sentido de identidade, reciprocidade e conexão com os outros (Harding et al., 2024). Esta literatura ajuda a interpretar a experiência do projeto sem transformar cada evocação de memória num “efeito terapêutico”.

Um terceiro aspeto é a possibilidade de associar a cozinha à participação social. Em alguns acompanhamentos, o objetivo prático pode ser preparar algo simples para partilhar com familiares ou amigos. O interesse sociocultural não está no bolo, café ou lanche em si, mas no papel social que a atividade pode tornar possível: escolher, oferecer, receber e cuidar. A evidência recente sobre intervenções alimentares comunitárias sugere que programas que combinam alimentação com ligação social podem ser promissores, embora a qualidade e heterogeneidade dos estudos aconselhem prudência (Sen et al., 2025).

A experiência também evidencia situações em que a proposta não funciona. Algumas pessoas nunca gostaram de cozinhar; outras associam a cozinha a obrigações ou experiências negativas; outras apresentam fadiga, dor, alterações sensoriais ou cognitivas que tornam a tarefa pouco agradável. Nestes casos, insistir na cozinha contrariaria o princípio de intervenção centrada na pessoa. O recurso só é pertinente quando corresponde a interesses, capacidades e objetivos reais.

5. Discussão crítica: potencialidades, limites e condições de aplicação

A abordagem Montessori oferece ao projeto um vocabulário útil para pensar capacidades preservadas, ambiente facilitador, demonstração e participação. Contudo, não deve ser apresentada como solução universal. A revisão sistemática de Yan et al. (2023) mostra efeitos heterogêneos: há sinais favoráveis em envolvimento e algumas dimensões comportamentais e alimentares, mas os resultados em atividades de vida diária, qualidade de vida e estado nutricional não são uniformes. A evidência anterior também já apontava maior consistência para comportamentos alimentares do que para cognição (Sheppard et al., 2016).

Montessori pode ser insuficiente quando as dificuldades principais exigem competências clínicas específicas: disfagia, desnutrição, alterações metabólicas, dor, depressão, sintomas neuropsiquiátricos intensos, risco elevado de queda ou alterações funcionais complexas. Nestas situações, a intervenção sociocultural deve integrar-se num plano interdisciplinar e não substituir nutrição, medicina, enfermagem, psicologia, fisioterapia ou terapia ocupacional.

Pode também ser insuficiente quando o ambiente domiciliário não permite uma adaptação segura, quando a pessoa recusa a atividade ou quando a história de vida não atribui significado positivo à cozinha. A abordagem centrada na pessoa implica reconhecer que “não querer cozinhar” é uma escolha legítima. O profissional deve evitar transformar a valorização das capacidades numa nova obrigação de desempenho.

Outra limitação reside na própria noção de “capacidades preservadas”. Identificá-las é útil, mas existe o risco de reduzir a pessoa a uma lista de funções que ainda consegue executar. A autonomia inclui também preferências, relações, identidade, direito ao risco proporcional e possibilidade de mudar de

opinião. Por isso, a pergunta “O que consegue fazer?” deve ser acompanhada por outras: “O que quer fazer?”, “O que é importante para si?” e “Que apoio aceita?”.

Assim, a principal contribuição do presente relato não é demonstrar que cozinhar “trata” demência, isolamento ou perda de autonomia. É propor e sistematizar uma forma de intervenção sociocultural que utiliza uma atividade quotidiana com significado potencial para criar oportunidades de participação. A sua eficácia deverá ser objeto de investigação futura com metodologia apropriada.

6. Potencial de adaptação e replicação

Embora desenvolvido em Lausanne e pensado inicialmente para o domicílio, o projeto apresenta potencial de adaptação a diferentes serviços e territórios. A replicação não significa copiar exatamente as mesmas receitas ou atividades. Significa transferir os princípios: partir das capacidades preservadas, conhecer a história da pessoa, adaptar a tarefa, favorecer experiências de sucesso, integrar saúde e dimensão social e privilegiar o “fazer com”.

Nos centros de dia, a metodologia pode ser aplicada em pequenos grupos. Cada participante pode assumir uma tarefa diferente de acordo com capacidades e interesses: lavar, misturar, medir, decorar, escolher música para acompanhar a atividade, pôr a mesa ou contar a história de uma receita. O grupo permite ainda trabalhar cooperação e transmissão de saberes.

Em estruturas residenciais, a cozinha pode ser integrada em unidades de vida ou espaços de atividade. Mesmo quando normas de segurança limitam o acesso a determinados equipamentos, é possível desenvolver etapas seguras e significativas. A instituição deve evitar transformar a atividade numa demonstração em que os residentes apenas observam.

Nos serviços de apoio domiciliário, o projeto pode ser incorporado em planos individualizados. Uma visita destinada à alimentação pode incluir objetivos de participação, em vez de se limitar à entrega ou preparação completa da refeição. Isto exige, naturalmente, adequação dos tempos de intervenção e formação das equipas.

7. Conclusão

Este relato de experiência propõe a cozinha como recurso de intervenção sociocultural no envelhecimento ao domicílio, e não como terapia clínica. A distinção é essencial: o projeto não dispõe, nesta fase, de um desenho de investigação que permita afirmar efeitos terapêuticos ou eficácia sobre cognição, autonomia, nutrição ou isolamento social.

O seu contributo reside na metodologia de participação. A pergunta “O que é que a pessoa consegue fazer?” desloca o olhar dos défices para os recursos, mas deve ser articulada com “O que quer fazer?” e “Que apoio necessita?”. O princípio do “fazer com” procura evitar substituição desnecessária e preservar espaços de escolha, ação e reciprocidade.

A abordagem Montessori fornece princípios úteis para organizar esta prática, mas a evidência disponível é heterogênea e não justifica apresentá-la como resposta suficiente para todas as pessoas ou situações. O seu uso deve ser individualizado, crítico e articulado com outros profissionais quando existem necessidades clínicas, nutricionais ou funcionais específicas.

A cozinha possui interesse particular por poder reunir alimentação, memória biográfica, cultura, criatividade e relação social numa atividade quotidiana. No entanto, só se torna um recurso pertinente quando tem significado para a pessoa e quando pode ser realizada em condições de segurança e respeito pelas suas escolhas.

O passo seguinte para consolidar cientificamente o projeto consiste em transformar esta experiência profissional num estudo estruturado, com caracterização dos participantes, critérios de inclusão, duração e frequência definidas, descrição padronizada da intervenção e indicadores de avaliação. Até lá, a formulação mais rigorosa é a de um relato de experiência com potencial de replicação e de investigação.

Referências bibliográficas

- Bandura, A. (1997).** Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Berkovic, D., Macrae, A., Gulline, H., Horsman, P., Soh, S.-E., Skouteris, H., & Ayton, D. (2024).** The delivery of person-centered care for people living with dementia in residential aged care: A systematic review and meta-analysis. *The Gerontologist*, 64(5), gnad052. <https://doi.org/10.1093/geront/gnad052>
- Camp, C. J. (2010).** Origins of Montessori programming for dementia. *Non-Pharmacological Therapies in Dementia*, 1(2), 163–174.
- Caradec, V. (2015).** Sociologie de la vieillesse et du vieillissement (3e éd.). Armand Colin.
- Carporelli, C., Jones, C., Oyebode, J. R., & Riley, G. A. (2024).** A systematic review of the effectiveness of educational interventions in promoting person-centred care in dementia services. *Clinical Gerontologist*, 47(5), 665–683. <https://doi.org/10.1080/07317115.2022.2152515>
- Erkes, J., & Bayard, S. (2023).** The Montessori method applied to dementia: A person-centered global approach. Part 2: Literature review, effects, and perspectives. *Gériatrie et Psychologie Neuropsychiatrie du Vieillissement*, 21(2), 223–232. <https://doi.org/10.1684/pnv.2023.1095>
- Harding, E., Sullivan, M. P., Camic, P. M., Yong, K. X. X., Stott, J., & Crutch, S. J. (2024).** “I want to do something” – Exploring what makes activities meaningful for community-dwelling people living with dementia: A focused ethnographic study. *Qualitative Health Research*, 34(13), 1286–1302. <https://doi.org/10.1177/10497323241239487>
- Herz, R. S. (2004).** A naturalistic analysis of autobiographical memories triggered by olfactory, visual and auditory stimuli. *Chemical Senses*, 29(3), 217–224. <https://doi.org/10.1093/chemse/bjh025>
- Kielhofner, G. (2008).** Model of human occupation: Theory and application (4th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Kim, S. K., & Park, M. (2024).** A meta-analysis of person-centered care interventions for improving health outcomes in persons living with dementia. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*. PMID: 39252631.
- Montessori, M. (1949).** The absorbent mind. Theosophical Publishing House.
- Sen, K., Kruse, C. S., Mileski, M., & Ramamonjiravelo, Z. (2025).** Interventions to reduce social isolation and food insecurity in older adults: A systematic review. *Frontiers in Nutrition*, 12, 1607057. <https://doi.org/10.3389/fnut.2025.1607057>
- Sheppard, C. L., McArthur, C., & Hitzig, S. L. (2016).** A systematic review of Montessori-based activities for persons with dementia. *Journal of the American Medical Directors Association*, 17(2), 117–122. <https://doi.org/10.1016/j.jamda.2015.10.006>

- Tulving, E. (1972).** Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory* (pp. 381–403). Academic Press.
- Yu, R., Lai, D., Leung, G., Tong, C., Yuen, S., & Woo, J. (2023).** A dyadic cooking-based intervention for improving subjective health and well-being of older adults with subjective cognitive decline and their caregivers: A randomized controlled trial. *The Journal of Nutrition, Health & Aging*, 27(10), 824–832. <https://doi.org/10.1007/s12603-023-1990-1>
- World Health Organization. (2024).** Extending healthy ageing across the life course: Connecting healthy development and healthy ageing. World Health Organization.
- World Health Organization. (2025a).** From loneliness to social connection: Charting a path to healthier societies. Report of the WHO Commission on Social Connection. World Health Organization.
- World Health Organization. (2025b).** WHO clinical consortium on healthy ageing 2024: Meeting report, 5–7 November 2024. World Health Organization.

RELAXAR FAZ BEM: IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE RELAXAÇÃO PARA CRIANÇAS E SEUS BENEFÍCIOS. CONTRIBUTOS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS.

Sara Sarroeira

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Beatriz Pereira

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho

José Eugenio Rodríguez-Fernández

Esulca Research Group, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela

Resumo

A implementação de intervenções baseadas em métodos de relaxação na escola favorece o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Será apresentado um programa de intervenção cujos efeitos foram analisados num estudo misto, com desenho quasi-experimental, com recurso a entrevista e focus group, e em que participaram 112 crianças. Os resultados indicam melhoria na capacidade de relaxação passiva dos membros e na função proprietária, emoções positivas e dinâmica das aulas. Esperamos contribuir para uma escola promotora de saúde, do desenvolvimento integral e que atende à diversidade.

Palavras-chave: Bem-estar; Criança; Escola; Intervenções universais; Métodos de relaxação

1 - Introdução

A promoção da saúde mental e do bem-estar de crianças e jovens tem assumido crescente relevância nas agendas educativas e de saúde pública, sendo atualmente considerada uma prioridade internacional (Carter & Andersen, 2023). Esta necessidade foi recentemente reforçada pelo relatório Child Well-Being in a Unpredictable World (UNICEF, 2025), que descreve a infância contemporânea como marcada por desafios complexos e interligados, incluindo alterações climáticas, conflitos armados, transformações demográficas e mudanças tecnológicas aceleradas. Estes desafios serão também fonte de preocupação, ansiedade e stress, o que potencialmente implicará no desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021) define o bem-estar como um estado positivo experienciado pelos indivíduos. Em crianças, este estado traduz-se em conforto emocional, serenidade interior, vitalidade, prazer e abertura ao ambiente envolvente (Portugal & Laevers, 2010). Esta conceptualização encontra-se presente nas atuais orientações curriculares portuguesas para a Educação Pré-Escolar e para a Creche (Azevedo et al., 2024; Silva et al., 2016), refletindo o reconhecimento de que

o bem-estar constitui uma condição fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (Vaz Velho et al., 2022).

Entre os modelos teóricos mais relevantes destaca-se o modelo PERMA de Seligman (2011), segundo o qual o bem-estar resulta da interação entre cinco dimensões: emoções positivas, envolvimento, relações positivas, sentido ou propósito e realização pessoal. Estas condições são consideradas fundamentais para o florescimento humano ao longo da vida (Shoshani & Slone, 2017). Paralelamente, o conceito de bem-estar subjetivo integra componentes afetivas e cognitivas, incluindo a presença de afeto positivo, a ausência de afeto negativo e a satisfação com a vida (Galinha & Ribeiro, 2005).

A literatura atual sublinha ainda a necessidade de implementar estratégias de prevenção e promoção da saúde mental (Carter & Andersen, 2023), capazes de proteger crianças e jovens dos efeitos negativos do stress e de promover competências de adaptação às adversidades (Galinha et al., 2025; Hagen et al., 2023) em que o contexto escolar assume um papel privilegiado, sendo amplamente reconhecido como um espaço de excelência para a implementação de medidas eficazes para proteger a saúde psicológica e promover o bem-estar de todas as crianças e jovens (Losada-Puente et al., 2024; Matos et al., 2023). Neste âmbito, têm sido defendidas abordagens de prevenção primária e universal (Caldwell et al., 2019; Hagen et al., 2023), onde se podem enquadrar intervenções baseadas em métodos de relaxação com práticas lúdicas (Sarroeira et al., 2025), numa lógica compatível com os princípios da Educação Inclusiva.

Nesta perspetiva, estratégias acessíveis a todos os alunos poderão contribuir para a criação de condições favoráveis à participação, à aprendizagem e à construção de contextos educativos mais inclusivos. De facto, paralelamente à crescente preocupação com a saúde mental e o bem-estar das crianças, a Educação Inclusiva tem vindo a afirmar-se como um paradigma orientador das políticas e práticas educativas internacionais. A European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) sublinha que a construção de sistemas educativos inclusivos implica garantir não apenas o acesso à educação, mas também a participação, o envolvimento e o bem-estar de todos os alunos. No seu recente documento *Ten Pillars Shaping the Future of Inclusive Education* (EASNIE, 2025), é destacada a importância da aprendizagem socioemocional, da promoção do sentimento de pertença e da criação de ambientes educativos seguros e acolhedores como condições essenciais para a participação significativa das crianças. Nesta perspetiva, o bem-estar é entendido como uma condição facilitadora da inclusão educativa.

O brincar surge como um dos meios privilegiados para promover estas finalidades. Para além de constituir um direito consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), o brincar é reconhecido como um processo autodeterminado e autorregulador, essencial ao desenvolvimento infantil (Neto, 2020). Diversos estudos demonstram que as próprias crianças associam o brincar à saúde, ao bem-

estar e à felicidade, identificando a sua ausência como fonte de tristeza e saudade (Barra et al., 2022; Vaz Velho et al., 2022). O brincar favorece emoções positivas, envolvimento, relações interpessoais e aprendizagens significativas (Pereira, V. et al., 2019), coincidindo com várias das condições promotoras de bem-estar descritas por Seligman (2011). Consequentemente, é entendido como um recurso educativo central nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016).

É neste enquadramento que se situam as intervenções lúdicas de relaxação. Adaptados ao contexto escolar por autores como Boski (1993), Choque (1994) e Guillaud (2004), os métodos de relaxação para crianças apresentam uma orientação preventiva e educativa, privilegiando a consciência corporal, a regulação tónico-emocional, a respiração, a descontração neuromuscular e o foco da atenção (Marmeleira et al., 2018). A sua implementação ocorre através de propostas lúdicas e corporais compatíveis com os interesses e características desenvolvimentais das crianças.

A investigação tem vindo a demonstrar que estas abordagens podem favorecer a aprendizagem, a autorregulação emocional, o desenvolvimento socioemocional e o bem-estar geral (Bazzano et al., 2023; Dias Rodrigues et al., 2023; Galinha et al., 2025). Existem ainda evidências de efeitos positivos ao nível do clima de sala de aula e do rendimento académico (Bellver-Pérez & Menescardi, 2022) e da proteção dos efeitos do stress no cérebro em desenvolvimento (Kabat-Zinn, 2022). Uma revisão da literatura sobre intervenções baseadas em métodos de relaxação em contexto escolar identificou benefícios ao nível da redução de sintomas de ansiedade, da capacidade de relaxar, da autonomia, das interações sociais, do desenvolvimento socioemocional e da memória de curto prazo (Sarroeira et al., 2022).

Apesar destes resultados promissores, permanece reduzido o número de estudos que investigam intervenções lúdicas de relaxação dirigidas a crianças em contexto escolar, sobretudo numa perspetiva universal e preventiva (Sarroeira et al., 2026). Considerando a relevância do bem-estar no desenvolvimento infantil, os benefícios associados aos métodos de relaxação e o papel central do brincar e do movimento nas experiências das crianças, surgiu o interesse em aprofundar o conhecimento sobre o contributo de uma intervenção lúdica de relaxação no bem-estar das crianças em contexto escolar. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi avaliar os efeitos de uma intervenção lúdica baseada em métodos de relaxação, no bem-estar de crianças em educação pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade.

2- Metodologia

O presente estudo adotou uma metodologia mista, integrando abordagens quantitativas e qualitativas. Foi utilizado um desenho quase experimental com grupo de intervenção (G1) e grupo de controlo (G2). O grupo de intervenção participou num programa lúdico baseado em técnicas de relaxação, enquanto

o grupo de controlo manteve as atividades habituais. Participaram quatro turmas de educação pré-escolar e quatro turmas do 1.º ciclo do ensino básico. Em cada nível de ensino, duas turmas integraram o grupo de intervenção e duas constituíram o grupo de controlo. Todos os participantes foram avaliados antes e após a intervenção.

No final da intervenção, foram recolhidos dados qualitativos junto dos participantes do grupo experimental através de grupos focais com as crianças e entrevistas semiestruturadas às docentes. As conversas foram gravadas em áudio, transcritas integralmente e posteriormente sujeitas a análise de conteúdo. Todos os procedimentos foram submetidos e aprovados pelo conselho de ética da Universidade do Minho.

Assim, o nosso estudo consistiu na aplicação de 2 metodologias semelhantes, mas distintas, para os participantes em educação pré-escolar e para os participantes a frequentar o 1.º ciclo de escolaridade, cujos resultados serão apresentados separadamente.

2.1- Participantes no estudo: amostra

No que respeita à educação pré-escolar, participaram 49 crianças, com idades entre os 3 e os 5 anos ($M = 4,14$; $DP = 0,65$), das quais 63,3% eram do sexo feminino. O grupo de intervenção integrou 23 crianças (60,9% do sexo feminino; $M = 4,22$; $DP = 0,51$) e o grupo de controlo 26 crianças (65,4% do sexo feminino; $M = 4,08$; $DP = 0,74$), apresentando ambos, características semelhantes relativamente ao sexo e à idade. Nos grupos focais participaram 11 crianças selecionadas a partir das turmas do grupo experimental, assegurando uma representação equilibrada de meninas e meninos. Foram igualmente entrevistadas as duas educadoras responsáveis pelas turmas de intervenção.

No que respeita às crianças no 1.º ciclo de escolaridade, constituem o grupo de participantes 63 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos ($M = 8,79$; $DP = 0,68$), sendo 55,6% do sexo feminino. O grupo experimental integrou 32 crianças (59,4% do sexo feminino; $M = 8,75$; $DP = 0,57$) e o grupo de controlo 31 crianças (51,6% do sexo feminino; $M = 8,84$; $DP = 0,78$). Os grupos focais envolveram 12 crianças do grupo experimental, distribuídas equitativamente por sexo e ano de escolaridade (3.º e 4.º anos). Foram ainda entrevistadas as duas professoras titulares das turmas de intervenção.

2.2 - Instrumentos

i) Questionário sociodemográfico (QSD): construído pela equipa de investigação, para recolha de dados sociodemográficos relativos à idade, sexo e ano de escolaridade;

- ii) “Questionário de Capacidades e Dificuldades” (SDQ-Port): versão portuguesa do Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1994; Fleitlich et al., 2005). O instrumento é composto por 25 itens organizados em cinco subescalas: sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade, problemas de relacionamento com os colegas e comportamento pró-social. Foi aplicada a versão para professores nos momentos pré e pós-intervenção;
- iii) Escala de Satisfação de Vida dos Estudantes (ESVE): adaptada por Marques et al. (2007) a partir da Students’ Life Satisfaction Scale (Huebner, 1991). Avalia a satisfação global com a vida através de uma escala de tipo Likert com seis pontos. Foi aplicada aos alunos do 3.º e 4.º anos;
- iv) Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSVC), validada por Giacomoni e Hutz (2008): foram utilizadas apenas as dimensões “Amizade” e “Escola”, por serem particularmente relevantes para os objetivos do estudo;
- v) Tarefas da Bateria Psicomotora (BPM) de Vítor Fonseca (2010): utilizadas para avaliar os subfatores passividade, imobilidade e autoimagem. A observação foi realizada por dois psicomotricistas independentes, utilizando a escala de cotação prevista pelo autor;
- vi) Guião para a entrevista semiestruturada: aplicado às educadoras e professoras após a intervenção, com o objetivo de recolher a sua perceção sobre os efeitos do programa;
- vii) Guião para grupos focais: utilizado para explorar as experiências e perceções das crianças relativamente às atividades desenvolvidas;
- viii) Questionário de avaliação das sessões: aplicado nas sessões 5 e 11. O instrumento incluía questões sobre relaxamento corporal, estado emocional e exercícios preferidos, tendo sido desenvolvido no âmbito do projeto “Vamos Relaxar”.

2.3 - A Intervenção

O programa de intervenção foi construído com base nas propostas de Boski (1993), Choque (1994) e Guillaud (2004). Teve a duração de 12 semanas e compreendeu 12 sessões estruturadas, realizadas duas vezes por semana: uma dinamizada pela psicomotricista e outra replicada pela docente titular. No total, cada grupo participou em 24 sessões. Cada sessão tem uma duração máxima de 30 minutos e seguiu uma estrutura comum composta por 5 momentos: i) “Acolhimento”; ii) “Preparação”, propicia uma atitude calma e implicada, preparatória para a vivência da relaxação; iii) “Vivência sequencial de exercícios de relaxação”, em que se realizam exercícios abordando técnicas de descontração neuromuscular, de tomada de consciência de alterações tónicas, de técnicas de respiração e para foco da atenção e pensamento; iv) “Retorno”; v) “Verbalização”, destinada à partilha de sensações e experiências.

Foram desenvolvidas duas versões do programa. A versão para a educação pré-escolar baseou-se predominantemente nas propostas de Guillaud (2004), enquanto a versão para o 1.º ciclo assentou maioritariamente nas propostas de Boski (1993), mantendo-se, contudo, os mesmos objetivos gerais.

2.4. Procedimentos e Tratamento de dados

Quanto à análise quantitativa, todos os dados foram analisados com recurso ao software IBM SPSS Statistics (versão 28), considerando-se um nível de significância de 5%. Foi efetuada análise descritiva através de médias, medianas e desvios-padrão. A consistência interna dos instrumentos foi avaliada através do coeficiente alfa de Cronbach. A normalidade da distribuição dos dados foi analisada por meio dos testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. Uma vez que a maioria das variáveis não apresentou distribuição normal e as amostras eram de reduzida dimensão, recorreram-se a testes estatísticos não paramétricos. As comparações entre os momentos pré e pós-intervenção dentro de cada grupo foram realizadas através do teste de Wilcoxon. Para comparar as alterações observadas entre o grupo experimental e o grupo de controlo utilizou-se o teste U de Mann-Whitney, aplicado às diferenças entre os valores pós e pré-intervenção. As mesmas opções metodológicas foram seguidas para a análise das variáveis psicomotoras, bem como para as escalas ESVE e EMSVC.

Quanto à análise qualitativa, os dados provenientes das entrevistas e grupos focais, foram analisados através da técnica de análise de conteúdo. Após a transcrição integral dos registos áudio, procedeu-se à identificação das unidades de significado e à sua categorização. O processo seguiu uma lógica indutiva, permitindo que as categorias emergissem dos próprios dados, embora orientado pelos temas definidos nos guiões de recolha de informação. Foram ainda integrados os resultados dos questionários de avaliação das sessões, analisados quer quantitativamente, quer qualitativamente, permitindo uma compreensão mais abrangente da experiência dos participantes e dos efeitos percebidos da intervenção.

3. Resultados

3.1. Dimensão quantitativa

Grupo de crianças em educação pré-escolar

A análise dos resultados obtidos através do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por) revelou tendências de melhoria no grupo experimental após 12 semanas de intervenção, particularmente ao nível dos problemas de relacionamento com os colegas e da redução do total de dificuldades. Contudo, estas alterações não atingiram significância estatística em nenhuma das subescalas avaliadas ($p > 0,05$).

No grupo de controlo observaram-se melhorias estatisticamente significativas nas subescalas hiperatividade, problemas de relacionamento com os colegas, total de dificuldades e comportamento pró-social. Quando comparadas as variações verificadas entre os dois grupos ao longo do período de intervenção, as diferenças favoreceram significativamente o grupo de controlo nas dimensões sintomas emocionais, hiperatividade, total de dificuldades e competências pró-sociais. Assim, ao nível do desenvolvimento socioemocional avaliado pelo SDQ-Por, os resultados não evidenciaram vantagens da intervenção relativamente ao grupo de controlo.

Em contraste, os resultados das tarefas da Bateria Psicomotora (BPM) apontaram para efeitos positivos da intervenção. A análise descritiva evidenciou melhorias nos três subfatores avaliados (passividade, imobilidade e autoimagem), observando-se um aumento das médias após a intervenção. A análise inferencial confirmou diferenças estatisticamente significativas nos subfatores passividade ($p = 0,006$) e autoimagem ($p = 0,002$), não se verificando significância estatística para a imobilidade ($p = 0,053$). Estes resultados sugerem um impacto positivo da intervenção ao nível da regulação tónica e da consciência corporal das crianças em idade pré-escolar.

Grupo de crianças no 1.º ciclo de escolaridade

Relativamente aos resultados do SDQ-Por, verificou-se, no grupo experimental, uma tendência geral para a diminuição das dificuldades socioemocionais após a intervenção, nomeadamente nos sintomas emocionais, hiperatividade, problemas de relacionamento com os colegas e total de dificuldades. O comportamento pró-social apresentou igualmente uma ligeira melhoria. A única exceção observou-se na subescala de problemas de comportamento, cujos valores aumentaram ligeiramente, embora permanecendo muito baixos.

A análise inferencial revelou diferenças estatisticamente significativas no grupo experimental apenas para as subescalas hiperatividade ($p = 0,020$) e total de dificuldades ($p = 0,028$), indicando uma redução destes indicadores após a intervenção. No grupo de controlo também se verificaram melhorias significativas em várias dimensões, nomeadamente problemas de comportamento, hiperatividade, relacionamento com os colegas, total de dificuldades e comportamento pró-social.

Quando analisadas as diferenças entre grupos, apenas as subescalas problemas de comportamento e comportamento pró-social apresentaram diferenças estatisticamente significativas, favorecendo o grupo de controlo. Assim, os resultados do SDQ-Por não permitem concluir de forma inequívoca que

a intervenção tenha produzido benefícios superiores aos observados naturalmente ao longo do mesmo período temporal.

No que respeita à satisfação global com a vida (ESVE), observou-se um ligeiro aumento dos valores médios tanto no grupo experimental como no grupo de controlo. Contudo, estas alterações não foram estatisticamente significativas, nem intra nem intergrupos, sugerindo que a intervenção não produziu alterações mensuráveis nesta variável.

Relativamente à Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSVC), os resultados mostraram uma ligeira melhoria na dimensão amizade em ambos os grupos. Na dimensão escola verificou-se uma diminuição dos valores médios após a intervenção. Esta redução foi estatisticamente significativa no grupo experimental ($p = 0,049$), embora os valores obtidos continuassem acima dos normativos esperados para a faixa etária. Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos relativamente às duas dimensões avaliadas.

Quanto aos resultados da Bateria Psicomotora (BPM), verificou-se uma evolução positiva no grupo experimental em todos os subfatores analisados. As médias aumentaram nas dimensões passividade, imobilidade e autoimagem, sendo o aumento mais expressivo nos subfatores passividade e autoimagem. No momento pré-intervenção não existiam diferenças significativas entre os grupos. Após a intervenção, observaram-se diferenças estatisticamente significativas a favor do grupo experimental nos subfatores passividade ($p = 0,003$) e autoimagem ($p = 0,005$), não se verificando diferenças significativas relativamente à imobilidade.

Em síntese, os resultados quantitativos sugerem que os efeitos mais consistentes da intervenção ocorreram ao nível das competências psicomotoras, particularmente na passividade e na propriocetividade tanto na educação pré-escolar como no 1.º ciclo. Em contrapartida, os efeitos sobre os indicadores de ajustamento socioemocional e satisfação de vida revelaram-se menos consistentes e, na maioria dos casos, não superiores aos observados nos grupos de controlo.

3.2. Dimensão qualitativa

Educação pré-escolar

A análise dos grupos focais revelou que as crianças mais novas, quando questionadas sobre o que significava “relaxar”, associavam-no frequentemente a atividades do quotidiano, ao brincar, ao dormir,

a experiências sensoriais ou a exercícios realizados durante a intervenção. Contudo, quando exploradas sobre a forma como relaxavam no dia a dia, demonstraram reconhecer diversas estratégias de autorregulação, incluindo respirar profundamente, descansar, ver televisão, estar deitadas ou partilhar momentos tranquilos com figuras significativas, sobretudo a mãe.

Relativamente às sensações associadas ao relaxamento, as respostas concentraram-se quase exclusivamente em experiências positivas, como conforto, bem-estar, felicidade, alegria e divertimento. Estes resultados sugerem uma associação espontânea entre relaxamento e estados emocionais agradáveis.

No que respeita à intervenção, as crianças identificaram e recordaram diversos exercícios realizados ao longo das sessões, demonstrando especial preferência por atividades com componente lúdica e de movimento. Os motivos apontados relacionaram-se sobretudo com o prazer associado à atividade e com as sensações corporais produzidas. De forma consistente, os participantes referiram que os exercícios proporcionavam sentimentos de conforto, bem-estar, prazer, emoções positivas e diminuição da tensão corporal, não surgindo referências a experiências desagradáveis ou de desconforto.

Os questionários de avaliação preenchidos no final das sessões reforçaram estas perceções. A maioria das crianças referiu sentir o corpo “mole” ou descontraído após as atividades e identificou predominantemente emoções positivas, sobretudo felicidade, acompanhadas em alguns casos por sonolência ou sensação de tranquilidade. Estes resultados sugerem que as sessões foram percecionadas pelas crianças como experiências agradáveis e promotoras de relaxamento.

As entrevistas realizadas às educadoras evidenciaram uma apreciação globalmente muito positiva da intervenção. As profissionais destacaram o desenvolvimento de competências de autorregulação, relacionamento interpessoal e bem-estar emocional, bem como uma evolução gradual da participação e da capacidade das crianças para relaxar ao longo do programa. Foram igualmente referidas melhorias ao nível da calma, da tranquilidade e da capacidade de atenção do grupo.

As educadoras salientaram ainda benefícios para a própria prática profissional, nomeadamente a aquisição de conhecimentos sobre relaxação, maior consciência das próprias tensões e novas competências para conduzir atividades de relaxamento. Também consideraram que algumas das estratégias aprendidas se revelaram úteis para promover momentos de foco e tranquilidade na dinâmica diária da sala de aula.

Relativamente à pertinência da aprendizagem de competências de relaxação em contexto escolar, as educadoras atribuíram-lhe elevada importância, considerando-a uma aprendizagem transversal

promotora de bem-estar, atenção e autorregulação. Defenderam igualmente que estas competências deveriam fazer parte da experiência educativa de todas as crianças, podendo ser integradas no currículo, em projetos de escola ou em iniciativas de formação dirigidas aos docentes.

Grupo de crianças no 1.º ciclo de escolaridade

Os grupos focais realizados com as crianças do 1.º ciclo revelaram uma compreensão mais elaborada do conceito de relaxamento. Os participantes associaram-no não apenas ao descanso ou ao lazer, mas também a experiências de silêncio, tranquilidade mental, redução de pensamentos e estados de paz interior. Foram igualmente referidas atividades quotidianas, desportivas, recreativas e momentos de convívio com amigos como formas de relaxamento. Quando questionadas sobre o que sentiam ao relaxar, as crianças descreveram predominantemente sensações de conforto, prazer, bem-estar e felicidade, mas também sonolência e estados que podem ser interpretados como experiências de tranquilidade profunda ou plenitude.

Relativamente à intervenção, a avaliação foi claramente positiva. As crianças identificaram diversas atividades preferidas, destacando sobretudo massagens, exercícios de imaginação, atividades de respiração e exercícios de libertação de tensões. Os discursos sugerem que os participantes atribuíam significado aos exercícios, associando-os não apenas ao relaxamento corporal, mas também à possibilidade de “libertar” pensamentos, emoções negativas e tensões acumuladas. Os efeitos mais frequentemente referidos incluíram sensações de bem-estar, relaxamento, conforto, prazer, emoções positivas e redução de tensões. Algumas crianças referiram ainda benefícios ao nível da concentração e da atenção durante as aulas, considerando que os exercícios as ajudavam a estar mais disponíveis para a aprendizagem.

Os questionários de avaliação aplicados durante a intervenção corroboraram estes resultados. Na generalidade, as crianças reportaram sentir o corpo mais relaxado após as sessões e identificaram predominantemente emoções de felicidade, indicadores consistentes com estados de relaxamento físico e emocional.

As entrevistas realizadas às professoras reforçaram a perceção de utilidade e relevância da intervenção. As docentes salientaram efeitos positivos ao nível da motivação, da consciência corporal, da capacidade de relaxação, da autoconfiança e do desenvolvimento pessoal das crianças. Foram também referidas melhorias no clima da sala de aula, na atenção e na disponibilidade para a aprendizagem. Um aspeto particularmente valorizado pelas professoras foi a possibilidade de utilizar os exercícios como

recurso pedagógico em momentos de maior agitação ou tensão do grupo, promovendo o retorno à calma e à concentração. As docentes destacaram igualmente a qualidade da formação recebida e a adequação da estrutura do programa.

Por fim, as professoras consideraram que a aprendizagem de competências de relaxação assume especial relevância no contexto atual, caracterizado por elevados níveis de estimulação, exigência e agitação nas rotinas das crianças. Defenderam que estas competências deveriam ser acessíveis a todos os alunos, através da sua integração em disciplinas curriculares ou em projetos escolares estruturados, reconhecendo o seu potencial para promover bem-estar, autorregulação emocional e sucesso educativo.

4. Discussão dos Resultados

A investigação sobre intervenções universais baseadas em métodos de relaxação com crianças em contexto escolar continua a ser reduzida, particularmente nos níveis iniciais de ensino (Dias Rodrigues et al., 2023; Sarroeira et al., 2022). Neste contexto, o presente estudo contribui não apenas para o conhecimento sobre os efeitos de uma intervenção lúdica de relaxação, mas também para a compreensão das perceções das próprias crianças e das docentes relativamente a estas práticas.

Os resultados qualitativos evidenciam que as crianças possuem conceções sobre o que significa relaxar e identificam diferentes estratégias utilizadas no seu quotidiano. As respostas referem atividades associadas ao descanso, à respiração, ao repouso, à companhia de pessoas significativas, ao brincar ou a atividades recreativas. Nas crianças mais velhas surgem ainda referências ao silêncio, à tranquilidade mental e à redução de pensamentos negativos, sugerindo uma compreensão mais elaborada do conceito. Estes resultados corroboram o estudo de Cooke et al. (2020), que concluiu que as crianças sabem como relaxar e recorrem a diferentes estratégias de forma espontânea no dia a dia.

Quando questionadas sobre o que sentem ao relaxar, as crianças associaram esta experiência a conforto, tranquilidade, prazer, felicidade e bem-estar. Estes dados encontram-se alinhados com os resultados de Vaz Velho et al. (2022), segundo os quais as crianças relacionam experiências de relaxamento com sentimentos de conforto, serenidade e bem-estar subjetivo.

Também as atividades preferidas durante a intervenção foram descritas através das sensações que produziam. O movimento, os contrastes entre tensão e descontração, as massagens, a imagética guiada e

os exercícios associados à libertação de tensões foram frequentemente valorizados pelas crianças. Estes resultados reforçam a importância do movimento e da experiência corporal no desenvolvimento infantil e na promoção de estados positivos de bem-estar (Neto, 2020; Vaz Velho et al., 2022). Nas crianças mais velhas, alguns exercícios foram ainda associados à redução de pensamentos e emoções negativas, aspeto consistente com a literatura que sugere uma maior eficácia das técnicas de imagética e visualização com o aumento da idade (Ashton, 2015).

As percepções das crianças encontram eco nas observações das docentes. Tanto educadoras como professoras destacaram ganhos ao nível da consciência corporal, das competências de relaxação, da autorregulação, da calma, da motivação e do bem-estar. Foram igualmente identificados benefícios relacionados com o relacionamento interpessoal, a autoconfiança, a participação e o clima de sala de aula. Estes resultados convergem com investigações recentes que associam práticas de relaxação à promoção do desenvolvimento socioemocional, da regulação emocional e do bem-estar infantil (Bazzano et al., 2023; Dias Rodrigues et al., 2023; Veiga & Marmeleira, 2018).

Os resultados quantitativos sustentam parcialmente estas percepções. Verificaram-se melhorias consistentes em indicadores psicomotores, particularmente nos subfatores passividade e autoimagem da Bateria Psicomotora. Estes resultados sugerem que a intervenção favoreceu a capacidade de relaxação passiva e a consciência corporal, confirmando o papel das práticas de relaxação na promoção da regulação tónico-emocional e da percepção do corpo (Dias Rodrigues et al., 2023; Marmeleira et al., 2018). A convergência entre os resultados psicomotores e os relatos das crianças e das docentes reforça a consistência destes achados.

Por outro lado, os resultados relativos ao bem-estar subjetivo revelaram-se menos expressivos. Apesar das tendências positivas observadas em algumas variáveis, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas atribuíveis à intervenção na maioria dos indicadores avaliados através do SDQ, da satisfação com a vida ou das dimensões amizade e escola. Estes resultados não confirmam integralmente estudos que reportam benefícios das práticas de relaxação ao nível emocional e comportamental (Goldbeck & Schmid, 2003; Veiga & Marmeleira, 2018), aproximando-se antes de investigações que sugerem que os efeitos da relaxação são mais evidentes ao nível fisiológico, corporal e subjetivo do que através de medidas comportamentais padronizadas (Ashton, 2015; Dias Rodrigues et al., 2023).

Várias hipóteses poderão contribuir para explicar estes resultados. Em primeiro lugar, os participantes apresentavam, de forma geral, valores iniciais favoráveis em muitas das variáveis avaliadas, reduzindo a margem para melhorias significativas. Em segundo lugar, a reduzida dimensão das amostras aumenta a influência de resultados extremos. Acresce que os instrumentos utilizados poderão não ser suficientemente sensíveis para captar mudanças subtis decorrentes deste tipo de intervenção em populações sem dificuldades identificadas. Esta explicação parece particularmente plausível quando se constata a consistência das perceções positivas expressas por crianças e docentes, contrastando com a reduzida expressão estatística de alguns resultados.

Outro aspeto relevante prende-se com os efeitos da intervenção sobre as próprias docentes. As participantes referiram benefícios relacionados com a aquisição de competências para conduzir atividades de relaxação, uma maior consciência das próprias tensões e a utilização destas estratégias como recurso pedagógico. A intervenção foi igualmente valorizada pela sua estrutura, pelas reuniões formativas e pela possibilidade de integrar práticas simples nas rotinas educativas. Estes resultados reforçam a pertinência do modelo de intervenção descrito por Sarroeira et al. (2025), que articula formação de profissionais, implementação sistemática das sessões e incorporação gradual das práticas na vida diária da escola.

As docentes destacaram ainda o contributo da relaxação para a gestão de momentos de maior agitação, para a promoção da atenção e para a criação de um clima de sala de aula mais tranquilo. Estas observações encontram suporte na literatura recente, que tem vindo a defender o potencial das práticas de relaxação para favorecer ambientes educativos mais positivos e facilitar os processos de aprendizagem (Bellver-Pérez & Menescardi, 2022; Matos et al., 2023). Simultaneamente, os ganhos referidos pelas próprias profissionais revelam-se particularmente relevantes à luz da investigação que associa a redução do stress dos educadores à melhoria da qualidade das interações educativas e do bem-estar das crianças (Bazzano et al., 2023).

Por fim, as docentes atribuíram elevada importância à aprendizagem de competências de relaxação em contexto escolar, considerando que estas promovem calma, atenção, autorregulação e estratégias para lidar com ansiedade, tensão e frustração. Defenderam igualmente que estas aprendizagens deveriam estar acessíveis a todas as crianças e integradas nas rotinas escolares ou em projetos educativos estruturados. Estas perspetivas encontram-se alinhadas com as atuais recomendações para a promoção da saúde psicológica e do bem-estar em contexto escolar (Matos et al., 2023) e oferecem suporte adicional à implementação de programas estruturados de relaxação lúdica, como o proposto por Sarroeira et al.

(2025), evidenciando a sua aceitabilidade junto de crianças e docentes e o seu potencial enquanto recurso educativo promotor de bem-estar.

Em síntese, os resultados do presente estudo sugerem que as intervenções lúdicas baseadas em métodos de relaxação são experienciadas de forma positiva por crianças e docentes, sendo associadas a sentimentos de conforto, bem-estar, prazer, relaxamento e emoções positivas. Apesar de os resultados quantitativos relativos ao desenvolvimento socioemocional e à satisfação com a vida não evidenciarem mudanças significativas atribuíveis à intervenção, verificaram-se melhorias consistentes ao nível psicomotor, particularmente na passividade e na autoimagem, tanto na educação pré-escolar como no 1.º ciclo. Paralelamente, os dados qualitativos revelaram ganhos percebidos ao nível da consciência corporal, das competências de relaxação, da autorregulação, do relacionamento interpessoal, da atenção e do clima de sala de aula.

5. Conclusão

Com este estudo propusemo-nos avaliar os efeitos de uma intervenção lúdica baseada em métodos de relaxação, no bem-estar de crianças na educação pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade. Podemos concluir que a intervenção realizada desenvolveu a capacidade de relaxação passiva dos membros e suas extremidades distais (mãos e pés) e a função propriocetiva no espaço envolvente imediato do corpo. Concluímos também que não foram encontradas diferenças atribuíveis à intervenção em aspetos relacionados com o bem-estar subjetivo (como satisfação com a vida, satisfação com os amigos e satisfação com a escola) ou relacionados com o desenvolvimento socio-emocional.

No entanto, a partir da opinião das crianças, das suas educadoras e professoras podemos concluir que a intervenção promove emoções positivas, envolvimento e relações positivas, que são condições que possibilitam o bem-estar, promove o desenvolvimento das crianças (conhecimento e consciência corporal, capacidade para relaxar e desenvolvimento socio-emocional); desenvolve competências nas educadoras, traz benefícios para as aulas (aumento da atenção e clima positivo) e tem um potencial multiplicador. Concluímos, a partir da opinião das crianças mais novas, que entre as características das atividades preferidas está o movimento e o contacto físico, acrescentando-se a imagética guiada nas crianças mais velhas.

A partir do pensamento das educadoras e professoras podemos ainda concluir que a aprendizagem de competências de relaxação, é entendida como muito importante e pertinente, dado o seu carácter transversal, dadas as características da sociedade atual e dadas as competências que possibilita às crianças

para lidarem com a frustração, ansiedade e tensão, considerando que a sua aprendizagem deveria ter carácter obrigatório.

