

IX CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE MIIS

Mediação Intercultural e Intervenção Social

9

Livro de Atas

9.^a Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social

Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia: Relatos e Experiências

Ricardo Vieira
José Carlos Marques
Pedro Silva
Ana Maria Vieira
Cristóvão Margarido
Rui Matos
Rui Santos
ORGS.



**Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de
Pandemia: Relatos e Experiências**

**9.ª Conferência Internacional
Mediação Intercultural e Intervenção Social**

Conferência realizada a 26 e 27 de novembro de 2021

LIVRO DE ATAS

Ficha Técnica

Título: Livro de Atas:

9.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social – “Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia: Relatos e Experiências”

Organizadores: Ricardo Vieira, José Carlos Marques, Pedro Silva, Ana Maria Vieira, Cristóvão Margarido, Rui Matos, Rui Santos

Revisão: Ana Arqueiro

Edição: CICS.NOVA.IPLeiria e ESECS.Politécnico de Leiria

ISBN - 978-989-8797-75-9

DOI - <https://doi.org/10.25766/8tbp-q708>

Abril de 2022

Os textos incluídos neste Livro de Atas foram objeto de avaliação científica.

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



Centro Interdisciplinar
de Ciências Sociais
CICS.NOVA.IPLeiria



Comissão Organizadora

Ana Maria Vieira, CICS.NOVA.IPLeiria e Instituto Politécnico de Leiria

Cristóvão Margarido, CICS.NOVA.IPLeiria e Instituto Politécnico de Leiria

José Carlos Marques, CICS.NOVA.IPLeiria e Instituto Politécnico de Leiria

Pedro Silva, CIIE, CICS.NOVA.IPLeiria e Instituto Politécnico de Leiria

Ricardo Vieira, CICS.NOVA.IPLeiria e Instituto Politécnico de Leiria

Rui Matos, CIEQV e Instituto Politécnico de Leiria

Rui Santos, CICS.NOVA.IPLeiria e Instituto Politécnico de Leiria

Comissão Científica

Abílio Amiguinho, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Amélia Lopes, Universidade do Porto, Portugal

Américo Peres, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Amurabi Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ana Camões, Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal

Ana Querido, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Ana Maria Vieira, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

António Firmino da Costa, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Portugal

Ariana Cosme, Universidade do Porto, Portugal

Barry van Driel, International Association for Intercultural Education, Holanda

Carlos Alberto da Silva, Universidade de Évora, Portugal

Carlos Laranjeira, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Cláudia Luísa, Universidade do Algarve, Portugal

Cristiana Madureira, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Cristóvão Margarido, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Dália Costa, Universidade de Lisboa, Portugal

Encarnacion Bas Peña, Universidade de Múrcia, Espanha

Esperança do Rosário Jales Ribeiro, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Evangelina Bonifácio, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Fernando Bessa Ribeiro, Universidade do Minho, Portugal

Fernando Diogo, Universidade dos Açores, Portugal

Filipa Coelho, Instituto Superior de Ciências Educativas, Portugal

Florabela Gandra, ESE Paula Frassinetti, Portugal

Francisco Finardi, Rede Pública de Santos e São Vicente, Brasil

Isabel Baptista, Universidade Católica, Portugal

Joana Brinca, Universidade de Coimbra, Portugal

João Ruivo, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal

José Antonio Caride, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha

José Carlos Gomes, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

José Carlos Marques, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

José González Monteagudo, Universidade de Sevilha, Espanha

José Maria Trindade, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

José Ortega Esteban, Universidade de Salamanca, Espanha

Juliany Guimarães Silva, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Leonor Teixeira, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

Luís Alcoforado, Universidade de Coimbra, Portugal

Luísa Pimentel, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Manuel Sarmento, Universidade do Minho, Portugal

Márcio Oliveira, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Maria Helena Mesquita, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal

Maria Inês Pinto, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Maria João Hortas, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

Mário Barata, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Marlene Rosa, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Marlene Sousa, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Miguel Prata Gomes, ESE Paula Frassinetti, Portugal

Neusa Gusmão, Universidade de Campinas, Brasil

Paulo Delgado, Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Pedro Carrana, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Pedro Silva, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Ricardo Pocinho, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Ricardo Vieira, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Rita Gradaille Pernas, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha

Roberta Frontini, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Roberto Macedo, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Rodrigo Rosistolato, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Rosa Novo, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Rui Matos, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Rui Fonseca-Pinto, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Rui Pinto, Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Rui Santos, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Rui Trindade, Universidade do Porto, Portugal

Sandra Antunes, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Sara Gordo, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Sílvia Azevedo, Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social, Portugal

Susana Monteiro, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Susana Sousa, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Tânia Santos, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Victoria Pérez de Guzmán Puya, Universidade Pablo de Olavide, Espanha

Xosé Manuel Cid, Universidade de Vigo, Espanha

Índice geral

Introdução	13
Parte I	
Abertura	17
Gonçalo Lopes - <i>Presidente da Câmara Municipal de Leiria</i>	19
Nuno Rodrigues - <i>Vice-Presidente do Instituto Politécnico de Leiria</i>	21
Ana Maria Vieira - <i>Coordenadora do CICS.NOVA.IPLeia</i>	25
Parte II	
“Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia COVID-19”:	
A pandemia em contextos diversificados	31
A pandemia COVID-19 e o futebol: efeitos e medidas para a retoma da atividade	33
<i>Manuel Mendes Nunes</i>	
Notas sobre algumas reflexões em tempos pandêmicos	41
<i>Écio Antônio Portes</i>	
Parte III	
Comunicações Livres: <i>Práticas educativas em contexto de COVID-19</i>	49
A saga do analfabetismo e a pandemia COVID-19: história triste em momento atual triste	51
<i>Hercules Guimarães Honorato, Marcela Duarte Herrera</i>	
A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores	67
<i>Hercules Guimarães Honorato, Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino</i>	
Práticas digitais escolares: um estudo de caso	81
<i>Ana Ferreira, Pedro Silva</i>	
Aprender, sentir e ser durante a pandemia	97
<i>Eliana Vieira</i>	
SCRATCH4ALL – Inclusion digital project.....	107
<i>Ricardo Almeida, Maria Emília Bigotte de Almeida</i>	
O que dizem gestores de escolas de acolhimento sobre seu funcionamento durante a pandemia de COVID-19?	115
<i>Silene de Paulino Lozzi</i>	
Impacto emocional do ensino à distância nos professores (2.º confinamento)	129
<i>Ana Salomé de Jesus, Ricardo Pocinho, Cristóvão Margarido, Eva María Torrecilla-Sanchez</i>	
Parte IV	
Comunicações Livres: <i>Ensino Superior e (Sobre)vivências Acadêmicas em contexto de COVID-19</i>	141
Como a formação profissional e as entidades podem ajudar a pessoa com deficiência na integração ao mercado de trabalho: estudo de caso coletivo.....	143
<i>Marta Alexandra Gonçalves Nogueira</i>	
Distâncias e proximidades em tempos de pandemia: espaços, corpos e máquinas	153
<i>Ana Piedade</i>	

Rolling with the punches: adaptation of intercultural mediation and intercultural communication courses to the pandemic situation	167
<i>Almudena Nevado Llopis, María Luisa Sierra Huedo</i>	
O comportamento ético dos alunos em tempos de pandemia	177
<i>Ermelinda Oliveira, Francisco Tomé</i>	
Parte V	
Comunicações Livres: <i>Velhice(s) e Saúde</i>	195
Projeto ASAS – Universidade Sénior virtual em tempos de pandemia.....	197
<i>Sílvia Silva, Ricardo Pocinho, Cristóvão Margarido, Rui Santos, Emanuel Margarido</i>	
A agenda das práticas da equipa comunitária de suporte em cuidados paliativos: desafios e tendências das derivações da <i>agenda setting</i> do pós-confinamento Covid-19.....	207
<i>Tatiana Mestre, Carlos Silva, Francisca Carvalheira</i>	
Uma viagem pelo cuidado: o impacto da pandemia da COVID-19 no quotidiano e atividade das cuidadoras informais.....	221
<i>Andrea Vital Malheiro, Mónica Maria Fernandes, Rosa Garcês Moreira</i>	
Experiências dos cuidadores formais de idosos em tempos de pandemia Covid-19: uma análise à luz do Modelo das Exigências e dos Recursos	237
<i>Paula C. Neves, Cláudia Andrade</i>	
Idoso, família e profissional de saúde: estratégias de proximidade em tempos de pandemia	247
<i>Isabel Ferreira, Luísa Carvalho, Marisa Salgueiro</i>	
O idoso institucionalizado e as respostas à Covid-19	257
<i>Isabel Ferreira, Luísa Carvalho, Sandra Fernandes</i>	
Parte VI	
Comunicações Livres: <i>Crianças e Jovens</i>	271
#vencerocovid19 – Estratégias de mediação de proximidade do Projeto Bola P’ra Frente E7G na intervenção à distância com públicos juvenis.....	273
<i>Ana Paulos, Vanda Ramalho, Rui Pinho, Ana Naia</i>	
Acolher para (trans)formar: um estudo de caso etnobiográfico num Centro de Acolhimento em Moçambique	287
<i>Cristiana Madureira</i>	
A aliança terapêutica em contextos familiares crónicos ou de especial dificuldade: preservação e reunificação familiar em tempo de Covid-19.....	303
<i>Nuno Pimentel, Margarida Garção, Tiago Pina</i>	
Parte VII	
Comunicações Livres: <i>Artes e Literatura</i>	317
Projeto Escolar ConfinARTE (AEGP): uma plataforma de socialização em tempo de confinamento pandémico.....	319
<i>Sónia Moreira Cabeça</i>	
Parte VIII	
Comunicações Livres: <i>Pandemias: Enquadramento Legal e Direitos Humanos</i>	335
Convivência entre o gozo e o exercício dos direitos humanos e em contexto de pandemia.....	337
<i>Ângelo Abrunhosa, Mário Simões Barata</i>	