A convergência das perceções das crianças e das docentes sugere que este tipo de intervenção poderá constituir uma estratégia relevante para a promoção do bem-estar em contexto escolar, contribuindo para uma escola promotora de saúde que cria condições para o desenvolvimento integral da criança e promove competências para a vida, reforçando a pertinência de continuar a investigar os seus efeitos através de estudos com um maior número de participantes, períodos de implementação mais longos (como estudos longitudinais) e a utilização da versão pais da SQD.

Consideramos ainda que a adoção de intervenções universais, que valorizam medidas promotoras da participação, do bem-estar e da qualidade das experiências educativas de todos os alunos, onde se podem incluir intervenções baseadas em métodos de relaxação, em contexto escolar, numa abordagem de prevenção primária universal, poderá constituir um recurso para o desenvolvimento de contextos educativos inclusivos.

Referências bibliográficas

- Ashton, R. (2015). Relaxation as an intervention to improve emotional and behavioural outcomes for children. *Open Journal of Educational Psychology*, 1, 1-17.
- Azevedo, A., Marques, L., Folque, M.A., Araújo, S.B., & Marques, A. (Coord.). (2024). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf
- Barra, M., Fernandes, N., & Sani, A. I. (2022). O bem-estar subjetivo das crianças em tempos de confinamento. *Revista Portuguesa De Educação*, 35(1), 380–404. <https://doi.org/10.21814/rpe.23741>
- Bazzano, A. N., Sun, Y., Zu, Y., Fleckman, J. M., Blackson, E. A., Patel, T., Shorty-Belisle, A., Liederman, K.H., & Roi, C. (2023). Yoga and Mindfulness for Social-Emotional Development and Resilience in 3–5 Year-Old Children: Non-Randomized, Controlled Intervention. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 109–118. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S385413>
- Bellver-Pérez, S., & Menescardi, C. (2022). Importancia de la aplicación de técnicas de relajación en el aula de educación física. *Retos*, 44, 405-415. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88011>
- Boski, S. (1993). *A Relaxação Ativa na Escola e em Casa*. Horizontes Pedagógicos.
- Caldwell, D.M., Davies, S.R., Hetrick, S.E., Palmer, J.C., Caro, P., López-López, J.A., Gunnell, D., Kidger, J., Thomas, J., French, C., Stockings, E., Campbell, R. & Welton, N.J. (2019). School-based interventions to prevent anxiety and depression in children and young people: a systematic review and network meta-analysis. *Lancet Psychiatry*, 6(12), 1011–1020. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30403-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30403-1)
- Carter, S., & Andersen, C. (2023). Wellbeing in educational contexts (2nd ed.). Pressbooks. <https://doi.org/10.26192/yyx5q>
- Choque, J. (1994). *Concentration et relaxation pour les enfants*. Michel Albim.
- Cooke, E., Thorpe, K., Clarke, A., Houen, S., Oakes, C., & Staton, S. (2020). “Lie in the grass, the soft grass”: Relaxation accounts of young children attending childcare. *Children and Youth Services Review*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104722>

- Dias Rodrigues A., Marmeleira J., Pomar C., Lamy E., Guerreiro D. & Veiga G. (2023).** Body-oriented interventions to promote preschoolers' social-emotional competence: a quasi-experimental study. *Frontiers in Psychology*. 14:1198199. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1198199>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2026).** Ten pillars shaping the future of inclusive education: Background paper (A. Kefallinou, V. Donnelly, A. Mangiaracina, G. Hughes, & E. Rebollo Píriz, Eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/resources/publications/ten-pillars>
- Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005).** Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ-Por)[Strengths and Difficulties Questionnaire, Portuguese version]. <https://www.sdqinfo.org>.
- Fonseca, V. (2010).** *Manual de Observação psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Factores psicomotores* (3.^a ed.). Editorial Notícias.
- Galinha, I.C., de Carvalho, J.L.C.S., de Oliveira, A.C.P., Arriaga, P., Gaspar, A.D., Silva, H.P. & Ortega, P. (2025).** MindRegulation-SEL: randomized controlled trial of the effects of a relaxation and guided imagery intervention with socioemotional learning on the psychological and biophysiological well-being, socioemotional development, cognitive function and academic achievement of elementary school children. *Trials*, 26(187). <https://doi.org/10.1186/s13063-025-08899-3>
- Guillaud, M. (2004).** *Relaxar as crianças no Jardim de Infância. Como desconstrair com atividades simples e eficazes*. Porto Editora.
- Hagen I., Skjelstad S. & Nayar U. S. (2023).** Promoting mental health and wellbeing in schools: the impact of yoga on young people's relaxation and stress levels. *Front. Psychol.*14:1083028. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1083028>
- Kabat-Zinn, J. (2022).** *Mindfulness: A vida como ela é* (1.^a ed.). Penguin Random House Grupo Editorial.
- Losada-Puente, L., Fraguera-Vale, R., & Facal, A. (2024).** Measuring school well-being in primary education: A systematic review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 16(5), 545–559. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1443199.pdf>
- Marmeleira, J., Liberal, C. & Veiga, G. (2018).** A prática de relaxação promove o desenvolvimento sócio-emocional de crianças em idade pré-escolar. Em Rodrigues, P., Rebollo, A., Vieira, F., Dias, A., & Silva, L. *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança XIII* (pp. 197-203). Edições Piaget.
- Matos, Margarida Gaspar de, Branquinho, Cátia, Noronha, Catarina, Moraes, Bárbara, Gaspar, Tania, & Rodrigues, Nuno Neto. (2023).** Saúde psicológica e bem-estar: uma consulta às escolas portuguesas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 24(3), 855-868. <https://doi.org/10.15309/23psd240306>
- Neto, C. (2020).** *Libertem as crianças - A urgência do brincar e ser ativo*. Contraponto.
- OMS (2021).** Health promotion glossary of terms. (2021). World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/350161>. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO
- Pereira, V., Condessa, I. & Pereira, B. (2019).** A importância da atividade lúdica na escola. Da perspectiva dos professores à realidade vivida. *Diálogos sobre formação docente e práticas de ensino*. Editora Mercado das Letras, 225-247
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010).** Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistemas de acompanhamento das crianças. Porto Editora.
- Sarroeira, S., Pereira, B.O., Carvalho, G.S. & Fernández, E.R. (2022).** Intervenções baseadas em métodos de relaxação em contexto escolar na perspetiva de promoção de saúde e bem-estar: uma revisão sistemática. *Retos*, 45, 583-590. <https://hdl.handle.net/1822/77813>
- Sarroeira, S., Pereira, & Rodríguez, J. E. R. (2025).** Podemos relaxar na escola? Uma intervenção baseada em métodos de relaxação para crianças em educação pré-escolar e no 1.º ciclo de

escolaridade. *Educação Física Saúde e lazer: Construindo pontes, desafiando horizontes*.
<https://doi.org/10.57910/ipvc-ese-978-989-8756-66-4-art40>

Sarroeira, S., Pereira, B., Veiga, G., Oliveira, W. A. d., & Rodríguez-Fernández, J. E. (2026). Impact of a Playful Relaxation Intervention on Children's Well-Being: A Mixed-Methods Study in Primary School in Portugal. *Healthcare*, 14(1), 110. <https://doi.org/10.3390/healthcare14010110>

Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Free Press.

Shoshani, A. & Slone, M. (2017). Positive Education for Young Children: Effects of a Positive Psychology Intervention for Preschool Children on Subjective Well Being and Learning Behaviors. *Frontiers in Psychology*. 8,1866. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866>

Silva, I., Marques L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
<https://www.dge.mec.pt/ocepe/index.php/node/71>

UNICEF Innocenti. (2025). *Child well-being in an unpredictable world (Report Card 19)*. UNICEF Office of Research – Innocenti. <https://www.unicef.org/innocenti/media/11111/file/UNICEF-Innocenti-Report-Card-19-Child-Wellbeing-Unpredictable-World-2025.pdf>

Vaz-Velho, C., Fraústo, P., Aresta, F. & Torrado, P. (2022). Estudos sobre o bem-estar na perspetiva das crianças: implicações para a formação dos/as educadores/as. *Cadernos de Educação de Infância*. 124, 86-92. Edição Especial-40º aniversário da APEI.

AFINAR A INCLUSÃO: PRÁTICAS ARTÍSTICAS PARTICIPATIVAS EM CONTEXTOS COMUNITÁRIOS

Luís Filipe Ventura Carvalho

ISCIA – Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre o papel das práticas artísticas enquanto dispositivos de participação e promoção da inclusão social. Partindo de uma perspetiva bibliográfica, pretendemos analisar de que forma os processos criativos colaborativos podem contribuir para o fortalecimento de laços comunitários e para o acesso democrático à produção/criação artística.

Palavras-chave: *Práticas Artísticas; Inclusão e Participação; Democracia Cultural; Arte Comunitária.*

1. Introdução: Atividade Artística e Democracia Cultural

A promoção da inclusão e consequente participação efetiva das populações na atividade artística não deve ser interpretada como uma mera concessão ao entretenimento, mas sim como o alicerce fundamental para a produção de conhecimento e o fortalecimento do tecido democrático contemporâneo. No cerne desta prática reside a transformação estratégica de populações passivas em agentes dotados de motivação e reflexão crítica. A abertura do processo cultural à participação ativa, independentemente do background cultural ou académico dos intervenientes, permite-nos pensar na relação entre criação artística e inclusão social, esta que tem sido redefinida nas últimas décadas, evoluindo de uma perspetiva paternalista de democratização da cultura – focada no mero acesso passivo das populações às diferentes manifestações culturais – para um paradigma de democracia cultural e coprodução participativa. Esta dimensão assenta numa dialética entre *uma cultura para todos e uma cultura com todos* e como nos refere Pose (2008), e poderá ter tido origem num conceito mais amplo de cultura, imaginada e criada no quotidiano, não ligada diretamente às artes, mas sim a valores, hábitos e atitudes sociais, onde “impõe-se uma visão da cultura como património e meta comum, ao alcance de todos, na construção de novas formas de relação, de expressão e de comunicação social” (Pose, 2008, p.54).

Nesta perspetiva, cresce então o conceito de Animação Cultural que está ancorado a uma metodologia disseminada onde se procura *dar vida* aos produtos culturais e artísticos. Este conceito, segundo Lopes (2011), evolui numa ótica de propagação cultural relacionada com os horizontes da democratização cultural, cuja intenção seria a de aproximar a cultura a todos os indivíduos a partir da difusão cultural

e artística. Contudo, isto leva-nos, enquanto seres humanos historicamente críticos, a observar cultura ao invés de criar e participar na cultura. O indivíduo é apenas um mero espectador e recetor de cultura, passivo e sem voz. A dimensão cultural de que falamos será então, muito mais defendida e real no universo da Animação Cultural pois, aqui, não basta as pessoas verem cultura, torna-se necessário fazerem cultura, onde este processo de criação e criatividade é um processo que se insere não só na dimensão cultural, mas também numa dimensão social e educativa porque implica participação, partilha, compromisso e interação por parte da população, em cada meio comunitário distinto.

Reina então no mundo das práticas artísticas participativas o conceito de democracia cultural em oposição ao conceito de democratização cultural e segundo Moeckli, (citado por Lopes, 2011, p.189), a democracia cultural aparece vinculada a uma cultura de sentido amplo onde,

é culto aquele que se conhece e que conhece o mundo onde vive, para poder agir sobre si e sobre o mundo. E lembra que a democracia cultural contesta a política que consiste em querer impor a todos uma mesma cultura dominante; tende pelo contrário a dar os meios a cada grupo para se identificar, a identificar a sua própria cultura e as suas necessidades culturais; ela quer que cada grupo ou cada coletividade possa viver, a sua própria cultura.

É nesta perspetiva que a Animação Cultural atua, combatendo a passividade, o paternalismo e a delegação dos sujeitos. Na atualidade, com a cultura de massas, o consumo e hábitos culturais padronizados e o domínio da indústria cultural que salienta o produto cultural enquanto produto económico lucrativo, este que é publicitado excessivamente pelos media de forma a torná-lo industrial, surge a necessidade urgente de intervenção desta área. Como nos refere Ander-Egg (2011):

Para a maioria das pessoas, cultura [...] é “algo” que é comprado e consumido, mas que não é vivido a partir de experiências nas quais haja intervenção pessoal; consumidores passivos e não críticos sentem que não tem nenhum papel. A cultura aparece intimamente ligada à venda de mercadorias, [...] publicidade e propaganda. Desse modo, a produção cultural adquire, antes de mais nada, uma dupla dimensão: é ao mesmo tempo um negócio [...] e um instrumento de penetração ideológica cultural com a qual se formam e se configuram interesses, opiniões, atitudes e saberes (Ander-Egg, 2011, p.45).

Desta forma, torna-se pertinente falar sobre a importância e o papel das indústrias culturais que, segundo o mesmo autor (Andre-Egg, 2011), transformam, fabricam e produzem a difusão em grande escala de bens, serviços e produtos culturais transformados em bens de consumo social massificados. Ora, surgem então dois lados diferentes no que diz respeito a este assunto:

Para alguns – apocalípticos ou críticos – as indústrias culturais levam a um consumismo cultural uniforme e massificado que degrada a essência cultural, seja porque essas indústrias são condicionadas por interesses comerciais, seja porque rebaixam o nível cultural médio para poder fazer uma oferta que seja aceita por milhões de pessoas. [...] As indústrias culturais produzem homogeneização cultural e destruição de culturas minoritárias, mas, ao mesmo tempo, criam ilusões de conhecimento, sem estimular a reflexão crítica, e embotam a consciência apelando para os estímulos menos nobres da estrutura psicológica pessoal, através da satisfação de necessidades. E o que é pior, sonolenta os grupos sociais dominados, que a sensação de viver numa sociedade de massas os faz perder a consciência de viver numa sociedade de classes. [...] Outros, por outro lado – os integrados ou defensores – consideram que os frutos são positivos. Para eles, as indústrias culturais têm contribuído para o desenvolvimento cultural em dois aspectos ou dimensões principais: divulgação científica e difusão cultural. [...] Em geral, essas posições assumem um aspecto do problema, mas silenciam o outro (Ander-Egg, 2011, p.47-48).

A excessiva obediência política e eventualmente o excessivo medo por parte das administrações locais (autarquias, municípios, governo) de admitir que o que se está a transmitir às populações poderá ser descrito como hábitos de consumo cultural padronizados, é frustrante para aqueles que tentam mudar socialmente e culturalmente uma comunidade. Neste sentido, Cruz (2020), que estabelece uma dicotomia fundamental entre a democratização cultural, focada na expansão do acesso à fruição de obras consagradas e a democracia cultural, que garante o acesso aos meios de produção simbólica, alerta que a “alta cultura” frequentemente reproduz mecanismos de dominação estética, silenciando os sistemas de valores das comunidades em prol de padrões institucionais (Cruz, 2020). O autor distingue ainda “inserção” – um processo muitas vezes paternalista de integração em estruturas rígidas – de “inclusão”, que pressupõe uma transformação mútua entre o sujeito e a instituição (Cruz, 2020) e dá como exemplo o teatro social, onde a inclusão genuína exige a redistribuição do poder de decisão artístico e cultural pelos intervenientes de uma qualquer comunidade.

Deste modo, consideramos que a inclusão não surge como um fim abstrato ou assistencialista, mas como um processo metodológico transversal baseado no direito de todos os cidadãos produzirem conhecimento, reflexão e arte. Será então de extrema importância promover e valorizar a tradição, o conhecimento, as memórias e o património das populações, associados a um desenvolvimento comunitário coeso que possa permitir a criação de um espaço conjunto de arte e cultura participativos e fundamentalmente com um sentido de pertença fortemente associado, como veremos de seguida.

2. Comunidade, Sentimento de Nós e Pertença

O conceito de comunidade é tradicionalmente definido como um agrupamento populacional associado a um espaço territorial determinado, cujos membros partilham interesses, problemas comuns e um sentimento de pertença a um mesmo sistema cultural (Marchioni, 1997, citado por Lopes, 2008).

Sob a perspetiva da sociologia comunitária, o território transcende a uma mera dimensão urbanística ou física, adquirindo uma nova espessura social corpórea, física e real (Marchioni, 1997, citado por Lopes, 2008). Este espaço territorial configura-se como um palco de realidades sociais heterogêneas orientadas para a construção convencionada de soluções nas dimensões social, cultural, política e educativa.

A abordagem semântica do termo “comunidade” evoca historicamente sentimentos de confiança, conforto, segurança e boa vontade (Bauman, 2003). Para clarificar a diferenciação entre a organização comunitária e a organização social, recorre-se à distinção concetual de Morin (2005), que caracteriza as sociedades contemporâneas como formações híbridas, isto é, entende-se sociedade (*Gesellschaft*) como uma entidade na qual ocorrem interações opostas ou conflituosas, onde a ordem coletiva é mantida pelo ordenamento jurídico e pelo uso da força e entende-se comunidade (*Gemeinschaft*) como um conjunto de indivíduos ligados afetivamente por um sentimento de pertença partilhado (“Sentimento de Nós”). Embora a comunidade seja frequentemente considerada como um refúgio ou paraíso de proteção, o resguardo comunitário produz uma “comunidade imaginada” que contrasta com a práxis concreta (Bauman, 2003). O encargo da vivência comunitária traduz-se na renúncia a parcelas de liberdade individual, autonomia e direito à autoafirmação e identidade (Bauman, 2003).

Apesar da predisposição humana para a convivência em proximidade interpessoal, a emergência de egocentrismos individuais e de relações de interesse instrumental nas sociedades contemporâneas causa a desintegração dos laços de solidariedade e responsabilidade comunitária (Morin, 2005). Segundo Bauman (2003, p.133-134), constata-se a existência de desafios que transcendem a capacidade de resolução estritamente individual: “há tarefas que cada indivíduo enfrenta, mas com as quais não se

pode lidar individualmente”. Perante o isolamento e o descontrolo sobre as condicionantes existenciais, a comunidade afirma-se como um imperativo de intervenção coletiva, assente no cuidado mútuo e no cumprimento solidário de objetivos comuns.

Numa perspetiva sistémica e socioeducativa, a comunidade constitui um meio dinamizador de oportunidades e aprendizagens. Como nos refere Ware (1986), a comunidade define-se como uma “aglomeração de pessoas relacionadas entre si que contam com recursos físicos, pessoais, de conhecimento, de vontade, de instituições, de tradições, etc. É como uma totalidade orgânica que se desenvolve internamente” (citado por Lopes, 2008, p.373).

Desta forma, a intervenção comunitária visa a consolidação do sentimento de pertença e da afirmação identitária, através do respeito pelo pluralismo político, cultural e religioso (Lopes, 2008). Neste sentido, evidências empíricas no domínio do suporte social demonstram que “quanto maior o suporte social recebido, maior é a qualidade das relações sociais, a autoestima, a satisfação de vida e, consequentemente, maior é o sentimento de comunidade” (Elvas e Moniz, 2010, p.453).

Não obstante, no cenário da mediação cultural contemporânea, a definição de “comunidade” exige uma revisão que supere o conceito clássico de *Gemeinschaft* (comunidade tradicional), frequentemente ancorado em elos eternos, geográficos ou consanguíneos. A prática da criação coletiva encontra a sua validade na aplicação do conceito de “sentimento de nós” (*Wesenswille*), proveniente da obra de Ferdinand Tönnies (1887). Esta perspetiva permite-nos validar a existência de comunidades efémeras – coletivos que, embora desprovidos de uma história comum secular, partilham uma ligação intensa, funcional e temporal. Esta comunidade pode manifestar-se na transitoriedade de uma simples viagem de autocarro, desde que nela resida uma vontade orgânica de pertença. No contexto artístico, esta visão é transformadora no sentido em que ela responde à fragmentação social moderna, ao permitir que grupos heterogéneos gerem uma identidade coletiva rápida e operativa. Esta “comunidade de projeto” não depende da eternidade, mas sim da densidade da experiência vivida no presente, permitindo que o “nós” artístico se constitua como uma resposta eficaz à necessidade de pertença sem que haja mecanismos de exclusão, próprios das comunidades tradicionais.

Esta ideia de comunidade efémera faz-nos refletir sobre as palavras de Carvalho (2023), que refere que na prática, em Portugal, esta reconfiguração do “nós” artístico traduz-se no crescimento expressivo de projetos comunitários que assumem a arte como meio privilegiado de intervenção social. O surgimento de orquestras comunitárias, grupos de teatro comunitário, projetos de dança social e iniciativas de literatura local exemplifica como as comunidades de projeto, de que falamos acima, ganham corpo e impactam diretamente aldeias, vilas e cidades. Perante tais pressupostos, Carvalho (2023), realça que

a eficácia e a sustentabilidade destas práticas artísticas assentam em três características essenciais: *a intencionalidade participativa* – estes projetos artísticos permitem a promoção de processos abertos e flexíveis que recusam a exclusão e valorizam o sentimento de pertença, onde cada participante contribui diretamente com a sua opinião e vivência para a própria criação artística, *a intencionalidade lúdica* – a aplicação de dinâmicas, exercícios e jogos artísticos fazem com que o processo se torne num momento prazeroso, produzindo motivação, contentamento e diversão e *a intencionalidade criativa* – a constituição de um espaço de laboratório e descoberta do universo artístico individual, redefinindo a perceção e a identidade de que cada pessoa tem em relação à arte. Quer assumam um carácter efémero (em intervenções de curta duração) ou contínuo (em projetos de duração indefinida), estes pequenos grupos podem dar origem a associações informais com elevada relevância social, cultural e educativa. O vínculo associativo fortalece-se muitas vezes impulsionado pela urgência em encontrar respostas para problemas partilhados, criando pontes entre grupos sociais que nunca tinham contactado e abrindo um espaço seguro de diálogo sobre aquilo que os inquieta.

Este diálogo é a chave para a criação do sentimento de pertença e só será praticável se tivermos em atenção dois aspetos: a participação ativa das pessoas e consequente audição não condescendente das diferentes opiniões. Então o poder de ouvirmos o outro torna-se essencial quando falamos em comunidade pois, para além de ser por si só uma metodologia participativa, acarreta toda uma perceção em torno dos termos compreensão e acordo. É importante escutar para que todos entendam as opiniões e propostas individuais de um determinado grupo, pois só desta forma é que é possível potenciar o sentimento de comunidade e o sentimento de pertença, ideia que o processo foi contruído por todos e que o resultado é de todos (Carvalho, 2023).

3. A Metodologia das Práticas Artísticas Participativas

Sob a premissa de que “o desenvolvimento artístico anda a par com o desenvolvimento pessoal” (Carvalho e Lage, 2017, p.14), as Práticas Artísticas configuram-se como uma área de intervenção comunitária metodologicamente inclusiva, participativa, lúdica e criativa. A sua intervenção corporiza-se num processo coletivo no qual o material artístico surge do contributo de cada participante, integrando os seus interesses, vivências, histórias e vontades. Deste modo, fomenta-se o sentimento de pertença e o envolvimento ativo dos intervenientes, assegurando o seu “protagonismo contínuo” ao longo da intervenção. No âmbito deste modelo participativo, assume-se a natureza dinâmica e não dogmática do processo criativo onde a matéria-prima simbólica e expressiva proveniente dos participantes encontra-se em constante metamorfose, exigindo a reconfiguração contínua das estratégias pedagógicas e

artísticas em função das contingências do contexto. Torna-se, por conseguinte, imperativo promover espaços de reflexão crítica que prescindam da imposição de ideias diretivas, privilegiando a formulação de questões e problemáticas suscetíveis de apropriação individual. Prioriza-se, assim, a dimensão dialógica e a livre intervenção, reconhecendo e valorizando a pluralidade de saberes dos sujeitos envolvidos. É através desses momentos de cocriação que o formador/artista comunitário/animador recolhe e analisa as motivações e interesses emergentes, utilizando-os como vetor para o desenvolvimento de competências sociais e artísticas.

Neste sentido, para que a criação artística resulte num espaço de participação onde existe uma relação estreita entre o participante e o objeto artístico final, a governação do processo deve abdicar das estruturas piramidais em favor de uma horizontalidade estratégica. O compromisso partilhado assegura que a direção artística funcione como um polo de mediação e não como uma autoridade impositiva, garantindo a simetria de poder entre artistas profissionais e comunidade. Este modelo de compromisso partilhado evita que o participante seja reduzido ao papel de figurante, elevando-o à condição de autor legítimo do material artístico que está a ser construído.

Assim, o estabelecimento de uma sintonia de grupo e de um espaço seguro de escuta mútua é indispensável para ultrapassar reticências e resistências iniciais (principalmente se o trabalho desenvolvido for realizado populações vulneráveis ou pessoas com deficiência). Sublinha-se então a importância de escutar a pluralidade de vozes, mesmo aquelas que não se fazem ouvir, e de convocar a cultura para dar resposta a objetivos como o do bem-estar social (Pais et al., 2022), sem exercer qualquer tipo de coação ou "bullying" institucional sobre a comunidade.

Neste contexto, será crucial estabelecer uma distinção entre aquilo que podemos chamar de “conforto” como ferramenta de trabalho e o “conforto” como resultado artístico. Enquanto a arte contemporânea deve, por vezes, ser desconfortável ao colocar problemas sociais a nu, o processo de criação exige segurança psicológica para ser produtivo. O conforto é a ferramenta de mediação que permite gerir a fricção e o conflito latente. Esta ferramenta é essencial para prevenir a marginalização de vozes dissonantes. O conforto metodológico permite que pessoas de polos opostos – políticos, geográficos, sociais e até artísticos - permaneçam no mesmo espaço, gerando consensos onde a unanimidade, alcançada através de uma forma democrática, tornar-se-á possível. É a segurança que permite a gestão do dissenso e consideramos que desta forma, incluir ou ser incluído dependerá sempre e em qualquer circunstância do facto de eu me sentir bem no e com o grupo, com aquilo que está a ser criado e de eu me sentir ainda conectado com o propósito da criação. O conforto atua, assim, como uma ferramenta

de mediação e segurança psicológica pois garante que, após a reflexão coletiva e o debate, cada interveniente se sinta seguro e confortável com o seu papel, com o conteúdo e com o resultado criado.

4. Inclusão e Participação: a democratização do discurso artístico

Dentro das práticas artísticas participativas, a democracia cultural e a criação artística trazem consigo uma demanda pela informalidade metodológica, no sentido em que será necessário criar ambientes de desconstrução de linguagens técnicas artísticas, próprias dos "palácios da cultura" e do "elitismo cultural". O informalismo técnico não significa ausência de rigor ou de qualidade artística, mas pode ser considerado como uma ferramenta política, um estilo de processo de inclusão que elimina as barreiras associadas às próprias classes sociais e ao conhecimento intrínseco da comunidade, muitas das vezes, desvalorizado e esquecido.

Para alcançarmos este informalismo técnico saudável de que falamos dentro de contextos comunitários, e se considerarmos que inclusão e participação andam de mãos dadas, devemos refletir sobre como podemos potenciar a participação das pessoas para depois as conseguirmos incluir. Nesta perspetiva, Cruz (2023), menciona cinco eixos centrais que ajudam a reconfigurar a qualidade da participação da população em processos de intervenção comunitária, serão eles:

Uma abordagem baseada nos agentes locais, ou seja, é imperativo transitar de um modelo focado nas dificuldades e carências comunitárias para um paradigma centrado nos recursos, competências e potencialidades endógenas dos atores locais. Esta mudança implica substituir a narrativa de culpabilização ou apatia comunitária por uma investigação crítica sobre os determinantes sistémicos que inibem ou condicionam a participação. Segundo Cruz (2023, p.15), devemos "deslocar o discurso da negatividade "as pessoas não participam", "as pessoas não se interessam" para um discurso crítico, tentando perceber, "porquê é que as pessoas não participam?"

Participação longitudinal, isto é, o envolvimento dos cidadãos deve ser assegurado desde a fase de conceitualização e diagnóstico preliminar do projeto e não deve ser circunscrito às etapas de implementação, difusão dos resultados ou avaliação. A autenticidade e intencionalidade dos processos participativos refletem-se no modo como as convocatórias são desenhadas e percecionadas pelos sujeitos ao mesmo tempo que se privilegia a adoção de processos horizontais (não hierárquicos), permitindo a colaboração orgânica entre indivíduos de diversas origens sociais, culturais e educativas/profissionais.

Democratização do discurso e acessibilidade comunicativa. É fundamental promover espaços de diálogo pautados pela inteligibilidade e proximidade linguística porque a utilização de vocabulário

excessivamente técnico poderá criar barreiras de comunicação. Precisamos desta forma de “explicar, voltar a explicar por outras palavras e construir um significado para aquilo que se está a discutir em conjunto” (Cruz, 2023, p.15). A dispensa de pautas musicais ou guiões dramáticos rígidos poderá ser de tal ordem necessária, sempre que estes instrumentos funcionem como mecanismos de exclusão. Se o código técnico impede a participação, o método deve ser adaptado para garantir que o conhecimento individual do participante faça sentido na produção artística conjunta. Ao recusar a “linguagem encriptada”, democratiza-se o acesso à criação e à construção de um qualquer objeto artístico, validando competências que a teoria poderá marginalizar.

Inclusão de outros agentes comunitários. Segundo Cruz (2023, p.15-16), “o envolvimento das pessoas significativas das comunidades é também importante, mas não deve cingir-se a parceiros formais e informais. Há pessoas que são significativas para as comunidades, mas que são simultaneamente obstáculos à mudança”. Torna-se necessário adotar metodologias de imersão informal nos espaços de socialização do quotidiano (como comércio locais e pontos de encontro comunitários), para aceder às vozes “invisíveis” e sub-representadas. “Aí, vamos encontrar pessoas que têm uma perceção daquilo que acontece na comunidade que não é, muitas vezes, coincidente quer com a visão institucional, quer com a daqueles que são os mais obviamente identificados como significativos” (Cruz, 2023, p.15-16).

Reflexividade e olhar externo. A integração de elementos externos distanciados, isentos de compromissos emocionais ou racionais diretos com o território, proporciona um recurso altamente crítico e de igual forma que se recebe esse olhar crítico, deverá também ele ser transmitido aos próprios grupos e comunidade.

Perante estes cinco eixos centrais percebemos que um processo comunitário de criação artística realmente pode ser constituído por um vasto grupo de agentes locais e que a qualidade da participação dos mesmos influencia o processo de diversas formas e em momentos diferentes e é “justamente pela diversidade de sujeitos e de possibilidades de escolha, que é fundamental que a participação seja voluntária, potenciadora de uma expressão própria e não inibidora da mesma” e “se percecionarmos que alguém está constantemente a decidir por nós, tendemos a participar menos porque sentimos que a nossa participação não é eficaz (Lawy e Biesta, 2006, citado por Cruz, 2023, p.13-14).

Neste sentido, incluir um grupo vulnerável que participe de forma voluntária em projetos artísticos comunitários, partirá do pressuposto de que devemos “aceitar as diferenças individuais como um atributo e não um obstáculo, valorizando a diversidade humana pela sua importância, o direito de pertencer e de não ficar de fora, e a igualdade de valor das minorias em relação à maioria” (Heidrich, 2020, p.76).

Esta tentativa de imersão participativa total e inclusiva, em oposição à observação passiva é ainda sintetizada no mote *“if you’re in the room, you’re in the band”* (*“se estás na sala, fazes parte da banda”*) – ideia exposta por Ricardo Baptista (Ondamarela) no Webinar: Práticas Artísticas Comunitárias e Desenvolvimento Local, organizado pela Universidade Católica Portuguesa no dia 2 de junho de 2021, em formato online. Esta máxima desafia a porosidade do grupo, recusando a existência de espetadores neutros no espaço de criação. Desta forma, a arte coletiva constitui-se como um laboratório de democracia verdadeiro. Ao transformar preocupações privadas – aquilo que te “tira o sono” ou te “faz feliz” – em conteúdos públicos e estéticos, o processo artístico força a reflexão sobre a própria comunidade. Através do “sentimento de nós”, a cultura reafirma a sua capacidade de expor vulnerabilidades sociais e potenciar o pensamento crítico. Fazer parte no momento da criação é, em última análise, um direito democrático inalienável e um motor essencial para a promoção de uma autonomia e independência individual e coletiva (Universidade Católica Portuguesa – Porto, 2021).

Rematando, Matarasso (2019), defende que a arte participativa autêntica redistribui o poder criativo e ao validarmos os saberes empíricos, as memórias quotidianas e as linguagens informais das comunidades, o processo artístico transformará o saber local em valor cultural legitimado.

5. Considerações Finais: Afinar a Inclusão através das Práticas Artísticas

Superar uma visão ingénua da intervenção comunitária exige abdicar de exercícios de abstração sobre como as comunidades deveriam idealmente funcionar. Destaca-se, assim, a necessidade de desconstruir o mito das “comunidades perfeitas” – fundamentado na ilusão de que um coletivo consegue resolver todos os seus conflitos de forma homogênea e harmoniosa. Criando uma analogia com o conceito musical de “afinação”, podemos pensar que um Coro (não profissional), por exemplo, não está sempre afinado, precisamente por ser composto por indivíduos singulares e heterogêneos, reunidos num grupo dinâmico. A perceção da existência de uma comunidade perfeitamente pacífica e unânime revela-se uma ideia perigosa, pois entendemos que é no confronto de ideias, na fricção e na gestão do dissenso que se geram as verdadeiras soluções e transformações sociais (Cruz, 2023).

Neste sentido, “afinar a inclusão” no âmbito das práticas artísticas comunitárias traduz-se num compromisso metodológico e ético que se estrutura em quatro pilares fundamentais:

Descentrar a autoria – Implica dismantlar a figura tradicional do artista comunitário e a sua autoridade impositiva. Promove-se, em contrapartida, um modelo de direção artística horizontal assente na mediação e no compromisso partilhado, elevando os participantes à condição de coautores legítimos do processo criativo.

Garantir uma linguagem artística acessível – Requer a superação de códigos e técnicas encriptadas ou rígidas que atuam como mecanismos de exclusão. Através de métodos informais e de uma acessibilidade comunicativa real, garante-se a participação plena de qualquer pessoa, independentemente da sua origem ou background prévio.

Assegurar a segurança psicológica – O conforto metodológico deve funcionar como garantia de que não se criem preconceitos provenientes da diversidade, própria da junção de várias pessoas no mesmo espaço. Esta segurança psicológica constitui uma das ferramentas essenciais para abordar temas complexos e para a gestão de conflitos latentes, prevenindo a marginalização das vozes dissonantes.

Articular a arte com a vida – A criação artística comunitária consolida-se como um meio de intervenção cívica, reflexão democrática e de pertença. Ao transformar preocupações e vivências pessoais em conteúdos estéticos públicos, reafirma-se a cultura como um espaço de exercício democrático e de fortalecimento dos laços comunitários.

Em suma, afinar a inclusão através das práticas artísticas não significa harmonizar artificialmente as diferenças, mas sim criar as condições metodológicas para que a diversidade humana ressoe coletivamente em toda a sua complexidade.

Referências bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2011).** *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural* (23ª ed.). Editorial CCS.
- Bauman, Z. (2003).** *Comunidade, a busca por segurança no mundo atual*. Jorge Zahar Editor Ltda.
- Carvalho, A., e Lage, S. (2017).** *Manual de monitores Tum Tum Tum*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, L. (2023).** O associativismo artístico informal como veículo de coesão comunitária e participação ativa. In J. Areias, J. Dantas, M. Lopes (coord.) (pp.183-193), *Associativismo e Animação Sociocultural*. Intervenção.
- Cruz, H. (2020).** *Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política: Experiências de grupos teatrais em Portugal e no Brasil* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/132440>
- Cruz, H. (2023).** Participação e cidadania: o caso das práticas artísticas participativas e comunitárias. *Cadernos IS-UP*, (4). Obtido de https://ojs.letras.up.pt/index.php/Cadernos-ISUP_1/article/view/13746
- Elvas, S., Moniz, M. J. V. (2010).** Sentimento de comunidade, qualidade e satisfação de vida. *Análise Psicológica*, 28(3), 451-464. Consultado em 13 de agosto 2026. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312010000300006
- Heidrich, R. O. (2020).** Desafios para a inclusão no Brasil. In G. R. Sanfelice; P. S. Bassani (Orgs.), *Diversidade cultural e inclusão social* (pp.73-82). Editora Feevale.
- Lopes, M. S. (2008).** *Animação Sociocultural em Portugal* (2ª ed.). Edição Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

- Lopes, M. S. (2011). **Animação Sociocultural e a Animação Cultural**. In J. D. L. Pereira, M. S. Lopes (coord.), *As Fronteiras da Animação Sociocultural* (Chap. IV, p. 187-199). Amarante: Edição Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Matarasso, F. (2019).** *Uma arte irrequieta: Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa* (I. Lucena, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marchioni, M. (2007).** *Comunidad, Participación y Desarrollo, Teoría y metodología de la intervención comunitária* (3ª ed.). Editorial Popular.
- Morin, E. (2005).** *O Método VI. Ética*. Sintra: Publicações Europa-América.
- Pais, J. M., Magalhães, P., & Antunes, L. M. (Coords.). (2022).** *Práticas culturais dos portugueses – Inquérito 2020*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Pose, H. M. (2008).** A Animação Sociocultural e a gestão cultural: opções necessárias e complementares na ação local. In J. D. L. Pereira, M. F. Vieites, M. S. Lopes (coord.), *Animação Sociocultural e os desafios do século XXI* (Chap. II, p.53-62). Edição Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Universidade Católica Portuguesa - Porto. (2021, 2 de junho).** *Webinar 1 – Práticas artísticas comunitárias e desenvolvimento local* [Vídeo].
- YouTube.** <https://www.youtube.com/watch?v=hLs6Ev4NXio>

CAPÍTULO III

Educação, animação, tempo livre, turismo inclusivo,
mobilidade e acessibilidades, cidadania e participação

A PESSOA VULNERÁVEL E FRÁGIL. DO DIREITO A VIVER À DIGNIDADE DO EXISTIR

Rui Proença Garcia

Professor Catedrático Aposentado da Universidade do Porto, Faculdade de Desporto

Patrícia Sousa Borges

Professora Auxiliar Convidada na Escola de Direito da Universidade do Minho; Investigadora integrada do JusGov – Centro de Investigação em Justiça e Governação. Professora Auxiliar no Departamento de Direito da Universidade Autónoma de Lisboa; Investigadora do Ratio Legis – Centro de Investigação e Desenvolvimento em Ciências Jurídicas da Universidade Autónoma de Lisboa.

Resumo

A vida é um todo que se inicia, pelo menos, no nascimento e se prolonga, pelo menos, até à morte. Para muitos é uma dádiva divina, para outros expressão da matéria devidamente organizada. Em qualquer dos casos, estamos presentes a uma singularidade individual, a um parêntesis do nada, a um instante cósmico, a uma eternidade pessoal porque enquanto vivemos somos eternos. Olhada individualmente, a vida desenrola-se por fases. Vulnerável e frágil no início, autónoma durante muito tempo, vulnerável e frágil no final. É evidente que há exceções porque a fragilidade e vulnerabilidade podem estar sempre presentes, assim como início e fim poderão ser quase coincidentes. Porém, há elementos comuns a todas as fases: vivemos e existimos. Se viver é uma expressão biológica, existir remete-nos para o campo metafísico. Se viver nos remete para o conceito de qualidade de vida, existir sugere-nos o conceito de dignidade, conceito este inscrito na Constituição da República Portuguesa logo no seu artigo 1º, que estipula que Portugal é uma República soberana, baseada na **dignidade da pessoa humana** e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária (nosso sublinhado). Sendo a vida um todo, a dignidade não se restringe a uma determinada idade ou condição pessoal permanente ou transitória, mas uma constante que importa realçar. Não se é mais digno por se ser campeão olímpico, nem menos digno por se estar acamado e necessitar para sempre de acompanhamento. Faz sentido reler os livros de Paulo Freire intitulados *Pedagogia da Esperança* quando a esperança coletiva era pouca, *Pedagogia da Autonomia*, quando a autonomia pessoal já não se vislumbrava na vida do autor. Enformados nesta perspetiva, pretendem os autores analisar jurídica e culturalmente a vida humana, enfatizando as condições de vulnerabilidade e de fragilidade, olhando para temas sugeridos pela organização do Congresso, nomeadamente para a Educação, Saúde e Diferença.

1-Introdução

O conceito de diversidade tem assumido uma certa preponderância na literatura antropológica, em especial no que diz respeito à cultura, neste tempo marcado por uma autêntica ditadura comportamental

e, por analogia com esta palavra, *pensamental*. Padronizar o comportamento e o pensamento parece ser uma exigência de alguns em relação a muitos.

Não podemos afirmar que o desejo e o incremento do conceito diversidade, mormente no que se refere à cultura, signifique uma resistência intencional à globalização, mas é legítimo que assim se pense. Com efeito, nota-se em inúmeras dimensões uma uniformização das nossas vidas, uma autêntica ditadura de determinadas visões sobre o ser humano, parecendo que não há mais lugar à diversidade. O ser humano é tratado como se fosse indistinto, independentemente das condições de sua existência. Porém, o ser humano não existe em abstrato, mas em contextos determinados temporal e espacialmente. É um ser topográfico, que habita um lugar, por um e num dado período, o que lhe confere uma condição temporal. Viver no século XVI e no século XXI não será, seguramente, o mesmo. Ter 70 anos neste momento e ter tido a mesma idade no século XVIII não será também o mesmo.

A inscrição do humano no tempo deve ser ainda conjugada com a sua inscrição no lugar. Viver no Brasil com 70 anos pode não ser o mesmo que viver num país do Norte da Europa, como que com toda a certeza não será análogo viver com esta idade no Porto ou numa pequena aldeia algures no Minho ou Trás-os-Montes. O viver no *interior*, como é costume ser dito, é um marcador – positivo ou negativo – que reflete um tipo de vida de um determinado lugar em contraposição ao viver no mundo urbano. Os lugares e os tempos são diversos, tais como múltiplas são outras condições relativas à nossa existência, pelo que o conceito de diversidade pode ser uma chave hermenêutica para a compreensão do idoso nas nossas sociedades cada vez mais modeladas pelo fascínio de uma norma que, invariavelmente, nos aponta para uma idade jovem e onde tudo é harmonia.

Há modelos existenciais que se querem universais, seja na forma de pensar, de agir, até mesmo de se alimentar. Há normativos que se querem únicos em qualquer parte, em qualquer cultura e em qualquer idade. Melhor dizendo, a única idade “aceitável” é a jovem. É para esta idade que convergem os nossos esforços, muitas vezes carregados de boas intenções, mas sem considerar devidamente que o ser humano é diverso em muitas dimensões.

Não foi o projeto da globalização que inventou a... globalização. Impérios sempre existiram, pelo menos desde que há registo histórico. Qual metáfora, quando o primeiro membro do género *homo* saiu de África e se aventurou pelo planeta adiante, deu início a uma série infinita de experiências de globalização. Obviamente que a atual globalização não é a mesma que as anteriores por via das tecnologias de informação e comunicação que anulam o tempo e a presença humana. Para “globalizar” o Brasil, Portugal teve de “enviar” Pedro Álvares Cabral e os seus marinheiros. Hoje não seria necessário,

bastando recorrer à tecnologia de informação. A presença humana já não se torna indispensável para inaugurar uma nova era nas relações humanas. Tudo foi despersonalizado. O ser humano, na sua corporalidade, acaba por ser um pormenor de somenos importância, e dentro deste o velho, a Pessoa com deficiência ou o nascituro têm ainda menos relevância. São seres descartáveis que até podem ser eliminados pela própria sociedade, como se não fossem parte integrante desta. Infelizmente há quem pense que “é a sociedade” e assim decidir quem lhe pertence ou não. Triste delírio civilizacional!