Uma análise às políticas sociais em tempos de pandemia	349
<i>Emanuel Margarido, Cristóvão Margarido, Rui Santos, Vanessa Póvoa, Ricardo Pocinho</i>	
Mundo laboral e desigualdades de género: uma outra pandemia.....	359
<i>Isabel Borges</i>	
Pandemia, teletrabalho subordinado e a revisão do código de trabalho.....	365
<i>Mário Simões Barata, António Luís Bentes de Oliveira</i>	
Intervención biopsicosocial con mujeres víctimas de violencia de género en el contexto de la pandemia Covid-19	377
<i>Yolanda García, Carlos Ferrás</i>	
Parte IX	
Comunicações Livres: Práticas de Investigação, Relatos e Biografias em tempos de pandemia COVID-19	391
Ser mãe e mulher em contexto de prostituição: uma investigação realizada em tempos de pandemia	393
<i>Helena Freitas, Catarina Tomás</i>	
As percepções das relações de trabalho no contexto da pandemia em um serviço de reabilitação de pessoas com deficiência	407
<i>Karla Dias Tomazella, Ana Paula Ribeiro Hirakawa, Tamires Santana dos Reis, Amanda da Conceição Teodósio</i>	
Erasmus em reclusão pandémica.....	415
<i>Ana Maria Vieira</i>	
As percepções dos profissionais de saúde sobre o atendimento da criança com Transtorno de Espectro Autista (TEA) no contexto da pandemia em um serviço de reabilitação.....	423
<i>Karla Dias Tomazella, Ana Paula Ribeiro Hirakawa, Renata Silva Sabino, Vivian Miwa Ogawa, Bianca Silva Souza, Luiza Argentin de Araújo e Silva, Tamires Santana dos Reis</i>	
Abre o chapéu que está a chover... Se apanhas o vírus estamos tramados!	433
<i>Ricardo Vieira</i>	
Parte X	
“Intemporalidade Intelectual: Relatos e Experiências na Primeira Pessoa”	
– Um diálogo com Pierre Tap em contexto de COVID-19	441
Relatos e experiências na primeira pessoa sobre a pandemia Covid-19.....	443
<i>Pierre Tap, Rui Santos</i>	
Parte XI	
Comunicações Livres: Comunicação Social e Redes Sociais em tempos de Covid-19	451
Vivências da pandemia com visibilidade: uma parte do que ficou para a posteridade nos <i>media</i> sociais em Portugal (mostra intencional de vivências humorísticas em contexto de pandemia) – estudo exploratório	453
<i>Maria da Saudade Baltazar, Marcos Olímpio Santos</i>	
Disseminação do SARS-CoV-2 e da informação: a dinâmica da pandemia da Covid-19 na era da Sociedade da Informação.....	469
<i>Jean Michel Galindo da Silva, Maria Irene da Fonseca e Sá</i>	

Parte XII

Comunicações Livres: *Associativismo e Práticas Comunitárias em tempos de pandemia COVID-19* .. 483

QuintAAL – Um projeto de inclusão social 485
Sofia Madureira, Emília Bigotte

Vivência(s) da Educação Social: a mediação intercultural em tempos de pandemia 493
Cláudia Luísa, Ana Baião

Convivências inclusivas em tempo de pandemia: o caso da Biblioteca Municipal de
Ferreira do Alentejo 505
Maria Armanda Salgado

Parte XIII

Apresentação pública de livros 515

Parte XIV

Sessão de Encerramento..... 531

Cristóvão Margarido - *Presidente da Comissão Organizadora* 533

Introdução

A 9.^a Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social, realizada *online*, nos dias 26 e 27 de novembro de 2021, teve por tema “Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia: Relatos e Experiências”. O vírus SARS-CoV-2, que origina a doença da COVID-19, chegou à Europa no início do ano 2020 e abalou todos os países, mesmo os que se consideravam mais preparados do ponto de vista médico-sanitário. Neste contexto, tornou-se inevitável pensar esta pandemia na Conferência Internacional anual de Mediação Intercultural e Intervenção Social.

A Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e o CICS.NOVA.IPLLeiria convidaram mediadores interculturais, professores, profissionais da saúde, educadores, investigadores, cientistas sociais, da educação, da saúde e do desporto, educadores sociais, assistentes sociais, animadores e outros interventores sociais a debater *Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia COVID-19: Relatos e Experiências*.

O novo coronavírus, designado SARS-CoV-2, foi identificado pela primeira vez na China, em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan. Este novo agente, que nunca tinha sido identificado em seres humanos, rapidamente atravessa fronteiras físicas e sociais e se instala em todos os territórios, povos e nações.

À medida que os diferentes países vão sendo afetados pela doença sucedem-se os confinamentos, de forma a evitar os contactos físicos e, conseqüentemente, a disseminação do vírus e seu crescimento exponencial.

Ainda que o avanço tecnológico e as novas tecnologias permitam novas e rápidas formas de comunicação, não permitiram recuperar o toque, o abraço, o beijo, o calor humano,

fundamentais às sociabilidades e à qualidade de vida subjetiva. A modernidade foi de novo abalada e as formas de comunicação tecnologicamente avançadas permitiram a comunicação virtual, mantendo algumas interações, quer em termos laborais, quer em termos pessoais e sociais, obrigando, contudo, à manutenção de distanciamento físico entre as pessoas e ao confinamento pessoal, grupal, familiar e social.

Foi necessário reinventar formas de trabalho, de interação, de intervenção. As necessidades de combate a um novo inimigo invisível estimularam a ciência e a indústria a produzir, em tempo recorde, máscaras, gel desinfetante, zaragatoas, testes, vestuário adequado para os profissionais de saúde, que passaram a ser elementos quotidianos nos mais diversos espaços, públicos e privados.

A ciência médica colocou, também em tempo recorde, à disposição dos vários Governos, vacinas, que geraram quer procuras massivas, quer comportamentos negacionistas de pessoas que, ou rejeitaram a vacinação, ou continuaram a negar a existência desta pandemia.

Reinventaram-se novas formas de convivência, de socialização e de mediação para uma sociedade que está, afinal, em permanente mudança, face ao risco que o mundo global expõe e oferece aos humanos. Os contextos da pandemia COVID-19 alteraram vivências que se traduziram em novas formas de convivência(s) e que, no limite, e muitas vezes, implicaram estratégias de sobrevivência(s), como foi apresentado nas diversas comunicações científicas cujos textos integram esta publicação.

Esta Conferência Internacional, anual, tem sido realizada, desde 2014, nos auditórios da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Devido ao contexto da pandemia da Covid-19, que atingiu Portugal a partir do mês de março de 2020, a 9.ª Conferência de Mediação Intercultural e Intervenção Social, cujo Livro de Atas agora se apresenta, foi totalmente realizada em formato *online*.

Para além das comunicações livres, cujos resumos foram divulgados e publicados atempadamente no *site* da Conferência – [https://eu-central-1.linodeobjects.com/evt4-media/documents/Livro de resumos FINAL.pdf](https://eu-central-1.linodeobjects.com/evt4-media/documents/Livro_de_resumos_FINAL.pdf) –, divididos em nove sessões temáticas, tornamos agora públicos os textos completos das várias apresentações, neste Livro de Atas, publicado digitalmente e que ficará disponível no *site* da da 9.ª Conferência MIIS (<https://conferencia-miis.eventqualia.net/pt/2021/inicio/>).

Relativamente à estrutura do livro, este encontra-se dividido em 14 partes, a saber:

- Parte I – Abertura;
- Parte II – “Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia COVID-19”: A pandemia em contextos diversificados;
- Parte III - Comunicações Livres: *Práticas Educativas em contexto de COVID-19*;
- Parte IV - Comunicações Livres: *Ensino Superior e (Sobre)vivências Académicas em contexto de COVID-19*;
- Parte V - Comunicações Livres: *Velhice(s) e Saúde*;
- Parte VI - Comunicações Livres: *Crianças e Jovens*;
- Parte VII - Comunicações Livres: *Artes e Literatura*;
- Parte VIII - Comunicações Livres: *Pandemias: Enquadramento Legal e Direitos Humanos*;
- Parte IX - Comunicações Livres: *Práticas de Investigação, Relatos e Biografias em tempos de pandemia COVID-19*;
- Parte X - “Intemporalidade Intelectual: Relatos e Experiências na Primeira Pessoa” – Um diálogo com Pierre Tap em contexto de COVID-19;
- Parte XI - Comunicações Livres: *Comunicação Social e Redes Sociais em tempos de Covid-19*;
- Parte XII - Comunicações Livres: *Associativismo e Práticas Comunitárias em tempos de pandemia COVID-19*;
- Parte XIII – Apresentação pública de livros;
- Parte XIV – Sessão de Encerramento.

Os dois livros mencionados na Parte XIII foram apresentados publicamente no segundo dia da Conferência.

Carlos Alberto Ferreira Neto, Professor Catedrático na Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade de Lisboa (UL) e atualmente Presidente da Casa da Praia - Centro Doutor João dos Santos, apresentou o livro *Ócio, Jogo e Brincadeira: Mediação Intercultural e Intervenção Social*, organizado por Ricardo Vieira, José Carlos Marques, Pedro Silva, Ana Maria Vieira, Cristóvão Margarido e Rui Matos.

Américo Peres, Professor Associado com Agregação da UTAD, apresentou o livro *Temas e Contextos de Pedagogia-Educação Social*, organizado por Ana Maria Vieira, Ricardo Vieira e José Carlos Marques. De ambos se publica a respetiva Introdução, na Parte XIII.

Ricardo Vieira
José Carlos Marques
Pedro Silva
Ana Maria Vieira
Cristóvão Margarido
Rui Matos
Rui Santos

Parte I

Abertura

GONÇALO LOPES

Presidente da Câmara Municipal de Leiria

Começo por cumprimentar, na pessoa do Presidente do Politécnico de Leiria, Rui Pedrosa, a organização desta conferência que aborda um tema de enorme pertinência e atualidade, e que se realiza *online* num momento em que enfrentamos uma nova vaga pandémica que nos obriga a cuidados redobrados.

Endereço também um cumprimento a todos os especialistas que participam nesta conferência e que, com os seus contributos, vão enriquecer-nos e oferecer-nos novas pistas que por certo vão facilitar as nossas vidas neste novo paradigma global.

A pandemia teve um impacto fortíssimo ao nível das organizações.

No caso do Município de Leiria, nos últimos dois anos alterámos por completo as nossas prioridades e também as nossas rotinas.

Num primeiro momento, a prioridade foi a defesa da saúde da nossa população, em especial os grupos mais vulneráveis, e num segundo momento tivemos de acorrer à economia, para injetarmos energia e ânimo no setor produtivo e para prestar apoio aos setores e pessoas mais afetados.

Neste momento estamos já a preparar um novo pacote de medidas de apoio para enfrentarmos esta nova vaga, sendo certo que agora temos de encarar esta ameaça de forma diferente, aprofundando os mecanismos que nos permitam estabelecer um equilíbrio muito estável entre a defesa da saúde e o necessário dinamismo social e económico.

Este foi um trajeto muitas vezes extenuante para uma grande parte da nossa equipa: faço aqui um parêntesis para dizer que, também nas autarquias e várias outras instituições, houve muitas pessoas que estiveram em permanência na linha da frente e que fazem parte do enorme batalhão de heróis invisíveis da pandemia.

Das muitas conquistas alcançadas neste trajeto, há um aspeto a que quero dar um destaque especial: refiro-me à dimensão colaborativa que a pandemia nos obrigou a assumir.

Aprofundámos a nossa ligação com as instituições que atuam nas áreas da saúde, apoio social, ensino, associativismo e também com o mundo empresarial a um nível que nunca antes tinha existido.

Esta é uma conquista que não pode ser desperdiçada e que importa agora potenciar e aprofundar. Se o conseguirmos fazer, estou convencido que vamos dar um fortíssimo impulso ao desenvolvimento da nossa região, à elevação do nível de qualidade de vida e ao aumento da nossa competitividade territorial, tão importante para o futuro. Este seminário inscreve-se já neste propósito.

Muito obrigado e uma excelente jornada de trabalho.

NUNO RODRIGUES

Vice-Presidente do Instituto Politécnico de Leiria

É com enorme prazer que me associo à nona edição da Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social, organizada pelo Pólo do Politécnico de Leiria da Unidade de Investigação CICS.NOVA, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria (ESECS).

Nestas breves palavras gostaria naturalmente de começar por, em nome da Presidência do Politécnico de Leiria, salientar a relevância deste evento e agradecer a todas as entidades parceiras bem como aos participantes na sessão de abertura desta Conferência, sinal não só do apoio, mas também do reconhecimento da importância deste evento para a Região, para a ESECS e para o Politécnico de Leiria. Agradeço assim a participação do Sr. Presidente da Câmara Municipal de Leiria, Dr. Gonçalo Lopes, do Sr. Diretor da ESECS, Professor Pedro Morouço, do Sr. Presidente do Conselho Técnico Científico da ESECS, Professor Luís Filipe Barbeiro, da Sra. Coordenadora do CICS.NOVA.IPLEIRIA, Professora Ana Vieira, e do Professor Rui Matos, Coordenador da Delegação de Leiria do CIEQV, que desta forma se associa a esta edição da conferência.

O Politécnico de Leiria tem nas atividades de Investigação e Inovação um dos seus pilares estratégicos. Este compromisso foi renovado com a aprovação e publicação do Plano Estratégico para 20-30, que reforça a ambição de levar mais além o sucesso e impacto das atividades de todos os investigadores e das quinze Unidades de Investigação do Politécnico de Leiria avaliadas positivamente pela FCT, sob o lema “O conhecimento ao Serviço da Sociedade”. Neste âmbito, eventos como a Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social assumem um papel central não só na disseminação do conhecimento, mas também na criação e fortalecimento de redes de colaboração nacionais e internacionais entre os investigadores que participam nas sessões deste evento. Estou certo de que será esse o caso para os mais de 300 inscritos e envolvidos na partilha de apresentações e discussões em torno dos trabalhos que fazem parte do programa.

Para além dos trabalhos apresentados, é igualmente com alegria que assinalamos durante esta Conferência o lançamento dos livros *Ócio, Jogo e Brincadeira: Mediação Intercultural e Intervenção Social*, organizado por Ricardo Vieira, José Carlos Marques, Pedro Silva, Ana Maria Vieira, Cristóvão Margarido e Rui Matos, e apresentado por Carlos Neto, Professor da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, e *Temas e Contextos de Pedagogia-Educação Social*, organizado por Ana Maria Vieira, Ricardo Vieira e José Carlos Marques, e apresentado por Américo Peres, Professor Associado com Agregação da UTAD.

A resposta a esta crise pandémica tem sido amplamente celebrada como uma vitória da ciência e da cooperação de equipas de investigação internacionais que trabalharam intensamente na busca de uma solução para o combate ao vírus SARS-CoV-2. Esta Conferência surge numa altura em que é fundamental trazer para primeiro plano o estudo do impacto que esta crise teve nas pessoas para além dos efeitos do vírus. A duração do confinamento e a obrigatoriedade do distanciamento social foram, ao fim destes longos meses, inevitavelmente agravados pelas dificuldades económicas e de adaptação a uma vivência diária com desafios inesperados. Para além das dificuldades inerentes ao distanciamento e isolamento afetivos, esta crise tornou evidentes desigualdades normalmente despercebidas entre grupos, que por via das condições económicas, tecnológicas e/ou de literacia digital se viram de uma forma imediata desprovidos dos meios para aceder ao trabalho, à saúde e à educação, apesar da mobilização em torno destes problemas.

Urge assim observar e aprender com esta crise, mas também prever e aplicar rapidamente os resultados destes trabalhos de investigação nas áreas da mediação e intervenção social levados a cabo por uma longa lista de intervenientes, incluindo mediadores interculturais, professores, profissionais de saúde, educadores, investigadores, cientistas sociais, da educação, da saúde e do desporto, educadores sociais, assistentes sociais, animadores e outros interventores sociais. Por esta razão, saúdo e agradeço o trabalho e compromisso de todos os elementos da Comissão Organizadora e da Comissão Científica desta IX Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social. Agradeço igualmente a todas e todos os

investigadores que contribuíram para esta conferência, bem como aos oradores convidados.

A todas e a todos um grande bem-hajam pela vossa contribuição para um evento que nos permite colocar o conhecimento ao serviço da sociedade, numa área e num momento cruciais para a nossa sociedade, bem como para cada um de nós.

ANA MARIA VIEIRA

Coordenadora do CICS.NOVA.IPLEIRIA

O Covid-19 como Fenómeno Social Total: em jeito de abertura

Bom dia, a todas e a todos,

Bem-vindas e bem-vindos à 9.ª conferência de MIIS

Começo por cumprimentar, enquanto coordenadora do CICS.NOVA, polo do Instituto Politécnico de Leiria (CICS.NOVA.IPLEiria), e em nome da organização da 9.ª Conferência de Mediação Intercultural e Intervenção Social, os membros que temos a honra de nos acompanharem nesta mesa de abertura:

Exm.º Sr. Presidente da Câmara Municipal de Leiria, Dr. Gonçalo Lopes;

Exm.º Sr. Vice-Presidente Professor Doutor Nuno Rodrigues, em representação do Presidente do Politécnico de Leiria, Professor Doutor Rui Pedrosa;

Exm.º Sr. Diretor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, Professor Doutor Pedro Morouço;

Exm.º Sr. Presidente do Conselho Técnico-Científico da ESECS, Professor Doutor Luís Barbeiro;

Exm.º Sr. Coordenador do CIEQV, Professor Doutor Rui Matos;

Minhas senhoras e meus senhores, profissionais e investigadores que nos escutam por todo o mundo;

Sinto-me honrada em estar presente na abertura desta Conferência Internacional subordinada ao tema “Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia: Relatos e Experiências”.