Somos confrontados desde a infância com visões dicotômicas variadas, muitas vezes fundadas numa visão unilateral dos acontecimentos. É, entre outras, na História, na política, no *edadismo*, na classe social, na cor da pele ou no sexo.

Somos habituados a um olhar para perceber as diferenças. Porém, temos de dar razão a Rui Veloso quando canta *muito mais é o que nos une / que aquilo que nos separa*¹.

Fomos habituados a ver a ínfima desigualdade, esquecendo a excelência do humano. Estamos acostumados a observar uma condição particular, desprezando a condição humana essencial.

Crescemos a ouvir a expressão *todos diferentes, todos iguais*, seja relativa à idade das pessoas como a outras condições humanas, nomeadamente perante a deficiência, concebendo um edifício erguido com tijolos iguais e diferentes, num claro esquecimento que todos esses elementos são tijolos. Vemos igualdade e diferença onde deveríamos vislumbrar diversidade.

Dizia Delfim Santos, grande pedagogo português de meados do século XX (1907-1966), que *educar é imundar*². É dar um mundo à criança que nasce sem um mundo. Aquele que temos construído repousa no binómio igualdade/diferença. Ou somos iguais ou somos diferentes. Muitas guerras aconteceram por via desta visão dicotómica do ser humano: fiéis e infiéis, civilizados e bárbaros, ou momentos ímpios da História baseados na falsa dicotomia branco/negro. Agora, sub-repticiamente, há outras guerras, sendo uma delas apresentada pelo binómio novo/velho. Colocar gerações contra gerações parece ser vulgar neste nosso tempo carente de humanismo.

O nosso vocabulário é pródigo em palavras aparentemente próximas umas das outras no que respeita ao seu significado, mas quando lidas com profundidade verificamos que se afastam de modo irremediável.

¹ Trata-se da canção “Primeiro beijo”.

² Delfim Santos (1982). *Obras Completas – Da filosofia* (tomo II), p. 533.

Diferente e distinto são palavras que não podem ser observadas como sinónimas, pelo menos no que tange ao ser humano. O senso comum percebe-as como semelhantes, mas um exame mais esclarecido pode proporcionar um outro entendimento³.

Alvitra Manuel Ferreira Patrício que o ser humano é *uno e diverso, uniforme e multiforme, convergente e divergente*⁴, sendo a cultura a fonte de onde brota a diversidade. Reconhecemos a impressionante uniformidade biológica nos mais de oito mil milhões de pessoas que habitam o planeta, muitas delas em ambientes opostos relativamente a outras. Viver nos Polos não é o mesmo que viver em zonas tropicais ou no Equador. Viver junto ao mar não é idêntico a viver em altitude. Viver no deserto não é semelhante a viver na Floresta Amazónica. Mas o que dizer de viver no campo ou na cidade, num pequeno e pouco desenvolvido país ou num outro desenvolvido? É o mesmo? Não cremos. E a idade pode ser um critério diferenciador? Também, por razões opostas, não cremos. Em todos estes casos falamos de seres humanos. Serão diferentes uns dos outros? Se sim, em que taxonomia?

Aceitar a diversidade é um imperativo ético, mas ao mesmo tempo parece constituir-se na mais tremenda utopia contemporânea por concretizar, tal a extensão das práticas pouco condizentes com esta perspetiva. Mas, como utopia que é torna-se imperiosa a sua realização.

É longa a história da aceitação do(s) outro(s), como é longa a história da sua eliminação ou subjugação. Os gregos do século IV a.C. correspondiam a 15% da população. As restantes pessoas eram desconsideradas. É conhecido o debate na Junta de Valladolid, ocorrido em 1550, sobre se os índios americanos eram ou não seres inferiores. Essa triste dúvida manteve-se em relação aos africanos até muito mais tarde. Note-se que em Portugal, país que há séculos convive com pessoas de outros continentes e culturas, *só em 1962 [6 de setembro] é que todos os portugueses passaram a ser iguais perante a lei política [revogação do Estatuto dos Indígenas]. Este acto implicou a publicação de um Código do Trabalho Rural, em 27 de abril de 1962, que tratava todos os trabalhadores por igual sem distinção de etnia*⁵.

³ Conhecemos as posições de Aristóteles e de S. Tomás de Aquino sobre o conceito de diferença. Neste ensaio assumiremos a posição de Manuel da Costa Freitas, para quem dos géneros nasce a diversidade, das espécies surge a diferença e dos indivíduos resulta a distinção. Manuel da Costa Freitas (1999). Verbetes [Diferença] e [Diferente]. *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI*. vol. 9. pp. 285-286 e 295.

⁴ Manuel Ferreira Patrício (2002). A Escola Cultural. Uma resposta à tensão globalização-diversidade. In Manuel Ferreira Patrício (organizador), *Globalização e diversidade. A Escola Cultural, uma resposta*. p. 76.

⁵ Adriano Moreira (2008). *A espuma do tempo. Memórias do tempo de vésperas*, p. 246.

Na atualidade, já bem dentro do terceiro milénio, continuamos a assistir a manifestações discriminatórias do ser humano por razões fúteis. A diversidade humana não é respeitada, servindo por vezes para estigmatizar pessoas ou povos.

2- A diversidade da diversidade

A própria diversidade manifesta-se em vários planos, mostrando que ela própria é diversa. Não é tarefa fácil encontrar singularidades nas nossas vidas. Provavelmente – há quem a conteste – a única singularidade foi a própria criação do cosmos, o denominado *Big-Bang*.

A vida e a cultura seguramente são diversas, profundamente diversas, não havendo lugar à hipótese da não diversidade.

Seguindo o pensamento de Manuel Patrício⁶ podemos situar a diversidade nos seguintes domínios⁷:

- *Cosmodiversidade*: o cosmos não é uma entidade formada por um só elemento, mas por uma enorme variedade que unida forma o Universo. A Tabela Periódica mostra a existência de 92 elementos químicos naturais e de 26 artificiais, quer dizer, uma explosão de **diversidade** para a construção do **unív**erso (nossos realces);
- *Biodiversidade*: a sua defesa é uma constante, seja de um grande animal ou de uma pequena planta. A biodiversidade é decisiva para o equilíbrio da vida no Planeta, e por tal também do ser humano. A Floresta Amazónica é entendida como um dos maiores nichos de diversidade de vida do Planeta⁸.
- *Psicodiversidade*: no mundo do psíquico a diversidade está presente, como se compreende vendo-se e vendo os outros, ou vendo-se em situações variadas ou ainda no tempo.
- *Sociodiversidade*: a História mostra-nos que não há duas sociedades iguais mesmo quando se trata do mesmo território geográfico. Portugal do século XIX não são o mesmo do século XXI, apesar do território e da matriz cultural serem os mesmos.
- *Antropodiversidade*: a diversidade cultural é a nossa maior riqueza. Não se pode ser militante da biodiversidade e depois ficar em silêncio perante a destruição de culturas antiquíssimas. Cultura não existe em abstrato, mas em múltiplos contextos, incluindo na circunstância da idade.

⁶ *Op. Cit.* Adaptado, pp. 77-80.

⁷ Já apresentámos esta taxinomia da diversidade em *As artes na Educação Especial*. Coord. Gabriela Oliveira, José Pereira e Marcelino Lopes. pp. 76-78 (2019).

⁸ Apenas como curiosidade podemos apontar os seguintes números impressionantes de vida: mais de 1.300 espécies de aves; mais de 3.000 espécies de peixes; mais de 30.000 espécies de plantas; 1.800 espécies de borboletas; 427 espécies de anfíbios; 378 espécies de répteis; cerca de 3.000 espécies de abelhas; 311 espécies de mamíferos. In <https://www.todamateria.com.br/floresta-amazonica/> Acesso a 18.06.2019.

- *Pneumodiversidade*: no mundo espiritual persiste a diversidade. Para se perceber, basta olhar para a multiplicidade de crenças religiosas. No Cristianismo encontramos três famílias díspares, religião Católica, Ortodoxa e Protestante, que não impedem que se considere um só Cristianismo (Olivier Clément⁹).
- *Teodiversidade*: Quantos Deuses existem ou existiram? No Cristianismo, monoteísta, Deus é uma expressão da própria diversidade, sendo ao mesmo tempo uno e trino: um só Deus, três Pessoas Divinas. Se pensarmos nas civilizações mais próximas da nossa realidade, mormente a grega, romana, egípcia, nórdica, indiana e japonesa, encontraremos um número enorme de Deuses. A própria natureza é hoje alvo de culto, numa clara sua deificação.

Todavia, as expressões mais evidentes da diversidade humana situam-se no campo da antropodiversidade. Por ela percebemos a multiplicidade humana, não querendo ficar prisioneiros de falsas diferenças, nomeadamente a “raça” – invariavelmente ligada à cor da pele –, a etnia – por vezes um eufemismo de “raça” – e outras diferenças similares.

Como é sabido, em pleno século XX assistiu-se à emergência de algumas alegadas raças que subjugarão muitas pessoas. O arianismo, que é uma unidade linguística¹⁰, foi visto como unidade biológica, vendo os judeus, uma unidade religiosa, enquanto pessoas pertencentes a outra unidade biológica.

Arianos e judeus são pessoas que expressam culturas diversas e não raças humanas. Não há lugar à diferença entre estes povos. O mesmo se pode afirmar em relação ao “branco”, “negro”, “amarelo”, “pardo” ou ao “pele-vermelha”. Não se é diferente por causa de uma coloração que evidencia adaptações ambientais. Somos distintos, nem iguais nem diferentes. O fenótipo, o nosso aspeto exterior, evidencia a distinção do aspeto humano. O genótipo mostra a unidade biológica do ser humano. Infelizmente fomos educados no sentido de estabelecer diferenças resultantes do fenótipo e não de perceber a grandeza do ser humano do genótipo. Erradamente estratificou-se o ser humano a partir do fenótipo, de onde advieram os mais abjetos discursos e práticas racistas. O nazismo é um exemplo, mas infelizmente nem é o único nem, com toda a certeza, o último.

É por aqui que temos de observar o velho e outras pessoas vulneráveis, ou seja, como exemplos da diversidade humana.

⁹ Olivier Clément (2002). O Cristianismo. In Jean Delumeau (dir.) *As grandes religiões do mundo*, pp. 19-122.

¹⁰ Com efeito, o ariano é nome atribuído ao povo *Arya*, povo primordial falante de sânscrito. A sua origem lendária situa-o na atual Índia há cerca de quatro mil anos. Nada tem a ver com a genética.

3 - A diversidade da Vida

A vida constitui-se numa enorme explosão de diversidade. Desde a planta mais ínfima à baleia azul com 30 metros de comprimento, a vida assume milhões de formas ou modelos. Pode ser uma humilde planta ou um micróbio ou, ao invés, uma sequoia ou um elefante, mas manifesta uma qualidade que a restante natureza não possui: é vida. É matéria organizada de forma incomum, habitando todos os territórios do Planeta, mesmo naqueles fragmentos geográficos onde se pensava ser impossível existir vida. Nas altas montanhas, nos fundos marítimos, junto a vulcões ativos ou em regiões que foram submetidas a colossais radiações atômicas, a vida desponta, adaptando-se a todas as condições existentes. É um espetáculo, como declama Richard Dawkins¹¹.

Lembra Edgar Morin que *para nós, seres vivos, a vida parece evidente e normal, e a morte parece-nos espantosa e incrível. Mas, se nos colocarmos do ponto de vista do universo físico, então, (...) é a vida que se torna espantosa e incrível (...)*¹². Infelizmente nem sempre damos o devido valor a esta coisa espantosa, banalizando um tremendo mistério universal.

A vida, qualquer que ela seja, desde o mais simples ser unicelular até à forma mais complexa representada pelo cérebro humano, é uma transcendência da própria matéria. O ser humano é, até agora pelo menos a nível terrestre e temporal, o corolário dessa transcendência. O homem é um ser que diz *eu sou*.

A pessoa pode ser vista apenas como matéria. Os nazis, nos campos de concentração, viam-no como determinada quantidade de matéria-prima, queimando aquela parte que se entendia ser economicamente pouco interessante. Mas essa quantidade de água, de cálcio, de ferro e de todo o resto, tem a capacidade de saber que é. É a matéria a sentir, a procriar, a comunicar, a falar, a ser e a projetar esse ser. É a matéria a querer ser livre, a simbolizar e a viver no real. Enfim, é a matéria a fazer perguntas, a ter consciência que sabe, mas que também sabe que não sabe ilimitadamente. Por isso tem consciência dos limites, procurando para além deles, perguntando ao e pelo infinito.

É uma matéria que não se conforma consigo própria e se relaciona com uma realidade da qual se distingue ou que está para além do sensível. Enfim, o ser humano é um excesso ontológico que supera o mundo e a história.

¹¹ Richard Dawkins (2009). *O espectáculo da vida. A prova da evolução*.

¹² Edgar Morin (s/d). *O método II. A vida da vida*.

Que linda história de transcendência nos é contada pelo ser humano, e logo na primeira pessoa. A história do homem é uma longa história de transcendência. É a história da capacidade de romper todos os limites, superar e violar os interditos, projetar-se sempre num além, como nos adverte Leonardo Boff¹³. Neste sentido pronunciou-se Henrique Vaz¹⁴, lembrando Aristóteles, asseverando que o homem transcende de alguma maneira a natureza. Somos matéria, somos vida, mas acima de tudo somos humanos. Não somos simples vida nem, muito menos, simples matéria. Somos uma matéria que se transformou em vida e somos vida que se tornou humana. Mais do que viver, o ser humano existe. Sim, porque viver é um ato eminentemente biológico, enquanto existir se insere na experiência metafísica. O referido espetáculo da vida encontra no ser humano a sua estrela mais cintilante. Se assim é, qual a razão que leva o humano a desconsiderar determinada idade da sua vida, que nesse momento é de outros? Desconsiderar o velho não será uma expressão do *homo demens*?¹⁵ Um genuíno *Homo Sapiens Sapiens*, ou seja, o homem sábio que sabe que o é, não negligencia nenhuma idade ou condição particular da sua vida. Todas têm sentido, mesmo quando na aparência nos afastamos da norma. A fronteira entre a sapiência, ou seja, o saber, e a demência, isto é, a insensatez, é muito ténue, e numa sociedade que atingiu níveis extraordinários de conhecimento, antevendo-se já a vida quase eterna, ofusca-se a existência do mais velho.

À vida como uma explosão, temos igualmente a explosão da vida estritamente humana, que se manifesta por todo o Planeta – cremos que é caso único na vida – e em diversas idades e condições. O ser humano tem de ser visto neste caleidoscópio, onde a idade é unicamente mais uma sua circunstância de vida tão importante como qualquer outra.

4 - A diversidade da vida humana

Apenas por prudência colocamos o advérbio “provavelmente” na seguinte frase: o ser humano é *provavelmente* a única forma de vida que se encontra disseminada por todo o Planeta!

Sim, estamos nos Polos, nas altas montanhas, em ilhas remotas, em grandes territórios continentais, nos mares e, num futuro cada vez mais próximo, em colónias fora do Planeta. Nem o altíssimo cume do Everest ou a vertigem do abismo da Fossa das Marianas impedem que o ser humano os conquiste.

¹³ Leonardo Boff (2000). *Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito*, p. 44.

¹⁴ Henrique Vaz (1993). *Antropologia filosófica II*. São Paulo: Edições Loyola, p. 40.

¹⁵ A designação *homo demens* é recorrente no discurso de Edgar Morin (2007). Ver, por exemplo, *Cultura e barbárie europeias*. Se bem que muitas vezes este *demens* é sinónimo de louco, por outras pode significar intuição. Assim, o *homo sapiens demens* é um ser que ao mesmo tempo é racional e intuitivo, podendo por via de qualquer uma delas chegar ao paroxismo da loucura.

Poderão ser conquistas do inútil, mas são vitórias do génio humano, mostrando que pode estar e ser em toda a parte.

O ser humano, na sua intimidade celular, pode ser único, mas adaptou-se como nenhuma outra forma viva a todos os ambientes terrestres. Num qualquer quilómetro quadrado de floresta há mais diferença¹⁶ entre macacos do que na pluralidade da vida humana, sendo que a nossa mais valiosa diversidade não reside na biologia, mas em outras dimensões.

O ser humano vive em diversidade. É por isso que nos maravilhamos com a forma de viver dos esquimós nas longínquas terras geladas do Norte. É por isso que nos deleitamos quando somos presentes ao *habitus* de povos que residem nas profundezas dos territórios de África. É por isso que nos encantamos com os povos aborígenes da misteriosa Austrália. É por isso que nos fascinamos com o povo do Tibete ou de qualquer outra região do mundo. É por isso que nos deslumbramos com o sorriso de uma criança, pelo apertar de um nosso dedo por um bebé recém-nascido ou da nossa mão por uma pessoa velha. A vida humana na sua unidade não possui, por muitos fatores, uma só forma, convocando inúmeras qualidades que nos distinguem, não deixando ninguém de ser humano com igual dignidade. Só através da diversidade é que se pode compreender a sua capacidade adaptativa a ambientes tão díspares como aqueles que se enunciaram.

Há muitas outras expressões de diversidade na vida humana. A alimentação é uma delas. Provavelmente todas as possibilidades alimentares são viáveis no humano. Há pessoas vegetarianas, há grandes adeptos de carne, de peixe, de cereais, de fruta e de tantas outras hipóteses de alimentos, sendo praticamente impossível determinar um traço comum para a humanidade. A História mostra-nos a diversidade alimentar do ser humano, resultado de práticas religiosas e mitologias, modo de confeção, classe social, nicho ecológico, simbologia, períodos de carência e de abundância etc.

Por outro lado, quando comparamos os alimentos consumidos por alguns povos, as diferenças são consideráveis. O que é comum num determinado povo, pode ser tabu num outro. A diversidade da vida humana também se coloca a este nível.

¹⁶ É longa a discussão sobre o sentido do conceito “diferente”. Aristóteles, na sua *Metafísica*, apontava que *o que é diferente de alguma coisa é sempre diferente por qualquer coisa, e tanto assim que deve necessariamente haver algo de idêntico, pelo que são diferentes* (fragmento 1054 b). No universo dos macacos pode falar-se em diferenças.

A cultura, qual acrescento à natureza¹⁷ e ao ser, é a nossa maior riqueza, que nos distingue decisivamente dos outros seres vivos, e que mais sentido dá à diversidade humana.

5 - A diversidade durante a vida

No decurso normal da vida, balizado pela sua esperança média, nascemos bebés e morreremos velhos. Do nascimento ao fim da vida decorrem cerca de 80 anos. Muito pouco tempo, mesmo quase nada, quando o referencial é o cosmos, muito tempo quando o modelo é a vida da maior parte dos animais. Sem dúvida que vivemos tempo suficiente para perceber que a vida tem diversos períodos. Depois, historicamente, dividimos essa vida em idades, terminando a nossa existência na Terceira Idade.

Esta divisão em Primeira, Segunda e Terceira Idades tem como paradigma o trabalho/profissão. Há um tempo de preparação para uma profissão, um tempo profissional e um tempo pós-profissional. É um tempo cada vez mais longo, também ele diverso. Ter 65 anos não é o mesmo que ter 100 anos. Porém, estas duas idades fazem parte da mesma Idade. O velho também envelhece, sendo necessário igualmente considerar mais esta diversidade na diversidade humana.

Há outras divisões da vida em períodos, como aconteceu na Roma Antiga, onde se considerava a *pueritia* (infância que terminava por volta dos 17 anos), *adulescentia* ou *juventus* (que ia até 46 anos), *aetas seniorum* (até por volta dos 60 anos) e a *senectus*¹⁸. Uma outra tradição cultural, a chinesa, dividia a vida masculina em ciclos de 8 anos e a feminina em períodos de 7 anos¹⁹, em que cada um destes ciclos biológicos correspondem a ocorrências sociais.

A Ciência olha para o ser humano através de muitas lentes. Também ela é diversa. Cada área científica corresponde a uma visão do ou sobre o humano, podendo construir-se um modelo interpretativo a partir de cada um destes olhares. É por isso que há a pediatria e a gerontologia ou o Jardim-Escola e a Universidade para a Terceira Idade. Os primeiros “curam” e os segundos “ensinam”. Mas não fazem da mesma forma. “Curar” ou “ensinar” levam em devida conta a diversidade temporal da vida humana.

¹⁷ Das inúmeras definições de cultura, optamos por esta de Alfred Kröeber (1993), sem dúvida ilustradora do génio humano. Ver *A natureza da cultura*. Ao conceito deste ilustre antropólogo acrescentamos, como nos ensinou Manuel Ferreira Patrício, a ideia de acrescento também ao ser.

¹⁸ Nicole Belmont (1997). Verbete [Velhice]. *Enciclopédia Einaudi*, vol. 36, pp. 152-165.

¹⁹ *Ibidem*.

Infelizmente a lógica apressada da atual vida humana reduziu o processo de envelhecimento a uma “categoria resto”, despersonalizando o velho, colocando-o num grupo único, sujeito a estigmas ou discriminações várias.

Ser velho significa “apenas” ter alcançado mais uma fase da vida. Todos nascemos bebês, mas nem todos morrem velhos. É um privilégio fruto de uma enorme conquista da humanidade.

A forma como vivemos não é uniforme ao longo do tempo. Temos necessidades variadas, valores que se reconfiguram, interesses diversos, papéis sociais diferentes, doenças específicas, modos de pensar distintos, aspeto físico alterado numa infinidade de evoluções, espelhando a diversidade ao longo da vida individual.

A própria velhice está profundamente marcada pela diversidade. Ter 65²⁰, 70, 80 ou mais de 100 anos não é a mesma coisa, tal como não é o mesmo ter uns dias de vida ou dois anos²¹. Ser adolescente ou adulto também tem as suas particularidades. Se refletirmos um pouco sobre a vida humana, notamos uma persistente variedade de formas e modelos, o que nos assevera a presença da diversidade na existência de cada um. Somos um, mas não somos sempre o mesmo.

Então, a velhice terá de ser vista como um tempo da nossa vida, tal como qualquer outra idade o será. Porém, é habitual associar-se esta idade ao fim, vendo-a como uma antecâmara da morte, e não como uma fase da vida humana, também com diversidades inter e intrapessoal, com características próprias e como um tempo passível de grandes realizações.

6 - Um breve olhar sobre o Direito à dignidade do viver

No âmbito do direito o conceito de velho não integra o dicionário jurídico. Nesse prisma, o direito afasta-se de todos os conceitos pejorativos. Fê-lo também a propósito da substituição do conceito de menor por criança. Assim, no âmbito do direito é o conceito de *pessoa idosa* que retrata todos aqueles que atingem determinado patamar etário.

Foi recentemente, com a Lei que o legislador definiu o conceito de *pessoa idosa*. Assim, em fevereiro de 2026, com a publicação da Lei n.º 7/2026, de 25 de fevereiro, foi publicado – pela primeira vez em

²⁰ Usamos esta idade como aquela tradicionalmente associada ao início da velhice, embora a consideremos desajustada na atualidade.

²¹ Indicamos esta idade porque está associada ao início do processo da retirada das fraldas nas crianças.

Portugal - o Estatuto da Pessoa Idosa. Nos termos do referido Estatuto é idosa qualquer pessoa com idade igual ou superior à idade normal de acesso à pensão de velhice, nos termos do Decreto-Lei n.º 187/2007, de 10 de maio, que, no desenvolvimento da Lei n.º 4/2007, de 16 de janeiro, aprova o regime de proteção nas eventualidades invalidez e velhice dos beneficiários do regime geral de segurança social (n.º 2 do art.º 2 do referido Estatuto). Ou seja, pese embora o Decreto-Lei n.º 187/2007, de 10 de maio (que regula o regime de proteção na invalidez e velhice) prevísse, inicialmente, os 65 anos, atualmente, em Portugal a idade de acesso à reforma firma-se nos 66 anos e 9 meses.

No âmbito do referido Estatuto, como direito fundamental, a pessoa idosa goza dos direitos consagrados no artigo 72.º da Constituição da República Portuguesa, devendo ser-lhe asseguradas todas as oportunidades e meios para atingir o seu bem-estar integral em condições de igualdade, liberdade e dignidade, preservando a sua saúde física e mental (n.º 1 do art.º 3). Deste modo, é da responsabilidade da família, da comunidade e do Estado assegurar-lhe a efetivação do direito a uma vida digna, à cidadania, e à convivência familiar, social e comunitária (n.º 2 do art.º 3). O legislador também não deixou de fora a consagração expressa da tutela da dignidade da pessoa idosa (art.6.º), estabelecendo que a pessoa idosa tem direito:

- a) A viver com dignidade;*
- b) À autonomia, devendo ser livre de tomar decisões relativas à sua vida, incluindo sobre o local onde deseja residir, os cuidados que quer receber e o envolvimento em atividades sociais, políticas e culturais;*
- c) A beneficiar das medidas de acompanhamento previstas na lei, quando esteja impossibilitada, por razões de saúde, deficiência, ou pelo seu comportamento, de exercer, plena, pessoal e conscientemente, os seus direitos ou de, nos mesmos termos, cumprir os seus deveres;*
- d) A participar ativamente na sociedade e a exercer os seus direitos de cidadania, sem discriminação.*

No que respeita à previsão concreta estabelecida na alínea d) do artigo 3.º do referido Estatuto, cumpre dizer que em 2018, também o legislador civil procurou ver o envelhecimento de uma outra perspetiva. O Regime do Maior Acompanhado veio alterar o paradigma de afastar – de modo absoluto - o idoso do tráfego jurídico²². Por conseguinte, o regime da interdição e inabilitação foi revogado e, desde

²² Para o desenvolvimento destas matérias, veja-se: Heinrich Hörster (2017), *A Parte Geral do Código Civil Português. Teoria Geral do Direito Civil*; Sónia Moreira, (2018) “A reforma do regime das incapacidades: o maior acompanhado”, in Benedita Mac Crorie/Miriam Rocha/Sónia Moreira (coord.), *Temas de Direito e Bioética*, Vol. I, Novas questões do Direito da Saúde, pp. 227 a 250.

então, o maior – em razão da sua idade – passou a poder estar acompanhado quando alguma razão (séria) o justifique.

Acontece que o legislador não desenhou este regime com a tónica do idoso. Fê-lo com vista a tutelar os direitos (e também deveres) das pessoas vulneráveis em razão de saúde, deficiência ou pelo seu comportamento (art. 138.º do Código Civil). Por conseguinte, não é o processo de envelhecimento que legitima que Tribunal venha a decretar uma medida de acompanhamento. A idade não é um dos pressupostos taxativos previstos no dispositivo legal *supra* referenciado. Isto reflete precisamente o afastamento com o anterior regime. Um idoso – por ser idoso – não beneficia, necessariamente, de uma medida de acompanhamento. É a sua (falta de) saúde, deficiência cognitiva, sensorial e/ou motora, e algum tipo de comportamento (p. ex. de habitual prodigalidade) que podem legitimar a aferição, pelo Tribunal, de decretamento de uma medida de acompanhamento, caso se verifique que este já não consegue exercer plena, pessoal e conscientemente os seus direitos ou de, nos mesmos termos, cumprir os seus deveres.

De todo o modo, neste regime, impera o princípio da subsidiariedade. Isto significa que o juiz só irá decretar uma medida de acompanhamento quando essa tutela não seja possível através dos deveres gerais de cooperação e assistência (n.º 2 do art. 140.º do Código Civil). Ademais, um dos outros princípios norteadores deste regime é o da necessidade. Isto significa que, ao contrário do que sucedia no anterior regime, o juiz só vai ordenar o acompanhamento do maior para os atos que entenda como necessários, considerando, em regra, capaz para participar no tráfego jurídico e livre para celebrar os seus direitos pessoais, como testar, votar, casar (art. 147.º do Código Civil).

Em regra, o idoso é capaz para exercer os seus direitos e cumprir os seus deveres e, também, livre para o exercício dos direitos pessoais e para os negócios básicos da vida corrente. A audiência obrigatória é imperiosa. Sem ela, e sob pena de nulidade processual²³, o juiz não pode aferir qual a medida que mais se mostra adequada ao caso concreto. A nosso ver, trata-se de um outro olhar atento do legislador. Pessoalizar o processo. Considerar o maior. Ouvir pessoal e diretamente antes de ser decretada qualquer medida de acompanhamento.

²³ A este propósito, veja-se, por exemplo, o Ac. proferido pelo Tribunal da Relação de Coimbra, proferido no âmbito do processo n.º 647/18.9T8ACB.C1, datado de 04/06/2029, disponível para consulta em: <https://www.dgsi.pt/jtrc.nsf/8fe0e606d8f56b22802576c0005637dc/5dd8882f8f2b7717802584230047c96f?OpenDocument> (última consulta em 03/09/2026).

A medida – que se mostre essencial – terá de ser consentânea com o grau de necessidade do maior (n.º 1 do art. 145.º do Código Civil) e pode ir desde uma medida de representação geral até outro tipo de limitação de menor ingerência na vida do maior. O legislador desenhou o regime com dignidade e não permitiu que, em caso algum, fosse desconsiderado que a pessoa, em qualquer circunstância, goza de personalidade jurídica. A sua capacidade de exercício e/ou de gozo pode ver a ser considerada para efeitos de aplicação de uma medida de acompanhamento, mas, em caso algum, o juiz pode interditar ou inabilitar um indivíduo. Os direitos e os deveres pertencem à pessoa, mesmo que necessite de estar acompanhada para o seu exercício.

Este cuidado com a dignidade humana ganha ainda amparo quando atentamos na tónica para a escolha do acompanhante. O legislador prevê que essa escolha seja preferencialmente do beneficiário (n.º 1 do art. 143.º do Código Civil) e, na falta dela, a escolha seja designada pelo tribunal a pessoa que melhor salvaguarde o interesse imperioso do beneficiário.

O legislador não prevê um catálogo fechado, apresentando, no entanto, algumas sugestões para a pessoa que deve assumir essa função (n.º 2 do art. 143.º do Código Civil). No caso concreto da pessoa idosa, poderá ser nomeado sua acompanhante, nomeadamente: o cônjuge não separado, judicialmente ou de facto; o unido de facto; os filhos maiores; a pessoa indicada pela instituição em que o acompanhado esteja integrado; o mandatário a quem o acompanhado tenha conferido poderes de representação; ou até qualquer outra pessoa idónea. Até porque “a família é o local privilegiado para os idosos envelhecerem e receber cuidados, especialmente quando deles necessitem devido às limitações quotidianas com que se veem confrontados decorrentes do avançar da idade e/ou de situações de doença”²⁴. A dignidade da pessoa idosa é ainda consagrada pelo legislador quando este não olvida que em determinada fase da vida há um inverso no ato de cuidar. Trata-se de uma obrigação mútua, devendo pais e filhos: respeito, auxílio e assistência (art. 19984.º). Socialmente estamos acostumados a que seja dever (de ordem ética e moral) cuidar dos filhos. No direito vamos além. As responsabilidades parentais dos pais para com os filhos estão previstas até à maioridade (art. 1877.º do Código Civil), sem prejuízo de o dever de sustento se poder prolongar até aos vinte e cinco anos, caso o maior ainda não tenha completado a sua formação profissional (art. 1880.º do Código Civil)²⁵. Mas esse dever (jurídico) pode

²⁴ Ac. proferido pelo Tribunal da Relação de Guimarães, proferido no âmbito do processo n.º 5717/17.8T8VNF.G1, datado de 20/09/2018, disponível para consulta <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/acordao/5717-2018-190947475> (última consulta em 03/09/2026).

²⁵ Para o desenvolvimento destas matérias, veja-se: Guilherme de Oliveira (2020), *Manual de Direito da Família*, pp. 500 e ss.; Jorge Duarte Pinheiro (2023), *O Direito da Família contemporâneo*, pp. 259 e ss.; Rossana Martingo Cruz (2026), *Noções Gerais de Direito da Família e das Crianças*, pp. 98 e ss.

inverter-se. Com a publicação do Estatuto da Pessoa Idosa, a responsabilidade do dever de auxílio encontra também amparo quando os maiores se tornam pessoas idosas (art. 7.º do Estatuto), transferindo-se esse dever a alimentos, por exemplo, para os filhos (al. b) do n.º 1 do art. 2009.º do Código Civil).

Ademais, não nos centremos apenas na vertente patrimonial, até porque “o dever de auxílio importa a obrigação dos filhos de socorrerem e auxiliarem os pais em situações de crise, urgentes e anómalas, como é o caso de doença ou de vulnerabilidade decorrente da velhice e implica para os filhos um conjunto de obrigações, de conteúdo complexo, de assistência moral ou espiritual, de apoio físico e material, consoante as efetivas necessidades dos pais, da essencialidade/imprescindibilidade dos concretos serviços que os pais se encontrem carenciados para ultrapassar essa situação de dificuldade com que se vejam deparados”. De todo o modo, não podemos negligenciar o “binómio”²⁶ válido para todos os vinculados a prestar alimentos, no caso concreto, as necessidades dos pais em contraponto com “as efetivas possibilidades dos filhos em lhes prestar esses serviços essenciais”²⁷.

O legislador não desconsidera que o idoso é uma pessoa vulnerável e, por conseguinte, merece uma tutela especial. A publicação do Estatuto da Pessoa Idosa é reflexo desse olhar cuidado por parte do direito e, a nosso ver, não pode deixar de merecer aplausos.

7 - Para uma vida centrada no respeito pela diversidade etária

Vivemos subjugados pela vertigem da mudança. Não basta mudar como cantava Camões²⁸, mas mudar a todo o instante. Já não sabemos esperar. À pedagogia da espera contrapomos a desvario da velocidade. Nem mesmo a evolução da espécie fica imune a este sentimento de mudança. Aquilo que a evolução demora milhões de anos a conseguir, o homem resolve em poucos meses, o que levou Michel Serres a falar de uma segunda criação²⁹. Da evolução criadora passamos a ser criadores da evolução. Tudo executado a uma velocidade estonteante porque o homem contemporâneo não tem o conceito de espera como um seu valor.

²⁶ Rossana Martingo Cruz (2023), *União de Facto vs Casamento. Questões pessoais e patrimoniais*, p. 666.

²⁷ Ac. proferido pelo Tribunal da Relação de Guimarães, proferido no âmbito do processo n.º 5717/17.8T8VNF.G1, datado de 20/09/2018, disponível para consulta <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/acordao/5717-2018-190947475> (última consulta em 03/09/2026).

²⁸ *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, / Muda-se o ser, muda-se a confiança; / Todo o mundo é composto de mudança, / Tomando sempre novas qualidades.*

²⁹ Michel Serres (2004) apresenta o exemplo da evolução de um animal para um outro que possa voar, que demorou milhões de anos, e lembra que agora se constrói um avião em poucos meses. *Hominescência*.

A prudência já não é um valor relevante porque essa característica está mais conotada com o ser velho. O descomedimento assume-se como o guia da nossa vida, podendo ser simbolizado por um simples cartão de crédito. Não há muito tempo esperava-se, poupando, para se ter um determinado bem. Hoje compramos esse bem, mesmo sem se possuir o respetivo dinheiro, protelando para o futuro o pagamento. Vive-se na incerteza do e para o imediato, o que contraria o estilo de vida adotado pelos mais velhos e que se foi consolidando ao longo de muitas décadas.

A sociedade do nosso tempo, pelo menos aquela típica da população urbana, vive de acordo com um lema: **mantém-te jovem o mais tempo possível**. Tudo o resto é para ser evitado ou camuflado.

Como consequência deste lema, queremos chegar a velhos, mas não sentimos grande vontade para o ser. E aqui funciona o imaginário. Durante a nossa vida de juventude vemos aquilo que se passa com os velhos. Vemo-los com problemas, cada vez mais evidentes e graves – doenças degenerativas, esclerose múltipla, Alzheimer, Parkinson, entre muitas outras – males estes que acabam por afetar o nosso conforto pessoal. Vemos assim o outro, tomando plena consciência de que um dia poderemos ser o tal outro. Essa consciência atemoriza o ser jovem. Criamos distâncias em relação a eles. Recusamos essa possibilidade, mas no íntimo essa ideia não se desvanece por completo. Queremos fugir da decrepitude humana, mas sentimo-nos impotentes perante tal possibilidade. Sonhamos com uma juventude perpétua, mas sabemos que a vida não é assim. Queremos ser jovens para sempre, mas um dia, seremos velhos!

Pela experiência, pela estatística ou pelo conhecimento de como se processa a vida, ligamos a velhice à morte, isto é, ao fim. É a rutura completa com o ser. É o abandono de tudo e todos. Isso é que não, não poderá nunca acontecer! Temos de sobreviver ao mais terrível desígnio da vida humana. Não podemos morrer. Quem morre são os velhos. Fiquemos jovens para sempre e assim conseguiremos ultrapassar as agruras do ciclo vital! Ser velho é ser-se apresentado à morte, à sua sorte. Não a queremos conhecer. Ela é apenas para os outros e eu sou, simplesmente, eu. Não sou o outro para ninguém! Não! Ela não me reconhece debaixo desta pele sem rugas, sem estrias, com uma película lisinha. Ela não vai saber a minha idade quando me vir com este corpo tonificado, bem apumadinho, com o cabelo todo e pretinho, sem óculos e com uma audição perfeita. Terei de a enganar. Terei de usar lentes de contacto e impercetíveis aparelhos para escutar os outros a falarem, até, de mim. Vou ter de enganar os meus rins e pulmões. Até ao coração terei de contar uma mentirinha, mas piedosa. Na aparência tudo tem de funcionar, e às mil maravilhas.

Vou ter de enganar a morte, mas não só a ela. Também terei de enganar os meus familiares e amigos e não tomar consciência que os meus colegas de escola e de emprego estão a morrer um a um, ou então pensar que morreram em acidentes. Coitados, tão novos! Vou ter de me enganar e, acima de tudo, vou ter de iludir o... tempo. Como? Mentindo na idade? Dizendo que nasci quando já cá estava há anos? Quem se acreditará em mim? Talvez consiga. Se fizer uns exercícios físicos, se tomar uns medicamentos e aquela mezinha que aprendi a fazer à base de produtos naturais... Talvez consiga enganar o tempo. Bem, na realidade já nem sei muito bem quando nasci. Esta memória... De facto, tenho notado de que me lembro muito bem de coisas tão antigas e custa-me recordar aquilo que aconteceu recentemente ou de coisas tão elementares como da minha data de nascimento. Qual a razão destes sucessivos esquecimentos? Não será isso um sintoma de velhice?

Afinal não consigo enganar o tempo, seja ele lá o que for. Por mais que me custe admitir, parece que estou a perder altura. As minhas articulações já não funcionam como dantes. Tenho de continuar a lutar contra todos esses sinais, mas eles já não se deixam vencer. Parece que vou perder essa luta pela juventude eterna. Mas será isso um mal ou a consequência de um bem, que foi viver uma longa vida? E ser velho também não tem de ser um anátema. Até é interessante saber que cheguei até aqui e poder rir-me daqueles que julgam que vão ser sempre aquilo que agora são ou parecem ser. Não quero ser tratado como um falseador de realidades nem como um coitadinho. Quero ser tratado como um verdadeiro ser humano que nasceu, desenvolveu-se, envelheceu e, um dia, morrerá. Sem eufemismos de espécie alguma, aceitando de cabeça erguida os desígnios da vida! Não quero continuar a viver com disfarces nem ocultar permanentemente aquilo que sou na realidade! Quero que me vejam como um ser humano com todas as suas grandezas, e se considerarem as evidências corporais como misérias, quero também ser assim visto! Sem rodeios ou falsos temores!

Quero ser visto e respeitado como sou e não como gostaria que fosse! Quero assumir que sou assim e não como os outros gostariam que eu fosse! Quero que me vejam como uma expressão da diversidade humana e não como um ser estranho ao ser humano. Em suma, quero ser contemplado como um ser humano a ser humano e a velhice faz parte do “ser-se humano”.

Rejuvenescer parece ser um imperativo humano. São muitas as práticas para evitar os efeitos deletérios do tempo, existindo mitos muito antigos que reportam essa luta votado ao fracasso³⁰.

³⁰ A este respeito, consultar Nicole Belmont. *Op. Cit.*

A vida humana comporta várias idades, sendo a velhice mais uma e não meramente a derradeira. Na diversidade humana, a velhice tem de ser avistada como mais uma expressão do tremendo mistério que é a vida, fazendo sempre sentido perguntar-nos **porquê a vida e não o nada?** E a vida compreende a velhice, não como um seu sucedâneo, mas como uma sua normal condição.

A sociedade hodierna provoca um distanciamento segregador de todos aqueles que de alguma forma escapam à ditadura da imagem, que se quer jovem e harmoniosa. Elegeu-se a idade jovem como o paradigma da nossa existência, rejeitando-se completamente os desvios a esse padrão.

O ser humano tem de ser visto, passe a comparação, como um grande território. Pensemos nas pequenas aldeias minhotas. São muitas, cada uma com identidade própria, que formam um todo, estabelecendo relações sociais, culturais e mesmo bióticas de proximidade. E se há diversidade nas aldeias minhotas, essa diversidade é exponenciada quando as comparamos ao restante do país.

O ser humano também vive em comunhão com tantos outros, instituindo uma significativa complexidade relacional, não sendo apenas como um lugar, qual ilha isolada. Nesse vasto território humano convivem pessoas de todas as condições possíveis e imaginárias, formando um todo sem, contudo, existir a anulação do individual.

Negar o envelhecimento é retirar da equação da vida humana um elemento de inegável valor. É excluir a sabedoria alcançada com a experiência do tempo. É querer negar a inexorabilidade do tempo. É, em última análise, não aceitar a vida humana tal como ela é.

Hipotecamos os valores da velhice pela moda efêmera que marca uma idade da vida. Preferimos a brevidade à existência expandida. Optamos pelo trivial em vez de valorizar o excecional. Distinguimos uma condição de vida em vez de enaltecer a vida, toda a vida, tal como se apresenta na sua extrema diversidade.

O ser humano quando nasce é extremamente vulnerável, necessitando de cuidados extremos para iniciar a sua vida.

O velho, a Pessoa com deficiência e o doente são pessoas vulneráveis, necessitando de cuidados extremos para continuarem as suas vidas com dignidade.

Para tal há uma figura de enorme relevância que nem sempre é reconhecida socialmente, o cuidador³¹. Fica aqui a nossa homenagem a esta Pessoa, acima de tudo, altruísta!