O tema da 9.ª conferência de Mediação Intercultural e Intervenção Social remete para um fenómeno que a todos toca, um fenómeno social total, como nos ensinou Marcel

Mauss (1968), uma vez que atravessa e abala toda a sociedade. Ninguém escapa a este fenómeno, a COVID-19.

A pandemia que atravessamos, a do contágio devido ao SARS-CoV-2, que provoca o COVID-19 e suas múltiplas implicações médico-sociais, não é apenas uma questão de saúde. Ela tem impactos sociais globais, o que significa que atinge todas as áreas do social para além das biomédicas, políticas, económicas, psicológicas, antropológicas, sociológicas, educacionais, dos direitos humanos e toda a intervenção social.

A Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, não poderia deixar de pensar cientificamente este fenómeno que tem um passado de dois anos mas que continua a ser uma preocupação presente e futura.

Ouvir e conhecer experiências dos mais variados campos da sociedade, sobre os modos como viveram e conviveram e muitos sobreviveram, é fundamental enquanto partilha de conhecimentos (digo conhecimentos, no plural, porque, nestas matérias, não é correto, cientificamente, falarmos apenas da sociedade do conhecimento. De facto, todas as sociedades são sociedades de conhecimento plural). Que fique registado (e os livros e as atas dos congressos servem para isso), para que seja refletido e para que possamos projetar um futuro de menor risco social, ainda que o risco seja inevitável nas sociedades em que vivemos.

Esta problemática, biológica, social, económica, psíquica (por isso global, como dissemos), remete, em parte, para os medos sociais de que fala Georges Duby (1997). Na transição do milénio e do século XX para o século XXI, Duby estudou e comparou os medos da idade média com os medos do 3.º milénio e sistematizou-os em cinco tipos. Visitemos alguns. O medo da miséria, que está sempre presente dada a vulnerabilidade do ser humano e a possibilidade de o futuro poder trazer pobreza para todos. A possibilidade e eventualidade da pobreza, neste mundo incerto, pode estar sempre em espera.

O medo do outro ou o que, modernamente, se designa de xenofobia e que acontece por etnocentrismo e desconhecimento do diferente, seja porque fala outra língua, seja porque é nómada, seja porque veste de maneira diferente ou, simplesmente, porque surge como estranho e uma ameaça à identidade cultural monolítica.

Depois o medo das epidemias, que na Idade Média remetia para a peste negra, para a lepra, etc., e que, na contemporaneidade, pese embora alguma segurança conferida pela ciência moderna, ocorreu com a SIDA nos anos 80 e 90 e, presentemente, com a COVID-19. Mas o Ocidente não se pode esquecer da ébola e/ou da malária ou paludismo e outras que, por atingirem mais os países subdesenvolvidos, são menos debatidos e são menos preocupação do Ocidente, revelando um certo egoísmo dos mais fortes. É tempo de pensarmos a Humanidade como um todo. As pandemias a isso obrigam. Neste caso concreto, estamos perante um exemplo de como a globalização e a compressão do espaço e do tempo, como se de uma aldeia global se tratasse (McLuhan, 1962), aumentam o medo e o risco da globalização de vírus e de doenças desconhecidas, constituindo um dos aspetos mais nefastos da globalização. Os migrantes e todos os movimentos populacionais são vistos como transporte deste medo, causando insegurança ontológica (Vieira & Trindade, 2008) e, mesmo, riscos sanitários.

Presentemente, podemos dizer que há alguns paralelos com a COVID-19 que surge como uma doença nova que causa insegurança, medo e uma certa exclusão, consciente ou inconsciente, na medida em que os casos podem nem sempre ser divulgados, talvez com medo da estigmatização. O COVID-19 coloca-nos perante a concretização mais evidente do que Ulrich Beck (1992) antecipou para o que designou de sociedade de risco. O vírus causador da doença surgiu num local específico, mas rapidamente se tornou um problema global e uma ameaça para todos os humanos, em consequência da compressão dos eixos espaço-temporais e das migrações internacionais e também regionais. Para todos, mesmo: para o Oriente, para o Ocidente, para ricos, para pobres, para homens, para mulheres, idosos e mesmo jovens.

De acordo com Beck (2008), os riscos são consequências do desenvolvimento científico e industrial e não podem ser confinados no espaço e no tempo. A sociedade moderna

surge, assim, como uma sociedade de risco generalizado/globalizado. Os riscos surgem-nos, deste modo, como sendo sempre locais e globais. Como nos ensinou Giddens (2000), uma fogueira no meu quintal é sempre uma fogueira no nosso planeta. Urge, assim, mais do que nunca, pensar globalmente para agir localmente ou, recordando Robertson (1992), é fundamental ter um pensamento e uma ação locais.

Retomando Anthony Giddens (2000), uma sociedade de risco é uma sociedade cada vez mais preocupada com o futuro que implica preocupação com a segurança, o que gera a noção de risco.

Esta Conferência Internacional, com painéis de discussão regional e nacional, painéis de discussão internacional, com mais de 300 conferencistas inscritos, com cerca de 70 comunicações distribuídas por 9 temas, é o nosso contributo para a comemoração na ESECS da Semana da Ciência e da Tecnologia 2021, que decorre de 22 a 28 de novembro, com atividades por todo o país.

Integrados na mesma, sublinhamos, ainda, a propósito desta celebração científica, a apresentação de dois livros, também internacionais, que serão tornados públicos amanhã: *Ócio, Jogo e Brincadeira: Mediação Intercultural e Intervenção Social*, que será apresentado pelo Professor Doutor Carlos Neto, que ainda há três dias nos visitou, aqui na ESECS, e nos brindou com mais uma grande conferência; e *Temas e Contextos da Pedagogia-Educação Social*, um livro de diálogos entre investigadores espanhóis e portugueses que será apresentado, também amanhã, pelo Professor Doutor Américo Peres, que muito tem contribuído, desde há longa data, para o desenvolvimentos destas áreas da Mediação Intercultural e da Intervenção Social no Instituto Politécnico de Leiria, no nosso país e no mundo.

Termino com um agradecimento especial a todos os conferencistas, moderadores, voluntários e pessoal dos recursos humanos que quiseram envolver-se neste evento que consideram como seu/nosso.

Obrigada a todas e a todos!

Sejam bem-vindas e bem-vindos. Aproveitem bem!

Leiria, 26 de novembro de 2021

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Londres: SAGE.
- Beck, U. (2008). *World at risk*. Cambridge: Polity Press.
- Duby, G. (1997). *Ano 1000, ano 2000: No rasto dos nossos medos*. Teorema.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mauss, M. (1968). *Sociologie et anthropologie*. PUF.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press.
- Robertson, R. (1992). *Social theory and global culture*. London: Sage Publications Ltd.
- Vieira, A. (2013). *Educação social e mediação sociocultural*. Profedições.
- Vieira, R., & Trindade, J. (2008). Migration, culture and identity in Portugal. *Language and Intercultural Communication*, 8(1), 36-49. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/271793720> Migration Culture and Identity in Portugal

Parte II

“Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia COVID-19”: A pandemia em contextos diversificados

A pandemia COVID-19 e o futebol: efeitos e medidas para a retoma da atividade

Manuel Mendes Nunes

Presidente da Associação de Futebol de Leiria

Debater o impacto socioeconómico e desportivo da pandemia no regular funcionamento dos Clubes da Associação de Futebol de Leiria não é tarefa fácil, atendendo aos múltiplos fatores que devem ser analisados. No entanto, iremos dar uma ideia das perturbações causadas por esta nova e estranha agressão, a que todos nós estamos sujeitos, a que teremos de nos adaptar, saber conviver e reagir de forma adequada no futuro.

Antes de março de 2020 a atividade desportiva desenvolvida pelos Clubes no âmbito da Associação de Futebol de Leiria era caracterizada por:

- Organizar 54 Campeonatos, Taças e Torneios e 10 Seleções Distritais;
- Realizar Cursos de Treinadores e Ações de Formação diversas;
- Promover o Futebol Feminino;
- Implementar o Futebol de 3, 5, 7 e 9 e organizar o Futebol de Rua;
- Promover o recrutamento, retenção e evolução da arbitragem;
- Efetuar o Processo de Certificação;
- Realizar a Gala do Futebol Distrital e elaborar a Revista dos Campeões Distritais;
- Atribuir o prémio de Melhor Aluno/Jogador e de estudos sobre Futebol;
- Promover o Cartão Branco e o Plano Nacional da Ética Desportiva;
- Operacionalizar a Plataforma de Infraestruturas Desportivas;
- Efetuar a ligação à Comunicação Social.

Perante este cenário é fácil constatar que a prática do Desporto nos escalões de formação em Portugal na globalidade tem sido efetuada essencialmente pelos Clubes (Desporto Federado), que movimentaram até ao escalão de Juniores cerca de 391 mil atletas em 70 modalidades (IPDJ, 2020) e o Desporto Escolar no ano letivo de 2019-2020 com cerca de 172 mil jovens, agrupados em 6.818 Grupos – Equipa, participando em 37 modalidades desportivas.

Neste caso, podemos verificar uma diferença significativa na atração dos dois modelos pelos jovens, e tirar as respetivas ilações, quando os potenciais participantes são exatamente os mesmos.

Até que começaram a surgir notícias muito estranhas sobre uma epidemia do Coronavírus no Mundo, com o pormenor de, em 2020:

- 2 de março - Foram identificados os dois primeiros casos de infeção em Portugal;
- 10 de março - Publicação de comunicados da AF LEIRIA e 12 de março – FPF a suspender a atividade desportiva;
- 16 de março - As escolas fecharam com 331 casos confirmados no país;
- 18 de março - O Presidente da República declara Estado de Emergência – recolher obrigatório. Eram 642 os casos confirmados;
- 19 de março – Resolução do Conselho de Ministros a indicar a aplicação de medidas.

O IMPACTO DA PANDEMIA DO COVID-19 NO DESPORTO EM PORTUGAL (2019/20 - 2020/21)

Um estudo da UEFA (2020) indicou que o impacto Social, Económico e na Saúde do Futebol é muito importante em Portugal com um retorno no valor global de 1,63 mil milhões de euros.

Segundo Nunes (2017), tendo em conta a época desportiva de 2012/13 com a existência de 10.354 jogadores e 688 equipas, o seu movimento gerou um volume de negócio de 8.079.954,80€ e uma receita fiscal para o Estado Português de 1.694.743.12€.

Perante o efeito da pandemia, o número de jogadores jovens de Futebol federados em Portugal passou de 155.365 (2019/2010) para 42.658 (2020/2021) registando-se uma redução de cerca de 112.707 (72,5%), ficando, assim, privados da prática desportiva regular nos Clubes, espaço considerado ideal para a prática da sua modalidade preferida.

Na AF Leiria, na época desportiva de 2020/21 a redução em relação à anterior foi de:

- Menos 6.959 jogadores inscritos (63%) - (11.039):
 - o 311 Seniores – 4,5%;
 - o 6.648 Formação – 95,5%.
- Em termos globais:

- o Seniores: 2.198 – 311 (14,2%);
- o Formação: 8.841 – 6.648 (75,2%).
- o Menos 13 Clubes de Futebol Masculino (-20%);
- o Menos 15 Clubes de Futsal Masculino (-26,8%);
- o Menos 2 Clubes de Futebol Feminino (-16,6%).

Os Clubes do universo amador filiados na Associação de Futebol de Leiria realizam cerca de 9 mil jogos anualmente, na vertente Sénior e nos escalões de formação, ficando, assim, demonstrado que a sua ausência tem um impacto social e económico de um valor incalculável nas regiões.

Estudo efetuado pelas Universidades Nova de Lisboa, Granada e Lille (2020) acompanhou os hábitos de famílias com jovens dos 3 aos 16 anos durante este período e concluíram que:

- 76% passam muitas horas em videojogos, atividade que aumentou durante o confinamento;
- 40% ganharam peso corporal (degradação dos hábitos alimentares);
- 50% redução da prática desportiva e das Atividades de Enriquecimento Curricular.

Dentro de uma outra perspetiva, um estudo caracterizador do setor do Desporto em Portugal solicitado pelo Comité Olímpico de Portugal, Comité Paralímpico de Portugal, Confederação do Desporto de Portugal e PWC sobre o impacto da COVID-19 (2020), apresentou as seguintes características:

- Redução de atletas federados e abandono de jovens;
- Fecho de Clubes, redução de receitas e inerente redução de salários;
- Aumento do desemprego e a existência de trabalho precário;
- Aumento do crime no âmbito desportivo – Clubes e atletas ficaram mais vulneráveis;
- Erros alimentares;
- Maior desigualdade social, ou seja, falta de informação e recursos financeiros.

O impacto da pandemia no desenvolvimento da Aptidão Física dos alunos portugueses no ano letivo 2019/2020 também foi avaliado através do Programa Fit Escola, tendo obtido como conclusões que o período de confinamento sem aulas presenciais de Educação Física teve um impacto maior:

- o Nos alunos com idades entre os 9 e os 14 anos;
- o No aumento generalizado da obesidade e excesso de peso;
- o Redução da Aptidão Aeróbia, nomeadamente nas raparigas.

AS EVIDÊNCIAS DA PANDEMIA NO DESPORTO

Com a existência da pandemia a função dos Clubes foi mais evidenciada como um serviço público, já que proporciona um benefício a várias gerações, que praticam a sua modalidade preferida, merecendo, por isso, serem apoiados pelo Estado, porque é um serviço que não é substituído pela prática da disciplina de Educação Física e do Desporto Escolar nas Escolas.

Por outro lado, em virtude das restrições decretadas pelos sucessivos Estados de Emergência, a área em que os Clubes mais dificuldades apresentaram, para a sua sustentabilidade, verificou-se ao nível da tesouraria, já que, impedidos de terem qualquer tipo de receita, provocada pela falta de público e da formação desportiva, vivem com a impossibilidade de cumprir as obrigações contratuais assumidas, que condicionou a realização de toda a sua atividade.

De uma forma paralela, é importante ter em conta que dados recentes de Portugal dizem-nos que:

- Existiam cerca de 2,2 milhões de pobres, registando-se nas crianças o elo mais fraco, com o valor de 22,3%, com maior impacto na faixa etária dos 12-17 anos, que é precisamente aquela que tem sido impedida de praticar Desporto (INE, 2019). Por isso, com o agravar da pandemia e das suas condições, era fundamental e urgente a implementação de estratégias transversais onde se insere o Desporto, para poder atenuar esta situação;
- Segundo o Eurobarómetro (2017), apenas 5% dos adolescentes afirmam que fazem desporto regularmente ou exercício físico, ocupando Portugal os últimos lugares da Europa e, com esta situação, os dados vão ser certamente piores, já que o País apresenta uma das mais baixas taxas de natalidade da Europa e de fertilidade do mundo.

Estas preocupações estão de acordo com as conclusões de um estudo divulgado pelo Parlamento Europeu (27.01.2021), onde se concluía que os Clubes de Base e os Jovens praticantes são os mais afetados pela pandemia do Covid-19.

Durante este período, os Clubes correram um risco muito grande de encerrar a sua atividade, já que não tinham os recursos financeiros necessários para efetuar a gestão diária. Em consequência, o futuro dos jovens poderá ser afetado, sobretudo nas suas oportunidades de educação, formação e emprego.

É por isso que os governos implementam as Políticas Públicas na área do Desporto, pois pretendem proporcionar aos cidadãos o acesso à prática regular da atividade física e desportiva devidamente adequada ao praticante, de modo a evoluir na direção de uma melhor *performance* ou, pelo menos, que garanta um hábito que permaneça ao longo da vida (Balyi, Way, & Higgs, 2013). Neste sentido, o Desporto é considerado um “bem de mérito”, porque gera benefícios externos, desde a simples prática ao mais complexo exercício do alto rendimento. É que um indivíduo que pratica regularmente atividade física e desportiva tem à partida melhores condições, para ter saúde, do que outro, que o não faz, o que significa dizer que, em teoria (e na prática), a produtividade do primeiro será certamente superior à do segundo (Ministério da Saúde, 2018).

Já há muito tempo que a importância do Desporto é reconhecida por múltiplos e variados organismos, porque a sua prática está associada à obtenção evidente de benefícios para a saúde física e psicológica das pessoas, à sua socialização e à redução dos elevados custos no Serviço Nacional de Saúde (Ministério da Saúde, 2018).

No caso particular dos jovens praticantes, que se encontram num período de crescimento especial, a prática desportiva é entendida como muito importante para a aquisição de competências motoras (significativas para a construção de um bom reportório motor – Balyi et al., 2013), psicológicas (contribuem para a resistência a adversidades – Kaier, Johnson, Cromer, & Strunk, 2015 –, a confiança e a autoestima) e sociais, já que aumentam o nível de participação e motivação dos jovens, para além de encontrarem experiências significativas de aprendizagem.

ESTRATÉGIAS ADOPTADAS PELO ASSOCIATIVISMO DESPORTIVO

A mudança e a renovação têm que acontecer quando se percebe que as forças vigentes vão entrar em colapso num futuro próximo. O segredo está precisamente em iniciar uma nova vida antes da atual se afundar em demasia. (Bento, 2001)

Assim, de acordo com os argumentos apresentados anteriormente, importa, agora, referir quais as estratégias adoptadas pela Associação de Futebol de Leiria para fazer face aos constrangimentos brutais impostos pela interrupção das suas atividades:

- a) Apurar o valor do estorno do Seguro (70.000,00€) e aplicá-lo na redução do valor do prémio da época atual – redução de 27,5%;
- b) Efetuar um empréstimo à FPF no valor de 90.000,00€ e aplicá-lo na totalidade na redução do valor das inscrições de equipas e jogadores (30%);
- c) Redução da Taxa de Jogo em 50%;
- d) Criação de um “Gabinete Covid-19” com a presença de um médico para apoio e dar respostas a questões específicas;
- e) Solicitar a todos os Executivos Municipais do distrito um apoio extraordinário aos Clubes;
- f) Solicitar um apoio à FPF destinado ao Futebol Distrital – 2,2 M€;
- g) Solicitar um apoio financeiro ao Governo para compensar as restrições impostas pelos sucessivos Estados de Emergência, que se confirmou recentemente no valor de 65M€;
- h) Criação de um Campeonato Sub-21 com redução do valor da Taxa de Jogo em 50€;
- i) Manter em atividade os Cursos de Treinadores com um apoio financeiro da FPF para reduzir custos;
- j) Continuação da Certificação das Entidades Formadoras e destinar um financiamento a todos os Clubes que viram a sua situação confirmada (15.000,00€);
- k) Financiamento dos Clubes com base no número total dos jogadores inscritos na época de 2019/20 (30.000,00€);
- l) Entregar os prémios do Melhor Jogador/Aluno referente à época desportiva 2019/20, com Diploma e material desportivo para o Clube e a Escola.