Referências bibliográficas

- BELMONT Nicole (1997).** Verbete [Velhice]. *Enciclopédia Einaudi*, vol. 36. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pp. 152-165.
- BOFF, Leonardo (2000).** *Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito*. Rio de Janeiro: Sextante.
- CLÉMENT, Olivier (2002).** O Cristianismo. In Jean Delumeau (dir.) *As grandes religiões do mundo*. Lisboa: Editorial Presença, pp. 19-122.
- CRUZ, Rossana Martingo (2023).** *União de Facto vs Casamento. Questões pessoais e patrimoniais*, 2.º Ed. Coimbra: Gestlegal
- CRUZ, Rossana Martingo (2026).** *Noções Gerais de Direito da Família e das Crianças*, 2.º Ed. Coimbra: Coimbra Editora.
- DAWKINS, Richard (2009).** *O espectáculo da vida. A prova da evolução*. Alfragide: Casa das Letras.
- FREITAS, Manuel da Costa (1999).** Verbetes [Diferença] e [Diferente]. *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI*. vol. 9. Lisboa e São Paulo: Editorial Verbo, pp. 285-286 e 295.
- GARCIA, Rui e SANTOS, Fátima (2019).** Acessibilidade na Educação Inclusiva. A intervenção para além dos muros da Escola (Inclusão real ou virtual?). In Gabriela Oliveira, José Pereira e Marcelino Lopes (Coord.) *As artes na Educação Especial*. Chaves: Intervenção, pp. 76-78.
- HÖRSTER, Heinrich (2017).** *A Parte Geral do Código Civil Português. Teoria Geral do Direito Civil*. Coimbra: Almedina.
- KRÖBER, Alfred (1993).** *A natureza da cultura*. Lisboa: Edições 70.
- MOREIRA Sónia (2018).** “A reforma do regime das incapacidades: o maior acompanhado”. In Benedita Mac Crorie/Miriam Rocha/Sónia Moreira (coord.), *Temas de Direito e Bioética*, Vol. I, *Novas questões do Direito da Saúde*. Braga: Escola de Direito da Universidade do Minho, pp. 227 a 250.
- MOREIRA, Adriano (2008).** *A espuma do tempo. Memórias do tempo de vésperas*. Coimbra: Almedina.
- MORIN, Edgar (2007).** *Cultura e barbárie europeias*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, Edgar (s/d).** *O método II. A vida da vida*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- OLIVEIRA, Guilherme (2020).** *Manual de Direito da Família*. Coimbra: Almedina.
- PATRÍCIO Manuel Ferreira (2002).** A Escola Cultural. Uma resposta à tensão globalização-diversidade. In Manuel Ferreira Patrício (organizador), *Globalização e diversidade. A Escola Cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- PINHEIRO Jorge Duarte (2023).** *O Direito da Família contemporâneo*, 8.ª ed., Coimbra: Gestlegal.
- SANTOS, Delfim (1982).** *Obras Completas – Da filosofia* (tomo II). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SERRES, Michel (2004).** *Hominescência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VAZ, Henrique (1993).** *Antropologia filosófica II*. São Paulo: Edições Loyola.

³¹ Também aqui o legislador não descurou um reconhecimento, tendo sido publicado em 2019, o Estatuto do Cuidador Informal, que regula os direitos e os deveres do cuidador e da pessoa cuidada, estabelecendo as respetivas medidas de apoio.

EDUCAR O VIVER EM COMUM: A PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA COMO FUNDAMENTO ÉTICO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Cristiana Pizarro Madureira

Universidade da Beira Interior

CI&DEI – Instituto Politécnico de Leiria

Resumo

A pedagogia da convivência, desenvolvida por Xesús Jares (2007), constitui um referencial teórico fundamental para compreender a educação como um processo ético, político e relacional orientado para a construção do viver em comum. Partindo da premissa de que a convivência não é um fenómeno espontâneo, mas uma realidade social e culturalmente construída, o autor defende que esta deve assumir-se simultaneamente como conteúdo, metodologia e finalidade educativa. Neste quadro, a escola é entendida como um espaço privilegiado de formação para a cidadania democrática, onde se desenvolvem valores, atitudes e competências associadas ao diálogo, à participação, à solidariedade, à justiça social e ao respeito pela dignidade humana.

O presente artigo, de natureza teórica e reflexiva, analisa os principais contributos da pedagogia da convivência para a escola contemporânea, articulando-os com perspetivas da pedagogia crítica, da animação sociocultural, da educação para os direitos humanos e da Pedagogia da Dignidade. A reflexão centra-se em três eixos fundamentais: a convivência como construção ética e educativa, o conflito como oportunidade de aprendizagem democrática e os direitos humanos como fundamento das relações educativas. Defende-se que a convivência democrática exige a criação de culturas escolares assentes na participação, no reconhecimento da diversidade, na mediação dos conflitos e na corresponsabilidade coletiva.

Num contexto marcado pela diversidade cultural, pelos fenómenos migratórios, pelas desigualdades sociais e pela fragilidade dos vínculos comunitários, educar para viver com os outros constitui uma das mais relevantes missões da educação no século XXI. A construção de comunidades educativas inclusivas, participativas, dialogantes e promotoras da dignidade humana assume-se, assim, como condição indispensável para o fortalecimento da cidadania democrática, dos direitos humanos e da construção de futuros mais justos, sustentáveis e humanizadores.

Palavras-chave: pedagogia da convivência; cidadania democrática; direitos humanos; diálogo; dignidade humana; inclusão; animação sociocultural.

Introdução

Num mundo caracterizado pelo aumento da diversidade cultural, pela intensificação das mobilidades humanas, pelo aprofundamento das desigualdades sociais e pelas rápidas transformações tecnológicas, aprender a viver com os outros tornou-se um dos maiores desafios da educação contemporânea. A convivência democrática já não pode ser entendida como uma consequência natural da coexistência entre pessoas, mas como um processo educativo intencional que exige aprendizagem, participação,

diálogo e compromisso ético (Jares, 2007). Neste contexto, a escola assume um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de construir relações respeitadoras da dignidade humana, da diversidade e do bem comum. Como sublinhou Delors (1996), um dos maiores desafios da educação do século XXI consiste precisamente em «aprender a viver juntos», desenvolvendo a compreensão do outro, a cooperação e a resolução pacífica dos conflitos.

É neste enquadramento que emerge a pedagogia da convivência desenvolvida por Xesús R. Jares (2007), para quem a convivência não constitui uma realidade espontânea, mas uma construção social e cultural que necessita de ser aprendida, exercitada e continuamente reconstruída. A sua proposta educativa assenta nos valores da paz, dos direitos humanos, da participação democrática e da justiça social, entendendo a escola como um espaço privilegiado para a aprendizagem do viver em comum. A convivência surge, assim, simultaneamente como conteúdo, metodologia e finalidade educativa, constituindo um eixo estruturante dos processos de socialização democrática e de formação cidadã.

A atualidade desta perspetiva torna-se particularmente evidente num contexto marcado pela crescente diversidade cultural e pela pluralidade de identidades que caracterizam as sociedades contemporâneas. Conforme defende a UNESCO (2006), a educação deve promover não apenas o respeito pela diversidade, mas também o desenvolvimento de competências necessárias à participação ativa em sociedades democráticas e interculturais. Nesta perspetiva, a convivência ultrapassa a mera coexistência pacífica, transformando-se num processo de construção coletiva de relações assentes no diálogo, na cooperação, no reconhecimento mútuo e no respeito pela diferença. Esta visão é reforçada pelo relatório *Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2021), que destaca a necessidade de construir culturas educativas sustentadas pelos direitos humanos, pela justiça social, pela solidariedade, pelo cuidado e pela responsabilidade coletiva.

A proposta de Jares dialoga igualmente com diferentes correntes da pedagogia humanista e crítica. Paulo Freire (1996) defende que a educação se realiza através do encontro dialógico entre sujeitos que aprendem e se transformam mutuamente, reconhecendo-se como protagonistas da construção do conhecimento e da transformação social. Na mesma linha, Isabel Baptista (2005) sublinha a centralidade da ética da hospitalidade, entendendo a educação como um espaço de acolhimento, responsabilidade e cuidado perante o outro. Por sua vez, Marcelino de Sousa Lopes (2008) enfatiza o papel da Animação Sociocultural na promoção da participação cidadã, do desenvolvimento comunitário e da inclusão social, defendendo processos educativos comprometidos com a emancipação das pessoas e das comunidades.

A pedagogia da convivência encontra igualmente pontos de convergência com a Pedagogia da Dignidade (Madureira, Viché & Hernaiz, 2024), ao defender que a educação deve promover o reconhecimento incondicional da dignidade humana, valorizando simultaneamente a singularidade de cada pessoa e a riqueza da diversidade. Nesta perspectiva, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos para se afirmar como uma comunidade ética de aprendizagem, onde cada sujeito pode experienciar o respeito, a participação, a pertença e o reconhecimento. Educar para a convivência implica criar contextos em que as pessoas se reconheçam mutuamente como sujeitos de direitos e responsabilidades, capazes de construir coletivamente comunidades mais inclusivas, solidárias e democráticas.

Perante fenómenos como as migrações, a polarização social, o enfraquecimento dos vínculos comunitários e os impactos das tecnologias digitais nas relações humanas, a pedagogia da convivência revela uma renovada relevância educativa e social. A construção de uma verdadeira **cultura do encontro**, assente no diálogo, na fraternidade, na participação democrática e no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas, constitui hoje uma exigência incontornável para a educação. Na encíclica *Fratelli Tutti*, Francisco (2020) sublinha a necessidade de promover processos educativos que favoreçam o encontro autêntico entre pessoas e povos, superando a indiferença, a exclusão e as diversas formas de fragmentação social. Esta perspectiva converge com a proposta de Jares ao defender que a convivência democrática exige relações baseadas no respeito mútuo, na cooperação e na corresponsabilidade. Educar para viver em comum assume-se, assim, não apenas como uma tarefa pedagógica, mas também como um compromisso ético e político orientado para a construção de sociedades mais humanas, sustentáveis, inclusivas e socialmente justas.

O presente capítulo assume uma natureza teórica e reflexiva, sustentando-se na análise documental e na revisão crítica da literatura sobre pedagogia da convivência, cidadania democrática, direitos humanos, animação sociocultural e pedagogias humanizadoras. Procura compreender os contributos da proposta de Jares (2007) articulando-os com os referenciais contemporâneos. A análise organiza-se em torno de três dimensões fundamentais: **a convivência como construção ética e educativa, o conflito como oportunidade de aprendizagem democrática e os direitos humanos como fundamento das relações educativas.**

1. A convivência como construção ética e educativa

A pedagogia da convivência desenvolvida por Jares (2007) assenta na ideia de que viver com os outros não constitui uma capacidade inata nem um processo espontâneo, mas uma aprendizagem social, ética

e política que necessita de ser intencionalmente promovida através da educação. Nesta perspetiva, a escola deve assumir explicitamente a responsabilidade de educar para valores como o respeito, a solidariedade, a cooperação, a participação democrática, a justiça social e a não violência, transformando a convivência num dos seus objetivos centrais. Para Jares (2007), a convivência constitui simultaneamente um conteúdo educativo, uma metodologia pedagógica e uma finalidade da educação, uma vez que se aprende convivendo e convivendo se aprende.

Esta perspetiva representa uma mudança paradigmática relativamente às concepções tradicionais da educação centradas predominantemente na transmissão de conhecimentos. A aprendizagem deixa de ser entendida apenas como acumulação de conteúdos académicos e passa a integrar a formação integral da pessoa, contemplando o desenvolvimento de competências relacionais, emocionais, éticas e cívicas indispensáveis à participação numa sociedade democrática (Jares, 2007). Neste sentido, educar implica criar oportunidades para que crianças e jovens aprendam a dialogar, cooperar, gerir conflitos de forma construtiva, reconhecer a diversidade e participar ativamente na construção do bem comum.

A convivência implica igualmente a construção de contextos educativos onde cada pessoa se sinta reconhecida, valorizada e pertencente à comunidade. Mais do que promover a coexistência pacífica entre indivíduos, educar para a convivência significa criar condições para o desenvolvimento de vínculos de reconhecimento mútuo, confiança, solidariedade e corresponsabilidade. O sentimento de pertença assume, por isso, uma relevância fundamental, uma vez que as comunidades educativas se tornam verdadeiramente inclusivas quando todos os seus membros são reconhecidos como participantes legítimos na construção da vida coletiva. A experiência do reconhecimento fortalece a autoestima, promove a participação democrática e contribui para a construção de ambientes educativos mais justos, acolhedores e humanizadores. Neste sentido, a convivência constitui também uma dimensão essencial da educação inclusiva, favorecendo relações baseadas no respeito pelas diferenças e na valorização da diversidade como riqueza educativa e social.

A pedagogia da convivência ultrapassa igualmente os limites da sala de aula. A aprendizagem da cidadania constrói-se através da participação em projetos comuns, da cooperação entre escola, famílias e comunidade e da corresponsabilização pelos desafios coletivos. Como sublinha Delors (1996), aprender a viver juntos constitui um dos pilares fundamentais da educação para o século XXI, exigindo experiências concretas de participação, diálogo, cooperação e gestão da diversidade. A convivência democrática aprende-se vivendo-a, experimentando-a e praticando-a em contextos reais de interação social, onde os valores da democracia deixam de ser apenas conteúdos curriculares para se transformarem em práticas quotidianas.

Esta visão encontra significativas convergências com a Pedagogia da Dignidade (Madureira, Viché & Hernaiz, 2024), que propõe uma profunda transformação dos paradigmas educativos dominantes. Os seus autores defendem que a educação deve afastar-se de modelos assentes no controlo, na competição, na padronização e na uniformização, promovendo, em alternativa, relações educativas fundadas na dignidade humana, na inclusão, na cooperação, na interculturalidade e no reconhecimento da singularidade de cada pessoa. Nesta perspetiva, educar significa criar condições para que todos possam desenvolver plenamente as suas potencialidades num contexto de respeito mútuo, autonomia, participação e corresponsabilidade. A dignidade humana constitui, assim, o fundamento ético das relações educativas e da construção de comunidades de aprendizagem mais justas e inclusivas.

A reflexão de Isabel Baptista (2005) reforça igualmente esta dimensão ética da convivência ao defender uma pedagogia da hospitalidade centrada no acolhimento, no cuidado e na responsabilidade perante o outro. Para a autora, educar implica reconhecer a vulnerabilidade humana e assumir uma atitude ética de abertura à alteridade. A convivência democrática exige, portanto, não apenas o respeito pelas diferenças, mas também a disponibilidade para acolher o outro como sujeito de igual dignidade. A escola afirma-se, deste modo, como uma comunidade ética de aprendizagem onde as relações humanas ocupam um lugar central na construção da cidadania e no desenvolvimento de uma cultura de paz.

A convivência adquire hoje uma importância acrescida perante os desafios colocados pelas sociedades pluralistas e globalizadas. A crescente diversidade cultural, os fenómenos migratórios, o aprofundamento das desigualdades sociais, a polarização dos discursos públicos e a expansão das interações digitais exigem novas competências relacionais, interculturais e éticas. Neste contexto, a educação é chamada a promover aquilo que Francisco (2020) designa por «cultura do encontro», baseada na abertura ao outro, no diálogo, na fraternidade e na construção de laços sociais sustentados pela responsabilidade partilhada. Esta perspetiva converge com a proposta de Jares ao defender que a convivência democrática se constrói através do reconhecimento mútuo, da cooperação e da participação ativa na vida coletiva.

Neste quadro, a convivência não constitui apenas um objetivo pedagógico, mas uma condição essencial para a consolidação da democracia e para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis. Como refere Freire (1996), o ser humano constrói-se na relação com os outros e é através do diálogo que desenvolve a consciência crítica e a capacidade de intervir na transformação da realidade. Educar para a convivência significa, por isso, educar para a participação, para a responsabilidade ética, para a justiça social e para o reconhecimento da dignidade humana. O discurso de Jares mantém, assim, uma notável atualidade, ao oferecer um referencial pedagógico capaz de responder aos desafios

contemporâneos da interculturalidade, da inclusão e da cidadania democrática, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com o bem comum, os direitos humanos e a construção de uma cultura de paz.

2. O conflito como oportunidade de aprendizagem democrática

Uma das contribuições mais significativas da pedagogia da convivência proposta por Jares (2007) reside na sua compreensão do conflito como uma dimensão constitutiva da vida social e não como uma realidade necessariamente negativa ou indesejável. Contrariamente às perspectivas tradicionais que tendem a associar o conflito à rutura, à instabilidade ou à desordem, Jares defende que a diversidade de pessoas, experiências, interesses, valores e visões do mundo torna o conflito inevitável em qualquer contexto humano. Nesta perspetiva, o conflito não representa uma falha da convivência, mas uma expressão natural da pluralidade que caracteriza as sociedades democráticas. Mais do que um obstáculo à vida em comum, constitui uma oportunidade privilegiada de aprendizagem pessoal, social e cívica.

Esta conceção aproxima-se das perspetivas da Educação Social, da Pedagogia Social e da Animação Sociocultural, que reconhecem a participação e o diálogo como condições fundamentais para a construção da cidadania democrática. Como refere Alcántara (2026), a cidadania não deve ser compreendida apenas como um estatuto jurídico ou um conjunto de direitos formais, mas como uma prática quotidiana de envolvimento nos assuntos comuns, de participação nos processos de decisão e de corresponsabilização pela construção do espaço público. Sob esta perspetiva, os conflitos emergem naturalmente das interações sociais e podem transformar-se em espaços privilegiados de aprendizagem democrática, desde que sejam acompanhados por processos educativos orientados para a participação, a negociação e a procura de soluções partilhadas.

A diversidade cultural, social e identitária que caracteriza as sociedades contemporâneas faz emergir diferentes formas de interpretar a realidade, distintos interesses e múltiplas conceções de vida. O desafio educativo não consiste, por isso, em evitar ou eliminar os conflitos, mas em criar condições para que estes possam ser compreendidos, analisados criticamente e geridos de forma construtiva. A educação para a convivência exige o desenvolvimento de práticas de diálogo, escuta ativa, comunicação empática, mediação e cooperação, capazes de transformar situações de tensão em oportunidades de crescimento individual e coletivo.

Quando abordado pedagogicamente, o conflito converte-se num poderoso instrumento de aprendizagem democrática. Os alunos aprendem a reconhecer a legitimidade de diferentes pontos de vista, a argumentar de forma fundamentada, a respeitar posições divergentes, a negociar interesses contraditórios e a construir consensos possíveis. Simultaneamente, desenvolvem competências essenciais para a participação cidadã, como o pensamento crítico, a gestão emocional, a empatia, a comunicação interpessoal e a capacidade de resolução pacífica de problemas. O conflito deixa, assim, de ser entendido como uma ameaça à convivência para passar a constituir um dos seus principais espaços de construção.

A interpretação positiva do conflito encontra igualmente respaldo na pedagogia dialógica de Paulo Freire (1996), para quem o diálogo representa uma prática de liberdade e um processo de construção coletiva do conhecimento. O encontro entre diferentes perspectivas não deve conduzir à imposição de uma visão sobre a outra, mas à procura partilhada de sentidos e soluções. É precisamente através da confrontação crítica e respeitosa de ideias que se desenvolvem a consciência crítica, a autonomia e a capacidade transformadora dos sujeitos. Nesta perspetiva, o conflito constitui uma condição inerente aos processos educativos democráticos e um elemento fundamental da participação cidadã.

Também a Pedagogia da Dignidade (Madureira, Viché & Hernaiz, 2024) reconhece que os conflitos fazem parte da convivência humana e que a sua gestão exige o reconhecimento da dignidade de todas as pessoas envolvidas. A mediação, a escuta, o respeito pela diferença e a procura de soluções cooperativas assumem-se como práticas fundamentais para a construção de relações educativas sustentadas na justiça, na inclusão e no reconhecimento mútuo. A resolução dos conflitos deixa, deste modo, de depender da imposição da autoridade ou da mera aplicação de sanções, privilegiando processos participativos orientados para a responsabilização, a reparação e a reconstrução das relações.

Neste contexto, a educação para a convivência exige o desenvolvimento de uma cultura escolar baseada na participação, na mediação e na corresponsabilização. A escola deve constituir-se como uma autêntica comunidade democrática de aprendizagem, onde alunos, professores, famílias e restantes membros da comunidade educativa participam na construção das normas de convivência e na gestão dos desafios coletivos. Mais do que ensinar conteúdos sobre democracia, importa criar experiências concretas de democracia vivida, nas quais cada pessoa possa exercer direitos, assumir responsabilidades e contribuir para a construção do bem comum.

Em sociedades marcadas pela crescente diversidade cultural, pela polarização social e pelos desafios colocados pelas novas formas de comunicação digital, a capacidade de gerir construtivamente os conflitos assume uma importância cada vez maior. Educar para a convivência implica formar cidadãos

capazes de transformar divergências em oportunidades de diálogo, cooperação e aprendizagem mútua. Nesta perspectiva, o conflito afirma-se como um recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento da cidadania democrática, preparando o caminho para uma educação assente nos direitos humanos, na participação e no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas.

3. Direitos humanos, cidadania e democracia

A pedagogia da convivência encontra nos direitos humanos o seu principal fundamento ético e político. Para Jares (2007), a convivência democrática assenta no reconhecimento da dignidade humana como valor universal e na defesa de princípios fundamentais como a liberdade, a igualdade, a justiça, a solidariedade e o respeito pela diferença. Os direitos humanos constituem, assim, muito mais do que um quadro jurídico ou normativo; representam um horizonte ético orientador das relações educativas e da construção da vida em comum. Educar para a convivência implica promover uma cultura de respeito mútuo, participação, inclusão e responsabilidade social, capaz de fortalecer os laços democráticos e combater todas as formas de discriminação, violência e exclusão.

Esta perspectiva aproxima-se igualmente da visão defendida por Américo Nunes Peres (1999), para quem a cidadania constitui um processo permanente de aprendizagem e participação social. O autor sublinha a necessidade de promover uma educação intercultural capaz de valorizar a diversidade humana, fortalecer a coesão social e desenvolver competências de diálogo e compreensão entre diferentes grupos culturais. A cidadania democrática exige, assim, não apenas o conhecimento dos direitos e deveres, mas também a construção de atitudes de respeito, solidariedade e responsabilidade perante o outro.

Nesta perspectiva, a educação para os direitos humanos não se limita à transmissão de conhecimentos sobre declarações, convenções ou instituições internacionais. O seu sentido mais profundo concretiza-se através da criação de experiências educativas que permitam viver quotidianamente os valores democráticos. Como defende Jares (2007), a convivência aprende-se através da prática do diálogo, da cooperação, da participação e da gestão democrática das relações humanas. Os direitos humanos tornam-se verdadeiramente significativos quando são experienciados nas interações quotidianas, nas formas de organização da escola e nos processos de tomada de decisão que estruturam a vida coletiva.

A escola assume, deste modo, um papel central na formação de cidadãos capazes de participar criticamente na vida democrática. Mais do que preparar para o exercício futuro da cidadania, deve constituir-se como uma comunidade democrática de aprendizagem onde crianças e jovens têm oportunidades

efetivas de participação, expressão, deliberação e corresponsabilização. A cidadania aprende-se, exercendo-a. Como sublinhou Delors (1996), aprender a viver juntos constitui um dos pilares fundamentais da educação para o século XXI, exigindo o desenvolvimento da compreensão do outro, da cooperação e da capacidade de agir em prol do bem comum.

A este respeito, destaca-se a reflexão de Paulo Freire (1996), para quem a educação deve promover a conscientização e a participação crítica dos sujeitos na transformação da realidade. A cidadania não se reduz ao conhecimento dos direitos e deveres, mas exige a capacidade de ler criticamente o mundo, questionar as injustiças e intervir na construção de sociedades mais democráticas. O diálogo assume, neste contexto, uma importância fundamental, constituindo simultaneamente uma exigência ética, um método pedagógico e uma prática de participação democrática.

Do mesmo modo, Marcelino de Sousa Lopes (2008) defende uma concepção de educação comprometida com a participação cidadã, o desenvolvimento comunitário e a transformação social. No âmbito da Animação Sociocultural, a cidadania é entendida pelo autor como um processo ativo de envolvimento das pessoas na vida da comunidade, favorecendo a participação, a autonomia e a corresponsabilização na construção do bem comum. Esta perspetiva reforça a ideia de que a democracia não pode ser reduzida aos seus mecanismos institucionais, exigindo processos educativos que promovam o exercício efetivo da participação e da cooperação.

A pedagogia da convivência converge igualmente com a Pedagogia da Dignidade (Madureira, Viché & Hernaiz, 2024), ao colocar o reconhecimento da dignidade humana no centro da ação educativa. Os autores defendem que a educação deve promover contextos de convivência assentes na inclusão, na valorização da diversidade, no respeito pela singularidade de cada pessoa e na participação democrática. A dignidade humana não constitui apenas um princípio abstrato, mas um critério orientador das relações pedagógicas e das práticas educativas. Educar para a dignidade significa reconhecer cada pessoa como sujeito de direitos, responsabilidades e participação social.

A reflexão contemporânea sobre os futuros da educação reforça igualmente esta necessidade. No relatório *Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, a UNESCO (2021) defende que os desafios do século XXI exigem uma profunda renovação das finalidades educativas. Perante o agravamento das desigualdades sociais, as crises ambientais, os fenómenos migratórios, a fragilidade das democracias e as rápidas transformações tecnológicas, torna-se necessário fortalecer uma educação fundada nos direitos humanos, na justiça social, na solidariedade, no cuidado

e na responsabilidade coletiva. A educação é concebida como um bem comum capaz de contribuir para a construção de futuros mais justos, inclusivos, pacíficos e sustentáveis.

A proposta da UNESCO alinha-se com a pedagogia da convivência ao defender formas de aprendizagem participativas, colaborativas e inclusivas que favoreçam a corresponsabilidade e o compromisso com o bem comum. Educar para a convivência significa, neste sentido, preparar cidadãos capazes de dialogar perante a diferença, reconhecer a dignidade do outro, participar na vida democrática e agir coletivamente na transformação da realidade social.

Em sintonia com a ideia de uma cultura do encontro defendida por Francisco (2020), a educação é hoje chamada a fortalecer os laços de fraternidade, solidariedade e cooperação entre pessoas e comunidades. Num contexto marcado pela crescente diversidade cultural e pela complexidade dos desafios globais, torna-se fundamental promover processos educativos que favoreçam o reconhecimento mútuo, o respeito pela diferença e a construção de relações baseadas na dignidade humana. A convivência, a cidadania e os direitos humanos constituem, assim, dimensões inseparáveis de um projeto educativo comprometido com a democracia, a justiça social e a construção de um futuro comum mais humano, inclusivo e sustentável.

Conclusão

A pedagogia da convivência proposta por Jares (2007) constitui um dos contributos mais relevantes para repensar o papel da educação nas sociedades contemporâneas. Num contexto marcado pela diversidade cultural, pelas desigualdades sociais, pelos fenómenos migratórios, pela crescente complexidade das relações humanas e pelas rápidas transformações tecnológicas, a convivência emerge como uma dimensão central dos processos educativos e da construção democrática.

A análise desenvolvida permitiu evidenciar que a convivência não constitui uma realidade espontânea, mas uma aprendizagem ética, relacional e política que exige intencionalidade educativa. Neste sentido, a proposta de Jares ultrapassa uma visão restrita da educação centrada na transmissão de conhecimentos, defendendo uma escola comprometida com a formação integral da pessoa, com a participação democrática e com a promoção dos direitos humanos.

O estudo permitiu igualmente compreender que o conflito, longe de representar uma ameaça à convivência, pode constituir uma importante oportunidade de aprendizagem democrática. Através do

diálogo, da negociação, da mediação e da cooperação, os conflitos transformam-se em espaços privilegiados de desenvolvimento da consciência crítica, da responsabilidade social e da participação cidadã. Educar para a convivência implica, por isso, aprender a gerir a diversidade, a diferença e a divergência de forma construtiva e inclusiva.

Os direitos humanos assumem-se como o fundamento ético desta proposta pedagógica, orientando a construção de relações educativas assentes na dignidade humana, na justiça social, na igualdade de oportunidades e no respeito pela diversidade. A convivência democrática exige o reconhecimento de cada pessoa como sujeito de direitos, responsabilidades e participação, reforçando a dimensão humanizadora da educação e o seu compromisso com a construção do bem comum.

As convergências identificadas entre a pedagogia da convivência, a pedagogia crítica de Paulo Freire, a Animação Sociocultural defendida por Marcelino de Sousa Lopes, a Pedagogia da Dignidade e os referenciais internacionais da UNESCO permitem reconhecer a atualidade e a relevância desta proposta para enfrentar os desafios educativos do século XXI. Todas estas perspetivas partilham a defesa de uma educação centrada na participação, na inclusão, no reconhecimento da diversidade e na construção de comunidades de aprendizagem mais democráticas e solidárias.

Assim, em consonância com o novo contrato social para a educação defendido pela UNESCO (2021), educar para a convivência significa preparar cidadãos capazes de dialogar perante a diferença, agir coletivamente na resolução dos desafios comuns e participar na construção de futuros mais justos, sustentáveis e solidários. Mais do que uma metodologia educativa, a convivência constitui um projeto ético, político e humanizador que coloca a dignidade humana, os direitos humanos e a cidadania democrática no centro da ação educativa. Num mundo cada vez mais interdependente e plural, aprender a viver juntos continua a representar uma das mais relevantes finalidades da educação e uma condição essencial para a construção de sociedades democráticas, inclusivas, pacíficas e comprometidas com o bem comum.

Referências bibliográficas

- Alcántara, A. (2026).** Ciudadanía activa y participación como condiciones de la gestión comunitaria. In G. Caliman, J. Hlousek, M. Viché González, & S. T. Orzechowski (Orgs.), *Animação Sociocultural: desafios, realidades, teorias e práticas* (pp. 337–338).
- Baptista, I. (2005).** *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Profedições.
- Delors, J. (Coord.). (1996).** *Educação: Um tesouro a descobrir*. Edições ASA.

- Francisco. (2020).** *Carta encíclica Fratelli Tutti sobre a fraternidade e a amizade social*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Freire, P. (1996).** *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Jares, X. R. (2007).** *Pedagogía de la convivencia*. Graó.
- Lopes, M. (2008).** *Animação Sociocultural em Portugal*. Intervenção.
- Madureira, C. P., Viché González, M., & Hernaiz Agreda, N. (2024).** *Pedagogia da dignidade: Caminhos para uma sociedade convivencial*. Lulu/Quadernsanimacio.net.
- Peres, A. N. (1999).** *Educação intercultural: Utopia ou realidade?* Profedições.
- UNESCO. (2006).** *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO.
- UNESCO. (2021).** *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

MODELOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL APLICADOS AO ÓCIO E AO TEMPO LIVRE

Víctor J. Ventosa Pérez

Universidade Pontifícia de Salamanca. Espanha

Resumo

A evolução da Educação Especial ao longo das últimas décadas tem implicado uma profunda mudança na forma de compreender a deficiência e de organizar a resposta educativa e social dirigida às pessoas com necessidades específicas de apoio. A transição de modelos assistencialistas e segregadores para abordagens fundamentadas na normalização, integração e, finalmente, inclusão, alterou substancialmente o planeamento dos serviços educativos, sociais e de ócio.

O ócio educativo constitui um dos domínios onde esta evolução se torna mais visível. Tradicionalmente concebido como um recurso complementar ou mesmo terapêutico para pessoas com deficiência, é atualmente entendido como um direito inerente à cidadania e como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências pessoais, a construção de relações sociais e o exercício de uma participação plena na comunidade. Nesta perspetiva, o ócio deixa de ser uma atividade acessória para se tornar um cenário educativo de primeira ordem, capaz de favorecer processos de autonomia, inclusão e qualidade de vida.

O presente artigo analisa a evolução dos principais modelos de Educação Especial aplicados ao ócio educativo enquanto âmbito da Animação Sociocultural.

Palavras-chave: educação especial, inclusão, integração, normalização, ócio e tempo livre, animação sociocultural, deficiência, participação comunitária.

1. Introdução

O grau e a qualidade cívica e democrática de uma sociedade podem ser medidos pela forma como entende a deficiência e o ócio enquanto espaço prioritário de atenção.

Durante séculos, as pessoas com deficiência foram alvo de práticas assistencialistas e de políticas de exclusão fundamentadas em conceções médicas e caritativas que as colocavam numa posição de dependência relativamente à sociedade. Assim, as diferenças funcionais eram consideradas défices individuais que deveriam ser corrigidos, compensados ou, na melhor das hipóteses, protegidos através de instituições especializadas afastadas dos espaços comuns de convivência.

Esta visão começou a transformar-se a partir da segunda metade do século XX, impulsionada pelos movimentos internacionais de defesa dos direitos civis, pelo desenvolvimento da pedagogia inclusiva e pela consolidação do Estado-providência. A deficiência deixou progressivamente de ser interpretada exclusivamente como uma condição médica para passar a ser entendida como o resultado da interação entre as características pessoais e as barreiras existentes no meio social. Esta mudança deu origem ao denominado modelo social da deficiência, que centra a intervenção não apenas na pessoa, mas também na transformação dos contextos socioculturais, educativos e comunitários (Ventosa & Marset, 2003).

Nesta evolução conceptual, a Educação Especial conheceu uma profunda revisão dos seus fundamentos teóricos e organizacionais. O modelo segregador, dominante até meados do século XX, foi progressivamente substituído pelo princípio da normalização (Nirje, 1970). Mais tarde surgiria o paradigma da integração educativa, que abriu o acesso dos alunos com necessidades educativas especiais às escolas regulares, culminando finalmente no atual modelo de inclusão, promovido internacionalmente pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e consolidado através da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006).

Esta evolução teve importantes repercussões em áreas que tradicionalmente haviam permanecido à margem dos debates pedagógicos, entre elas o ócio educativo. Durante muitos anos, as atividades recreativas dirigidas a pessoas com deficiência foram organizadas segundo perspectivas assistencialistas, privilegiando a proteção em detrimento da participação ou o tratamento em detrimento da autodeterminação. Contudo, as investigações desenvolvidas nas últimas décadas demonstraram que o ócio constitui um dos principais espaços de desenvolvimento humano, favorecendo processos de socialização, aprendizagem, construção da identidade, bem-estar emocional e participação cidadã (Cuenca Cabeza, 2011).

A ASC tem contribuído de forma decisiva para esta mudança de paradigma ao considerar o ócio como um âmbito educativo orientado para o desenvolvimento integral da pessoa e da comunidade. Nesta perspectiva, o objetivo principal já não consiste apenas em proporcionar atividades recreativas adaptadas, mas sim em promover experiências partilhadas que favoreçam a convivência, a cooperação e o reconhecimento da diversidade como um valor social, em prol da maior participação e autonomia possíveis (Ventosa & Marset, 2003).

A consolidação do paradigma inclusivo obriga, portanto, a rever as formas tradicionais de organizar o ócio dirigido às pessoas com deficiência. Já não é suficiente facilitar o seu acesso a programas específicos ou incorporar apoios individuais em atividades regulares; torna-se necessário conceber contextos

inclusivos desde a sua origem, eliminando barreiras físicas, comunicacionais, organizacionais e atitudinais que limitem a participação efetiva de qualquer pessoa.

Neste sentido, o ócio educativo representa um laboratório privilegiado para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Ao contrário de outros contextos mais regulados, como a escola, as atividades de ócio oferecem oportunidades particularmente valiosas para a interação espontânea, a cooperação, a criatividade e a construção de relações sociais significativas. Numerosos estudos evidenciam que a participação partilhada em atividades recreativas favorece o desenvolvimento de competências sociais, aumenta a autoestima, reduz preconceitos e melhora a percepção mútua entre pessoas com e sem deficiência (Verdugo, 2003; Echeita, 2017).

Contudo, alcançar um verdadeiro modelo de ócio inclusivo exige ultrapassar inércias organizacionais ainda presentes em numerosos programas de animação e tempo livre. Em muitos casos persistem estruturas que reproduzem, ainda que de forma menos explícita, esquemas próprios do antigo modelo integrador, em que a responsabilidade da adaptação continua a recair fundamentalmente sobre a pessoa com deficiência. Em oposição a esta lógica, o paradigma inclusivo propõe uma inversão: é o contexto que deve transformar-se para garantir a participação de todos os cidadãos em condições de igualdade.

O presente artigo pretende contribuir para esta reflexão através da análise da evolução dos principais modelos de Educação Especial na sua aplicação ao âmbito do ócio educativo, atualizando anteriores contributos sobre esta temática (Ventosa, 2010). Para tal, são revistos os fundamentos teóricos da normalização, da integração e da inclusão, bem como as suas implicações práticas na conceção de programas de Animação Sociocultural. Tal permitirá compreender os desafios atuais e orientar a ação de educadores sociais, animadores socioculturais e demais profissionais comprometidos com a construção de comunidades mais justas, acessíveis e inclusivas.

2. Evolução histórica da Educação Especial

2.1. *Da exclusão ao reconhecimento de direitos*

A história da Educação Especial reflete, em grande medida, a evolução das concepções sociais sobre a deficiência e sobre o valor atribuído à diversidade humana. Durante séculos predominou uma concepção assistencialista baseada na dependência, na tutela e na segregação institucional. As pessoas com deficiência eram consideradas incapazes de participar plenamente na vida social e, consequentemente, eram atendidas em instituições específicas, frequentemente afastadas dos contextos comunitários. A finalidade destes centros não consistia tanto em promover o desenvolvimento pessoal, mas antes em

assegurar proteção e assistência, reproduzindo um modelo claramente influenciado pelo paradigma médico e reabilitador.

2.2. Do modelo médico ao modelo educativo

Até bem avançada a segunda metade do século XX, a deficiência foi interpretada maioritariamente a partir de um paradigma clínico ou reabilitador. Segundo esta conceção, a principal causa das dificuldades de participação residia exclusivamente nas limitações individuais, pelo que a intervenção deveria orientar-se prioritariamente para o diagnóstico, tratamento e reabilitação da pessoa (Oliver, 1998).

Esta abordagem teve importantes repercussões na organização dos sistemas educativos e dos serviços sociais. A resposta institucional consistiu, fundamentalmente, na criação de centros específicos onde profissionais especializados atendiam alunos classificados de acordo com categorias diagnósticas. A especialização representou, sem dúvida, um avanço relativamente à ausência total de recursos que caracterizava períodos anteriores; contudo, também consolidou processos de segregação que dificultavam a convivência e a participação na comunidade.

Como refere Verdugo (2003), o denominado modelo médico identificava a deficiência como um problema individual cuja solução dependia essencialmente da intervenção técnica. Consequentemente, a adaptação deveria ser realizada pela própria pessoa, permanecendo o contexto praticamente inalterado.

Esta perspetiva começou a ser questionada durante as décadas de 1960 e 1970 por diversos movimentos sociais que defendiam os direitos civis, a igualdade de oportunidades e a participação comunitária de grupos tradicionalmente excluídos.

A partir desta nova visão surgiu progressivamente o denominado modelo social da deficiência, desenvolvido inicialmente por autores como Oliver (1998) e posteriormente incorporado nos principais documentos internacionais. De acordo com esta abordagem, as limitações funcionais não explicam, por si só, as dificuldades de participação; estas resultam quando a sociedade organiza os seus espaços, serviços e relações sem considerar a diversidade das pessoas.

A deficiência deixa, assim, de ser entendida exclusivamente como uma característica individual para passar a ser compreendida como o resultado da interação entre a pessoa e um contexto repleto de barreiras físicas, comunicacionais, culturais e atitudinais. Esta perspetiva representa uma mudança radical na forma de conceber as políticas educativas e sociais, uma vez que desloca o foco do défice para a eliminação de obstáculos e para a criação de apoios adequados.

Esta mudança conceptual revela-se especialmente relevante no âmbito do ócio educativo. Enquanto o modelo médico justificava a existência de atividades segregadas, o modelo social defende que o verdadeiro problema não reside na pessoa, mas na falta de acessibilidade das propostas de ócio existentes. Consequentemente, o objetivo deixa de ser criar programas especiais para pessoas consideradas especiais e passa a centrar-se na transformação das atividades regulares, de modo que qualquer cidadão possa participar nelas em condições de igualdade.

3. O princípio da normalização: origem da mudança de paradigma

O verdadeiro ponto de inflexão na evolução da Educação Especial ocorreu com a formulação do princípio da normalização, considerado um dos pilares sobre os quais viriam posteriormente a ser construídos os modelos de integração e de inclusão.

Embora a formulação mais conhecida seja atribuída ao dinamarquês Niels Erik Bank-Mikkelsen, foi o pedagogo sueco Bengt Nirje (1970) quem desenvolveu este princípio, definindo-o como o direito de todas as pessoas a experienciar padrões e condições de vida tão próximos quanto possível daqueles considerados habituais na comunidade onde vivem.

A importância desta proposta reside no facto de deslocar o foco da instituição para a pessoa e da assistência para a participação social. Já não se trata apenas de proporcionar cuidados adequados, mas de garantir oportunidades reais para viver, aprender, trabalhar, relacionar-se e usufruir do ócio em condições de igualdade.

Segundo Nirje (1970), a normalização compreende múltiplas dimensões:

- Ritmo quotidiano semelhante ao do restante da população;
- Acesso à educação regular;
- Participação em atividades recreativas;
- Utilização dos serviços comunitários;
- Diversidade de relações sociais;
- Possibilidade de escolher e tomar decisões;
- Respeito pela identidade pessoal.

Deste modo, o ócio surge desde os primeiros desenvolvimentos da normalização como uma componente essencial da qualidade de vida e não apenas como um recurso terapêutico.

Posteriormente, Wolf Wolfensberger (1983) ampliou este princípio através do desenvolvimento da teoria da Valorização dos Papéis Sociais (*Social Role Valorization*). Segundo este autor, a exclusão

social ocorre quando determinados grupos são rotulados através de papéis socialmente desvalorizados que limitam as suas oportunidades de participação.

Nesta perspetiva, a educação, o emprego e o ócio devem contribuir para a construção de papéis socialmente valorizados que permitam às pessoas com deficiência serem reconhecidas como cidadãos ativos e não apenas como utilizadores de serviços especializados.

Esta contribuição possui importantes implicações para a Animação Sociocultural. Muitas atividades aparentemente inclusivas continuam a reproduzir papéis passivos, nos quais as pessoas com deficiência participam apenas como recetoras de serviços. Em contraposição, a Animação Sociocultural defende uma participação ativa, criativa e corresponsável na conceção, organização e desenvolvimento de projetos grupais e comunitários (Ventosa, 2008).

3.1. A normalização aplicada ao ócio educativo

A incorporação do princípio da normalização no âmbito do ócio representou uma mudança profunda na planificação das atividades recreativas dirigidas às pessoas com deficiência.

Até então, predominavam programas organizados exclusivamente para grupos específicos, desenvolvidos em espaços diferenciados e orientados por profissionais especializados. Embora estas iniciativas respondessem frequentemente a uma lógica de proteção, limitavam as oportunidades de interação com o restante tecido comunitário e restringiam a participação em contextos sociais diversificados.

A normalização propõe uma perspetiva distinta.

O objetivo deixa de consistir na criação de atividades especiais e passa a centrar-se na facilitação do acesso às atividades regulares, através da disponibilização dos apoios necessários para garantir a participação de todos.

Tal implica, entre outros aspetos:

- Utilização de instalações comunitárias;
- Participação em associações juvenis;
- Integração em campos de férias abertos à comunidade;
- Acesso a atividades culturais municipais;
- Participação em programas desportivos regulares;
- Utilização de bibliotecas, centros cívicos e espaços culturais.

Desta forma, promove-se a presença das pessoas com deficiência nos mesmos contextos de participação social frequentados pelos restantes cidadãos, favorecendo experiências de convivência, cooperação e pertença comunitária.

O verdadeiro valor educativo do ócio – tal como afirma Cuenca Cabeza (2009) – reside precisamente na sua capacidade para gerar experiências partilhadas e favorecer a construção de vínculos sociais significativos.

Consequentemente, quanto maior for a participação em contextos comunitários normalizados, maiores serão também as oportunidades de inclusão social e de desenvolvimento da autonomia pessoal.

3.2. Influência sobre a Animação Sociocultural

A ASC encontrou no princípio da normalização um sólido fundamento teórico para desenvolver programas orientados para a participação comunitária.

Diversos autores — Trilla (1997), Úcar (2002), De Sousa (2008) e Ventosa (2016) — coincidem em sublinhar que a finalidade da Animação Sociocultural não consiste apenas na organização de atividades recreativas, mas também na promoção de processos de desenvolvimento sociocultural e comunitário, nos quais todas as pessoas possam assumir um papel ativo, aprendendo a participar e alcançando os mais elevados níveis possíveis de autonomia.