Após estarmos neste ponto da crise levantada pela pandemia, será importante refletir sobre que medidas foram adoptadas tendo em conta o futuro numa interligação entre os Clubes e a Associação de Futebol de Leiria, numa perspetiva sustentável e inovadora.

Neste sentido, é necessário referir que a situação é semelhante em toda a Europa, deixando os responsáveis de todas as modalidades desportivas preocupados com o futuro dos praticantes, treinadores, dirigentes, médicos, massagistas, Clubes e Seleções. Uma verdade temos como certa, estamos todos mais vulneráveis e o Futebol não escapa a esta realidade, e se não se tivessem tomado medidas adequadas no tempo certo, o futuro que teríamos pela frente seria ainda mais complicado com o agravamento das assimetrias existentes, o que teria um efeito devastador nos jogadores e nos Clubes, já que estes assentam numa economia associativa muito frágil, com consequências sociais e económicas brutais.

Esta realidade tal como se sente atualmente é passível de se prolongar no tempo, sendo, por isso, fundamental a adoção de medidas excecionais que permitam a sobrevivência dos Clubes como entidades fundamentais na coesão social e na formação de muitos jovens. Assim, destacamos alguns pressupostos a ter em conta:

- A pandemia mudou os hábitos (relacionamento) dos seus sócios e agentes desportivos;
- A recuperação será lenta e gradual – 2/3 anos;
- Há um maior endividamento e descapitalização dos Clubes;
- Há uma grande subsidiodependência dos Clubes;
- Deve-se ter uma perspetiva sustentável, combinando as estratégias de aumentar receitas e reduzir despesas.

Para que isso se possa concretizar, os desafios que os Clubes/Associação de Futebol de Leiria devem ter, são os seguintes:

- O principal adversário será o desconhecido, complexo e difícil;
- Reforçar a ligação entre Clubes e patrocinadores, porque estes vão exigir mais contrapartidas por menos valor;

E na componente desportiva ter em conta:

- O Quadro Competitivo com condições para que se possa voltar a competir regularmente;
- Melhorar a organização das competições entre Clubes/AF Leiria/FPF;
- Tomar decisões (não tomar é muito pior);
- Movimento Associativo passa por dificuldades complexas – é imperativo melhorar o Estatuto do Dirigente Desportivo Benévolo.

“Não se impede um jogador de competir por estar infetado com gripe ou outra doença respiratória. O caminho para a normalidade é deixar de haver restrições. É um processo feito com prudência e com base na evidência científica” (Pedro Simas, *Jornal de Notícias*, 21.08.2021).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balyi, I., Way, R., & Higgs, C. (2013). Desenvolvimento de atletas a longo prazo. *Human Kinetics*.
- Comissão Europeia. (2018). *Special eurobarometer on sport and physical activity*.
- COP, CPP, CDP e PWC. (2020). *Estudo caracterizador do setor do desporto em Portugal e impacto da COVID-19*.
- DGEstE. (2020). *Impacto da pandemia no desenvolvimento da aptidão física dos alunos portugueses – FIT Escola*.
- Kaier, E., Johnson, M., Cromer, L., & Strunk, K. (2015). Percepções do estigma da doença mental: Comparações de atletas com pares não atletas. *Journal of College Student Development* 56(7), 735-739.
- Ministério da Saúde. (2018). *Retrato da Saúde 2018*.
- Nunes, M. (2017). *O valor económico do futebol distrital*.

Notas sobre algumas reflexões em tempos pandêmicos¹

Écio Antônio Portes

Professor Titular Aposentado da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), Minas Gerais, Brasil

Queria agradecer aos organizadores, penhoradamente, o convite para participar, juntamente com os professores Roberto Macedo (UFBA), Rafael Calatrava (Universidade de Córdoba), Adalberto Campos Fernandes (Universidade Nova de Lisboa), da mesa mediada pela professora Saudade Baltazar.

Queria considerar, inicialmente, a amplitude do tema e corro o risco de falar de tudo e não falar de nada. Mas não deixa de ser um desafio. A minha proposta é fazer algumas reflexões sobre o tema anunciado no título. Mas vou tentar fazer algumas ligações, necessárias, sobre temas como pedagogia, pandemia, Estado, educação, desigualdades e dodiscência. Sei que isso é complexo e eu pareço mais uma pessoa febril, elucubrando. Mas, nesses tempos, a elucubração pode ser uma saída para o torpor, a anestesia mental a qual estamos submetidos. Feita essa pequena introdução, vamos ao tema.

A PEDAGOGIA, entendida para além das disposições necessárias ao escolar, vista como ação humana organizadora das disposições cognitivas, no que há de mais profundo em nós, para além de uma herança social e cultural de nossos pais, do nosso grupo estreito de convivência, do nosso grupo de bairro, da escola e do relacionamento social mais amplo, é que constrói em nós, paulatinamente, desde o nascimento, as nossas habilidades cognitivas e práticas. Nesse sentido, a pedagogia nasce com o homem, seja ele de que origem social for. Essa conceituação de pedagogia me coloca no mundo e ela, enquanto *habitus*, disposições internas, duráveis, organizadas, arraigadas, orienta todas as minhas ações. Mas nós podemos pensar em termos de aprendizagens, novas, que se renovam o tempo todo, em utilizar a expressão pedagogia no plural, pedagogias, pois no decorrer da nossa existência vamos sendo submetidos a uma série de experiências de aprendizagens que impõem pedagogias próprias, por exemplo, a pedagogia da

¹ Texto utilizado para abertura da 22ª. Semana de Pedagogia (SEMAPE) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). 02 de novembro de 2020, São João del-Rei, MG.

pandemia à qual estamos submetidos. Nesses termos aqui propostos, a pedagogia é anterior à pandemia. A pedagogia, sobre tudo, ensina, a todos. Mas não ensina tudo a todos da mesma forma, como veremos mais à frente!

A PANDEMIA, como termo definidor, sai dos escritos dos gregos Platão e Aristóteles com o sentido de acontecimento capaz de atingir toda uma população e ganha novos sentidos, apropriados por diferentes discursos para se referir a uma doença que não respeita qualquer fronteira, que se globaliza rapidamente e pode produzir pânico. Sentidos para além da importante ideia defendida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), de que um evento pandêmico não significa morte, desgraça, descontrole, pânico, e, sim, que está para além de uma fronteira determinada, tem caráter global. A apropriação da pandemia pelos diferentes agentes sociais vem produzindo suas pedagogias e a utilização das mesmas nas diferentes circunstâncias que a pandemia provocou. Mas a pandemia que paira sobre nós atingiu, modificou, destruiu certezas e sonhos. Eu, por exemplo, me aposentei e não posso viver o “bem bom” da minha aposentadoria, estou aqui debaixo do balaio. Estar debaixo do balaio é estar de cócoras, diminuído, com algo sobre o corpo escondido, quieto, amedrontado, silencioso, silenciado. Sem horizontes. Sou grupo de risco, devo esquecer aquele mantra de que eu estou “na melhor idade”. Não, sou velho, sou grupo de risco. A pandemia atingiu, em alguns casos de morte, todos os setores da sociedade, a indústria, o comércio, a educação, a saúde, a ciência, a tecnologia, a cultura, direitos fundamentais como circulação de pessoas, trabalhar, comer, beber, higienizar-se, dormir, receber assistência médica, só a título de exemplo. O Covid-19 se transformou no centro das nossas vidas. Alterou os nossos tempos, espaços, sonhos e possibilidades. E a apropriação, construção e difusão de discursos sobre a pandemia se transformaram em um campo de luta. E nós vivemos sobre certezas e incertezas diante dos procedimentos que gerenciam as nossas vidas.

Chamo atenção aqui para três discursos: o médico, o midiático e o político. E não os abordo por uma ordem de importância. O discurso médico, que levou mais de 100 anos para se tornar hegemônico no Brasil, conforme bem nos mostra José Gonçalves Gondra, mostrou uma pedagogia confusa, incerta, sem capacidade de afirmação e de

esclarecimento, com questionamentos dentro do próprio campo médico: cloroquina e ivermectina? Típico de uma época quando se espera um milagre que possa salvar a todos, como uma vacina, venha de onde vier. Aliás, isso também não é consenso. Por outro lado, a ciência que vinha sendo questionada, e ainda está, trabalha a todo vapor para dar respostas ao combate do vírus. E o próprio ato de atender dentro das Unidades de Terapia Intensiva (UTIs) lotadas, principalmente as ligadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), se transformou em uma aprendizagem fundamental para o campo médico para se lidar e amenizar os sintomas da doença e esperar pela resposta imune de cada corpo. Como diz um ditado popular, aqui no Brasil, “é no balanço da carroça que as ‘abobras’ se ajeitam”.