Nesta perspetiva, a diversidade deixa de ser percecionada como um problema organizacional para passar a constituir uma fonte de enriquecimento coletivo.

O animador sociocultural já não atua apenas como organizador de atividades, mas também como mediador, facilitador de relações, promotor da participação e agente de transformação social.

Esta evolução articula-se diretamente com as atuais políticas de inclusão promovidas pela UNESCO e pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhecem a participação cultural e recreativa como um direito fundamental de cidadania.

4. O modelo de integração: fundamentos pedagógicos e aplicação ao ócio educativo

A formulação do princípio da normalização durante as décadas de 1960 e 1970 abriu caminho a uma nova forma de compreender a Educação Especial. Se todas as pessoas tinham direito a desenvolver uma vida semelhante à dos restantes cidadãos, tornava-se coerente questionar os modelos de escolarização segregada que caracterizaram os sistemas educativos ocidentais durante grande parte do século

XX. Neste contexto, o conceito de integração educativa começou progressivamente a consolidar-se como uma estratégia destinada a incorporar os alunos com deficiência nas escolas regulares, sempre que tal fosse possível e com os apoios necessários.

Esta mudança representou uma rutura significativa relativamente aos modelos anteriores. Pela primeira vez, o problema deixava de ser situado exclusivamente na pessoa e começava a reconhecer-se a necessidade de adaptar determinados aspetos do contexto educativo. A integração constituiu, por conseguinte, um importante avanço no sentido da igualdade de oportunidades.

4.1. A integração aplicada ao ócio educativo

A incorporação do paradigma integrador transformou profundamente a organização das atividades de ócio dirigidas às pessoas com deficiência.

Até esse momento predominavam programas específicos desenvolvidos em centros especializados, associações exclusivas ou instituições assistenciais. Embora estes recursos oferecessem uma resposta adaptada às necessidades dos participantes, limitavam consideravelmente as oportunidades de convivência com os restantes membros da comunidade.

A integração propôs uma alternativa diferente: favorecer a participação das pessoas com deficiência em atividades regulares, através da disponibilização dos apoios necessários para garantir o seu envolvimento efetivo.

Foi neste contexto que começaram a desenvolver-se experiências como:

- Campos de férias inclusivos com monitores de apoio;
- Grupos de escuteiros abertos a jovens com deficiência;
- Ludotecas municipais com recursos adaptados;
- Escolas desportivas inclusivas;
- Oficinas artísticas partilhadas;
- Colónias e semicolónias urbanas organizadas pelos municípios;
- Atividades culturais promovidas por associações de moradores e entidades comunitárias.

Na perspetiva da Animação Sociocultural, esta evolução representou uma mudança muito significativa. O objetivo já não consistia apenas em organizar atividades específicas para pessoas com deficiência, mas em facilitar a sua participação em projetos comunitários partilhados.

Após muitos anos de experiência profissional em equipamentos e programas municipais dirigidos a crianças e jovens, constatámos que o ócio constitui um dos espaços privilegiados para promover processos de integração social, precisamente porque as relações que se estabelecem durante o tempo livre tendem a caracterizar-se por uma maior espontaneidade, voluntariedade e horizontalidade do que as que se desenvolvem noutros contextos institucionais (Ventosa, 2023).

4.2. Vantagens do modelo de integração

A literatura científica coincide em assinalar numerosas contribuições positivas decorrentes da implementação do paradigma da integração (Ventosa & Marset, 2003).

Em primeiro lugar, permitiu reduzir significativamente o isolamento social que, tradicionalmente, afetava as pessoas com deficiência.

Em segundo lugar, favoreceu o desenvolvimento de competências sociais através da convivência quotidiana em grupos heterogéneos.

Além disso, contribuiu para modificar as atitudes da sociedade relativamente à deficiência, reduzindo estereótipos e promovendo relações mais igualitárias.

Numa perspetiva educativa e sociocultural, diversos estudos evidenciaram melhorias em aspetos como a autoestima e a autonomia, as competências comunicacionais, a aprendizagem cooperativa, a resolução de conflitos e a participação comunitária.

No âmbito do ócio, a integração permitiu ampliar consideravelmente a oferta de atividades disponíveis e facilitou o acesso a recursos comunitários anteriormente inacessíveis.

Como refere Cuenca Cabeza (2009), o ócio partilhado constitui uma das experiências mais eficazes para gerar sentimentos de pertença e favorecer o desenvolvimento de vínculos sociais estáveis.

4.3. Limitações do modelo integrador

Apesar dos avanços alcançados com a implementação deste modelo, a investigação começou rapidamente a identificar limitações importantes.

A principal crítica referia-se ao facto de o sucesso da integração depender excessivamente da capacidade individual de adaptação.

Em muitos casos, as pessoas com deficiência eram integradas em grupos regulares sem que estes alterassem significativamente a sua organização, metodologia ou formas de funcionamento.

Como consequência, surgiam frequentemente situações de:

- Isolamento dentro do grupo;
- Participação passiva;
- Dependência permanente do profissional de apoio;
- Escassez de relações de amizade significativas;
- Baixa participação nos processos de tomada de decisão.

Booth e Ainscow (2002) assinalaram que numerosos programas integradores confundiam presença com participação. Estar presente numa atividade não significa necessariamente sentir-se membro do grupo nem desempenhar um papel relevante no seu seio.

Gerardo Echeita (2017) sublinha igualmente que muitas experiências de integração geraram formas de “inclusão aparente”, nas quais a pessoa permanecia fisicamente inserida no contexto regular, mas continuava a ocupar posições periféricas relativamente à dinâmica grupal.

Estas limitações tornaram-se particularmente visíveis no âmbito do ócio educativo. Diversos estudos constataram que alguns participantes frequentavam regularmente atividades recreativas sem conseguirem estabelecer relações significativas com os seus pares ou sem participarem ativamente na organização das atividades.

A integração tinha conseguido abrir as portas dos espaços comunitários, mas ainda não tinha transformado suficientemente o seu funcionamento interno.

4.4. O contributo da Animação Sociocultural

A ASC desempenhou um papel particularmente relevante durante este período ao introduzir metodologias participativas que favoreciam a interação entre todos os membros do grupo.

Nesta perspetiva, o animador sociocultural deixa de ser um mero organizador de atividades para se transformar num dinamizador capaz de:

- Favorecer relações interpessoais;
- Identificar barreiras à participação;
- Adaptar metodologias;
- Estimular a cooperação;
- Promover a autonomia;
- Facilitar a resolução dialogada de conflitos.

Estas competências antecipam já muitas das características que viriam posteriormente a definir o paradigma inclusivo.

5. O paradigma da inclusão: fundamentos teóricos e aplicação ao ócio educativo

As limitações observadas durante a implementação do modelo integrador conduziram progressivamente a uma nova reflexão internacional. A questão deixou de ser como integrar melhor as pessoas com deficiência em estruturas previamente existentes. A nova pergunta passou a ser muito mais profunda:

Porque devem as pessoas adaptar-se a instituições concebidas sem ter em conta a diversidade humana?

Responder a esta questão deu origem ao paradigma da educação inclusiva, impulsionado internacionalmente pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e posteriormente desenvolvido por autores como Mel Ainscow, Tony Booth, Gerardo Echeita e Miguel Ángel Verdugo.

A inclusão já não pretende integrar determinadas pessoas num sistema existente; propõe a transformação do próprio sistema para que este responda, desde a sua origem, à diversidade de toda a população.

Esta mudança representa uma verdadeira revolução conceptual que afeta não apenas a escola, mas também o ócio educativo, a cultura, o desporto, o turismo e a participação comunitária.

O paradigma da inclusão pressupõe uma transformação profunda relativamente aos modelos anteriores. Enquanto a integração defendia a incorporação dos alunos com deficiência em estruturas previamente existentes, a inclusão assenta num princípio radicalmente diferente: é o sistema que deve ser concebido desde o início para responder à diversidade de todas as pessoas.

Esta abordagem consolidou-se internacionalmente a partir da Declaração de Salamanca (1994) e atingiu a sua máxima expressão com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência (2006), na qual se estabelece que a participação plena e efetiva na sociedade constitui um direito humano fundamental.

Autores como Booth e Ainscow (2002) definem a inclusão como um processo contínuo orientado para a eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação. Não se trata de uma meta fixa, mas de um processo dinâmico de transformação cultural, organizacional e pedagógica.

No âmbito do ócio, a inclusão implica uma mudança estrutural na forma de planificar, executar e avaliar as atividades.

Já não se trata de incorporar pessoas com deficiência em programas existentes, mas de conceber experiências de ócio pensadas desde a diversidade.

Isto pressupõe:

- atividades abertas e flexíveis;
- participação ativa na tomada de decisões;
- eliminação de hierarquias rígidas;
- promoção da cooperação;
- reconhecimento da diversidade como valor educativo.

Como refere Cuenca Cabeza (2011), o ócio inclusivo constitui um dos espaços mais relevantes para o desenvolvimento da cidadania ativa, uma vez que permite a construção de relações horizontais assentes na liberdade de escolha e na participação voluntária.

6. Modelos organizativos do ócio educativo

Partindo da minha anterior classificação das conceções históricas do ócio em contextos de deficiência, atualizada à luz dos avanços dos últimos anos, podemos distinguir três tipos de centros associados aos respetivos modelos de ócio (Ventosa, 2010):

• ***Centros específicos: Ócio segregado***

Embora não constituam a melhor solução, também não se pode prescindir deles. Os centros específicos continuam a ser necessários em determinadas circunstâncias, enquanto recursos especializados. No entanto, numa perspetiva inclusiva e atual, devem ser entendidos como recursos complementares e não como espaços permanentes de segregação.

• ***Centros mistos ou integrados (Centro regular com apoios): Ócio integrador***

Trata-se de uma resposta intermédia. Estes modelos permitem a participação em contextos regulares através da disponibilização de apoios específicos. Embora representem um avanço relativamente à segregação, podem ainda gerar situações de participação limitada se as dinâmicas grupais não forem adequadamente transformadas, tal como já assinalámos.

• ***Centros comunitários inclusivos (Centro regular): Ócio integral e participativo***

Atualmente constituem a solução mais avançada e desejável. Assentam na possibilidade de participação em contextos regulares, com recurso a apoios naturais e a um trabalho comunitário desenvolvido através da mediação social.

Em qualquer um destes modelos, o animador sociocultural assume-se como um agente-chave do processo inclusivo, enquanto especialista na conceção de processos de ensino-aprendizagem orientados para a participação e para a autonomia (Ventosa, 2016).

As suas funções incluem (Ventosa & Marset, 2003):

- Conceção de atividades inclusivas;
- Identificação de barreiras à participação;
- Mediação entre participantes;
- Promoção da participação ativa;
- Dinamização de grupos heterogéneos;
- Promoção da convivência.

A partir de tudo o que foi exposto, podemos estabelecer o seguinte quadro comparativo dos modelos e dos centros de intervenção:

MODELO DE INTERVENÇÃO	MODELO DE OCIO	EQUIPAMENTO	CONTEXTO AMBIENTAL	CARACTERÍSTICAS
SEGREGAÇÃO	TERAPÊUTICO	Imutável e ausente: focado no indivíduo.	Imutável e ausente: focado no indivíduo.	Assistivo e passivo: pessoa = doente
INTEGRAÇÃO	INTEGRADOR	Adaptação do indivíduo ao meio através de apoio	Adaptação do indivíduo ao meio através de apoio	Adaptativo Participação parcial Pessoa=Utilizador
INCLUSÃO	PARTICIPATIVO	Adaptação do meio ambiente ao indivíduo, através da eliminação de barreiras.	Adaptação do meio ambiente ao indivíduo, através da eliminação de barreiras.	Empoderamento participação plena pessoa=cidadão

Conclusões: o ócio e o jogo como recursos integradores prioritários na deficiência

A evolução da Educação Especial em direção ao paradigma inclusivo reflete uma profunda transformação na compreensão da deficiência e dos direitos de cidadania.

O ócio educativo, longe de constituir um domínio secundário, afirma-se como um espaço privilegiado para a construção de relações sociais, o desenvolvimento da autonomia e a participação comunitária.

No âmbito do ócio educativo e recreativo, a atividade lúdica assume um protagonismo especial. O jogo constitui o recurso integrador por excelência, uma vez que elimina barreiras físicas e sociais, colocando todos os participantes num plano de igualdade. Favorece a empatia, atenua os preconceitos e transforma a diversidade numa dinâmica natural de grupo, na qual as diferenças de capacidade passam para segundo plano. Por essa razão, o jogo converte-se no melhor aliado do animador sociocultural especializado, ao facilitar a transição da segregação para a inclusão, não apenas enquanto mudança técnica ou metodológica, mas também enquanto veículo de valores éticos e políticos que redefinem a relação entre o indivíduo e a sociedade.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. CSIE.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. CAST.
- Cuenca Cabeza, M. (2009). *Perspectivas actuales del ocio*. Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (2011). *Ocio inclusivo y ciudadanía*. Universidad de Deusto.
- De Sousa Lopes, M. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Intervenção.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión*. Narcea.
- Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. UNESCO.

- Nirje, B. (1970).** *The normalization principle*. Scandinavian Journal.
- Oliver, M. (1998):** *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?* En Barton, L. (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999).** *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Trilla, J. (1997).** *La educación fuera de la escuela*. Ariel.
- Úcar, X. (2002).** *La animación sociocultural*. Ariel.
- UNESCO. (1994).** *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*.
- Ventosa Pérez, V. Marset, R. (2003):** *Integração de pessoas com perturbações psíquicas em actividades de tempos livres*. Dinalivro.
- Ventosa Pérez, V. (2008).** *Perfiles y modelos de Animación y tiempo libre*. CCS.
- Ventosa, V.J. (2010):** *Animação sociocultural, Ócio e deficiência*, in De Sousa, M. y Salgado, M. *Animação sociocultural e Necessidades Educativas Especiais. Intervenção*.
- Ventosa, V.J. (2016):** *Didática da participação*. SESC.
- Ventosa, V.J. (2023):** *Manual del monitor de tiempo libre*. (20ª ed.). CCS.
- Verdugo Alonso, M. A. (2003).** *Discapacidad y calidad de vida*. Siglo Cero.
- Wolfensberger, W. (1983).** *Social Role Valorization*. NIMR.

A DIFERENÇA QUE NOS UNE: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR SOBRE A SAÚDE MENTAL

Bianca Jesus

*SESARAM - Serviço de Saúde da Região Autónoma da Madeira),
Casa de Saúde São João de Deus -Funchal;*

Resumo

Atualmente as pessoas com doença mental continuam a enfrentar o estigma e discriminação que prejudicam a autoestima, a autonomia, o acesso aos cuidados de saúde, a recuperação, e a participação social. O objetivo deste artigo é a análise do fenómeno do estigma associado à doença mental e das estratégias para a sua redução, com enfoque na literacia em saúde mental e na psicoeducação, numa perspetiva transdisciplinar.

O estigma pode manifestar-se através de crenças e estereótipos negativos. As estratégias de combate baseiam-se em abordagens integradas e multifatoriais, envolvendo as pessoas com doença mental, as suas famílias, os profissionais de saúde e a população geral. A literacia em saúde mental e a psicoeducação promovem uma melhor compreensão sobre as doenças mentais, promovem o desenvolvimento de competências para a sua gestão, e contribuem para a redução do estigma. Uma abordagem transdisciplinar permite deslocar o foco da doença para a pessoa, valorizando a sua singularidade, autonomia e cidadania. A redução do estigma é uma responsabilidade coletiva essencial à construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chave

“estigma”, “auto-estima”, “doença mental”, “estratégias anti-estigma”, “literacia em saúde mental”.

Introdução

A saúde mental é uma dimensão essencial e indissociável da saúde integral do ser humano, é a base do bem estar geral e diz respeito a um nível de qualidade de vida cognitiva ou emocional ou a ausência de uma doença mental. Porém, a saúde mental é mais do que apenas a ausência de perturbação mental e tem sido cada vez mais entendida como o produto de múltiplas e complexas interações, que incluem fatores biológicos, psicológicos e sociais. De acordo com Organização Mundial da Saúde (OMS) a saúde mental é definida como um estado de bem-estar que permite ao indivíduo lidar com o *stress*, de apreender e trabalhar produtivamente e de contribuir para a sua comunidade.(Organização Mundial de Saúde, sem data)

Atualmente, as doenças mentais constituem um problema importante de saúde pública, constituindo uma das principais causas de morbilidade e morte prematura em países industrializados, incluindo Portugal. A sua prevalência tem vindo a aumentar, representando cerca de 12% da

carga global das doenças em Portugal e constituem uma das principais causas de incapacidade para a atividade produtiva, refletindo-se no elevado número de certificados de incapacidade temporária e de reformas antecipadas para a atividade profissional. (Conselho Nacional de Saúde, 2019)

O impacto das doenças mentais transcende as consequências clínicas e funcionais, refletindo-se também na esfera social. Apesar dos avanços científicos, as pessoas que vivem com doença mental continuam a ser alvo de estigma e de preconceito, que funcionam como marcas invisíveis, que limitam drasticamente a sua qualidade de vida e o acesso a direitos fundamentais. (Mestre, 2025; Sauzen Alves et al., 2024; Xavier et al., 2014)

O presente artigo tem como objetivo analisar o fenómeno do estigma associado à doença mental, explorar as suas consequências e principais estratégias de intervenção para a sua redução, com particular enfoque no contributo da literacia em saúde mental e da psicoeducação, numa perspetiva integrada e transdisciplinar, centrada na pessoa, na inclusão social e no exercício pleno da cidadania.

Metodologia

O presente trabalho constitui uma revisão integrativa da literatura, método que permite a incorporação de estudos com diferentes desenhos metodológicos (empíricos, teóricos e documentos institucionais) possibilitando uma compreensão mais abrangente do fenómeno em análise.

A pesquisa bibliográfica foi realizada nas bases de dados eletrónicas PubMed e Google Académico. A estratégia de pesquisa combinou os descritores "estigma", "auto-estigma", "doença mental", "estratégias anti-estigma" e "literacia em saúde mental", articulados através dos operadores booleanos AND e OR, nomeadamente: ("estigma" OR "auto-estigma") AND ("doença mental" OR "perturbação mental") AND ("estratégias anti-estigma" OR "literacia em saúde mental"), com equivalente em língua inglesa ("stigma" AND "*mental illness*" AND "*anti-stigma strategies*" AND "*mental health literacy*").

Crítérios de inclusão: artigos publicados últimos dez anos (2016–2025), de forma a assegurar uma cobertura mais ampla da evidência empírica disponível sobre esta temática; redigidos em português ou inglês; com acesso ao texto integral; abordando diretamente o estigma associado à doença mental, o auto-estigma, as estratégias de redução do estigma, a literacia em saúde mental ou psicoeducação; sem restrição quanto ao tipo de estudo (revisões sistemáticas, estudos empíricos, artigos teóricos ou de reflexão).

Prevê-se, como exceção a este critério temporal, a inclusão de obras teóricas fundadoras do conceito de estigma (nomeadamente de *Goffman*, *Corrigan*, e *Link e Phelan*) e de documentos institucionais de referência (Organização Mundial da Saúde, Conselho Nacional de Saúde), identificados através de pesquisa manual complementar e não da pesquisa sistemática nas bases de dados, dada a sua relevância indispensável para o enquadramento concetual do fenómeno.

Critérios de exclusão: publicações sem relação direta com a temática central; artigos duplicados entre bases de dados; resumos de congressos ou comunicações sem texto integral disponível; estudos centrados exclusivamente em estigma associado a outras condições de saúde sem relação com a doença mental.

Do processo de pesquisa nas bases de dados resultaram 164 registos. Após remoção de duplicados (16), foram rastreados 148 registos por título e resumo, dos quais 96 foram excluídos por não cumprirem os critérios de elegibilidade. Os 52 artigos remanescentes foram avaliados na íntegra, tendo sido excluídos 38, principalmente por não abordarem diretamente a temática central (n=19), por ausência de acesso ao texto integral (n=11) ou por não cumprirem o critério temporal (n=8). Foram assim incluídos 14 artigos resultantes da pesquisa direta em bases de dados.

Adicionalmente, e dado o carácter transdisciplinar do tema, procedeu-se a uma pesquisa complementar manual (pesquisa em cadeia), através da análise das listas de referências dos artigos incluídos, bem como da consulta de literatura institucional e cinzenta relevante (informação proveniente da OMS, relatório do Conselho Nacional de Saúde e de obras de referência sobre a temática do estigma), que resultou na inclusão de 10 fontes adicionais. No total, foram incluídas 24 referências bibliográficas na presente revisão.

Estigma: Enquadramento Histórico, Conceito e Impacto

O estigma associado à doença mental é um fenómeno tão antigo quanto complexo, cuja conceptualização resulta dos contributos de diversas áreas do conhecimento, nomeadamente da Sociologia, da Psicologia e da Psiquiatria. Historicamente, a compreensão da doença mental foi marcada pelo confronto persistente entre as perspetivas sobrenaturais e morais e as científicas, bem como entre tratamentos humanizados e as práticas de carácter punitivo. (Passos et al., 2024; Pio Abreu, 2021; Wang et al., 2007; Xavier et al., 2014)

O termo estigma tem as suas raízes na Grécia Antiga e deriva do grego *steizen* (στίγμα), que designava a marca gravada no corpo dos escravos e criminosos para assinalar que eram membros da sociedade com menor valor. O seu derivativo em latim, *stigma*, traduz o conceito de “marca de infâmia ou ignomínia”. Embora o estigma associado à doença mental não esteja relacionado com a presença de uma marca física, constitui uma fonte importante de sofrimento para as pessoas com doença mental, constituindo uma barreira ao acesso aos cuidados de saúde, ao empoderamento pessoal e à integração na comunidade. (Sardão, 2022; Simões et al., 2024)

Erving Goffman (1963) foi um dos pioneiros na definição contemporânea de estigma ao defini-lo como um atributo depreciativo que desvaloriza a identidade social do indivíduo. (Carreiro et al., 2025; Goffman, 1986; Sardão, 2022; Sauzen Alves et al., 2024; Simões et al., 2024) Esta conceptualização serviu de alicerce para a compreensão atual do fenómeno, em que o estigma poderá ser compreendido como um conjunto de atitudes negativas, crenças e comportamentos discriminatórios. É definido como uma representação de uma marca negativa, um atributo profundamente depreciativo que transforma uma pessoa de um ser completo e normal num ser descreditoado. (Sauzen Alves et al., 2024)

Link e Phelan conceptualizam o estigma como um processo que envolve a rotulação de diferenças, a associação a estereótipos negativos, a distinção entre "nós" e "eles", a perda de estatuto e a discriminação, sustentado por relações de poder. Os autores distinguem ainda a discriminação individual da estrutural e destacam o papel das respostas emocionais de quem estigmatiza e de quem é estigmatizado na manutenção deste processo. (Xavier et al., 2014)

Corrigan, um psiquiatra que também se tem dedicado extensamente ao estudo do estigma da doença mental, deu importantes contributos para a sua definição. Este autor divide o processo de estigmatização em quatro componentes: indícios, estereótipos, preconceitos e discriminação. Os indícios são indicadores manifestos que podem assinalar a presença de doença mental (por exemplo, excentricidades do comportamento), embora de forma falível. Os estereótipos consistem em “estruturas de conhecimento”, generalizadas, relativas a um determinado grupo social, enquanto o preconceito abrange as respostas cognitivas e afetivas negativas ao estereótipo, que conduzem a um comportamento ativo de exclusão ou evitamento, a discriminação. (Corrigan et al., 2010; Xavier et al., 2014)

O estigma associado à doença mental é entendido como um fenómeno complexo e multifacetado, que se manifesta em múltiplos níveis e afeta profundamente a vida das pessoas com doença mental. (Sequeira et al., 2025) Na perspetiva de *Corrigan*, a sua expressão pode ser

compreendida através de três dimensões fundamentais: o conhecimento, traduzido na ignorância ou reduzida literacia em saúde mental; as atitudes, expressas sob a forma de preconceitos e estereótipos; e os comportamentos, que se materializam em práticas discriminatórias e de exclusão social. Para além destas dimensões, a experiência do estigma estende-se às relações interpessoais, condicionando a identidade social, favorecendo o isolamento e o ocultamento do diagnóstico, influenciando a imagem pública da doença mental, limitando o acesso a papéis sociais, como o emprego e as relações afetivas, e perpetuando formas de discriminação estrutural que dificultam o acesso equitativo a recursos e oportunidades. (Mestre, 2025; Rodrigues et al., 2025; Silva & Carvalho, 2017; Xavier et al., 2014) Nesta perspetiva, o estigma ultrapassa a dimensão individual, constituindo um fenómeno social que compromete a recuperação, a participação comunitária e o exercício pleno da cidadania das pessoas com doença mental.

Corrigan, introduziu, igualmente, a dimensão do estigma infligido pelo próprio doente, o “auto-estigma” e distinguiu-o do **estigma público**. O estigma público resulta dos estereótipos e atitudes negativas da sociedade em relação às pessoas com doença mental, enquanto o auto-estigma resulta da internalização desses estereótipos pelos próprios indivíduos. (Corrigan et al., 2012; Mestre, 2025; Xavier et al., 2014) Embora o auto-estigma e estigma público limitem oportunidades de vida, o auto-estigma tem um impacto particularmente negativo na autoestima e no autoconceito das pessoas com doença mental. (Carreiro et al., 2025; Mestre, 2025; Sequeira et al., 2025; Xavier et al., 2014)

Estudos recentes sugerem ainda uma distinção relevante entre estas duas dimensões: enquanto o estigma público dirigido a pessoas com doença mental em geral tem mostrado sinais de agravamento, o desejo de distanciamento social face a indivíduos concretos e identificados, descritos como conhecidos do respondente, tem-se mantido relativamente estável, sugerindo que os estereótipos negativos poderão ser mais facilmente mobilizados perante grupos indiferenciados do que perante pessoas específicas (Ronaldson & Henderson, 2026). Esta distinção reforça a importância de intervenções centradas no contacto direto e personalizado, como estratégia privilegiada de redução do estigma.

O auto-estigma é um processo de internalização progressiva dos estereótipos e atitudes negativas socialmente dirigidos às pessoas com doença mental, através do qual o indivíduo passa de uma posição de reconhecimento do estigma a uma posição de concordância e de aplicação dessas representações à sua própria identidade. Esta internalização pode conduzir à construção de uma autoimagem desvalorizada e depreciativa, com repercussões significativas nas dimensões

pessoal, social e profissional. Nas pessoas com doença mental grave, o impacto do auto-estigma pode assumir uma importância particularmente relevante, podendo em alguns casos ser tão ou mais prejudicial do que as consequências diretas da própria doença. A evidência associa o auto-estigma a uma diminuição da qualidade de vida, da autoestima e da autoeficácia, e ao aumento do isolamento e do evitamento social, podendo ainda comprometer a procura de cuidados, a participação comunitária e a concretização de objetivos pessoais e profissionais. Neste sentido, a identificação precoce do auto-estigma e a implementação de intervenções dirigidas à sua redução constituem componentes fundamentais do processo de recuperação e reabilitação psicossocial.(Dubreucq et al., 2021; Mestre, 2025)

As repercussões do auto-estigma constituem, assim, uma expressão particularmente relevante do impacto mais amplo do estigma associado à doença mental, estendendo-se para além da esfera individual, afetando diferentes dimensões da vida das pessoas. (Carreiro et al., 2025; Mestre, 2025; Passos et al., 2024; Sequeira et al., 2025)

De forma global, o estigma constitui um dos principais obstáculos à recuperação, à reabilitação e à inclusão social das pessoas com doença mental. A evidência demonstra que o estigma compromete a autonomia, reduz a qualidade de vida e limita a realização pessoal, dificultando ainda o acesso aos cuidados de saúde, tanto na área da saúde mental como nos cuidados médicos gerais. Esta realidade contribui para o agravamento das desigualdades em saúde e está associada a um aumento da morbilidade e da mortalidade nesta população particularmente vulnerável. (Carreiro et al., 2025; Passos et al., 2024; Sequeira et al., 2025) A comunidade científica tem se dedicado à compreensão deste fenómeno e ao desenvolvimento de estratégias de combate ao estigma.

Dados empíricos recentes reforçam a pertinência desta preocupação, ao demonstrarem que a redução do estigma não constitui um processo linear nem irreversível. Em Inglaterra, o estudo mais recente do inquérito *Attitudes to Mental Illness* revelou uma deterioração significativa dos indicadores de conhecimento e de atitudes face à doença mental entre 2023 e 2024, após anos de melhoria sustentada, evidenciando que os ganhos obtidos ao longo de décadas de intervenção podem regredir na ausência de investimento continuado.(Ronaldson & Henderson, 2026)

A amplitude e a persistência destas consequências evidenciam a necessidade de desenvolver estratégias eficazes de prevenção e redução do estigma, orientadas não apenas para a transformação das atitudes individuais, mas também para a promoção da inclusão e para a eliminação de barreiras sociais e estruturais.

Abordagem e Medidas de Combate ao estigma

O combate ao estigma associado à doença mental exige um compromisso coletivo e multifatorial que ultrapassa os limites dos cuidados clínicos, focando-se na plena cidadania e na reabilitação psicossocial da pessoa com doença mental. É considerado essencial para promover a recuperação, a inclusão social e o exercício pleno da cidadania das pessoas com doença mental. (Mestre, 2025; Pessoa et al., 2022; Sauzen Alves et al., 2024; Sequeira et al., 2025)

As estratégias anti-estigma descritas na literatura podem ser dirigidas ao estigma público, ao auto-estigma e ao estigma estrutural, sendo consensual que as intervenções mais eficazes assentam numa abordagem multifatorial que envolve a participação ativa das pessoas com doença mental, dos seus familiares, dos profissionais de saúde e das suas comunidades. (Carreiro et al., 2025; Mestre, 2025; Xavier et al., 2014)

De entre as estratégias mais amplamente reconhecidas destaca-se a educação, considerada um dos pilares fundamentais para substituir o preconceito pelo conhecimento. Neste contexto, a promoção da literacia em saúde mental assume um papel central, ao disponibilizar informação cientificamente fundamentada sobre a etiologia, o diagnóstico, o tratamento e a recuperação das doenças mentais, contribuindo para desconstruir estereótipos e crenças erróneas. Diversos programas de promoção de literacia têm demonstrado resultados positivos na redução de atitudes estigmatizantes, verificando-se que as intervenções educativas presenciais, interativas e continuadas tendem a produzir benefícios superiores aos obtidos através da mera distribuição de materiais informativos. (Llausas et al., 2025; Moura et al., 2024; Sauzen Alves et al., 2024; Xavier et al., 2014) A psicoeducação constitui igualmente uma estratégia relevante, ao integrar componentes educativas com psicoterapêuticas permite às pessoas com doença mental e às suas famílias compreender melhor a condição clínica, desenvolver competências de gestão da doença e reduzir sentimentos de medo, insegurança e desinformação.

A psicoeducação consolidou-se nos anos 70 como uma intervenção que integra componentes psicoterapêuticos e educacionais. Constitui uma das principais estratégias utilizadas na promoção da saúde mental, na prevenção da doença mental e no desenvolvimento da literacia em saúde mental. Trata-se de uma intervenção psicoterapêutica que visa fornecer informação e recursos sobre uma determinada perturbação, abrangendo aspetos relacionados com o seu diagnóstico, tratamento e gestão. As suas origens remontam aos movimentos de higiene mental do início do século XX e aos movimentos de desinstitucionalização das décadas de 1950 e 1960. Contudo, o termo *psicoeducação* foi introduzido apenas em 1980. (Passos et al., 2024; Pio Abreu, 2021;

Rodrigues et al., 2025) Esta intervenção pode assumir diferentes formatos, incluindo folhetos informativos, cartazes, plataformas digitais e o diálogo com profissionais de saúde, como o médico assistente ou o terapeuta.

A psicoeducação tem como objetivo transformar a pessoa no protagonista da sua própria trajetória de cuidado, capacitando-a para separar a "marca" da doença da sua essência enquanto ser humano único, e para compreender mais aprofundadamente a sua condição clínica. (Carreiro et al., 2025; Llausas et al., 2025; Moura et al., 2024) Neste contexto, o conhecimento acerca do diagnóstico, da etiologia e do prognóstico facilita o reconhecimento dos sinais precoces de descompensação e favorece a aquisição de estratégias de *coping* adaptativas que promovem uma gestão mais eficaz e proativa da saúde. (Malovote, 2024; Mestre, 2025) Além dos benefícios diretamente relacionados com a gestão da doença e como referido anteriormente, a psicoeducação constitui um recurso fundamental na desconstrução do estigma social e do auto-estigma, ao contribuir para a redução das crenças e receios infundados e para uma compreensão mais esclarecida da doença. Como resultado potencia a autoestima, a autoeficácia e o *empowerment*, elementos essenciais para o processo de recuperação e reabilitação psicossocial. (Llausas et al., 2025; Mestre, 2025; Sauzen Alves et al., 2024)

Outra estratégia amplamente sustentada pela evidência é o contacto social direto com pessoas que tanto viveram ou vivem experiência de doença mental. A interação em contextos de igualdade favorece a humanização da doença mental, reduz a distância social e promove uma visão mais realista das capacidades e potenciais destes indivíduos. Complementarmente, as estratégias de protesto social procuram desafiar representações estereotipadas e discriminatórias, nomeadamente através da denúncia de discursos e conteúdos mediáticos estigmatizantes. A partilha pública de histórias de recuperação por pessoas com doença mental constitui igualmente uma forma de sensibilização social, contribuindo para alterar perceções, promover o ativismo e combater o preconceito. (Sauzen Alves et al., 2024; Xavier et al., 2014)

Relativamente ao auto-estigma, a literatura descreve diversas intervenções específicas orientadas para o reforço do *empowerment*, da autoestima e da autoeficácia. Estas intervenções recorrem frequentemente à psicoeducação e à terapia cognitivo-comportamental, permitindo aos participantes questionar crenças internalizadas, desenvolver uma identidade positiva e construir narrativas pessoais centradas na recuperação e não na doença. Paralelamente, existem programas que apoiam a tomada de decisões relativas à divulgação do diagnóstico, para o reforço da autonomia

e do controlo da pessoa sobre a gestão da sua condição clínica.(Carreiro et al., 2025; Silva & Carvalho, 2017; Simões et al., 2024)

Para além das intervenções dirigidas aos indivíduos, o combate ao estigma exige igualmente mudanças a nível estrutural. A implementação de reformas e legislação anti-discriminação constitui uma medida indispensável para garantir o acesso equitativo ao emprego, à habitação, aos cuidados de saúde e aos restantes direitos de cidadania. Estas reformas devem estender-se às próprias instituições e aos contextos de prestação de cuidados, onde as práticas profissionais e organizacionais podem reproduzir ou, inversamente, contribuir para desconstruir atitudes e representações estigmatizantes. (Pessoa et al., 2022; Sauzen Alves et al., 2024; Sequeira et al., 2025) Neste sentido, os reforços da literacia em saúde mental dos profissionais de saúde constituem componentes fundamentais para uma abordagem anti-estigma, uma vez que estes podem atuar como agentes de estigmatização através de posturas autoritárias ou da crença em mitos de perigosidade e incompetência.

Investir na qualificação permite substituir o julgamento pelo conhecimento científico, aumentar a consciência sobre o fenómeno do estigma, reduzir significativamente comportamentos discriminatórios e atitudes paternalistas que possam perpetuar o estigma, e promover práticas baseadas na ética, na comunicação empática e no respeito pela autonomia da pessoa. A formação deve transcender a mera competência técnica, incorporando uma abordagem mais humanizada que reconheça o doente como o verdadeiro protagonista da sua própria trajetória de recuperação (*recovery*). Para o efeito, é essencial que os currículos de saúde e a formação contínua integrem debates críticos sobre o estigma profissional. A promoção de uma literacia organizacional robusta assegura que os serviços de saúde funcionem como espaços de acolhimento e inclusão, garantindo assim a equidade no seu acesso e a plena dignidade da pessoa com doença mental.(Pessoa et al., 2022; Sauzen Alves et al., 2024; Sequeira et al., 2025)

A reabilitação psicossocial desempenha um papel determinante no combate ao estigma, funcionando como um mecanismo de mediação entre o indivíduo e a sociedade para restaurar a dignidade e a cidadania. (Silva & Carvalho, 2017) Segundo a OMS, a reabilitação psicossocial tem como objetivos primordiais a promoção do *empowerment* das pessoas com doença mental, a prevenção e o combate ao estigma e à discriminação, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nas pessoas com doença mental, e a criação de um sistema de suporte integrado e continuado. (Oliveira & Filipe, 2009; Silva & Carvalho, 2017) Esta abordagem está focada na obtenção de aptidões necessárias para a vida comunitária, através da criação de oportunidades

de participação social, de formação, de emprego e de atividades comunitárias que favoreçam a autonomia, a inclusão e a recuperação funcional, devolvendo ao indivíduo papéis sociais significativos e valorizados. Ao ser reconhecida pelas suas competências e não apenas pelo seu diagnóstico, a pessoa com doença mental reconstrói a sua identidade social, o que se traduz num aumento da autoeficácia e autoestima.(Carreiro et al., 2025; Mestre, 2025; Prado De Miranda et al., 2025; Silva & Carvalho, 2017) A evidência demonstra que outra estratégia eficaz para humanizar a doença mental e quebrar o ciclo de medo e ignorância da comunidade é a promoção de projetos “fora dos muros” do hospital que facilitem o contacto direto com a população geral. Quando o hospital se abre e permite que a sociedade participe em atividades de lazer ou culturais, desmistifica-se a imagem da "loucura" como perigo.(Silva & Carvalho, 2017) Um exemplo destas iniciativas é o "Pontes para a Inclusão", desenvolvido pelo Serviço de Reabilitação Psicossocial do Hospital Magalhães Lemos, no Porto, que consiste num conjunto de atividades e projetos que se alicerçam na construção de um maior contacto e ligação entre o hospital e a comunidade. Esta iniciativa promove a inclusão social através de parcerias com entidades culturais e privilegia a abertura de espaços hospitalares à comunidade, permitindo assim que os doentes reassumam papéis sociais valorizados e desmistificando a imagem negativa da "loucura". Portanto, a reabilitação psicossocial não é apenas uma intervenção técnica, mas sim um compromisso ético que assegura que a "diferença" não seja fator de segregação. (Conselho Nacional de Saúde, 2019; Mestre, 2025; Pessoa et al., 2022; Silva & Carvalho, 2017; Xavier et al., 2014)

A fragilidade destes ganhos é ilustrada pela evolução do estigma público em Inglaterra após o término, em 2021, do programa *Time to Change*, uma das mais extensas iniciativas europeias de combate ao estigma associado à doença mental. Nos anos subsequentes ao fim do programa, os indicadores de conhecimento e de atitudes face à doença mental registaram uma deterioração significativa, contrariando a tendência de melhoria observada durante o período de implementação da campanha (Ronaldson & Henderson, 2026). Esta evidência sublinha que as estratégias de combate ao estigma, para produzirem efeitos duradouros, não podem depender de iniciativas pontuais ou temporalmente limitadas, devendo antes ser sustentadas através de um investimento estrutural e continuado.

Em suma, a evidência demonstra que a redução do estigma associado à doença mental depende da implementação de várias estratégias complementares e dirigidas aos diferentes níveis em que este se manifesta. A combinação de intervenções educativas, do contacto social, de programas de redução do auto-estigma e de medidas estruturais constitui a abordagem mais promissora para

promover uma sociedade mais informada, inclusiva e respeitadora da dignidade e dos direitos das pessoas com doença mental.

Conclusão

O estigma associado à doença mental permanece, como este trabalho procurou demonstrar, um fenómeno complexo e multifacetado, cuja persistência revela os limites de uma resposta exclusivamente clínica ou informativa. As transformações no conhecimento científico e na qualidade das intervenções terapêuticas, sendo indispensáveis, não bastaram, por si só, para alterar de forma substancial as representações sociais e as atitudes face à doença mental. Mais do que reafirmar esta constatação, importa agora projetar o que dela decorre: que caminhos devem ser trilhados, por quem, e com que prioridades, para que o conhecimento acumulado se traduza em mudança efetiva e sustentada no tempo.

Um primeiro eixo de ação prospetiva situa-se na formação dos profissionais de saúde. A evidência sugere que o contacto estruturado com pessoas com experiência vivida de doença mental, e não apenas a transmissão de conteúdos teóricos, deve tornar-se parte integrante e obrigatória dos currículos de formação, incluindo os serviços dos cuidados de saúde primários ou os serviços de urgência, onde o estigma institucional é também frequente. A investigação futura deveria avaliar sistematicamente o impacto longitudinal destas intervenções, para medir os efeitos concretos na prática clínica, na adesão terapêutica e nos resultados na saúde dos utentes a médio e longo prazo.

Um segundo eixo prende-se com a necessidade de traduzir princípios em políticas públicas vinculativas e sustentadas. A promoção da literacia em saúde mental não deve permanecer confinada a campanhas pontuais de sensibilização, de efeito frequentemente efêmero, mas ser integrada de forma estruturada nos currículos escolares desde cedo, nas políticas de recursos humanos e de saúde ocupacional das organizações, e na regulação e responsabilização dos meios de comunicação social quanto à forma como retratam a doença mental. Caberá a investigações futuras identificar quais os modelos de governação, de financiamento e de avaliação de impacto mais eficazes para sustentar, a médio e longo prazo, este tipo de intervenção intersectorial, evitando que o combate ao estigma dependa de iniciativas fragmentadas, descontinuadas ou dependentes de financiamento externo temporário.

Um terceiro eixo, porventura o mais exigente, diz respeito à participação efetiva das pessoas com experiência vivida de doença mental na conceção, implementação e avaliação das respostas que lhes dizem respeito — não como beneficiárias passivas de intervenções desenhadas por terceiros,

mas como coautoras do conhecimento produzido sobre si próprias. Esta mudança de paradigma, da pessoa como objeto de intervenção para sujeito de conhecimento e de ação, constitui simultaneamente um desafio metodológico para a investigação futura, que deve desenvolver e validar modelos de investigação participativa e um imperativo ético incontornável para a prática profissional e para a formulação de políticas públicas.

Por fim, importa reconhecer que a redução do estigma não é um objetivo alcançável de forma linear ou definitiva, mas um processo contínuo, que acompanha as transformações sociais, culturais e tecnológicas de cada época. É visível, por exemplo, a necessidade urgente de compreender o papel das redes sociais digitais e das novas formas de comunicação na propagação ou, inversamente, na desconstrução de representações estigmatizantes, um domínio ainda insuficientemente explorado na literatura nacional e que se afigura como uma linha prioritária para investigação futura.

A este respeito, importa notar que fatores como a cobertura mediática intensa de episódios de violência associados a doença mental grave, bem como discursos públicos que atribuem o aumento da procura de ajuda em saúde mental entre os jovens a um alegado abuso do sistema de proteção social, têm sido apontados como possíveis fatores de agravamento do estigma público em contextos internacionais comparáveis (Ronaldson & Henderson, 2026), reforçando a urgência de investigação nacional sobre o papel dos meios de comunicação social e do discurso público na construção das representações sociais da doença mental.

Este trabalho posiciona-se, assim, não como um ponto de chegada, mas como um contributo modesto para um percurso mais amplo, que exigirá, nos próximos anos, investigação empírica robusta e metodologicamente diversificada, vontade política sustentada além dos ciclos eleitorais, articulação efetiva entre setores tradicionalmente pouco comunicantes e, sobretudo, a coragem coletiva de repensar o lugar que, enquanto sociedade, reservamos à diferença e à diversidade da experiência humana.