Mas o discurso médico criou uma categoria das mais importantes, que aplaca a dor social: comorbidades. Agora nós temos uma explicação irrefutável para a morte, inevitavelmente aceita, que consola a todos e todas, dispensa velório, chorar o morto e ajuda a viver compulsoriamente o luto. Essa categoria é que vai dar sustentação explicativa da condição humana frente à morte.

Diante da pandemia, a sensação produzida pelo discurso midiático é a de que os problemas do Brasil acabaram e a notícia a ser veiculada à exaustão é aquela produzida pela ação do vírus e tudo que o rodeia. Aqui, me lembro de um livro de uma escritora americana, Susan Sontag, intitulado *Diante da dor dos outros*. A exploração da mídia sobre a pandemia é carnal, sem piedade, crua, tipo, quanto pior, melhores notícias a mídia tem. O medo que todos nós temos e que está contido no sentido de pandemia se potencializou e nos impossibilitou um sem número de ações. Quem pode ficar em casa, ficou. Mas aí é a história da desigualdade, que vou abordar, depois. E nos discursos midiáticos tornou-se comum convidar e produzir legistas sociais para explicar as diferentes teses postas sobre a mesa, em 30 segundos, sem um aprofundamento necessário. Ah, e as imagens de ambulância apitando, macas transportando doentes, pessoas entubadas, lugares lotados de pacientes, médicos apressados pelos corredores, feito baratas tontas, hospitais de campanha sendo montados. Deus nos livre! Criou-se, através desse discurso que se propunha explicativo e educativo, uma pedagogia do

medo. Aqui a estatística ganhou novamente um lugar proeminente, como ciência exata que explica o social e também está sendo utilizada à exaustão.

O discurso político caminhou para a compreensão de que, para ficar em casa, os pobres precisavam de apoio emergencial. De uma esmola de 300 reais, proposta que caminhou para 600 reais, algo em torno de 100 dólares, e foi de volta para os 300 reais. Mas esse mesmo discurso político, que não é único, homogêneo, caminhou também para a construção de uma categoria abrangente de entendimento de nome “estado de guerra”, quando tudo se pode em nome da nação. O “estado de guerra” abriu as portas para as falcatruas dos administradores irresponsáveis que se deleitaram criminosamente com o dinheiro público. Faltou aqui um planejamento geral, mas falo disso quando for falar do Estado, da administração central.

O ESTADO não é a cara de quem o governa, mas quem o governa dá uma cara a ele. E, no nosso caso, para onde se olha só se depara com desastres: meio ambiente “vamos aproveitar o momento e abrir as porteiras, vamos passar toda a boiada”; economia, dólar quase a 6 reais, início de desabastecimento, gasolina com preços nas alturas, ausência de perspectivas econômicas, ausência de um projeto para o Brasil; saúde, três ministros em seis meses, para resumir; educação, de um estrangeiro falastrão, a um economista valentão; depois um militar mentiroso e, agora, um pastor protestante que manifesta homofobia e sonha com uma universidade para as elites; agricultura, as *commodities* vão nos matar de fome, pois já vendemos até o que ainda não produzimos: tentem comprar um litro de óleo de soja e um pacote de arroz. O presidente de plantão se recusa a ser o gestor da crise provocada, por um lado, pela pandemia e, por outro, por sua incompetência generalizada como estadista. Recusa a ciência, recusa a razão e se coloca no lugar de quem não tem nada com isso, pois se trata de uma catástrofe, de um evento da natureza, “o que posso fazer?”; “é uma gripezinha”, “não sou coqueiro”, “vai morrer mesmo”, “essa gripe não mata ninguém”, “eu tenho o direito de não usar máscara”, “não vou comprar vacina da China”; “a vacina não vai ser obrigatória”, “esse é um país de maricas...”, “e se o vacinado virar jacaré?”, “não vou me vacinar”. Esse presidente de nome Jair Bolsonaro vai entrar para a história como um genocida. E, novamente, o grupo que apóia a não ciência se apóia nas estatísticas: o que são 0,29%

de mortos de 210 milhões de habitantes? Perguntemos para os parentes dos quase 630 mil mortos, até o momento. E se forem idosos, desonera o Estado, ainda. Os dados já vêm mostrando que com a morte dos mais idosos as famílias empobreceram, pois se valiam de suas pensões. A crise provocada pela pandemia foi para a justiça e as unidades federativas e municípios a gerenciaram como puderam, mesmo que com recursos federais. Já a crise provocada pela ascensão desta besta ao poder se prolongará até a próxima eleição. E não temos garantias de que ela se resolverá.

Não é possível falar de educação escolar no Brasil sem falar das desigualdades, que os países mais desenvolvidos economicamente descobriram e procuraram atacar depois da II Grande Guerra, ampliando a obrigatoriedade escolar para o fim do Ensino Médio, pois os estudos já mostravam que as possibilidades de uma mobilidade social estavam associadas aos anos de escolaridade de cada indivíduo. No Brasil, ainda hoje, com todo o respeito, considerando os diferentes tipos de escola pública de Educação Básica que temos, federal, municipal e estadual, a escola pública não tem sido objeto de uma reflexão e de uma prática profundas por parte dos dirigentes de plantão. Nós temos um projeto de escola pública que pouco auxilia na diminuição das desigualdades sociais, embora ela seja a única escola que atende aos mais pobres. Mas a falta de um projeto de educação para o Brasil é um projeto de dominação, segundo o saudoso professor Darcy Ribeiro.

A pandemia só escancarou essas desigualdades, em todos os níveis escolares, das creches às universidades. A melhor prova disso é o número de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exame que dá acesso ao Ensino Superior. Esse ano, 3.109 milhões de alunos se inscreveram no exame. Número inferior ao de 2006. Os números mostram que nesse ano tivemos a menor taxa de inscritos provenientes das escolas públicas, dado que estabelece uma relação direta com a elitização da universidade pública. Podemos tomar como hipótese que os pobres não se inscreveram baseando-se na “causalidade do provável”, de Pierre Bourdieu. Nesse ano, as chances de participar do jogo social para entrar na universidade pública eram muito reduzidas, considerando a preparação necessária que não puderam ter durante a pandemia. O fechamento das escolas mostrou o despreparo do Estado, das federações, das

prefeituras para o cumprimento de um direito básico, não só do acesso à escola, mas do acesso ao conhecimento. E em todos os níveis, a resposta à crise colocada pela pandemia no campo da educação foi muito lenta e, como quer o ministro Guedes, da Economia, ficou no colo dos professores, que são funcionários públicos, objeto de ódio desse ministro.

A crise mostrou que uma educação remota requer planejamento, compromisso político para com aqueles que vão recebê-la e para com aqueles que vão mediar essa ação, os professores. Deparamo-nos com a pobreza material dos nossos alunos, sem computadores, sem celulares que comportassem um vídeo de mais de um minuto, sem internet de qualidade, sem local apropriado para os estudos, sem pais que possam auxiliar seus filhos nos exercícios em casa, etc., etc., etc., incapazes de responder a essa nova exigência da forma escolar chamada ensino remoto.

Noutro extremo, temos os professores das escolas públicas, que tinham um tipo de prática pedagógica presencial, que agora não possibilita uma interação nos moldes do ensino remoto. Atender a essas necessidades implica ter um computador que preste, uma cadeira confortável para se sentar, um lugar para transmitir a aula, para trabalhar na plataforma computacional escolhida, familiarizar-se com ela, com suas possibilidades, seus limites, aprender como gravar áudios, como gravar vídeos, como receber arquivos e tudo, como saber se os alunos receberam, se compreenderam a mensagem enviada, tudo isso por conta do professor, em muitos casos, carente de inserção na cultura digital. Sem apontar despesas com água, luz, internet, lanche, também por sua conta. E a jornada de trabalho que já era exaustiva, alguns professores da educação básica dão aula para 600 alunos, agora se tornou absorvente: o professor não faz mais nada a não ser se preparar na prática, no trabalho, no calor da luta, para dar respostas a uma situação inusitada, imponderável, emergencial, imperativa: o trabalho remoto. Corre-se ainda o risco de Estado, federações e municípios acreditarem que o trabalho remoto pode substituir o trabalho presencial do professor. Nas universidades públicas, por exemplo, corremos o risco da redução de novas contratações para os cursos ligados às áreas das ciências humanas, pouco reconhecidas

por esse governo, mas fundamentais na formação humana, na produção de um discurso crítico, divergente, necessário à compreensão dos fatos.

A pergunta que faço é: como pensar na DODISCÊNCIA em uma situação desumana dessa? A Dodiscência, segundo Paulo Freire, e peço desculpas por citá-lo, não pode mais, é coisa de comunista, implica uma relação humana entre o aprendiz e o mediador da experiência que propicia a aprendizagem e não dispensa as condições materiais necessárias para a sua prática. O mediador também se transforma, aprende no decorrer do processo de mediação e transforma a sua prática à medida que vai aprendendo com seus alunos. Sinceramente, não sei que humanidade é possível nessas condições materiais e culturais, que implicam sobre tudo em uma situação de aprendizagem dolorosa, de parte a parte. Ainda, sem assumir aqui de que se trata do “novo normal”, as condições impostas pela pandemia, que tende a naturalizar essa experiência dolorosa, pois, diminuído a minha existência e a minha prática eu posso pouco fazer, conformo-me com o simples, faço o possível e dou a coisa como feita.