Referências bibliográficas

- Carreiro, J., Duarte, A. R., Mendes, A. G., Gonçalves, B., & Santos, R. (2025).** *Como Combater o Estigma Associado à Doença Mental?* (J. Carreiro, Ed.; 1.^a ed.). Universidade da Maia.
- Conselho Nacional de Saúde. (2019).** *Sem Mais Tempo a Perder Saúde - Saúde mental em Portugal: um desafio para a próxima década.*

- Corrigan, P. W., Morris, S. B., Michaels, P. J., Rafacz, J. D., & Rüsch, N. (2012). Challenging the Public Stigma of Mental Illness: A Meta-Analysis of Outcome Studies. *Psychiatric Services*, 63(10), 963–973. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201100529>
- Corrigan, P. W., Morris, S., Larson, J., Rafacz, J., Wassel, A., Michaels, P., Wilkniss, S., Batia, K., & Rüsch, N. (2010). Self-stigma and coming out about one's mental illness. *Journal of Community Psychology*, 38(3), 259–275. <https://doi.org/10.1002/jcop.20363>
- Dubreucq, J., Plasse, J., & Franck, N. (2021). Self-stigma in Serious Mental Illness: A Systematic Review of Frequency, Correlates, and Consequences. *Schizophrenia bulletin*, 47(5), 1261–1287. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbaa181>
- Goffman, E. (1986). *Stigma : notes on the management of spoiled identity* (1.^a ed.). Touchstone.
- Llausas, R. V., Menegon, E., & Nunes, J. V. (2025). A importância da psicoeducação como estratégia de enfrentamento ao estigma dos transtornos mentais graves. *RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, 1(2), 1–21. <https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i2.2025.1304>
- Malovote, Â. A. (2024). *Literacia em Saúde Mental e Comportamentos de Saúde de Estudantes Brasileiros e Africanos*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Mestre, A. C. M. (2025). *O Auto-Estigma na Pessoa com Experiência em Doença Mental Grave*. Instituto Politécnico de Beja.
- Moura, A. L., Monteiro, B., Trigueiro, M. J., Simões Silva, V., Simões de Almeida, R., Portugal, P., Sousa, S., Campos, F., Soutelo, A. P., Veloso, P., & Marques, A. (2024). Effectiveness of a mental health literacy programme in reducing stigma in young people in Póvoa de Varzim. *RevSALUS - Revista Científica da Rede Académica das Ciências da Saúde da Lusofonia*, 7(2). <https://doi.org/10.51126/revsalus.v7i2.884>
- Oliveira, S., & Filipe, C. (2009). *Guia de Recursos de Reabilitação Psicossocial para a Saúde Mental* (1.^a ed.). GTO 2000, Lda. <https://www.fnerdm.pt/wp-content/uploads/2018/05/Guia-de-Recursos-sobre-%C2%ABReabilita%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-para-a-Sa%C3%BAde-Mental%C2%BB-2009-1.pdf>
- Organização Mundial de Saúde. (sem data). *Saúde Mental*. <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental>.
- Passos, P. P., Amorim, M. J., & Araújo, F. (2024). *Revisão Histórica sobre Estigma e Doença Mental*. Universidade de Coimbra.
- Pessoa, L., Carvalho, R. P., Fajardo, L. B., Costa, G. da S. D., Praciano, L. M. A. R. T., & Góes, G. H. da S. (2022). O estigma sobre as doenças mentais e seu impacto no tratamento psiquiátrico. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, 11(2), 11–21. <https://doi.org/10.55388/psicofae.v11n2.407>
- Pio Abreu, J. L. (2021). *Pequena história da psiquiatria – Os Desafios das Doenças Mentais* (1.^a ed.). D. Quixote.
- Prado De Miranda, D. M., Fernandes de Oliveira Junior, G., & Madureira Figueiredo, K. (2025). Cicatrizes Invisíveis: O Estigma Como Barreira na Vida de Pessoas com Transtornos Mentais. *Pretextos*, 10, 47–67.
- Rodrigues, I. C. S., Araújo, L. C. M. de, Silva, E. L. e, Ferreira, B. E. S., Rigo, F. L., Castro, C. S., Araujo, C. M., & Ferreira, G. R. (2025). Estigma social e preconceitos enfrentados por pessoas com transtornos mentais – uma revisão bibliográfica. *Revista DELOS*, 18(69), 1–13. <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n69-052>
- Ronaldson, A., & Henderson, C. (2026). One year later: tracking the continued growth of mental illness stigma in England. *BJPsych Open*, 12(e135), 1–4. <https://doi.org/10.1192/bjo.2026.11050>
- Sardão, B. G. (2022). *Estigma internalizado na doença mental grave*. Universidade do Porto.

- Sauzen Alves, G., Oliveira, N., & Tochetto de Oliveira, C. (2024).** O Estigma no Processo de Doença Mental. *Mudanças: Psicologia da Saúde*, 32(2), 3–12. <https://doi.org/10.15603/2176-1019/mud.v32n2p3-12>
- Sequeira, M. V. M., Monteverde Bentes Gonçalves, N. G., Dias Uchôa, G., Martins Barbosa, L. M., Freitas Melo Junior, C. A., Lisboa de Liz Sousa, L., Fonseca Garcia, A., Maciel Coelho, G., Atavila, F. P., Roiz, P. F. B., & Paula, F. G. de. (2025).** Psiquiatria e saúde pública: O estigma em saúde mental e seu impacto na adesão ao tratamento. *Journal of Medical and Biosciences Research*, 2(4), 380–390. <https://doi.org/10.70164/jmbr.v2i4.782>
- Silva, J., & Carvalho, J. C. (2017).** Pontes para a inclusão: O combate ao estigma na doença mental. *Revista Pró-UniverSUS*, 8(8), 47–51.
- Simões, A., Pinho, B., & Pinho, C. (2024).** *Como combater o estigma? Combater o estigma associado à saúde mental: um passo fundamental para a empatia e a igualdade.*
- Wang, Y.-P., Rodrigues, M., Neto, L., & Elkis, H. (2007).** História da psiquiatria. Em M. Rodrigues & L. Neto (Eds.), *Psiquiatria Básica* (2.^a ed., pp. 21–31). Artmed.
- Xavier, S., Klut, C., Neto, A., Ponte, G., & Melo, J. C. (2014).** O Estigma da Doença Mental: Que Caminho Percorremos? *Psilogos: Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca*, 10–21. <https://doi.org/10.25752/psi.4102>

CAPÍTULO IV

Experiências, práticas, metodologias, agentes, Instituições e paradigmas no contexto da intervenção na deficiência

ENTRE DISCURSOS DE INCLUSÃO E PRÁTICAS DE SEGREGAÇÃO: UMA ETNOGRAFIA COM MENORES COM MULTIDEFICIÊNCIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS EM TRANSFORMAÇÃO

Jorge França Santos

FMUP - Faculdade de Medicina da Universidade do Porto;

Sofia Marques da Silva

*CIIE/ FPCEUP – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
da Faculdade de Psicologia e das Ciências de Educação da Universidade do Porto*

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de caso etnográfico centrado nas experiências de estudantes menores com multideficiência, numa escola pública do interior do Norte de Portugal, num contexto de reconfiguração das políticas de inclusão.

Metodologicamente, recorre-se à etnografia, articulada com análise documental e entrevistas semiestruturadas, enfrentando desafios de natureza metodológica, epistemológica e ética. A investigação desenvolve-se sob uma ética do cuidado, contemplando o consentimento informado, a salvaguarda da confidencialidade e a reflexão crítica sobre a produção e disseminação do conhecimento, sustentando a validade de um saber situado.

Os resultados evidenciam a inclusão como um processo dinâmico e relacional, atravessado por múltiplos níveis de poder, revelando um desfasamento entre a normatividade discursiva e as práticas institucionais.

Conclui-se que a imbricação entre ética, metodologia e epistemologia constitui uma condição estruturante de uma investigação rigorosa e responsável, particularmente em contextos de vulnerabilidade.

Palavras-chave:

Ética; metodologia; epistemologia etnografia; Alunos menores com multideficiência

Autores para correspondência:

Jorge França Santos - jmfrancasantos@fisioflaviae.pt

ou

Sofia Marques da Silva - sofiamsilva@fpce.up.pt

Este trabalho foi parcialmente apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), através do financiamento plurianual atribuído ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) [projetos n.º UID/00167/2025, UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020]. Desde 2025, o CIIE beneficia ainda de financiamento da União Europeia – NextGenerationEU, no âmbito do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) [projeto n.º UID/PRR/167/2025].

PROBLEMÁTICA

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011, 2023), cerca de 15–16% da população mundial vive com algum tipo de deficiência, sendo que, em cerca de 20% dos casos, esta tem impacto significativo na qualidade de vida. Entre as principais barreiras destacam-se ambientes inacessíveis, insuficiência de tecnologias de apoio, escassez de serviços especializados e reduzidas oportunidades de emprego, fatores associados a piores resultados em saúde, educação e condições socioeconómicas. A OMS (2023) sublinha o elevado retorno do investimento em cuidados inclusivos e na prevenção de doenças não transmissíveis, apelando a uma ação imediata. A discriminação e a exclusão violam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UN CRPD, 2006) e constituem um subtipo de violência (OMS, 2002). A deficiência afirma-se, assim, simultaneamente como problema de saúde pública e imperativo ético no domínio dos direitos humanos. Neste quadro, a educação assume papel central na promoção do emprego, da autonomia, da vida independente e da cidadania das pessoas com deficiência.

A revisão legislativa e da literatura, desenvolvida ao longo de seis meses, destacou, entre outros, Cortesão (1982) e Cardona (1997), permitindo compreender a evolução da educação inclusiva em Portugal, sobretudo no século XX e após a implantação da República em 1910. Identificaram-se três momentos decisivos: a Revolução de 25 de Abril de 1974, a adesão de Portugal à União Europeia em 1985 e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Segundo Loja (2014, p. 12), a União Europeia influenciou significativamente as políticas nacionais de apoio aos direitos e à inclusão das pessoas com deficiência. Portugal, enquanto signatário da Declaração de Salamanca e da CDPD (2006, Art. 24, p. 16), assumiu compromisso legal com a educação inclusiva.

Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 3/2008 criou as Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEM). Contudo, estas estruturas suscitaram críticas por poderem reforçar lógicas de segregação. Em resposta, os Decretos-Leis n.º 54/2018 e n.º 55/2018 instituíram o novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva, baseado em modelos universais e multinível de aprendizagem e na autonomia curricular. Esta reforma articulou-se com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, definido na Portaria n.º 6478/2017, conduzindo à reconfiguração das UAEM em Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA).

Os currículos portugueses evoluíram no sentido de promover aprendizagens mais significativas, contextualizadas e individualizadas, co-construídos por atores locais (Azevedo et al., 2011; Leite, Gomes,

& Fernandes, 2001). Persistem, todavia, tensões associadas a exames nacionais, rankings escolares, desigualdades no acesso ao ensino superior e assimetrias de recursos entre regiões e agrupamentos escolares.

O risco de violência simbólica (Bourdieu, 1989a, p. 22) e de bullying contra alunos com multideficiência (Chatzitheochari, Parsons & Platt, 2016; Mishna, 2003), articulado com as reformas em curso e com estas tensões curriculares, motivou o presente estudo de caso etnográfico. Procurou-se compreender a estrutura e o funcionamento de uma UAEM de uma escola do 2.º/3.º ciclo, situada no interior Norte de Portugal, em transição para CAA, valorizando as perceções e ações dos diferentes atores sociais. A investigação incidiu no seu papel na promoção da igualdade de oportunidades para jovens com multideficiência (MD) e Necessidades Educativas Especiais (NEE), ao nível da educação, participação, socialização, autonomia, inclusão e transição para a vida pós-escolar, bem como no impacto da nova legislação sobre esta estrutura e as suas práticas.

1. Desafios do método etnográfico em contextos de vulnerabilidade

1.1 - Ruptura com o paradigma positivista

A opção por um estudo de caso com recurso ao método etnográfico, de natureza fenomenológica e interpretativa, com possíveis dimensões explicativas e sócio-críticas, inscreve-se na tradição da Escola de Chicago, articulando interesses científicos e políticos (Amado & Freire, 2017). Esta escolha representa uma rutura com o paradigma positivista, centrado na primazia do quantitativo, situando-se antes num paradigma construtivista, orientado para uma compreensão rigorosa e situada da realidade em educação, saúde pública e sociologia. Reconhecendo o carácter relativo e interpretativo do conhecimento, produzido por processos hermenêuticos e dialéticos (Dias & Gama, 2019), a generalização não constituiu objetivo central, embora não seja totalmente excluída, dado que a UAEM analisada integra uma realidade institucional replicada no território nacional e inserida num quadro normativo em mudança.

A etnografia, método de referência nas ciências sociais, ganhou relevo também na educação e na saúde pública (Ginsburg & Rapp, 2020; Chaudhry, 2019), pela sua capacidade de situar os dados em contextos culturais, institucionais e históricos mais amplos. Em particular, a etnografia institucional (Ng et al., 2013) oferece instrumentos adequados para examinar experiências vividas em estruturas organizacionais.

A complexidade do contexto educativo, marcado por diversidade de atores, relações de poder e tensões ideológicas, justificou o recurso ao estudo de caso etnográfico. Esta abordagem permitiu incluir as vozes de alunos, famílias e profissionais, em consonância com outros estudos (Ng et al., 2013; Sarmiento & Ferreira, 2008). A escolha justificou-se ainda pelo valor intrínseco e instrumental do estudo de caso (Stake, 2007, em Amado & Freire, 2017, pp. 128–129): intrínseco, pela singularidade da UAEM, que retinha alunos do secundário numa escola do 2.º/3.º ciclo; instrumental, por possibilitar a análise do impacto das reformas legislativas nas práticas institucionais.

Tratando-se de um grupo-alvo composto por onze alunos menores com multideficiência, particularmente vulnerável, a aplicação do método exigiu rigorosos procedimentos éticos: consentimento informado, anonimato, proteção da privacidade, respeito pelos participantes e pela organização escolar, bem como não interferência no funcionamento institucional. Face às assimetrias de poder e às limitações de comunicação frequentemente associadas à multideficiência, privilegiaram-se a observação participante, a permanência prolongada no terreno, a atenção às interações não verbais e a triangulação com entrevistas e análise documental.

1.2 -Considerações éticas e posição não neutra do investigador

O projeto “Experiências e discursos educativos em torno de jovens com necessidades educativas especiais: contributos de um estudo de caso etnográfico no norte de Portugal” obteve parecer favorável da Comissão de Ética do ISPUP (Processo n.º CE 18099, 28 de fevereiro de 2019). Foi igualmente formalizado pedido à Direção do Agrupamento de Escolas onde se situava a UAEM.

Aos participantes adultos foram explicados os objetivos e finalidades do estudo, garantindo-se confidencialidade e formalizando-se a participação mediante Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido, em conformidade com a Declaração de Helsínquia (Associação Médica Mundial, 2013) e a Convenção de Oviedo (Conselho da Europa, 1997). Nos casos em que os participantes eram encarregados de educação de jovens com MD, foi também obtida autorização para a participação dos educandos (Nunes, 2016). Ficou assegurado o direito de desistência a qualquer momento.

No trabalho de campo, foi tido cuidado ético acrescido com os jovens com MD, explicando-se em linguagem simples o papel do investigador e obtendo-se o seu assentimento, continuamente renegociado, em respeito pela intimidade e privacidade (Ferreira, 2010). As metodologias etnográficas e participativas são particularmente relevantes para dar visibilidade a crianças frequentemente silenciadas,

incluindo as mais novas, as pertencentes a minorias e as com deficiência (Sarmiento & Ferreira, 2008), em consonância com o artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança.

A investigação procurou compreender os processos de trabalho desenvolvidos na UAEM, ao nível micro, e a sua articulação com políticas e estruturas educativas mais amplas, ao nível macro, contribuindo para a reflexão e melhoria das políticas e práticas, numa perspectiva socioconstrutivista orientada para a promoção de uma escola inclusiva (Milne, 1996), para a remoção de barreiras à participação e para o empoderamento dos jovens com deficiência (OMS, 2007; Maxwell et al., 2012).

Reconhece-se, contudo, que a descrição e interpretação da realidade institucional resultam da interação entre contexto sócio-histórico, discursos dos participantes e trabalho interpretativo do investigador. A narrativa final reflete inevitavelmente um ponto de vista sobre outros pontos de vista (Bourdieu, 1997), exigindo reflexão ética permanente sobre os efeitos da investigação nas pessoas e organizações envolvidas (Silva, 2004).

Na fase exploratória, foram identificadas situações de segregação/exclusão de alunos com MD numa escola, tendo sido realizadas duas entrevistas semiestruturadas, uma com a coordenadora da unidade e outra com uma mãe. Ambas reconheceram benefícios da UAEM, mas descreveram-na também como espaço de isolamento, referindo-a como “gueto” ou “armazém”. O trabalho inicial revelou que 11 alunos, entre os 13 e os 17 anos, não frequentavam aulas do ensino regular. Oito permaneciam numa escola básica de 2.º/3.º ciclo por falta de acessibilidade e de pessoal na escola secundária, sede do agrupamento, que já deveriam frequentar. Considerou-se esta situação como violação da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989, Artigos 23, 28 e 29), reconhecendo-se, desde o início, um forte compromisso ético com a justiça social (Rawls, 1971), os direitos das crianças (UNICEF, 1989) e uma saúde pública inclusiva (OMS, 2007; Milne, 1996). Dado o grupo-alvo incluir menores com multideficiência e o investigador ser médico pediatra, foram também observados, além dos padrões éticos da BERA (2011) e da ALLEA (2023), os princípios da ética biomédica (Beauchamp & Childress, 2013) e as orientações do CIOMS (2016), com destaque para a ponderação entre benefícios e riscos e para a proteção de grupos vulneráveis.

1.3 - Considerações epistemológicas: o primado da observação

“Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele próprio tece (...) a análise da cultura deve ser entendida não como ciência

experimental em busca de leis, mas como ciência interpretativa, à procura de significado”
Geertz (1989)

A etnografia consolidou-se como método de referência na antropologia, sociologia e, mais recentemente, na saúde pública (Ginsburg & Rapp, 2013; Chaudhry, 2019; Høybye, Holt & Rod, 2021), sendo particularmente relevante para analisar fenómenos sociais na sua dimensão cultural. Neste estudo, assumiu especial importância a etnografia institucional, orientada para a compreensão das práticas quotidianas dos atores numa organização e num contexto sociopolítico específico (Silva, 2011 ; Ng, Stooke & Regan et al., 2013).

O processo investigativo desenvolveu-se em três momentos (Lüdke & André): exploração inicial do terreno e entrevistas exploratórias; definição do protocolo e recolha sistemática de dados; e fase interpretativa, orientada para a compreensão da realidade estudada num quadro mais amplo.

Perante limitações frequentemente apontadas aos estudos de caso, nomeadamente o risco de empirismo indutivista ou de teorismo dedutivista (Pais, 2012, citado por Torres & Palhares, 2014), assumiu-se a importância da reflexividade sociológica inspirada em Bourdieu. A inserção social do investigador e fatores como género, etnia ou classe não são obstáculo insuperável à objetividade científica, desde que acompanhados por processos de auto-objetivação (Bourdieu, 1989a, p. 138) e vigilância epistemológica (Peters, 2017, pp. 344–346). A subjetividade foi entendida não como mero viés, mas como recurso para aprofundar a objetividade, desde que criticamente controlada.

A observação participante estruturada e sistemática constituiu a técnica central, sendo realizada, em média, três dias por semana durante treze semanas, complementada por observações informais em diferentes contextos escolares. O diário de campo, baseado em notas de terreno, memorandos analíticos e fotografias de trabalhos dos alunos, permitiu uma descrição densa e constituiu o principal instrumento de recolha de dados contextualizados. Foram elaboradas 133 notas de terreno, classificadas em 7 temas e 14 subcategorias (Apêndice 5). Sobressaem o carácter prático e multissensorial da aprendizagem, incluindo atividades lúdico-pedagógicas, culinária, ginástica, filmes educativos, inglês, informática e música, em articulação com os PEI e com a promoção do bem-estar e da autoestima. Destacam-se ainda 19 notas sob o tema “O Etnógrafo e o Método” e 37 notas reflexivas, evidenciando o cuidado epistemológico dedicado à relação entre método, investigador e contexto.

1.3.1 - Outras fontes de dados empíricos

Além da etnografia e da observação participante, a recolha de dados assentou em análise documental de 11 Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP), 11 Planos Educativos Individuais (PEI) e 8 Projetos Individuais de Transição (PIT), dos quais foram categorizados 55 excertos em 3 categorias principais e 6 subcategorias (Apêndice 3), bem como em 20 entrevistas semiestruturadas, que originaram 180 excertos codificados, organizados em 4 categorias e 22 subcategorias (Apêndice 4). Foram realizadas 6 entrevistas a professores de educação especial, 9 a familiares, 3 a assistentes operacionais e 1 a um elemento da direção. As entrevistas às famílias foram conduzidas com flexibilidade, respeitando interesses e estados emocionais. Vários cuidadores expressaram sofrimento associado ao luto pela “perda de um filho normal”, tendo sido registadas nuances emocionais como lágrimas, silêncios e inflexões de voz.

Para a análise dos dados empíricos utilizou-se o método de análise de conteúdo de Bardin (2011), combinando categorias pré-definidas com temas emergentes.

1.3.2 - Da interpretação ao conhecimento situado

O método etnográfico exige uma base conceptual que articule descrição, interpretação e teorização (Amado & Silva, 2017). Os principais referenciais teóricos incluíram o modelo transacional multinível (Xavier, 2008), os modelos ecológico/bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998), as perspetivas biopsicossociais (Engel, 1977; OMS, 2007; Bolton, 2019) e os modelos sociais da deficiência (Sutherland, 1981), sustentando uma análise crítica e multiescalar das práticas de inclusão. Foi igualmente relevante a análise do Projeto Educativo do Agrupamento, publicado apenas após a saída do terreno, mas que funcionou como validação das conclusões.

No paradigma interpretativo e construtivista, a validade do conhecimento produzido assentou na fidelidade aos dados, coerência interna da interpretação e plausibilidade face à literatura, bem como em critérios de autenticidade como justiça, equidade e co-construção do conhecimento (Morrow, 2005; Lincoln & Guba, 2005). A triangulação entre técnicas de recolha de dados e a reflexividade do investigador, em consonância com valores democráticos (BERA, 2011), reforçaram a credibilidade e contextualização do conhecimento produzido.

1.4 O contexto

1.4.1. Descrição do “caso” e aproximação ao objeto de estudo

Com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, a Educação Especial passou a integrar o sistema educativo português, sendo criadas as Unidades de Apoio à Multideficiência (UAEM). No ano letivo 2016-2017 existiam 321 UAEM distribuídas pelas diferentes Direções Regionais de Educação. Estas unidades assentavam no paradigma da educação inclusiva, promovendo igualdade de oportunidades e participação no ensino independentemente das diferenças individuais. Os seus objetivos encontravam-se definidos pela Direção-Geral da Educação até à alteração legislativa de 2018, que determinou a sua reconfiguração nos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA).

A UAEM analisada neste estudo de caso situava-se numa escola do 2.º e 3º ciclo e incluía três espaços principais: a sala UAMD – Unidade de apoio à Multideficiência, destinada às atividades pedagógicas dos alunos com multideficiência; a sala 6 (Gabinete de Apoio Técnico), onde decorriam intervenções terapêuticas e atividades de estimulação (incluindo área de ginásio e espaço snoezelen); e o CRTIC – Centro de Recursos TIC (tecnologias de informação e comunicação) para a Educação Especial. O espaço incluía ainda corredor comum, casa de banho adaptada e vários acessos ao exterior.

Destacamos o CRTIC, um dos 25 centros existentes no país, que prestava apoio a vários agrupamentos escolares da região. Entre os seus objetivos encontravam-se a avaliação de alunos que necessitavam de tecnologias de apoio, a formação da comunidade educativa e a promoção da inclusão e da transição para a vida pós-escolar.

As atividades da unidade eram desenvolvidas por uma equipa multidisciplinar, envolvendo docentes, assistentes operacionais, famílias e técnicos especializados das áreas da saúde — nomeadamente terapia ocupacional, terapia da fala e psicologia — disponibilizados pelo Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) e articulados com os Programas Educativos Individuais (PEI) de cada aluno.

1.4.2 - O contexto no início da investigação e os participantes

A entrada efetiva no terreno ocorreu no 2.º período de 2018/2019, já sob o novo regime jurídico da educação inclusiva. O agrupamento integrava 1320 alunos distribuídos pelo pré-escolar, 1.º ciclo, escola do 2.º/3.º ciclo e escola sede do 3.º ciclo e secundário. Segundo a EMAEI – equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, 122 alunos beneficiavam de medidas de apoio à inclusão: 40 com medidas universais, 51 com universais e seletivas e 31 com adicionais. O grupo-alvo da investigação —

11 alunos com MD — integrava este último subgrupo, representando 9% dos alunos com medidas de apoio e 0,83% do total do agrupamento.

Participaram no estudo 11 jovens com multideficiência, 9 encarregados de educação, 8 docentes e 3 assistentes operacionais. Os alunos com multideficiência eram maioritariamente do sexo masculino, tinham entre 12 e 21 anos e frequentavam o 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário, embora todos estivessem integrados numa UAEM situada numa escola do 2.º/3.º ciclo. Do ponto de vista clínico-funcional, apresentavam paralisia cerebral, alterações genéticas ou défice intelectual idiopático; quatro utilizavam cadeira de rodas. Todos beneficiavam de medidas adicionais, incluindo adaptações curriculares significativas, aprendizagens substitutivas e, quando aplicável, PIT. Os docentes eram maioritariamente experientes e com formação especializada em Educação Especial; os assistentes operacionais, embora experientes, não possuíam formação específica. Entre os encarregados de educação predominavam mães, com baixos níveis de escolaridade e frequente vulnerabilidade socioeconómica, evidenciando a interseção entre deficiência, desigualdade social e fragilidade económica.

2 - Imersão e trabalho do investigador no terreno

Um desafio central em estudos com menores com deficiência cognitiva e/ou MD consiste em garantir consentimento informado e livre, considerando assimetrias de poder e diferentes perfis biopsicossociais (Haines, 2017). Inicialmente, a coordenadora da UAEM atuou como intermediária entre escola, famílias, alunos e equipa de investigação; progressivamente, assumiu-se a responsabilidade pela obtenção da totalidade do consentimento formal. Com base em Ferreira (2010) e Haynes (2017), implementou-se um processo de assentimento contínuo e renegociado com os menores.

Professores e assistentes operacionais desempenharam papel central como gatekeepers (Caria, em Torres & Palhares, 2014), facilitando a entrada no campo. A observação participante favoreceu relações de confiança e aprofundou o envolvimento relacional, em consonância com a noção de imersão relacional de Caria (2002, 2018). Episódios de cuidado íntimo e assistência quotidiana evidenciaram a complexidade ética e metodológica da investigação em proximidade.

Os alunos passaram a solicitar fotografias das suas atividades, constituindo dados visuais participativos, reforçando autoestima e reconhecimento da sua agência. As entrevistas com os familiares revelaram desafios emocionais, relacionais e práticos na educação de crianças com MD, incluindo dificuldades na compreensão do diagnóstico, na promoção da autonomia e no enfrentamento de barreiras

sistêmicas. A triangulação dos dados evidenciou também participação parental limitada nos PEI, sobretudo entre famílias monoparentais em situação de pobreza e baixa literacia.

Do ponto de vista pedagógico, a UAEM promovia aprendizagens significativas e individualizadas, adaptadas ao perfil biopsicossocial de cada aluno. Destacavam-se abordagens multissensoriais, tecnologias de apoio, atividades de vida diária, higiene oral e desenvolvimento de valores cívicos. Contudo, a realização de aulas coletivas “padrão” revelava-se difícil face às diferenças de idade, escolaridade e capacidades cognitivas, sendo frequentes interrupções e necessidade de intervenções personalizadas, incluindo musicoterapia e sessões sensoriais no espaço *snoezelen*. Alunos com maior capacidade cognitiva frequentavam ainda aulas individuais ou de pequeno grupo, como inglês, música e tecnologias de informação, muitas vezes fora da UAEM. Foram igualmente observadas atividades inclusivas fora da escola, como competições de Boccia e outras iniciativas.

As atividades lúdico-pedagógicas, incluindo música e dança, constituíam momentos de cooperação, participação, alegria e cidadania. O humor e o afeto marcavam o quotidiano da sala de aula. Ainda assim, as rotinas destes alunos diferiam significativamente das dos colegas do ensino regular. As entradas e saídas eram desfasadas e, em certos casos, os horários diferenciados de refeição traduziam formas de segregação. Além disso, estavam excluídos de aulas com colegas sem NEE. Estas práticas, refletindo normas institucionais mais amplas, tornaram-se plenamente visíveis através da imersão etnográfica.

Do ponto de vista sociológico, as identidades dos alunos com MD eram moldadas por fatores biológicos e sociais, em particular pelo capacitismo. A noção de violência simbólica de Bourdieu (1989b) ajuda a compreender como a exclusão educativa pode interiorizar sentimentos de inferioridade. Contudo, seguindo Loja et al. (2013), estas identidades não se reduzem à deficiência. A música, a arte e o teatro improvisado assumiram relevo enquanto formas de autoexpressão (Draper & Bartolomé, 2021; Macedo, Clough & Santos, 2017; Piantoni, 2001).

Oito alunos do ensino secundário permaneciam retidos na UAEM da escola do 2.º/3.º ciclo. Apesar dos esforços da direção, persistiam barreiras estruturais: casas de banho inacessíveis, número insuficiente de assistentes operacionais e escassez de professores de educação especial. A frustração da equipa era evidente, tal como as tensões entre docentes resistentes à mudança. A sobrecarga de trabalho e o burnout coexistiam com a ambivalência quanto à transferência dos alunos para o ensino secundário,

que apenas ocorreu no final da 11.^a semana de trabalho de campo, já no 3º período do respetivo ano letivo.

2.1. A tentativa falhada de integrar alunos com NEE nas turmas do ensino regular

As entrevistas com professores de educação especial revelaram desafios significativos associados às reformas educativas em curso. A tentativa, realizada no início do ano letivo, de integrar alunos com NEE nas turmas do ensino regular fracassou, gerando tensões entre docentes do ensino regular e da educação especial e evidenciando limitações sistémicas (Leite, Fernandes, & Figueiredo, 2019; Santos & Leite, 2019). Desta situação emergiu a categoria analítica D – Dificuldades na Integração de Alunos com NEE.

Os professores descreveram o processo como uma “desorganização total”, referindo que os alunos com NEE eram frequentemente rotulados como “perturbadores”. Alguns docentes do ensino regular resistiam à colaboração e mantinham práticas segregadoras. A frustração estendeu-se às famílias: pais de alunos sem NEE queixavam-se de perturbações nas aulas, enquanto famílias de alunos com NEE sentiam que os seus filhos eram estigmatizados.

Apesar dos avanços discursivos sobre educação inclusiva, a prática permanecia, em larga medida, meritocrática. No âmbito da UAEM, posteriormente reestruturada como CAA, muitos entrevistados consideravam que as mudanças tinham sido sobretudo formais, “apenas no papel”. Esta perceção poderá ter contribuído para a ambivalência de algumas famílias relativamente à transição para a escola secundária. Numa entrevista final, a coordenadora da EMAEI e subdiretora da escola expressou a frustração da gestão escolar perante reformas legais impostas no final do ano letivo anterior, sem tempo suficiente para formação e ajustamentos – “Não conseguimos fazer mais”.

2.2. Transferência dos alunos para a escola sede

Nas duas semanas finais no terreno, observaram-se duas unidades UAEM/CAA em escolas distintas: a inicial e outra na escola secundária, sede do agrupamento, centrando-se a atenção nos nove alunos transferidos. Estes passaram a partilhar lanches e refeições com colegas sem NEE, favorecendo maior inclusão. Apesar de persistirem barreiras à frequência de salas do ensino regular, as salas de apoio continuaram a desenvolver atividades multissensoriais e a fortalecer laços entre pares – alunos com NEE e sentimento de pertença. As observações finais sublinharam a necessidade contínua de apoio

personalizado e a relevância de aulas individuais ou em pequeno grupo, sobretudo para alunos com PEA.

3 - Disseminação dos resultados da etnografia

O estudo seguiu o modelo tripartido de Lüdke e André (1986): exploração, decisão final e descoberta. Destacou-se a fase de descoberta, centrada na interpretação dos resultados à luz de enquadramentos sócio-histórico, normativos e institucionais, visando compreender práticas de inclusão.

A análise combinou métodos indutivos e dedutivos, permitindo captar experiências individuais e coletivas de forma aprofundada. Embora se procurasse manter imparcialidade, foram inevitáveis decisões de enquadramento analítico, em consonância com o dever ético do sociólogo de examinar criticamente o seu posicionamento e o impacto potencial da investigação (Bourdieu, 1997, p. 713).

A narrativa final procurou equilibrar ethos, logos e pathos, integrando evidência empírica e respeitando padrões éticos internacionais, destacando-se o uso de dados anonimizados apenas na medida necessária para cumprir os objetivos da investigação.

Constataram-se discrepâncias entre discursos políticos e práticas no terreno. Concordamos com Fernando, um jovem com paralisia cerebral, que afirmou: “Está mal, não está certo não estar na sala com os outros meninos” (nota 67). No caso analisado, observou-se atraso na transferência de alunos do ensino secundário para a escola sede e ausência de práticas consistentes de inclusão reversa.

A análise SWOT do estado de inclusão destes jovens com MD identificou forças e medidas de discriminação positiva — como PEI, transporte escolar adaptado e prática do Boccia — mas também constrangimentos: ausência de aulas e socialização com colegas sem NEE, escassez de recursos humanos, uso reduzido de comunicação aumentativa e fraca articulação intersectorial entre saúde e educação, bem como desigualdades geográficas associadas a escassas oportunidades de emprego na região.

Destacam-se ainda oportunidades associadas à inteligência artificial e às terapias digitais para autismo e TDAH (Barua et al., 2022; Rouhi et al., 2019; Gallen et al., 2021; Kollins et al., 2020), embora estes avanços exijam debate ético quanto à dignidade humana, identidade pessoal, privacidade mental, acessibilidade e justiça social (Comité Internacional de Bioética da UNESCO, 2021; UNESCO, 2023; Conselho de Direitos Humanos, 2024).

A responsabilidade perante participantes vulneráveis e perante o agrupamento estudado implicou a devolução possível dos resultados ao contexto, tendo a tese sido apenas parcialmente divulgada, com acesso restrito aos anexos para reforço da confidencialidade. Apesar de limitações, como a ausência das perspetivas de professores do ensino regular e um eventual efeito Hawthorne mínimo, a investigação produziu conhecimento fiável e sensível ao contexto. Embora o trabalho de campo tenha terminado em 2019, a tese foi concluída em 2022–2023 devido à pandemia de COVID-19. Estudos internacionais documentaram declínio da saúde mental dos cuidadores durante os confinamentos, sobretudo entre mães de crianças pequenas e famílias com maiores necessidades de cuidados (Liu, Lombardi & Fisher, 2022). Em paralelo, Colôa (2022) e relatórios oficiais confirmam que a insuficiente inclusão de alunos com NEE persistiu e se agravou durante a pandemia. A análise demonstra que o ensino digital, quando predominante no confinamento, não promoveu equidade para alunos com NEE, agravando desigualdades e exclusão.

Como recorda Margarida Loureiro, presidente da Pró-Inclusão, “as realidades sociais não mudam por decreto” (JPN, 2022). Os resultados mostram-se consistentes com a autoavaliação do agrupamento em 2021–2022, refletido no seu projeto educativo e com estatísticas nacionais de inclusão, mantendo relevância perante debates atuais. Em síntese, a UAEM/CAA estudada procurava promover, na medida do possível, igualdade de oportunidades para alunos com MD, considerando necessidades familiares, recursos institucionais e características do território. Contudo, para estes alunos, as fronteiras entre integração e inclusão, ou entre segregação e exclusão, permaneciam difusas e frequentemente coexistentes. Os resultados reforçam que a educação inclusiva e a ideia de uma “Escola para Todos” não são objetivos estáticos, mas processos em construção, moldados pela interação entre atores, culturas institucionais e dinâmicas de poder. A distância entre discurso e prática persiste, revelando barreiras sistémicas, mas também pontos fortes e oportunidades pouco exploradas. A educação inclusiva constrói-se diariamente através de negociação, adaptação e compromisso. Destacamos a profunda interdependência entre a metodologia, ética e epistemologia na construção deste estudo qualitativo.

4 - Comentário final

O luto, a pobreza, a segregação, a discriminação, a desigualdade de oportunidades e o sofrimento continuam a afetar famílias e crianças com multideficiência, agravados por desigualdades geográficas (Silva & Silva, 2018). Em consonância com a OMS e as Nações Unidas, investigámos a inclusão escolar de menores com multideficiência, contexto em que a obtenção de consentimento pode ser problemática. Como afirma Beecher, citado por Reys (1996, p. 336), nestas situações “a atitude ética mais

segura e fiável é a presença de um investigador inteligente, informado, consciencioso, compassivo e responsável”. Concluímos que a inclusão escolar não é apenas um princípio normativo, mas um processo social e ético continuamente negociado nas práticas educativas.

Referências bibliográficas

- ALLEA (2023). European code of conduct for research integrity – revised edition 2023. Berlin. https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/guidance/european-code-of-conduct-for-research-integrity_horizon_en.pdf
- Amado, João, & Freire, Isabel. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In João Amado(Ed.), Manual de investigação qualitativa em educação (pp. 123–145). Universidade de Coimbra.
- Bardin, Laurence. (2011). Análise de conteúdo. Edições 70.
- Azevedo, Rui, Fernandes, Eduardo, Lourenço, Horácio, Barbosa, João, Silva, José Manuel, Costa, Luís, & Simões Nunes, Paulo. (2011). Projetos educativos: Elaboração, monitorização e avaliação (Guião de apoio). Agência Nacional para a Qualificação. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/494>
- Barua, Prabal Datta, Jahmunab, Vicnesh, Raj, Gurujan, Oh, Shu Lih, Palmer, Elizabeth, Azizan, Muhammad Mokhzaini, Kadri, Nahrizul Adib, & Acharya, U. Rajendra. (2022). Artificial intelligence enabled personalised assistive tools to enhance education of children with neurodevelopmental disorders: A review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(3), 1192. <https://doi.org/10.3390/ijerph1903119224>
- Beauchamp, Tom, & Childress, James F. (2013). Principles of biomedical ethics (7th ed.). Oxford University Press.
- Bolton, Derek, & Gillett, Grant. (2019). The biopsychosocial model of health and disease: New philosophical and scientific developments. Palgrave Pivot.
- Bourdieu, Pierre (1989a). Social space and symbolic power. Sociological Theory, 7(1), 14-25. <https://doi.org/10.2307/202060>
- Bourdieu, Pierre (1989b). O poder simbólico. Bertrand Brasil.
- Bourdieu, Pierre. (1997). Compreender. In A miséria do mundo (pp. 693–732). Vozes. (Obra original publicada em 1993)
- British Educational Research Association. (2011). BERA ethical guidelines 2011. <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>
- Bronfenbrenner, Urie, & Morris, Paulette A. (1998). The ecology of developmental processes. In William Damon & Richard M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: Theoretical models of human development (6th ed., pp. 993–1028). Wiley.
- Cardona, Maria João (1997). Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990). Porto Ed.
- Caria, Telmo H. (2002). Experiência etnográfica em ciências sociais. Edições Afrontamento.
- Caria, Telmo H. (2018, fevereiro). Etnografias profissionais: Uma estratégia de investigação para captar os saberes do quotidiano profissional. Comunicação apresentada no Programa Doutoral e de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).
- Chatzitheochari, Stella, Parsons, Samantha, & Platt, Lucinda. (2016). Doubly disadvantaged? Bullying experiences among disabled children and young people in England. Sociology, 50(4), 695–713. <https://doi.org/10.1177/0038038515574813>
- Chaudhry, Vandana. (2019). Centering embodiment in disability research through performance ethnography. Qualitative Social Work, 18(5), 754–771. <https://doi.org/10.1177/1473325018757084>
- Colôa, Joaquim. (2022). Tempos de pandemia: quando os frágeis sintomas de inclusão se transformam em sinais de exclusão. Roteiro, 47, e27101. <https://doi.org/10.18593/r.v47.27101>
- Committee on the Rights of the Child. (2009). General comment No. 12: The right of the child to be heard (Fifty-first session, Geneva, 25 May–12 June 2009, GE.09-43699 (E)). <https://www.refworld.org/legal/general/crc/2009/en/70207>
- Council of Europe. (1997). Convention for the protection of human rights and dignity of the human being with regard to the application of biology and medicine: Convention on Human Rights and Biomedicine (Oviedo Convention). <https://rm.coe.int/168007cf98>
- Council for International Organizations of Medical Sciences. (2016). International ethics guidelines for biomedical research involving human subjects. <https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/01/WEB-CIOMS-EthicalGuidelines.pdf>
- Cortês, Luísa (1982). Escola, sociedade, que relação? Edições Afrontamento.

- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro** [Decree-Law No. 3/2008, of January 7]. (2008). Diário da República: I série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho** [Decree-Law No. 54/2018, of July 6]. (2018). Diário da República: I série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho** [Decree-Law No. 55/2018, of July 6]. (2018). Diário da República: I série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Dias, S. & Gama, A. (2019).** *Introdução à Investigação Qualitativa em saúde Pública*. Almedina.
- Draper, Amanda R., & Bartolomé, Sarah J. (2021).** Academy of Music and Arts for Special Education (AMASE): An ethnography of an individual music instruction program for students with disabilities. *Journal of Research in Music Education*, 69(3), 258–283. <https://doi.org/10.1177/0022429421990337>
- Engel, George L. (1977).** The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Ferreira, Manuela. (2010).** “Ela é nossa prisioneira!”: Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção de permissão das crianças pequenas numa perspetiva etnográfica. *Reflexão e Ação*, 18(2), 151–182. <https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1524>
- Gallen, Courtney L., Anguera, Joaquin A., Gerdes, Molly R., Simon, Alexander J., Cañadas, Elena, & Marco, Elysa J. (2021).** Enhancing neural markers of attention in children with ADHD using a digital therapeutic. *PLOS ONE*, 16(12), e0261981. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261981>
- Geertz, C. (1989).** *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- Ginsburg, Faye, & Rapp, Rayna. (2020).** Disability/Anthropology: Rethinking the parameters of the human and introduction to Supplement 21. *Current Anthropology*, 61(S21), S4–S15. <https://doi.org/10.1086/705503>
- Haines, David. (2017).** Ethical considerations in qualitative case study research recruiting participants with profound intellectual disabilities. *Research Ethics*, 13(3–4), 219–232. <https://doi.org/10.1177/1747016117711971>
- Høybye, M. T., Holt, D. H., & Rod, M. H. (2021).** Access to intervene. an ethnographic study of public health practices targeting health inequalities. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, 136345932110328. doi:10.1177/13634593211032869
- Human Rights Council. (2024).** Impact, opportunities and challenges of neurotechnology with regard to the promotion and protection of all human rights: Report of the Human Rights Council Advisory Committee (pp. 5–11). <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g24/133/28/pdf/g2413328.pdf>
- International Bioethics Committee of UNESCO. (2021).** Report of the International Bioethics Committee of UNESCO (IBC) on the ethical issues of neurotechnology (pp. 11–17). UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378724>
- Kollins, Scott H., Deloss, Denton J., Cañadas, Elena, Lutz, Jacqueline, Findling, Robert L., Keefe, Richard S. E., Epstein, Jeffery N., Cutler, Andrew J., & Faraone, Stephen V. (2020).** A novel digital intervention for actively reducing severity of paediatric ADHD (STARS-ADHD): A randomised controlled trial. *The Lancet Digital Health*, 2(4), e168–e178. [https://doi.org/10.1016/S2589-7500\(20\)30017-0](https://doi.org/10.1016/S2589-7500(20)30017-0)
- Leite, Carlinda, Gomes, Lúcia, & Fernandes, Preciosa (2001).** *Projetos curriculares de escola e de turma: Conceber, gerir e avaliar*. Edições Asa.
- Leite, Carlinda, Fernandes, Preciosa, & Figueiredo, Carla. (2019).** National curriculum vs curricular contextualisation: Teachers’ perspectives. *Educational Studies*, 46(3), 259–272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>
- Lincoln, Yvonna S., & Guba, Egon G. (2005).** Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 193–215). Sage Publications.
- Liu, Sihong, Lombardi, Joan, & Fisher, Philip A. (2022).** The COVID-19 pandemic impact on households of young children with special healthcare needs. *Journal of Pediatric Psychology*, 47(2), 158–170. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab135>
- Loja, Ema, Costa, Maria Emília, Hughes, Bill, & Menezes, Isabel (2013).** Disability, embodiment and ableism: Stories of resistance. *Disability & Society*, 28, 190–203.
- Loja, Ema (2014).** Introdução. In Isabel Menezes, Ema Loja, & Pedro M. Teixeira (Eds.), *In/capacidade e in/diferença: Do indivíduo deficiente à sociedade incapacitante – justiça social, cidadania e autonomia das pessoas incapacitadas* (pp. 11–15). Porto: CIIIE / Mais Leitura.
- Lüdke, Menga, & André, Marli E. D. A. (1986).** Abordagens qualitativas de pesquisa: A pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In Menga Lüdke & Marli E. D. A. André (Eds.), *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (pp. 11–24). São Paulo: EPU.
- Milne, Brian. (1996).** Children’s rights and the changing face of work in the field. *PLA Notes*, 25, 38–42. International Institute for Environment and Development (IIED).
- Portaria n.º 6478/2017, de 26 de julho** [Ministerial Order No. 6478/2017, of July 26]. (2017). Diário da República: II série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Mishna, Faye (2003).** Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336–347. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040501>

- Morrow, Susan L. (2005).** Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250–260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Ng, Stella, Stooke, Rosamund, Regan, Sandra, Hibbert, Kathryus, Schryer, Catherine, Phelan, Shanon, & Lingard, Lorelei (2013).** An institutional ethnography inquiry of health care work in special education: A research protocol. *International Journal of Integrated Care*, 13, e033. <https://doi.org/10.5334/ijic.1052>
- Nunes, Rui. (2016).** Bioethics: Medical. In Henk ten Have (Ed.), *Encyclopedia of Global Bioethics* (pp. 1–5). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09483-0_44
- Peters, Gabriel. (2017).** A ciência como sublimação: O desafio da objetividade na sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu. *Sociologias*, 45, 336–369. <https://doi.org/10.1590/15174522-019001>
- Piantoni, Carlo. (2001).** Expresión, comunicación y discapacidad: Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social. Narcea.
- Rawls, John. (1971).** A theory of justice. Harvard University Press
- Reys, Lesseps L. (1996).** Experimentação no homem. In L. Archer, J. Biscaia, & W. Osswald (Eds.), *Bioética* (pp. 334–339). Verbo.
- Rouhi, Amirreza, Spitale, Micol, Catania, Fabio, Cosentino, Giulia, Gelsomini, Mirko, & Garzotto, Franca. (2019).** Emotify: Emotional game for children with autism spectrum disorder based on machine learning. In Proceedings of the 24th International Conference on Intelligent User Interfaces: Companion. <https://doi.org/10.1145/3308557.3308688>
- Santos, Adriana C. D., & Leite, Carlinda. (2019).** Políticas de currículo em Portugal: Concepções e práticas. *Revista Linhas Críticas*, 25, 1–13. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23562~>
- Sarmiento, Manuel, & Ferreira, Manuela (2008).** Subjectividade e bem-estar das crianças: (In)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica da Educação*, 2(2), 60–91. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36754>
- Silva, S. M. (2004).** *Figuras e configurações da estranheza na escola: uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito* (Tese de Mestrado, em Ciências da Educação, Especialização em Educação, Mudança Social e Desenvolvimento Local FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto). Porto.
- Silva, S. M. (2011).** *Da casa da juventude aos confins do mundo* Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis. Porto: Edições afrontamento.
- Silva, A.M. & Silva, S.M. (2018).** Relação escola - comunidade em regiões de fronteira. *Educação, Sociedade & Culturas*, (52), 28–46. <https://doi.org/10.34626/esc.vi52.73>
- Sutherland, Allan T. (1981).** Disabled we stand. Souvenir Press.
- Torres, Leonor L., & Palhares, José Augusto. (2014).** Metodologia de investigação em ciências sociais da educação. Edições Húmus.
- UNESCO. (1994).** The Salamanca statement and framework for action on special needs education. <https://www.right-to-education.org/resource/salamanca-statement-and-framework-action-special-needs-education>
- UNESCO. International Bioethics Committee. (2021).** Report of the International Bioethics Committee of UNESCO (IBC) on the ethical issues of neurotechnology. UNESCO Digital Library <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379171>
- UNESCO. (2023).** The risks and challenges of neurotechnologies for human rights. <https://www.unesco.org/en/articles/risks-and-challenges-neurotechnologies-human-rights>
- UNICEF. (1989).** Convention on the Rights of the Child. <https://www.unicef.org/child-rights-convention> United Nations. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD). <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Xavier, Maria R. L. (2008).** Porque necessitamos de um modelo bioecológico — transacional para pensar o futuro? *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 117–123. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2008.1928>
- World Health Organization. (2007).** International classification of functioning, disability and health: Children and youth version: ICF-CY. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43737>
- World Health Organization. (2011).** World report on disability. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/
- World Health Organization. (2023).** Disability and health. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability>
- World Health Organization. (2002).** World report on violence and health. <https://www.who.int/publications/i/item/9241545615>
- World Medical Association. (2013).** World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki/>

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E GESTÃO HUMANIZADA NO SETOR SOCIAL: A ELISA COMO MODELO DE APOIO À DECISÃO, MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO E AUTONOMIA INSTITUCIONAL

Vasco Amorim Araújo

Centro Paroquial e Social de Lanheses

Resumo

O setor social e solidário nacional vive hoje uma crescente complexidade normativa, técnica e administrativa. Esta realidade exige soluções que apoiem a tomada de decisão, sem afastar as organizações sociais da matriz humana que as define. Com base nesse pressuposto, o presente artigo procura descrever e analisar a ELISA, iniciativa conceptual do autor, materializada, na sua primeira versão, com o apoio do Centro Paroquial e Social de Lanheses, da Diocese de Viana do Castelo, da Microsoft Portugal e da Visual Thinking, enquanto assistente virtual orientada para apoiar as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e entidades conexas. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, articulando uma revisão de literatura sobre Human-Centred Artificial Intelligence, Responsible AI, risco contextual, ética algorítmica, equidade e enquadramento regulatório europeu com análise documental relativa às origens, enquadramento e finalidades da ELISA. Defende-se que o valor da ELISA não está em substituir o juízo profissional e humano, mas sim em organizar informação técnica, facilitar o acesso a referenciais úteis, reduzir dificuldades administrativas e apoiar decisões mais seguras por parte das equipas multidisciplinares das IPSS e entidades conexas portuguesas.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; setor social; gestão humanizada; apoio à decisão; governação responsável; autonomia institucional; inovação social.

1. Introdução

A transformação digital veio alterar profundamente a forma como as organizações trabalham, produzem, acedem, filtram e gerem informação. A Inteligência Artificial (IA) deixou de ser apenas uma ideia distante associada aos debates fundadores de Alan Turing para integrar o quotidiano de diferentes tipologias de organização, com impacto na estruturação do trabalho, na difusão do conhecimento, na qualidade dos processos de tomada de decisão e, naturalmente, na sua sustentabilidade financeira. O relatório *The AI opportunity for eGovernment in Portugal* conclui que a IA generativa possui um potencial muito significativo para reforçar a produtividade na Administração Pública portuguesa, incluindo ganhos económicos e organizacionais significativos (Implement Consulting Group, 2025).

No entanto, esta revolução tecnológica não se distribui de modo uniforme entre os diferentes setores, nem produz os mesmos riscos em todos os contextos. Existem áreas nas quais a adoção de IA é

particularmente sensível, nomeadamente, embora de forma não exclusiva, na saúde, na educação, na administração pública ou na prestação de cuidados humanos a públicos especialmente vulneráveis. De forma muito particular, nestes domínios, a eficiência não pode ser desvinculada de princípios éticos e morais, como a dignidade, a confiança, a equidade e a responsabilidade. A literatura recente sobre Human-Centred Artificial Intelligence (HCAI) tem vindo a sublinhar precisamente a necessidade de se desenharem sistemas capazes de ampliar competências humanas e reforçar o bem-estar, em vez de substituírem ou secundarizarem o juízo humano (Schmager et al., 2025; Shneiderman, 2020).

Recentemente, este debate tornou-se ainda mais exigente. O AI Index Report 2026 veio identificar a segurança, a equidade, a transparência e a governação como dimensões centrais de uma IA responsável, assinalando simultaneamente que a criação de referenciais e das avaliações que recaem sobre a IA não acompanha ainda o ritmo dos avanços e das utilizações que esta tecnologia tem vindo a disponibilizar à sociedade (Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence, 2026). Esta constatação reforça a necessidade de olhar para soluções, como é o caso da ELISA, não apenas pela sua utilidade operacional, mas também pela forma como são enquadradas, supervisionadas e dinamizadas no quotidiano das organizações que as operam.

No setor social e solidário, onde a adoção tecnológica tende a ser mais lenta quando comparada a outros setores de atividade, este debate adquire especial profundidade. Nas IPSS e entidades conexas, as dificuldades são bastante concretas: interpretar legislação, preparar respostas documentais, responder a exigências de conformidade e apoiar equipas técnicas que acumulam responsabilidades administrativas e contacto direto com os utentes. Quando este processo depende de pesquisa dispersa e interpretação isolada, muitas vezes desprovida de suporte, aumentam os riscos de erro, atraso, desgaste profissional e perda de tempo útil necessário aos cuidados de proximidade. Assim, a função mais relevante da IA, neste contexto, é contribuir para que o profissional decida com mais segurança, sem retirar primazia ao seu juízo técnico (Perron et al., 2025; Paglieri et al., 2025).

A ELISA é uma assistente virtual especializada, apresentada como uma das primeiras soluções nacionais concebidas especificamente para apoiar IPSS e entidades conexas. Configura uma iniciativa conceptual do autor, materializada, na sua primeira versão, com o apoio institucional do Centro Paroquial e Social de Lanheses, Diocese de Viana do Castelo, Microsoft Portugal e Visual Thinking, em regime de prestação de serviços, e foi desenhada para apoiar organizações do terceiro setor em Portugal. No seu estado atual de desenvolvimento, é uma assistente virtual capaz de disponibilizar respostas orientadas, apoiar a consulta de legislação e referenciais aplicáveis às diferentes respostas sociais e facultar

modelos documentais adaptáveis às necessidades institucionais, independentemente da temática, dimensão da organização ou resposta social em causa. A ELISA deve ser enquadrada não como mero exercício tecnológico, mas como instrumento de transformação organizacional, reforço da eficiência, literacia digital e apoio à humanização dos cuidados. Embora, para efeitos de testes, a ELISA tenha sido disponibilizada a IPSS e entidades conexas fixadas na Diocese de Viana do Castelo, prevê-se o seu reforço de competências e a sua disseminação territorial, através de uma plataforma escalável, passível de disponibilização a diferentes IPSS e entidades conexas em território nacional (Araújo, 2025a, 2025b; Centro Paroquial e Social de Lanheses, 2025).

Como mera referência, torna-se relevante sintetizar alguns elementos preliminares dos primeiros testes piloto que permitem identificar indícios de redução do tempo dedicado à procura e interpretação de legislação, bem como ganhos percecionados de segurança interpretativa e capacitação técnica das equipas (Araújo, 2025c). No entanto, para efeito de resposta ao objetivo deste artigo procura-se analisar a ELISA, enquanto iniciativa conceptual aplicada à IA centrada no humano no setor social, e responder à seguinte questão: em que medida uma assistente virtual especializada pode funcionar como instrumento de organização da informação técnica, apoio à decisão e reforço da autonomia institucional, sem comprometer a centralidade ética e relacional que deve orientar a intervenção das organizações sociais? A hipótese é direta e relativamente simples: o valor da ELISA não está na substituição das pessoas, mas sim em melhorar as condições em que dirigentes e equipas exercem o seu trabalho.

2. Revisão da literatura

A literatura recente sobre HCAI tem procurado conferir uma maior clareza conceptual a um campo em rápida expansão. Schmager, Pappas e Vassilakopoulou (2025), numa revisão sistemática publicada em *Behaviour & Information Technology*, mostram que a HCAI se organiza em três vetores fundamentais: finalidades, valores e propriedades. Entre as finalidades identificadas surge a ampliação das capacidades humanas, a gestão cautelosa da autonomia tecnológica e a delimitação dos níveis adequados de automação; entre os valores destacam-se a ética, a segurança e o desempenho; e, entre as propriedades, salientam-se a supervisão, a compreensibilidade e a integridade. O ponto focal da sua análise é que a IA deve ser avaliada pelo modo como é desenhada para servir pessoas, organizações e contextos sociais concretos.

Este enquadramento encontra reforço em contributos que, embora recentes, podemos considerar já clássicos relativos à interação humano-IA. Amershi et al. (2019), a partir de um processo de validação

com profissionais de design, propõem orientações para que os sistemas baseados em IA contemplem a interação inicial, o uso regular, a gestão do erro e a adaptação ao longo do tempo. De forma convergente, Shneiderman (2020) defende que sistemas centrados no humano devem combinar elevados níveis de automação com elevados níveis de controlo humano, procurando soluções fiáveis, seguras e confiáveis, em vez de uma autonomização tecnológica desligada da responsabilidade profissional. Esta perspetiva é particularmente importante no setor social. Ao contrário de outros contextos onde a eficiência operacional, traduzida quase exclusivamente em moeda, pode constituir o critério predominante, os serviços humanos encontram verdadeiro valor na exigência de decisões situadas, responsabilidade moral, sensibilidade contextual e articulação entre norma geral e singularidade concreta, cujos impactos podem traduzir-se numa melhor qualidade de vida dos seus usufrutuários, sejam eles diretos (profissionais) ou indiretos (utentes). Nestas circunstâncias, soluções orientadas apenas para automação tendem, naturalmente, a ser percebidas como menos legítimas quando comparadas com outras que organizam informação, apoiam a interpretação e reforçam o trabalho dos profissionais que delas procuram beneficiar. A questão central para as organizações que, no caso deste artigo importa destacar, deixa, assim, de ser apenas o que a IA consegue fazer, mas antes que contributos pode esta tecnologia realmente oferecer às IPSS e entidades conexas, sem prejudicar, antes pelo contrário, reforçar a dimensão humana da sua intervenção.

A discussão sobre Responsible AI tem adquirido maior centralidade com a expansão da IA para áreas com efeitos sociais diretos. Gunasekara et al. (2025), numa revisão sistemática de larga escala, defendem que a IA responsável visa minimizar riscos para pessoas, sociedade e ambiente, mas mostram também que o campo é marcado por pluralidade de princípios e quadros de referência específicos. Entre esses princípios encontram-se transparência, equidade, responsabilidade, segurança, privacidade, robustez e literacia. A dificuldade real reside na tradução destes valores em práticas, estruturas de governação e cadeias de responsabilidade ao longo do ciclo de vida dos sistemas.

A literatura ética sobre IA reforça esta prudência, salientando princípios como beneficência, não maleficência, autonomia, justiça, explicabilidade, transparência, responsabilidade e privacidade (Floridi et al., 2018; Jobin et al., 2019). Mittelstadt et al. (2016) acrescentam que a mediação algorítmica pode produzir consequências éticas significativas quando decisões humanas passam a ser informadas por sistemas computacionais. Também Reamer (2023) sublinha que a utilização de IA no serviço social levanta questões éticas emergentes, exigindo supervisão profissional, prudência e responsabilização institucional. Nestas condições, a governação da IA deixa de ser um assunto periférico e passa a constituir uma condição de legitimidade da própria adoção tecnológica por parte das organizações (National

Institute of Standards and Technology [NIST], 2023; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2024).

Uma contribuição particularmente útil surge no trabalho de Perron, Goldkind, Qi e Victor (2025), centrado na integração responsável da IA em organizações de serviços humanos. Estes autores criticam abordagens binárias, adesão irrefletida versus rejeição total, e propõem uma leitura assente no risco contextual, segundo a qual as implicações éticas da IA variam consoante a sensibilidade dos dados, o impacto potencial no bem-estar dos utilizadores, a necessidade de supervisão profissional e o tipo concreto de aplicação. Esta distinção é decisiva para o setor social e para as suas organizações, porque permite situar aplicações de apoio informacional, documental e organizacional num perfil de risco distinto de sistemas utilizados para decisões autónomas ou intervenções mais sensíveis.

A relação entre IA e equidade nos serviços públicos é igualmente relevante. Paglieri, Costumato e Bonomi Savignon (2025) mostram que a IA pode melhorar a eficiência, mas também transferir parte da discricionariedade profissional para dados e modelos preditivos. No caso da ELISA, ainda que não exista decisão automatizada, a democratização do acesso a informação normativa e técnica pode contribuir para reduzir assimetrias entre organizações com diferentes capacidades internas.

A investigação sobre IA generativa no cuidado social e no serviço social converge na defesa de uma utilização prudente, supervisionada e criticamente validada. Estudos recentes têm vindo a reconhecer o potencial de apoio cognitivo, mas também alertam para riscos de enviesamento, dependência excessiva, erosão de competências, fiabilidade limitada e necessidade de literacia em IA, supervisão e governação organizacional (Garkisch & Goldkind, 2024; Gardiner et al., 2026; Gillon et al., 2026; Oxford Collaboration / Institute for Ethics in AI, 2025).

No plano regulatório europeu, convém ainda referir que o Regulamento (UE) 2024/1689 veio estabelecer regras harmonizadas em matéria de inteligência artificial, com aplicação progressiva de obrigações incluindo regras aplicáveis a partir de 2 de agosto de 2026, tendo em vista a promoção da adoção de sistemas confiáveis e centrados no humano, capazes de garantir um elevado nível de proteção da saúde, segurança e direitos fundamentais dos utilizadores diretos ou indiretos (Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, 2024).

Este enquadramento, embora geral, é pertinente para o setor social, porque reforça a necessidade de prudência, supervisão e proporcionalidade em contextos onde possam estar em causa

vulnerabilidade social, proteção de dados, assimetrias de poder e decisões com impactos concretos nas pessoas. Por outro lado, legitima o desenvolvimento de agentes com a arquitetura e o design que a ELISA já apresenta e cuja legitimidade funcional é complementar e não automatizadora da decisão profissional, funcionando, sim, como uma ferramenta de apoio e acesso qualificado a referenciais, mantendo a responsabilidade profissional no utilizador e na organização.

3. Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, descritiva e analítico-reflexiva, combinando revisão de literatura com análise documental do caso ELISA. A revisão incidiu sobre IA centrada no humano, Responsible AI, risco contextual, equidade, governação responsável, prática de serviço social e uso de IA em contextos de cuidados humanizados. A análise documental permitiu compreender a racionalidade interna do projeto, os problemas organizacionais aos quais procura responder, as funcionalidades atualmente atribuídas à ELISA e a visão estratégica associada ao seu desenvolvimento.

Importa sublinhar que, ao longo do presente artigo e para efeitos de resposta ao objetivo do mesmo, quando são referidas características da ELISA, essas características são apresentadas enquanto descrições e não como resultados experimentais. Esta opção metodológica permite captar a racionalidade interna do projeto e articulá-la com os quadros recentes da literatura académica neste âmbito.

A redação do artigo assume, por isso, uma posição deliberadamente prudente onde se procura responder à questão de partida, mitigando o risco de desvio atencional do leitor para resultados de impacto de utilização da ELISA na sua fase piloto.

4. O caso da ELISA

A ELISA é uma iniciativa conceptual e arquitetónica do autor e foi materializada, na sua primeira versão, através do Centro Paroquial e Social de Lanheses, com o apoio da Diocese de Viana do Castelo, da Microsoft Portugal e da Visual Thinking, na qualidade de prestador de serviços responsável pela construção tecnológica da solução. Esta oportunidade de concretização material, cujo primeiro desenvolvimento ocorreu em contexto institucional concreto, permitiu testar a pertinência de uma solução de IA especializada para o setor social nacional (Centro Paroquial e Social de Lanheses, 2025; Araújo, 2025b, 2025c).

A ELISA pode ser compreendida como uma resposta material a um problema estrutural vivido no terreno pelas diferentes IPSS e entidades conexas em Portugal: a dificuldade sentida por muitas organizações sociais em aceder, interpretar e aplicar, de forma rápida, rigorosa e contextualizada,

informação normativa, técnica e de gestão. Este problema adquire ainda maior expressão se observarmos que o setor social e solidário português se vê quotidianamente confrontado com legislação vasta, mutável e tecnicamente exigente e com equipas legalmente muito tipificadas, do ponto de vista do seu leque de competências, e frequentemente sobrecarregadas por tarefas documentais, administrativas e de conformidade.

A ELISA pode ser, assim, definida como uma assistente virtual inclusiva, baseada em IA e processamento de linguagem natural, capaz de responder, por voz ou texto, e orientar os utilizadores, tendo sempre por base a legislação atualizada e em vigor, os normativos, os referenciais de qualidade e o conhecimento científico, relevante para o setor e produzido em Portugal, além de disponibilizar minutas e documentos pré-elaborados, como manuais, regulamentos ou outros documentos, adaptáveis às necessidades de cada uma das instituições utilizadoras, independentemente da dimensão ou respostas sociais que dinamizem. A sua arquitetura de valor assenta, por isso, não numa lógica de substituição do juízo técnico ou da responsabilidade profissional, mas sim numa lógica de apoio à interpretação legal ou normativa e reforço da capacidade institucional.

Esta configuração aproxima a ELISA das soluções mais adequadas a contextos sensíveis, nomeadamente de ferramentas que organizam informação, apoiam a interpretação e suportam a decisão, sem automatizar de forma opaca o juízo profissional. Ao situar o seu desempenho tecnológico nos planos da organização, síntese e recuperação de informação útil, o valor intrínseco e prático da ELISA desloca-se para o reforço das capacidades institucionais, das suas equipas multidisciplinares e das direções das instituições do setor social, salvaguardando a propriedade da decisão final no domínio do utilizador.

Um dos aspetos mais relevantes da ELISA reside no modo como este projeto recusa implicitamente a oposição simplista entre tecnologia e humanidade. Ao colocar a tecnologia ao serviço das pessoas, esta solução procura promover inclusão digital, capacitar profissionais, reforçar dignidade institucional e libertar tempo para aquilo que realmente importa: dedicar recursos atencionais e tempo útil ao cuidado dos utentes. Esta formulação é teoricamente muito relevante porque a humanização da gestão não implica objetivamente a rejeição da tecnologia, mas antes uma escolha criteriosa de tecnologias que potenciam a qualidade do trabalho humano em vez de contribuírem para a sua descaracterização.

Após a sua primeira disponibilização, num contexto piloto e ao nível da dimensão geográfica da Diocese de Viana do Castelo e das suas IPSS, a ELISA encontra-se em fase de desenvolvimento, num

contexto externo ao das entidades que acolheram a sua primeira materialização. Atualmente o projeto prossegue para um estágio de solução efetivamente escalável, replicável, de modo a que possa estar progressivamente disponível para as organizações sociais portuguesas e, potencialmente, para outros mercados. De um ponto de vista conceptual, esta dimensão é extremamente relevante porque orienta a análise desde um plano micro para uma perspetiva mais sistémica, desde logo, porque se a desigualdade entre instituições passa, em parte, pelo acesso distinto a conhecimento técnico, apoio documental e capacidade interpretativa, uma solução especializada como a ELISA poderá vir, também, a contribuir para mitigar assimetrias institucionais (Araújo, 2025a, 2025b, 2025c).

5. Discussão

O caso da ELISA reforça a ideia de que a pergunta relevante, para o setor social português, não é simplesmente sobre a implementação ou não implementação de IA, mas antes o como, para quê e quais os limites à sua utilização. A literatura tem vindo a convergir na conclusão central de que a legitimidade da IA em contextos sensíveis, como é o caso do setor social nacional, cresce quando a tecnologia apoia capacidades humanas, melhora o acesso à informação, reduz sobrecarga administrativa, reforça a qualidade da decisão e permite ganhos de tempo para tarefas humanizadas de inegável relevância e, por outro lado, diminui quando procura substituir o critério humano em matérias de elevada sensibilidade ética ou distributiva.

Este posicionamento é particularmente importante no contexto das IPSS. Dirigentes, técnicos e equipas multidisciplinares desenvolvem o seu trabalho em ambientes de pressão normativa elevada, tempo escasso e necessidades de resposta simultânea a exigências legais, administrativas, financeiras e, ainda mais importante, relacionais. Nestes contextos, o acesso ao conhecimento de natureza legal não pode ser considerado como uma função secundária, mas antes uma condição de robustez e fator de crescimento qualitativo e equitativo institucional. Se a ELISA conseguir reduzir o tempo dedicado, consumido, na procura de informação atualizada e fidedigna, conseguir aumentar a segurança interpretativa, independentemente das competências prévias do seu utilizador, conseguir apoiar a elaboração de documentos-base e reforçar os índices de conformidade institucional, então o seu contributo poderá traduzir-se numa melhoria concreta das condições de decisão.

Contudo, a análise também obriga ao dever de prudência. A literatura sobre serviços humanos e cuidado social é bastante concordante ao afirmar que sistemas generativos podem também produzir erros plausíveis, respostas descontextualizadas, enviesamentos ou sugestões tecnicamente inadequadas se

forem utilizados de forma acrítica, naturalmente com os devidos impactos subsequentes e negativos nas organizações. Esta asserção justifica a menor dependência do valor potencial da ELISA da sofisticação da sua interface, mas antes da existência de fontes robustas, curadoria rigorosa, mecanismos de validação, formação dos utilizadores e supervisão humana efetiva.

Esta prudência encontra apoio em referenciais recentes, como o NIST AI Risk Management Framework 1.0 e o Regulamento (UE) 2024/1689, ambos centrados na necessidade de governação, gestão proporcional do risco, transparência, fiabilidade, supervisão humana, proteção de dados e prevenção de enviesamentos prejudiciais (NIST, 2023; Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, 2024).

Existe ainda uma dimensão de equidade a considerar. Se a ELISA disponibilizar conhecimento normativo e técnico de forma acessível e com ligação às fontes originais, poderá encontrar-se capaz de reduzir assimetrias entre instituições com diferentes níveis de competência interna. O seu valor público não residirá apenas em ganhos de eficiência, mas também no reforço da conformidade, da qualidade e da autonomia institucional.

Este novo enquadramento europeu relativo à IA, já visitado neste artigo, torna a discussão ainda mais relevante e deve ser lido não apenas como um diploma dirigido a grandes operadores tecnológicos, mas também como um sinal de mudança na forma como organizações públicas, privadas e sociais, independentemente da sua dimensão, devem interpretar a governação da IA, sobretudo em circunstâncias onde esta possa influenciar processos ou decisões com impacto humano. Ainda que a ELISA se posicione atualmente como um meio de apoio informacional e documental, e não como mecanismo decisório autónomo, a sua evolução futura deverá ser acautelada face à transparência, rastreabilidade, supervisão humana, proteção de dados e adequação das fontes utilizadas.

A leitura da ELISA deve situar-se no plano da forma como a tecnologia é integrada e supervisionada. A IA não é apenas um conjunto de funcionalidades; ela encontra acolhimento nas organizações, altera práticas e redistribui responsabilidades. No setor social, esta leitura evita dois extremos: a aceitação acrítica da tecnologia e a sua rejeição prévia. Entre ambos, importa afirmar uma posição prudente, em que a IA só é admissível quando reforça a capacidade institucional, preserva supervisão humana e respeita os valores associados à prestação de cuidados (Floridi et al., 2018; Jobin et al., 2019; NIST, 2023).

A ELISA deve, por isso, ser compreendida como um recurso de apoio à consulta, à interpretação documental e à decisão, e não como mecanismo decisório autónomo. No caso das IPSS e entidades conexas, a decisão concreta continuará a exigir prudência, conhecimento do contexto, responsabilidade legal e sensibilidade relacional. A sua utilidade situa-se na redução de assimetrias de informação, na aceleração da pesquisa normativa, na estruturação de documentos e na criação de melhores condições para decisões técnicas mais seguras.

Este posicionamento também permite responder a uma preocupação científica relevante: a escassez de evidência empírica consolidada sobre IA em serviço social e organizações de serviços humanos. Garisch e Goldkind (2024) identificam precisamente essa lacuna, assinalando que grande parte da literatura continua a ser conceptual, normativa ou meramente exploratória. E mesmo revisões mais recentes tendem a reforçar esta mesma cautela ao destacarem preocupações com fiabilidade, justiça social, formação específica, literacia em IA e governação organizacional (Gardiner et al., 2026; Gillon et al., 2026). Deste modo, o presente artigo não deve ser lido como prova de impacto, mas como um contributo analítico para enquadrar uma experiência concreta, como é o caso da ELISA, dentro de um campo emergente.

Uma consequência particularmente interessante desta análise é a sua implicação para a noção de gestão humanizada. Em muitos debates, tecnologia e humanização aparecem como termos em tensão. Porém, a literatura revisitada e o caso da ELISA sugerem leitura diferente, a de que a gestão pode tornar-se mais humana quando as equipas dispõem de melhor apoio cognitivo, menor dispersão informacional e maior segurança técnica. Isto não significa que toda a tecnologia humanize, mas que a tecnologia, quando adequadamente delimitada, pode libertar tempo e energia para a relação profissional-utente, que se traduz em presença, escuta, acompanhamento e cuidado.

6. Conclusão

A integração da IA no setor social é um exercício exigente e requer o maior equilíbrio possível entre inovação e responsabilidade. O estado atual da literatura tem vindo a demonstrar que a IA pode reforçar processos organizacionais, melhorar o acesso à informação e apoiar decisões mais qualificadas, desde que permaneça subordinada à supervisão humana, à ética profissional e à missão institucional. Em contextos sensíveis, onde o cuidado, a equidade e a responsabilidade são dimensões constitutivas do trabalho, a legitimidade da tecnologia depende não apenas da sua sofisticação, mas da forma como é desenhada, governada e utilizada.

Neste quadro, a ELISA deve ser compreendida como uma iniciativa conceptual relevante no domínio da IA centrada no humano e aplicada ao setor social. A sua primeira materialização institucional apresenta-a como solução vocacionada para reduzir dificuldades administrativas e interpretativas, reforçar conformidade, melhorar a circulação do conhecimento e libertar tempo para aquilo que constitui o núcleo da missão das IPSS, que passa, inequivocamente, pela prestação de cuidados próximos a públicos vulneráveis. Enquanto instrumento de apoio à decisão e organização da informação técnica, a ELISA vem sugerir que a tecnologia pode ter um papel legítimo num modelo de gestão humanizada, desde que não se confunda a sua utilização com a substituição das competências próprias, por definição e direito, do humano.

O Regulamento (UE) 2024/1689, ao promover uma IA humanocêntrica e confiável, reforça precisamente a pertinência desta leitura prudente e responsável. Assim, a evolução futura da ELISA deverá, por isso, preservar a sua natureza de apoio ao conhecimento e à autonomia institucional, integrando mecanismos progressivos de transparência, validação, supervisão e responsabilização ética. A inovação só poderá ser verdadeiramente útil ao setor social se permanecer ao serviço da dignidade das pessoas, da responsabilidade das organizações e da qualidade das respostas sociais.

Para investigações futuras, torna-se desejável a concretização de estudos empíricos que testem, em contexto real de utilização, indicadores como confiança dos utilizadores, tempo poupado em tarefas documentais, qualidade percebida das respostas, redução de erros de conformidade, impacto na autonomia técnica e efeitos sobre a organização do trabalho. Esse passo será decisivo para validar, com evidência observável, o potencial que este artigo apenas permite sustentar de forma prudente.

Importa acrescentar que a questão fundamental não é saber se o setor social deve ou não aproximar-se da Inteligência Artificial. A resposta parece claramente positiva. O essencial é garantir que essa aproximação se faz com critério, responsabilidade e fidelidade à razão que justifica a existência das IPSS e entidades conexas, que é o cuidar o melhor possível das pessoas, sobretudo das mais vulneráveis. Neste sentido, a ELISA deve ser entendida como uma proposta de apoio à gestão, à interpretação normativa e à autonomia institucional, mantendo sempre no centro a responsabilidade humana, a prudência técnica e a qualidade das respostas sociais prestadas. É precisamente nesse equilíbrio entre inovação e cuidado que residirá, potencialmente, o seu contributo mais relevante.

Referências bibliográficas

- Amershi, S., Weld, D., Vorvoreanu, M., Fourney, A., Nushi, B., Collisson, P., Suh, J., Iqbal, S., Bennett, P. N., Inkpen, K., Teevan, J., Kikin-Gil, R., & Horvitz, E. (2019). Guidelines for human-AI interaction. Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 1-13. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300233>
- Araújo, V. (2025a). *Elisa MAM* [Documento institucional interno].
- Araújo, V. (2025b). Conceito & design: Elisa.v01 [Documento institucional interno].
- Araújo, V. (2025c). Arquitetura, conceito e indicadores: Elisa.v01 [Documento institucional interno].
- Centro Paroquial e Social de Lanheses. (2025). Comunicado de imprensa ELISA [Documento institucional interno].
- Floridi, L., Cows, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., & Vayena, E. (2018). AI4People: An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689-707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>
- Gardiner, B., O'Donoghue, K., Yeung, P., & Jewel, Z. I. (2026). Social work practice and artificial intelligence: A scoping review. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 38(1), 9-21. <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol38iss1id1267>
- Garkisch, M., & Goldkind, L. (2024). Considering a unified model of artificial intelligence enhanced social work: A systematic review. *Journal of Human Rights and Social Work*. <https://doi.org/10.1007/s41134-024-00326-y>
- Gillon, F., Weaver, B., Heron, G., Reid, F., & Dong, F. (2026). Generative AI, critical thinking and social work practice. Institute for Research and Innovation in Social Services.
- Gunasekara, L., El-Haber, N., Nagpal, S., Moraliyage, H., Issadeen, Z., Manic, M., & De Silva, D. (2025). A systematic review of responsible artificial intelligence principles and practice. *Applied System Innovation*, 8(4), Article 97.
- Implement Consulting Group. (2025). The AI opportunity for eGovernment in Portugal: The opportunity for the Portuguese government to scale the benefits of AI across government institutions. Study commissioned by Google, with the participation of Applied Research & Consulting, Católica Lisbon School of Business and Economics.
- Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1, 389-399. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2>
- Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S., & Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/2053951716679679>
- National Institute of Standards and Technology. (2023). Artificial Intelligence Risk Management Framework (AI RMF 1.0) (NIST AI 100-1). <https://doi.org/10.6028/NIST.AI.100-1>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). OECD AI Principles. OECD.AI Policy Observatory.
- Oxford Collaboration / Institute for Ethics in AI. (2025). The responsible use of generative AI in adult social care: A value-led approach. University of Oxford.
- Paglieri, L., Costumato, L., & Bonomi Savignon, A. (2025). Does artificial intelligence improve social equity in public services? A systematic literature review on opportunities and pitfalls. *International Journal of Public Sector Management*, 1-23.
- Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia. (2024). Regulamento (UE) 2024/1689 de 13 de junho de 2024 que estabelece regras harmonizadas em matéria de inteligência artificial (Artificial Intelligence Act). *Jornal Oficial da União Europeia*.

- Perron, B. E., Goldkind, L., Qi, Z., & Victor, B. G. (2025).** Human services organizations and the responsible integration of AI: Considering ethics and contextualizing risk(s). *Journal of Technology in Human Services*, 43(1), 20-33.
- Reamer, F. G. (2023).** Artificial intelligence in social work: Emerging ethical issues. *International Journal of Social Work Values and Ethics*, 20(2), 52-71. <https://doi.org/10.55521/10-020-205>
- Schmager, S., Pappas, I. O., & Vassilakopoulou, P. (2025).** Understanding human-centred AI: A review of its defining elements and a research agenda. *Behaviour & Information Technology*, 44(15), 3771-3810.
- Shneiderman, B. (2020).** Human-Centered Artificial Intelligence: Reliable, safe & trustworthy. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(6), 495-504. <https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1741118>
- Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence. (2026).** The 2026 AI Index Report. Stanford University.

AS PERSPETIVAS DO ANIMADOR SOCIOCULTURAL EM RELAÇÃO AO FUTURO

Daniela Afonso Mendes

Animadora Sociocultural

Resumo

Com este artigo, pretendemos analisar a trajetória e a identidade do Animador Sociocultural, refletindo sobre os desafios que marcam a profissão no presente e as perspectivas futuras. Neste sentido, abordamos a crise de identidade profissional e a importância de articular a profissionalização com a profissionalidade, valorizando as dimensões do saber, do saber ser, do saber fazer para saber evoluir. Apresentamos ainda uma metodologia de intervenção que evidencia a importância de uma atuação estruturada e, simultaneamente, adaptada às novas necessidades e transformações da sociedade.

O futuro não é o que vem a seguir, o futuro é agora.

Refletir sobre a trajetória da Animação Sociocultural em Portugal implica olhar para o modo como o passado, o presente e o futuro se cruzam na construção da identidade e da ação do Animador Sociocultural. Ao revisitar este percurso, percebe-se que as metodologias participativas e os objetivos desta prática nunca foram estáticos. Pelo contrário, foram transformando-se em função das mudanças sociais, culturais, educativas e políticas. Nesta perspetiva, o passado não deve ser entendido como algo distante ou ultrapassado, mas como uma base fundamental para compreender aquilo que hoje se desenvolve no campo da Animação Sociocultural. O presente, por sua vez, encontra-se profundamente ligado ao futuro, de tal forma que as fronteiras entre ambos se tornam cada vez menos evidentes. Embora a palavra “futuro” remeta para algo que ainda está por acontecer, a verdade é que os desafios colocados à intervenção sociocultural já se manifestam no presente. Por conseguinte, não há espaço para atitudes de espera: o futuro não é o que vem a seguir, o futuro é agora.

O Labirinto da Formação e a Crise de Identidade

Olhar para o futuro a partir do presente obriga-nos a encarar as controvérsias que envolvem a profissão e a profissionalização do Animador Sociocultural. Se pretendemos refletir sobre as perspectivas futuras do Animador Sociocultural, torna-se necessário clarificar alguns aspetos essenciais que sustentam esta análise.

Atualmente, os profissionais da Animação Sociocultural confrontam-se com uma realidade marcada por dúvidas, desafios e alguma instabilidade quanto ao reconhecimento da sua função. Verifica-se um paradoxo evidente: por um lado, a intervenção do Animador Sociocultural é cada vez mais necessária em diferentes contextos sociais, culturais e educativos; por outro, a sua identidade profissional continua a revelar-se dispersa e, por vezes, pouco definida.

Esta fragmentação relaciona-se, em grande medida, com a diversidade de percursos formativos, qualificações e formas de acesso ao exercício da profissão. É neste labirinto de formações, perfis e práticas de intervenção que se torna pertinente refletir sobre os conceitos de “profissão” e de “profissionalização”.

Embora sejam conceitos próximos, não possuem exatamente o mesmo significado. Quando falamos de “profissão”, pensamos numa atividade regular, reconhecida e, normalmente, remunerada. Já a “profissionalização” remete para um processo: o percurso através do qual alguém se torna efetivamente profissional, adquirindo competências, qualificações, reconhecimento e legitimidade para exercer determinada função. Este processo implica também o desenvolvimento de metodologias teórico-práticas, bem como, uma definição mais clara das responsabilidades associadas ao exercício profissional.

O problema central surge quando estes dois conceitos não se encontram devidamente articulados. Uma profissão sólida exige estabilidade, reconhecimento social e clareza quanto às suas funções. No entanto, essa estabilidade só se torna possível quando existe um processo de profissionalização coerente, estruturado e reconhecido. Sem esta base, a profissão tende a manter-se vulnerável a indefinições, desvalorização e atribuição de funções que nem sempre correspondem à sua especificidade.

É precisamente neste contexto que se torna relevante considerar a proposta do Estatuto da Carreira de Animador/a Sociocultural, apresentada pela APDASC em 2019. Esta proposta procura estabelecer uma diferenciação entre os profissionais da área, tendo em conta os seus níveis de formação e as responsabilidades associadas ao exercício da profissão. Nesse sentido, são definidos dois perfis profissionais: o Assistente Técnico em Animação Sociocultural, correspondente ao nível de qualificação do ensino secundário, e o Técnico Superior em Animação Sociocultural, correspondente à licenciatura ou a graus académicos superiores. Esta distinção pretende contribuir para uma maior clarificação das funções, competências e responsabilidades profissionais.

De acordo com esta proposta, o Assistente Técnico em Animação Sociocultural deverá desempenhar funções ligadas ao diagnóstico e à análise de situações de intervenção, em articulação com equipas interdisciplinares. Entre as suas responsabilidades encontram-se também a observação e recolha de informação para avaliação de contextos e projetos, o planeamento e implementação de atividades socioculturais, o apoio ao desenvolvimento de projetos de Animação Sociocultural, a promoção da participação ativa e do dinamismo sociocultural, a colaboração na criação de redes comunitárias e a avaliação das atividades desenvolvidas.

Por sua vez, ao Técnico Superior em Animação Sociocultural são atribuídas responsabilidades de maior complexidade e autonomia. Estas incluem a análise dos contextos de intervenção, o desenvolvimento, coordenação e avaliação de processos de diagnóstico sociocultural, o planeamento, implementação e avaliação de projetos, a criação de instrumentos de recolha e avaliação, a investigação sobre problemáticas sociais e culturais, o estabelecimento de redes de cooperação comunitária, bem como o acompanhamento dos Assistentes Técnicos e a coordenação de equipas e recursos.

A existência desta diferenciação é particularmente importante, pois permite estabelecer, pelo menos ao nível teórico, uma relação entre formação, competências e responsabilidades profissionais. No entanto, a realidade observada no terreno nem sempre corresponde ao que é proposto. Apesar da existência de diferentes níveis de qualificação, continuam a verificar-se situações em que os profissionais desempenham funções que ultrapassam os seus conteúdos funcionais ou que pouco se relacionam com as competências e metodologias próprias da Animação Sociocultural.

É precisamente esta distância entre aquilo que deveria caracterizar o exercício profissional e aquilo que efetivamente acontece em muitos contextos institucionais que contribui para a fragilização da identidade profissional do Animador Sociocultural.

Fonte (2015, p. 265) ajuda a compreender esta realidade ao identificar diferentes formas de exercício da profissão. Um dos exemplos apresentados é o do “animador total”, entendido como o profissional sem formação académica específica em Animação Sociocultural que acaba por desempenhar as mais variadas tarefas que lhe são solicitadas. Neste caso, o Animador pode ser chamado a realizar funções tão diversas como a limpeza de espaços, a condução de viaturas, a vigilância, o apoio informático ou até à substituição de outros profissionais.

O problema, neste caso, não está apenas na diversidade das tarefas atribuídas, mas sobretudo na ausência de uma delimitação clara da função profissional. Quando isso acontece, o Animador Sociocultural deixa de ser reconhecido pela especificidade da sua intervenção e passa a ser visto como alguém disponível para “fazer tudo” aquilo de que a instituição ou organização necessita.

Em contraste com esta realidade, Fonte (2015, p. 265) apresenta também o “animador 4G”, correspondente ao profissional com formação de nível IV ou superior, que intervém com diferentes gerações. Embora este profissional também possa ser chamado a desempenhar tarefas que ultrapassem os seus conteúdos funcionais, a sua formação contribui para uma maior definição do seu perfil profissional e reduz, em certa medida, a tendência para a atribuição indiscriminada de funções. Ainda assim, a existência de formação específica não elimina por completo a possibilidade de desvio das funções próprias da Animação Sociocultural.

Outra configuração apresentada por Fonte (2015, p. 265) é a do “animador gourmet”, designação atribuída ao profissional com formação académica superior que desenvolve a sua intervenção em contextos muito diferenciados. Este profissional pode trabalhar tanto com grupos socialmente privilegiados, através de atividades de enriquecimento cultural, educativo e social, como com grupos ou comunidades em situação de maior vulnerabilidade.

Segundo o autor, trata-se de um profissional que procura afirmar a especificidade da sua intervenção e que encontra na Animação Sociocultural uma possibilidade de transformação social, de participação e de construção de uma sociedade mais inclusiva. Esta perspetiva permite compreender que a formação superior pode contribuir para uma intervenção mais fundamentada, crítica e consciente, embora continue dependente do reconhecimento institucional e social da profissão.

Estes diferentes perfis permitem perceber que a diversidade existente na Animação Sociocultural não resulta apenas dos diferentes níveis de formação. Ela resulta também dos contextos institucionais, das necessidades das organizações e da forma como cada profissional é integrado e reconhecido no seu local de trabalho. Assim, mesmo quando existe formação específica, o conteúdo real da função pode afastar-se daquele que seria esperado de acordo com as competências profissionais adquiridas.

É neste ponto que surge outra realidade relevante: a do profissional que é designado como animador sem possuir, necessariamente, formação específica na área. Fonte (2015, p. 265) refere-se ao “animador de edição limitada”, caracterizado como um profissional com formação académica, mas não

obrigatoriamente em Animação Sociocultural, que desenvolve ou participa em atividades de animação de carácter sazonal. Estas atividades podem estar associadas, por exemplo, a festas, colónias, escolas de verão ou períodos de férias.

Esta situação aproxima-se daquilo que Lopes (2008, p. 524) identifica ao referir profissionais que são “apelidados como animador pelas organizações/instituições onde prestam serviços que atuam nas práticas sociais”, ainda que a sua formação ou intervenção não corresponda necessariamente ao domínio específico da Animação Sociocultural.

Deste modo, os exemplos apresentados por Fonte não devem ser entendidos como categorias profissionais formais, mas como diferentes configurações que permitem observar a forma como a profissão é exercida na realidade. Por um lado, a proposta de Estatuto da APDASC procura estabelecer uma diferenciação baseada na formação, nas competências e no grau de responsabilidade. Por outro lado, os diferentes perfis identificados na literatura mostram que a prática profissional continua marcada por alguma indefinição.

Entre o profissional que desempenha múltiplas funções, o profissional especializado, o profissional com formação superior e o profissional que apenas exerce atividades de animação de forma pontual ou sazonal, encontra-se uma multiplicidade de realidades que nem sempre contribui para a construção de uma identidade profissional comum. Esta multiplicidade pode enriquecer a profissão, na medida em que revela a sua capacidade de adaptação a diferentes contextos. No entanto, quando não é acompanhada por uma definição clara de funções e competências, pode também contribuir para a desvalorização do papel do Animador Sociocultural.

Uma das principais dificuldades da Animação Sociocultural encontra-se precisamente nesta distância entre aquilo que a profissão procura afirmar e aquilo que, muitas vezes, acontece na prática. A existência de diferentes níveis de qualificação não constitui, por si só, um problema. Pelo contrário, pode permitir uma organização mais clara das responsabilidades e das possibilidades de intervenção. O problema surge quando essa diferenciação não é acompanhada por uma definição efetiva das funções e quando as instituições continuam a utilizar a designação de animador para profissionais com formações, competências e responsabilidades muito distintas.

Assim, a profissionalização do Animador Sociocultural passa não apenas pelo reconhecimento da formação existente, mas também pela capacidade de definir claramente quem são, quais as suas funções e qual é o seu lugar no local que intervém.

É a partir desta realidade que se torna necessário refletir sobre as perspectivas do Animador Sociocultural relativamente ao futuro da profissão. Antes de pensar nos desafios que se colocam à intervenção no presente e no futuro, torna-se fundamental compreender e clarificar a própria profissão. Afinal, dificilmente será possível construir uma profissão mais reconhecida e socialmente valorizada enquanto permanecerem indefinidos os seus limites, as suas responsabilidades e a especificidade das competências que a distinguem de outras áreas de intervenção social, educativa e cultural.

Nos últimos anos, a Animação Sociocultural adquiriu um protagonismo significativo, acompanhando o aparecimento de novas realidades sociais e de novos contextos de intervenção. Esta expansão originou uma pluralidade de atuações sociais, culturais e educativas e reforçou a necessidade de uma formação especializada, inicial e contínua, capaz de preparar os profissionais para responder às realidades emergentes.

Neste sentido, ser Animador Sociocultural não significa apenas possuir determinadas competências pessoais ou uma predisposição para trabalhar com pessoas e grupos. Implica desenvolver conhecimentos, competências e metodologias de intervenção ao longo de todo o percurso profissional. Como afirma Fonte (2015, p. 263), “somos animadores sustentados na essência e consciência do ser. Contudo para chegar a ser, temos de nos fazer animadores”.

Esta necessidade de formação e desenvolvimento contínuo relaciona-se diretamente com a questão da profissionalidade. Num mundo profissional cada vez mais competitivo e dinâmico, a profissionalidade assume-se como uma dimensão fundamental para a afirmação e valorização de qualquer profissão, refletindo-se na qualidade do trabalho desenvolvido e no reconhecimento social dos profissionais.

De acordo com Gorzoni e Davis (2017, p. 1401), a profissionalidade “desenvolve-se na relação dialética entre os diferentes contextos práticos, conhecimentos e habilidades do profissional, na qual a sua função é aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade”.

Este conceito permite compreender que o exercício profissional não pode ser reduzido à simples execução de atividades. O Animador Sociocultural necessita de mobilizar conhecimentos teóricos e

práticos, competências relacionais, capacidade de análise e reflexão crítica, adaptando a sua intervenção às características dos indivíduos, grupos e comunidades com os quais trabalha.

A profissionalidade implica, portanto, saber agir perante diferentes contextos, tomar decisões fundamentadas e assumir responsabilidade pelas consequências da intervenção desenvolvida. O profissional deve ser “capaz de articular ideias, intenções e ações e avaliar as condições para serem aplicadas” (Gorzoni e Davis, 2017, p. 1401). Assim, a profissionalidade constitui uma dimensão essencial para distinguir uma intervenção profissional de uma simples execução de atividades de animação.

Não basta, por isso, estabelecer diferentes níveis de formação. É igualmente necessário que os profissionais desenvolvam uma profissionalidade própria, assente em conhecimentos específicos, competências técnicas e relacionais, capacidade de reflexão e responsabilidade ética. A profissionalização e a profissionalidade surgem, deste modo, como processos complementares. Enquanto a primeira contribui para definir e legitimar a profissão no plano institucional e social, a segunda concretiza-se na forma como o profissional mobiliza os seus conhecimentos, competências e metodologias perante as situações concretas de intervenção.

Deste modo, a abrangência da atuação do Animador Sociocultural constitui simultaneamente uma das maiores potencialidades e um dos maiores desafios da profissão. A capacidade de intervir em diferentes contextos sociais, culturais e educativos demonstra a amplitude da área, mas exige profissionais preparados para responder de forma fundamentada às especificidades de cada realidade. O futuro da Animação Sociocultural dependerá, em grande medida, da valorização da formação, da especialização e do desenvolvimento de uma profissionalidade capaz de afirmar a intervenção do Animador Sociocultural.

Profissionalização e Profissionalidade: o perfil do Animador Sociocultural

Após a reflexão sobre a profissão e sobre os diferentes perfis que coexistem no campo do Animador Sociocultural, torna-se importante compreender as dimensões que caracterizam o perfil do Animador Sociocultural. A diversidade de contextos de intervenção demonstra a amplitude desta profissão, mas exige também profissionais capazes de mobilizar conhecimentos, competências e atitudes adequadas às diferentes realidades sociais, culturais e educativas.

Nas últimas décadas, a Animação Sociocultural tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante perante o surgimento de novas necessidades sociais e de novos contextos de intervenção. Esta evolução

reforça a importância de uma formação especializada, inicial e contínua, capaz de preparar os profissionais para responder aos desafios emergentes. Como afirma Sousa (2015, p. 47), “a profissão do Animador pode ser muito diversificada, o que implica uma formação que privilegie a aquisição de competências ao nível do saber, do saber ser, do saber fazer” para saber evoluir.

Esta necessidade de formação relaciona-se diretamente com a profissionalidade. O exercício profissional do Animador Sociocultural não pode ser reduzido ao domínio de técnicas ou à simples execução de atividades. Pelo contrário, implica a capacidade de mobilizar conhecimentos, competências e atitudes perante situações concretas, muitas vezes complexas e em constante transformação. É neste sentido que ganham particular importância as dimensões do *saber, do saber ser e do saber fazer*.

Ao *nível do saber*, encontram-se os conhecimentos teóricos, técnicos e metodológicos necessários à compreensão dos contextos e à fundamentação da intervenção. O Animador Sociocultural deve conhecer a realidade onde intervém, identificar necessidades, reconhecer recursos e compreender os fatores sociais, culturais e educativos que influenciam cada grupo ou comunidade. Neste sentido, Ventosa (2015, p. 253) afirma que o Animador, “na medida em que é educador e trabalha para a melhoria das pessoas, deve ser profissional devidamente formado e qualificado para desenvolver o seu trabalho”. A formação constitui, assim, uma condição essencial para uma intervenção consciente, fundamentada e adequada às necessidades dos indivíduos, grupos e comunidades.

O *saber ser* relaciona-se com as atitudes, os comportamentos e a forma como o profissional se posiciona perante os outros. Como refere Sousa (2015, p. 47), “no âmbito do saber ser estão presentes as atitudes e os comportamentos (...) e os modos desejáveis de agir e interagir com o outro”. Esta dimensão é particularmente importante numa profissão centrada na relação humana, na proximidade, na escuta e na participação. O Animador Sociocultural trabalha com pessoas que possuem histórias, necessidades e expectativas diferentes, pelo que a sua intervenção exige empatia, respeito, responsabilidade, capacidade de comunicação e sensibilidade social.

Larrazábal (2004, p. 125) caracteriza o Animador Sociocultural como educador, agente social, relacionador, mediador social e dinamizador intercultural, evidenciando a multiplicidade de papéis que este profissional pode assumir. Esta caracterização demonstra que o Animador não se limita a organizar atividades ou a ocupar tempos livres. A sua ação envolve a promoção da participação, a mediação de relações, o estímulo à iniciativa coletiva e a criação de condições para a transformação pessoal, social e comunitária.

Por sua vez, o *saber fazer* corresponde à capacidade de transformar conhecimentos e atitudes em práticas concretas de intervenção. Sousa (2015, p. 47) associa esta dimensão à “aprendizagem de técnicas e instrumentos de trabalho para a concretização de atividades de animação”. Contudo, o saber fazer não deve ser entendido apenas como execução técnica. Ele implica diagnosticar, planejar, dinamizar, acompanhar e avaliar processos de intervenção, adaptando-os às características de cada grupo, território ou instituição.

As funções atribuídas ao Animador por Larrazábal (2004, p. 125) refletem precisamente esta amplitude, abrangendo a animação da vida comunitária, a realização de estudos de situação, a promoção de grupos e iniciativas, a programação de atividades e a avaliação dos resultados. Estas funções demonstram que o Animador intervém em várias fases do processo, desde a análise inicial da realidade até à avaliação final da intervenção.

Para além das competências técnicas e teóricas, o perfil do Animador Sociocultural integra também características qualitativas que influenciam a forma como este comunica, se relaciona e intervém. Mendes (2022, p. 33) considera que estas características “advêm da personalidade do indivíduo, em que a sua forma de se expressar, dialogar, fazer e intervir faz parte da sua natureza interior e são notórias em todo o processo de intervenção no âmbito da animação”. Estas características são fundamentais para criar relações de proximidade e confiança com os participantes, favorecendo o seu envolvimento ativo nos processos desenvolvidos.

No entanto, a dimensão pessoal do Animador não substitui a formação nem a competência profissional. Pelo contrário, deve articular-se com conhecimentos, metodologias e responsabilidade ética. A profissionalidade do Animador Sociocultural exige uma intervenção consciente, planeada e comprometida com os indivíduos, grupos e comunidades. Desde o conhecimento do território até à avaliação da intervenção, devem estar presentes o respeito, a responsabilidade e o compromisso com os participantes. Neste sentido, o compromisso com a comunidade implica uma intervenção construída com os outros e não apenas para os outros. Como afirma Herrerías (2017), “o compromisso, compromete-nos quando iniciamos algo com os outros”. Esta ideia reforça a importância da participação enquanto princípio central da Animação Sociocultural. O Animador não deve assumir-se como alguém que decide pela comunidade, mas como um profissional que cria condições para que os participantes se envolvam, expressem as suas necessidades e contribuam para a construção coletiva das respostas.

Também a competência profissional assume uma dimensão cooperativa. Ser competente não significa apenas possuir conhecimentos ou executar corretamente determinadas tarefas. Significa também saber cooperar, partilhar responsabilidades, trabalhar em equipa e construir respostas de forma conjunta. Herrerías (2017) reforça esta perspetiva ao afirmar que “ser competente, ser, saber ser e saber fazer, não implica necessariamente competitividade. É o contrário.” Assim, a competência deve ser entendida como capacidade de envolvimento, cooperação e construção coletiva, essencial numa profissão que depende da participação dos sujeitos e da articulação com equipas, instituições e redes comunitárias.

Deste modo, o perfil do Animador Sociocultural resulta da articulação entre conhecimento, competências técnicas, características pessoais, responsabilidade ética, compromisso e capacidade de cooperação. Estas dimensões não funcionam de forma isolada, mas complementam-se ao longo de todo o processo de intervenção. Para ser Animador, não basta possuir conhecimentos teóricos ou determinadas características pessoais. É necessário desenvolver continuamente a capacidade de compreender os contextos, estabelecer relações, promover a participação e adequar a intervenção às necessidades das comunidades.

Esta necessidade de adaptação torna-se particularmente importante quando se pensa no futuro da profissão. A sociedade está em permanente transformação e, com ela, alteram-se também os problemas sociais, as formas de participação, os contextos educativos, as dinâmicas culturais e as necessidades das populações. Como afirma Mendes (2022, p. 34), o Animador deve evoluir “como pessoa, como Animador, como relacionador, como educador, como mediador, como dinamizador e agente social”, uma vez que “a sociedade está em constante mudança e as necessidades são diferentes”.

Assim, o perfil do Animador Sociocultural não pode ser entendido como algo fechado ou definitivo, mas como uma construção contínua, desenvolvida através da formação, da experiência profissional, da reflexão crítica e do contacto direto com diferentes realidades. Olhar para o futuro implica, por isso, reconhecer que a consolidação da Animação Sociocultural depende da articulação entre profissionalização e profissionalidade. Se a profissionalização contribui para clarificar o estatuto, as funções e o reconhecimento social da profissão, a profissionalidade concretiza-se na qualidade da intervenção e na capacidade de mobilizar o saber, o saber ser e o saber fazer.

É nesta articulação que poderá afirmar-se um perfil profissional mais sólido, capaz de responder às transformações da sociedade sem perder a especificidade e os princípios que sustentam a Animação

Sociocultural. O futuro do Animador Sociocultural dependerá, assim, da valorização da formação, da clarificação das suas funções e do reconhecimento da sua intervenção enquanto prática ética, participativa e transformadora.

Construir o Amanhã: Que Futuro para o Animador Sociocultural?

Para construir o amanhã, o Animador Sociocultural deve ter em consideração uma metodologia de intervenção aplicável aos diferentes âmbitos da sua atuação. A diversidade de públicos e contextos exige uma intervenção estruturada, capaz de responder às necessidades, expectativas e características de cada realidade.

Segundo Mendes (2022, p.35-36), esta intervenção desenvolve-se através de diferentes fases: diagnóstico, recolha de informação, implementação estratégica, motivação, dinamização, controlo e avaliação. A **fase do diagnóstico** consiste no conhecimento e estudo da realidade que motiva a intervenção, permitindo conhecer o grupo, o espaço onde se insere e os recursos disponíveis. Segue-se a **fase da recolha de informação**, centrada nas necessidades, opiniões, sugestões, características, problemas e expectativas dos indivíduos, permitindo compreender a homogeneidade ou heterogeneidade do grupo e planificar uma intervenção adequada.

Na **fase da implementação estratégica**, o Animador define as estratégias de intervenção a partir das informações recolhidas, estabelecendo as condições necessárias para atuar sobre a realidade identificada. Este processo envolve também a **fase da motivação**, através da utilização de dinâmicas, atividades, estratégias de acolhimento e espaços que favoreçam o envolvimento e a participação ativa dos indivíduos.

Posteriormente, a **fase da dinamização** corresponde à concretização do projeto e das atividades planeadas, tendo em conta as características dos indivíduos e os objetivos definidos. Nesta fase, a comunicação, a participação e a capacidade de mediação do Animador assumem particular importância. Como refere Ventosa (2011, p. 22), “uma das tarefas mais decisivas do animador está no saber graduar a participação do coletivo com quem trabalha, em função do seu grau de madurez e consolidação grupal”.

A **fase do controlo** permite o Animador acompanhar o processo de dinamização, verificando o cumprimento dos objetivos, a adequação das técnicas, métodos e atividades e a resposta às necessidades e expectativas dos participantes. O Animador deve, por isso, manter uma atenção constante às dinâmicas do grupo, sendo capaz de ajustar a intervenção perante eventuais alterações.

Por último, **a fase da avaliação**, como afirmam Caballero e Maya (2001, p. 43), trata-se do momento em que se analisa se foram alcançados “os objetivos propostos em cada uma das fases do processo particular e de todo o projeto em geral”.

Esta metodologia permite assim, que a intervenção seja ajustada à realidade em que o Animador atua. No entanto, para responder de forma adequada às transformações da sociedade, não basta conhecer e aplicar estas etapas: é também necessário conhecer os diferentes âmbitos de intervenção, compreender as mudanças que neles ocorrem e acompanhar o surgimento de novas áreas de atuação. Só desta forma será possível adaptar à intervenção às necessidades atuais e contribuir para comunidades mais participativas, inclusivas e conscientes.

Atualmente, as principais áreas de atuação do Animador Sociocultural encontram-se sobretudo na Animação na Infância, na Animação Juvenil e na Animação na Terceira Idade. Embora sejam áreas já consolidadas, a forma de intervenção tem vindo a modificar-se, exigindo do profissional novas respostas e uma constante capacidade de adaptação.

- Na Animação na Infância, o Animador deve valorizar a criatividade, a dimensão lúdica, a socialização, a liberdade e a participação, colocando a criança no centro do processo e atribuindo-lhe um papel ativo nas experiências desenvolvidas (Lopes, 2008, p. 316).
- Na Animação Juvenil, a intervenção procura criar alternativas para a ocupação do tempo livre e de ócio numa perspetiva educativa, promovendo a participação, a democracia, a educação intercultural e multicultural, o voluntariado e a interação entre os jovens (Lopes, 2008, p. 318).
- Na Animação na Terceira Idade, o envelhecimento da população portuguesa tem contribuído para o alargamento dos contextos de intervenção. Para além dos lares e centros de dia, o Animador pode intervir no domicílio e noutros espaços de acolhimento, procurando conhecer as necessidades, expectativas e interesses dos idosos e promovendo a sua autoestima, autonomia e participação em áreas como a saúde, o desporto, a cultura, o lazer e as tecnologias (Mendes, 2024, p. 8-9).

- A Animação Sociolaboral procura promover o bem-estar dos trabalhadores através de atividades de convivência, dinâmicas de grupo, lazer e ações de responsabilidade social, contribuindo também para a conciliação entre trabalho, família e comunidade (Mendes, 2022, p.24).
- O crescimento do turismo, a valorização da cultura e do património permitem igualmente o desenvolvimento da Animação Turística e da Animação através do Teatro e da Música, criando possibilidades de intervenção e recreação.
- Ao mesmo tempo, as transformações tecnológicas e sociais permitem identificar áreas emergentes, como a Ciberanimação, que amplia os espaços de intervenção através das redes digitais e procura promover a cidadania, a participação e o fortalecimento das comunidades no contexto da sociedade digital (Escola, 2021, p. 199-200).
- A Neuroanimação surge como uma possibilidade de intervenção a acompanhar, procurando estabelecer novas relações entre os conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro e as práticas de animação.
- A **Animação Comunitária** integra diferentes faixas etárias e promove a participação conjunta dos membros da comunidade. Através da criação de espaços de encontro, cooperação e partilha, procura fortalecer as relações entre os indivíduos e contribuir para a construção de comunidades mais participativas, inclusivas e coesas utilizando a música, a dança, o teatro, a expressão plástica, a escultura, os jogos (etc.) como estratégias de criação.

Assim, o futuro do Animador Sociocultural constrói-se através de uma dupla capacidade: manter e renovar os âmbitos de intervenção existentes e, simultaneamente, acompanhar o aparecimento de novos campos de atuação. Esta capacidade exige uma formação contínua e uma postura profissional aberta à mudança, permitindo que a metodologia de intervenção seja constantemente adaptada às pessoas, aos contextos e às necessidades da sociedade.

Referências bibliográficas

- Associação Portuguesa de Desenvolvimento da Animação Sociocultural. (2019).** *Estatuto da Carreira Profissional de Animador/a Sociocultural: Proposta da APDASC*. Parlamento. parlamento.pt
- Escola, J. (2021).** As tecnologias da informação, a ciberanimação no contexto do envelhecimento e a educação intergeracional. Em E. Martins, J. S. Lima, & M. Lopes (Coords.), *Animação sociocultural: Geriatria, gerontologia e os novos paradigmas do envelhecimento* (pp. 197–204). Edição Intervenção - Associação para a Promoção Cultural.
- Fonte, R. (2015).** O Animador Sociocultural e o formador de Animadores Socioculturais: contornos e perfil de uma identidade singular. Em J. D. L. Pereira, M. S. Lopes, & M. A. Maciel (Coords.), *O Animador Sociocultural no século XXI* (pp. 263–270). Edição Intervenção - Associação para a Promoção Cultural.
- Gorzoni, S., & Davis, C. (2017).** O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396–1413.
- Herrerías, J. (2017).** O teatro como recurso didático-pedagógico para uma educação complexa e completa. Em F. C. Sousa, J. D. L. Pereira, & M. S. Lopes (Coords.), *A Intervenção Teatral em Portugal no século XXI* (pp. 25–32). Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Larrazábal, M. S. (2004).** A figura e a formação do animador sociocultural. Em J. Trilla (Coord.), *Animação sociocultural: Teorias, programas e âmbitos* (pp. 123–134). Editorial Ariel.
- Lopes, M. S. (2008).** *Animação sociocultural em Portugal* (2.^a ed.). Edição Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Maya, P., & Caballero, J. (2001).** *El animador sociolaboral*. Editorial CCS.
- Mendes, D. (2022).** *Animação sociocultural/animação sociolaboral: Um estudo de caso na Sonae Modelo Continente* [Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro].
- Mendes, D. (2024).** O animador sociocultural como profissão do futuro no contexto de envelhecimento com vida ativa. Em C. Santos, C. Madureira, & M. Lopes (Coords.), *Envelhecimento criativo, participativo e vida ativa* (pp. 363–368). Edição Intervenção - Associação para a Promoção Cultural.
- Sousa, J. (2015).** O estágio curricular: o derradeiro “tubo de ensaio” na formação do animador. Em J. D. L. Pereira, M. S. Lopes, & M. A. Maciel (Coords.), *O Animador Sociocultural no século XXI* (pp. 45–52). Edição Intervenção - Associação para a Promoção Cultural.
- Ventosa, V. P. (2011).** *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales* (3a ed.). Editorial CCS.
- Ventosa, V. J. (2015).** A identidade do animador sociocultural face a profissões limítrofes. Em J. D. L. Pereira, M. S. Lopes, & M. A. Maciel (Coords.), *O animador sociocultural no século XXI* (pp. 251–262). Edição Intervenção - Associação para a Promoção Cultural.



Equipa do CLDS 5G Cabeceiras de Basto – Transformar Realidades

Chegar ao final deste E-book não significa encerrar os temas e as reflexões que nele se encontram. Associada às II Jornadas Internacionais de Cabeceiras de Basto – Educação, Artes, Saúde, Diferença, Autonomia, Cidadania e Participação, esta publicação reúne contributos de diferentes áreas, experiências e contextos, que convidam a continuar a refletir sobre os desafios presentes nas nossas comunidades e nas nossas práticas.

Educação, artes, saúde, diferença, autonomia, cidadania e participação são áreas e dimensões distintas, mas que podem ligar-se entre si de diferentes formas. É precisamente na possibilidade de estabelecer essas ligações que as Jornadas procuram criar pontes entre saberes, experiências e práticas, promovendo o diálogo e a partilha entre diferentes perspetivas. Estas relações permitem ampliar o olhar sobre as realidades em que intervimos e perceber como diferentes áreas podem contribuir umas para as outras.

Esta lógica de articulação está também presente no trabalho que, enquanto equipa do CLDS 5G Cabeceiras de Basto – Transformar Realidades, desenvolvemos no território. É na proximidade com as pessoas, as famílias, as instituições e a comunidade que procuramos compreender necessidades, mobilizar recursos, criar sinergias e construir respostas. A experiência no terreno mostra-nos que os desafios sociais não existem de forma isolada e que escutar, articular e cooperar é fundamental para encontrar respostas ajustadas a cada realidade.

É também por isso que valorizamos espaços de reflexão e partilha. Conhecer outras experiências, questionar práticas, cruzar perspetivas e construir pontes entre saberes e áreas de intervenção permite-nos

alargar o olhar sobre o território, repensar formas de intervenção e encontrar novas possibilidades de resposta.

Mais do que um registo associado às Jornadas, este E-book pretende ser um recurso de consulta, reflexão e partilha, mantendo disponíveis contributos, experiências e perspetivas que podem ser revisitados em diferentes momentos e contextos. O conhecimento ganha também sentido quando circula, quando suscita novas questões e quando contribui para pensar e construir outras formas de intervenção.

Que estas páginas possam suscitar novas perguntas, criar pontes e gerar novas reflexões. E que o conhecimento aqui reunido contribua para fortalecer sinergias, valorizar a diferença e promover a autonomia, a cidadania e a participação, contribuindo para comunidades onde as pessoas tenham voz e espaço para participar.

A Equipa do CLDS 5G Cabeceiras de Basto – Transformar Realidades

CURRICULA

Ana Isabel Ventura Lopes Ferreira – Doutorada em Geografia Humana pela Faculdade de Letras, da Universidade de Coimbra, onde também, obteve o seu Grau de Mestre em Geografia e Ordenamento do Território e a Licenciatura em Geografia, área de especialização em ensino. É investigadora no Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território (CEGOT). Professora na Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto, do Instituto Politécnico da Guarda onde neste momento é diretora do Curso de Animação Sociocultural. Tem colaborado em diversos projetos de base territorial, com o objetivo da promoção e desenvolvimento sustentáveis dos territórios a partir dos seus recursos endógenos. As áreas de investigação centram-se na valorização das comunidades locais, na problemática do envelhecimento demográfico dos territórios do interior, na valorização do património local através da promoção de estratégias de turismo cultural de base comunitária, entre outras. Do seu trabalho de investigação já resultaram comunicações em congressos nacionais e internacionais, publicações de artigos em revista científicas e capítulos de livros.

Bianca Jesus - Mestrado Integrado em Medicina, na Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra; Internato médico de formação específica em Psiquiatria na Unidade Local de Saúde da Guarda; Psiquiatra Assistente no SESARAM (Serviço de Saúde da Região Autónoma da Madeira); Psiquiatra na Casa de Saúde São João de Deus -Funchal; Pós-graduada em Terapias Cognitivo-Comportamentais de Terceira Geração, em Suicídio e Comportamentos Autolesivos e em Terapia de Casal: Avaliação e Intervenção; Autora de diversas comunicações em reuniões científicas nacionais e internacionais.

Cristiana Madureira. É Doutorada em Educação, Mestre em Educação, na especialidade de Sociologia da Educação e Políticas Educativas e Licenciada em Educação. Professora Auxiliar na Universidade da Beira Interior e investigadora integrada no Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) do Instituto Politécnico de Leiria, onde coordena a linha de investigação em Educação, Cidadania e Inclusão. É também investigadora colaboradora no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), da Universidade Lusófona, e vice-presidente da Intervenção – Associação de Promoção e Divulgação Cultural. Desde 2000, tem desenvolvido atividade docente em instituições de ensino superior nacionais e internacionais, incluindo Portugal, Moçambique, Brasil, Guiné-Bissau e Espanha. Paralelamente, tem prestado consultoria a escolas em Portugal e Moçambique, promovendo práticas de interculturalidade, inclusão e convivência pacífica. Detém experiência como mediadora socioeducativa, tendo coordenado projetos e redes escolares com foco na promoção de práticas educativas inclusivas e positivas. Foi Diretora da Escola Superior de Educação Jean Piaget Nordeste, coordenadora pedagógica e investigadora do Centro Internacional de Ensino e Investigação Fernão de Magalhães, bem como cocriadora e coordenadora do Centro de Investigação Transdisciplinar em Ciências da Educação, no Instituto Superior de Ciências Educativas Douro.

Daniela Mendes - Doutoranda no curso em Ciências da Educação, mestre em Ciências da Educação - área de especialização em Animação Sociocultural e licenciada em Animação Cultural e Comunitária pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Participou em projetos sociais, nomeadamente “todos diferentes, todos iguais” enquadrada no Programa Erasmus + (Role Models) e no projeto “A RISCAR”. De destacar, o projeto “Prisionante”, com os reclusos do estabelecimento prisional de Vila Real, que se enquadrou no tema da inclusão e comunidade. Frequenta vários congressos sobre a Animação Sociocultural e

participa em formações/workshops relacionados com a mesma área. É autora de artigos científicos ligados à Animação Sociocultural e realiza oficinas/workshops relacionados com o mesmo tema. Foi Mediadora de Educação e Formação de Adultos na Escola Secundária Marques Castilho em Águeda no âmbito dos PLPQ e Animadora Sociocultural na APPACDM de Coimbra. Atualmente é Animadora Sociocultural na Residência Montepio de Albergaria-a-Velha.

Jorge Miguel França Santos - Licenciado em Medicina pela Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, especialização em Pediatria no Hospital de São João, obteve o grau de Assistente Hospitalar em Pediatria, no âmbito da carreira médica hospitalar, e tornou-se membro do Colégio de Especialistas em Pediatria da Ordem dos Médicos Portugueses, tendo exercido funções clínicas como Pediatra na Unidade Hospitalar das Chaves desde então. Após concurso nacional, obteve o grau de Assistente Hospitalar Graduado, em 2010, e desde então exerce funções clínicas como Consultor Pediátrico no Centro Hospitalar de Trás-os-Montes e Alto Douro (CHTMAD, EPE). Ao longo da sua carreira como clínico procurou sempre manter um nível satisfatório de atualização no âmbito da Pediatria Médica e Cirúrgica, pelo que participou em mais de uma centena de congressos e cursos, alguns com avaliação, de atualização científica nacional e internacional (Espanha, Escócia, EUA e França). Apresentou mais de uma centena de comunicações – orais e em poster – e é autor ou coautor de uma dezena e meia de publicações, nas mais diversas áreas da Pediatria (doenças infecciosas, neonatologia, hemato-oncologia, nefrologia, cirurgia, gastroenterologia, dermatologia, reumatologia, neurologia, adolescência...) em eventos científicos nacionais e internacionais. Foi premiado por duas vezes em Coimbra, como autor da melhor comunicação oral, no 6º Congresso Nacional de Medicina do Adolescente (2012) – “Educação Sexual para adolescentes problemáticos – a importância da avaliação prévia...” e no 25º Encontro de Patologia Urgente em Pediatria. Novos Conhecimentos, Atitudes e Práticas (2016) Foi sócio-gerente de duas empresas privadas de saúde durante muitos anos. Numa delas, foi responsável pelas especialidades médicas durante vários anos, tendo sido certificado pela Autoridade Reguladora da Saúde. Em 2024, suspendeu essas funções, tendo aderido ao regime de dedicação plena ao hospital. Possui um diploma de pós-graduação em Gestão de Serviços de Saúde pela EGP - Escola de Negócios da Universidade do Porto e está inscrito na respetiva Competência em Gestão de Serviços de Saúde da Ordem dos Médicos. Concluiu o 2º ano de doutoramento.

José Gomes da Costa - Licenciado em Psicologia Clínica pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, em Lisboa (1980), e doutorado em Psicologia pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (2007), onde foi docente no Departamento de Educação e Psicologia entre 1998 e 2022. Psicoterapeuta e grupalista, trabalhou 42 anos na área da saúde mental e outros tantos como professor no Ensino Superior. Professor reformado desde 2022, mantém colaboração, como voluntário, com instituições na área da proteção de crianças e jovens em risco, bem como com várias iniciativas da sociedade civil.

Luís Carvalho — Doutorando em Ciências da Educação na UTAD. Mestre em Ciências da Educação e licenciado em Animação Cultural e Comunitária pela UTAD. É professor na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, no Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração e formador na Escola de Palco da d’Orfeu, Associação Cultural. É clarinetista, guitarrista, baixista e produtor musical. Realizou vários espetáculos em Portugal, Espanha, França, Itália, Alemanha, Dubai e Bahrain com os diferentes grupos no qual participa, nomeadamente, Mimo’s Dixie Band, Animadixie, Olla Tshou, Más Companhias, Inês Barros, Salomão e Places Are Made By People. Ao longo do seu percurso profissional

tem-se dedicado à área da intervenção social, onde através da música, procura trabalhar com um leque abrangente de grupos. De destacar, o projeto Orquestra (In)quieta, o projeto Coro Memória, o projeto OCA, o projeto Orquestra Proximidade e o projeto “Prisionante”. Tem ainda formações no âmbito do teatro e dança/movimento.

Marcelino de Sousa Lopes - Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade Pontifícia de Salamanca. Professor na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Presidiu à comissão de avaliação externa da A3ES para a área da Animação Sociocultural. Frequentou diversos cursos, estágios, seminários formação teatral e de animação a nível nacional e internacional. Proferiu mais de uma centena de conferências em congressos nacionais e internacionais sobre: teatro; animação sociocultural; associativismo; ócio e tempo livre; inclusão, turismo, gerontologia, educação intergeracional. Orientador de vários trabalhos de natureza académica nomeadamente mestrados e doutoramentos nos domínios das ciências sociais e humanas. Integrou diversos Júris de provas públicas de doutoramento, mestrado e concursos públicos. É autor e coordenador de 30 livros e mais de meia centena de artigos nas áreas da animação sociocultural, turismo, desenvolvimento e educação comunitária, teatro, pedagogia, ócio e animação de idosos.

Patrícia Sousa Borges - Doutora em Direito. Licenciada e Mestre em Direito. Pós-Graduada em Organização e Gestão no Futebol Profissional. Professora Auxiliar Convidada na Escola de Direito da Universidade do Minho. Coordenadora Científica do Curso Breve de Formação em Direito do Desporto da Escola de Direito da Universidade do Minho. Docente em várias Pós-Graduações em Direito do Desporto, nomeadamente na Universidade Autónoma de Lisboa, na Escola Superior de Desporto de Rio Maior do Politécnico de Santarém e no Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Investigadora integrada no JusGov – Centro de Investigação em Justiça e Governação. Conselheira no Conselho de Arbitragem do Tribunal Arbitral do Desporto nomeada pelo Conselho Nacional do Desporto. Membro do Conselho de Redação da Revista de Direito do Desporto. Vogal no Conselho de Arbitragem da Federação Portuguesa de Futebol. Autora de livros e vários artigos científicos nacionais e internacionais na área do Direito do Desporto. Oradora em várias conferências nacionais e internacionais

Paula Cristina Matos de Sousa – Licenciada em Português/ Inglês pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Animação Sociocultural. Foi atriz e membro da direção do Grupo de Teatro – A Trupe da Vila. Integrou a comissão organizadora de 3 congressos internacionais de Animação sociocultural organizados pela ANASC – Associação Nacional de Animadores Socioculturais. Participou em diversos eventos nacionais e estrangeiros nos domínios da Animação Sociocultural, Teatro e Associativismo. Dinamizou diversos projetos de animação teatral nas escolas secundárias de Alijó, Murça e EB2/3 de Sabrosa. Integrou a nível nacional, o grupo de trabalho para refletir sobre a Animação Sociocultural e os Animadores Socioculturais em Portugal.

Rosa Branca C. Tracana Pereira - Doutoramento em Estudos da Criança área de especialização em Estudos do Meio Físico, no Instituto de Estudos da Criança, Universidade de Braga. Pós-Graduação, em Gerontologia Social, pela Universidade Católica de Viseu. Professora Adjunta no Instituto Politécnico da Guarda de maio 2010 até ao momento. Vice-Presidente do Conselho Científico da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, do IP Guarda. Membro do Conselho Científico do GeoPark Estrela. Orientadora e Arguente de Teses de Mestrado e Doutoramento. Membro integrado do Ci&DEI – IPV-IPG-IPG.

Membro investigador de Projetos de investigação internacionais. Referee em várias revistas internacionais e nacionais

Rui Proença Garcia - Professor Catedrático da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Responsável pela área de Gerontologia Social e Cultural do Curso de Mestrado em Atividade Física para a Terceira Idade. Autor de vários capítulos de livros e de artigos nacionais e internacionais sobre envelhecimento. Já orientou ou orienta diversas dissertações de mestrado e de doutoramento sobre a temática do envelhecimento. Foi ainda responsável por um trabalho de pós-doutoramento sobre este assunto. Já colaborou com Universidades de Espanha, Angola e Brasil. Atualmente colabora com a Beijing Sport University. É Doutor Honoris Causa pela Universidade do Estado do Amazonas, Brasil.

Sara Rüegg - Animadora Sociocultural e desenvolve a sua atividade profissional em Lausanne, Suíça. A sua prática centra-se na promoção da autonomia, da participação social e da qualidade de vida das pessoas idosas através de abordagens centradas na pessoa. Os seus interesses profissionais incluem a abordagem Montessori adaptada às pessoas idosas, a animação sociocultural no envelhecimento, a estimulação através de atividades significativas, a alimentação e a promoção da participação no domicílio. É autora do projeto apresentado neste artigo, que explora a arte de cozinhar como instrumento terapêutico e sociocultural, articulando memória, identidade, capacidades preservadas, saúde, autonomia e participação social.

Sara Filipa Gomes Sarroeira – Doutorada em Estudos da Criança, área de especialização de Educação Física e Saúde Infantil, pela Universidade do Minho, mestre em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, pela Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e licenciada em Educação Especial e Reabilitação, pela Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. Desde 2004, que exerce funções de técnica superior educação especial e reabilitação, na Escola Básica Integrada da Praia da Vitória, realizando a avaliação do desenvolvimento psicomotor e intervenção psicomotora com crianças com Necessidades Educativas Especiais; coordenando e implementando diferentes projetos de Psicomotricidade, na sua vertente preventiva e educativa na escola (nomeadamente na área de Relaxação) e colaborando com o Centro de Formação da EBIPV em cursos de formação para docentes e não docentes. Em 2016, realiza o curso Mindfulness- Based Stress Reduction, e em 2017 completa o Curso de instrutor de Yoga- RYT 200. Praticante regular de Yoga e meditação. É autora e coautora de diversas publicações na área da educação e proferiu comunicações em diversos congressos nacionais e internacionais.

Sílvia Catarina Pereira de Almeida - Exerce atualmente funções de Diretora Técnica na IPSS Sul-social – Associação, em São Pedro do Sul, desde 2020, responsável por uma valência de SAD, desenvolvendo trabalho nas áreas da intervenção social, inclusão, autonomia e capacitação comunitária. É licenciada em Educação Social pela Escola Superior de Educação de Viseu, possuindo Pós-Graduação e Mestrado em Educação Especial pela mesma instituição. Frequentou o Doutoramento em Educação na Universidade de Aveiro, no Percorso Diversidade e Educação Inclusiva. Entre 2010 e 2014 integrou a IPSS, Centro de Promoção Social de Carvalhais, mais tarde ingressou no âmbito do projeto CLDS, onde desenvolveu atividades de apoio à formação profissional, capacitação associativa, intervenção familiar e dinamização comunitária. Tem desenvolvido investigação e publicado trabalhos nas áreas da educação inclusiva, processamento sensorial e perturbação do espectro do autismo, destacando-se a dissertação de mestrado *A importância do som no processamento*

sensorial em crianças com perturbação do espectro de autismo (2019), a comunicação científica *Sensory Processing in Children with Autism Spectrum Disorder: Routes of Inclusion by Exploring the Sound in the School Environment* (2021) e o artigo na revista *Pró-Inclusão Múltiplos olhares... um retrato dos CRI – Centros de Recursos para a Inclusão* (2021).

Vasco Amorim Araújo – Doutorando em Ciências Sociais e Envelhecimento pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Doutoramento UNISF – Universidade sem Fronteiras. Mestre em Psicologia do Trabalho, Organizações e Recursos Humanos, Especialista em Gestão de Empresas, Especialista em Auditoria, Pós-graduado em Fiscalidade, Pós-graduado em Fintech, possui um MBA Internacional em Auditoria Interna, MBA em Gestão de Organizações do Terceiro Sector e formação executiva na área da Inteligência Artificial. Atualmente exerce a função de Diretor Executivo no Centro Paroquial e Social de Lanheses. É, também, consultor em liderança, gestão financeira e gestão de recursos humanos em organizações do terceiro sector. É atualmente Vice-Presidente da UDIPSS-Viana do Castelo.

Victor Ventosa. Doutor em Pedagogia. Licenciado em Filosofia. Mestre Universitário em Tecnologia da Educação. Pós-graduado em Educação de Adultos. Consultor internacional e Perito do Ministério da Educação, Cultura e Desporto de Espanha para o desenvolvimento curricular das qualificações profissionais da família, serviços Sociais e Comunidade. Diretor da coleção de livros de ASC “RIA” na editora CCS. Editor científico da revista ibero-americana “Animador Sociocultural”. Diretor de formação e diretor do Centro de Informação Juvenil. Professor convidado de diversas universidades espanholas e estrangeiras. Investigador e consultor internacional de diferentes organismos públicos e privados. Publicou mais de 35 livros, além de inúmeros artigos em revistas nacionais e estrangeiras especializadas sobre Educação Social, Formação de Adultos, Animação Sociocultural, Educação em tempo livre, Expressão Musical, Expressão Dramática e Animação Teatral, alguns dos quais em múltiplas edições e traduções em diversos idiomas. Foi convidado como conferencista para más de 350 congressos, cursos, seminários nacionais e internacionais. Premio “Participación Social” de Castilla y León. Diretivo de Saúde Mental Salamanca AMFEC. Fundador e Presidente Honorífico da Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural (RIA).