Cabe ao conjunto dos envolvidos nessa situação (Estado, federações, municípios, sindicatos, professores, alunos e famílias) fazer do estado atual das escolas públicas uma reflexão necessária sobre o tipo de escola pública que queremos. Penso que esse debate pode se impor, mesmo com um Ministério da Educação à deriva, sem nenhuma proposta para o campo da educação, um vírus ainda à nossa porta, a ciência à procura de uma solução menos paliativa para a pandemia do Covid-19, e nós, amedrontados, “debaixo do balaio”.

Mas é bom deixar claro que somos humanos e essa humanidade nos autoriza a desenvolver mecanismos de defesa, frente a uma imposição de uma pedagogia da prática, produzidos nesse longo, incerto e ameaçador momento que estamos vivendo.

São essas pequenas reflexões que organizei para atender a esse honroso convite, para esse evento, nessa ilustre Casa de nome IPL, a partir de minhas vivências na pandemia, da minha área de formação, de atuação docente e de investigação e, agora, como um

cidadão comum que lê o mundo conturbado a sua volta, e não carrega mais nem o peso nem a proteção de nenhuma instituição.

Parte III

Comunicações Livres: *Práticas educativas em contexto de COVID-19*

A saga do analfabetismo e a pandemia COVID-19: história triste em momento atual triste

Hercules Guimarães Honorato¹ & Marcela Duarte Herrera²

¹ INPG – Instituto Naval de Pós-Graduação, Rio de Janeiro - Brasil

² Universidad del Valle, Cali - Colombia

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a relação professor e aluno, sendo este um indivíduo analfabeto, na visão de docentes em atividade na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. Ratifica-se que este estudo tem seu caminho no atual estado de pandemia com o fechamento das escolas. A questão de pesquisa, encaminhada a doze docentes da EJA, foi: como está desenvolvendo-se a relação professor e aluno – jovem e adulto em alfabetização – nesse período de fechamento das escolas devido à pandemia Covid-19? A abordagem foi qualitativa e o estudo contou com pesquisas documental e bibliográfica como técnicas exploratórias. O analfabetismo é histórico e foi construído pela classe dominante, desde a colônia até os dias atuais, o que pode ser comprovado pelo número excessivo de pessoas analfabetas ainda neste século. Um ponto prejudicado com o fechamento das escolas é a relação direta professor-aluno. Importante aspecto dessa relação é que a conduta do professor exerce influência direta sobre a motivação e a dedicação dos seus alunos ao aprendizado. Um bom relacionamento, portanto, é condição *sine qua non* para a eficácia da tarefa docente na construção de estruturas fortes para o caminhar autônomo dos seus discentes. A pessoa que procura a volta aos bancos escolares crê que a educação, como prevista na Constituição brasileira, é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com o apoio da sociedade, e que assim deixarão de ser invisíveis como cidadãos, qualificando-se para o mercado de trabalho e melhoria social. O trabalho docente deve ser respaldado com elementos do direito à cidadania e à formação humana, apresentando sempre que, por intermédio da educação, acarretará uma mudança social tão almejada por qualquer pessoa. O analfabetismo é consequência da negação de um direito e não será eliminado sem a mobilização da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE

Analfabetismo; pandemia COVID-19; relação professor-aluno.

INTRODUÇÃO

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo [...]
Falhei em tudo.
Como não fiz propósito nenhum, talvez tudo fosse nada.
A aprendizagem que me deram,
Desci dela pela janela das traseiras da casa.
(Álvaro de Campos¹)

¹ Álvaro de Campos, um dos heterônimos de Fernando Pessoa. *Tabacaria*, de 1928, publicado em 1933 na Revista *Presença*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Tabacaria_\(poema\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tabacaria_(poema)).

Segundo a Comissão Econômica para a América Latina, agência da ONU criada para coordenar o desenvolvimento regional, a pandemia chegou à América Latina em um momento de baixo crescimento econômico e tenderá a levar 28,7 milhões de pessoas à pobreza, um aumento de 4,4% com relação a 2019. A crise terá maiores impactos sobre os mais vulneráveis, idosos, jovens desempregados, subempregados, mulheres, trabalhadores desprotegidos e trabalhadores migrantes, com consequente aumento da desigualdade (Comissão Econômica para a América Latina [Cepal], 2020). Os impactos sociais mostram um aumento das taxas de pobreza e extrema pobreza e a persistência das desigualdades. “Nesse contexto, a crise terá repercussões negativas na saúde e na educação, bem como no emprego e na pobreza” (Cepal, 2020, p. 9).

O professor Moacir Gadotti (2008) ressalta que “o primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar, diante de um mundo que sempre o silenciou” (p. 59), deixando claro que, ratificado pelo art. XXVI, da Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948), há o direito universal à instrução, esta que deverá ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais; e obrigatória. Caminhando *pari passu*, em um contexto atual, temos a Agenda 2030 da própria organização (ONU, 2015), que em seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no 4 (quatro), onde deveremos procurar assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos estabelece a determinação para acabar com a pobreza e a fome, garantindo que todas as pessoas possam realizar o seu potencial com dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.

A pobreza que tenderá a aumentar, o desemprego que caminhará para um aumento considerável pela paralização das economias, e, nesse mesmo rumo, soma-se a circulação de pessoas que ficou compulsoriamente dificultada com um distanciamento social. As instituições de ensino pararam por um período incerto, fecharam suas portas, pois ainda não é sabido o que vai acontecer nos próximos dias, meses ou mesmo anos. Ensinar é desenvolver uma ação estratégica especializada, fundada no conhecimento próprio, ou seja, o do professor, em qualquer época e lugar. Esse, por sua vez, busca fazer com que todos os seus estudantes, independente do nível escolar – crianças,

jovens ou adultos – aprendam algum conteúdo, que se considera socialmente necessário na formação do cidadão.

O ensino e aprendizagem foram se adaptando e se moldando, via educação a distância ou como ficou conhecido no Brasil como “ensino remoto”, quando os ambientes familiares foram adaptados a serem salas de aula improvisadas, ocasionando um conjunto de medos e incertezas quanto ao futuro do estudante. Esta pesquisa, portanto, é um recorte de um amplo estudo de caso que foi realizado pelos autores, por intermédio de um diálogo Brasil e Colômbia, de um tema ainda pouco discutido mesmo atualmente – o analfabetismo –, um símbolo claro da exclusão social e que também padece, em grande medida, com o fechamento das escolas no combate ao COVID-19, da sua erradicação.

O objetivo deste artigo é apresentar a relação professor e aluno, sendo este um indivíduo analfabeto, na visão de docentes em atividades na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. Este estudo se torna relevante, em especial por apresentar um tema importante e muito pouco discutido na atual conjuntura de nossas sociedades tecnológicas e globais, além de que há poucas investigações que procuram apresentar o analfabetismo e o seu legado de invisibilidade da pessoa (Winck, 2019). Não será tratado o analfabetismo digital, mas o analfabetismo absoluto e funcional. Importante ratificar que este tema tem seu caminho no atual estado de pandemia com o fechamento das escolas.

Este artigo está dividido em três seções principais, além da introdução e considerações finais. A primeira seção apresenta a metodologia empregada, ou seja, o caminho escolhido para o atingimento do objetivo central colimado. A segunda trata do estado da arte levantado no Brasil sobre o analfabetismo na conjuntura atual, seus principais conceitos, sem esquecermos do arcabouço estruturante da história que nos levou a termos um contingente considerável de analfabetos ainda neste século. Na última seção são apresentadas as análises e discussões inerentes ao objeto deste estudo em função da coleta de dados de professores em atividades na EJA na cidade do Rio de Janeiro.

Assim contextualizado, a seguinte questão de pesquisa norteou este trabalho: como está se desenvolvendo a relação professor e aluno – jovem e adulto em alfabetização – nesse período de fechamento das escolas devido a pandemia COVID-19?

METODOLOGIA

A abordagem metodológica de investigação adotada nesta pesquisa foi qualitativa, que segundo Alves-Mazzotii e Gewandsznajder (1999) é “caracteristicamente multimetodológica, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (p. 163). O caminhar deste estudo contou ainda com pesquisas documental e bibliográfica como técnicas exploratórias iniciais, onde se buscou estabelecer relações sobre o analfabetismo, a relação professor-aluno e a pandemia COVID-19, com um levantamento de artigos em sítios acadêmicos na internet, sobre a continuidade do ensino e aprendizagem dos jovens e adultos com as escolas fechadas.

Como já informado, este estudo é um recorte de um estudo de caso sobre o tema do analfabetismo, um diálogo que foi realizado entre Brasil e Colômbia. Para o estudo citado, foi construído, como instrumento de coleta de dados, um pequeno questionário, com duas perguntas fechadas e quatro abertas e disponibilizado via *google forms* na internet, com distribuição para professores da EJA de ambos os países. Foram 12 os professores brasileiros que retornaram o questionário preenchido. Como o estudo tem como foco a relação professor e o aluno jovem e adulto em alfabetização e a pandemia COVID-19, das perguntas abertas, apenas a última foi analisada, pois está diretamente ligada ao objeto de estudo.

De posse do resultado do questionário, estruturado no quadro teórico, efetuou-se uma análise do material gerado, com base nos eixos considerados – pandemia COVID-19, relação professor e aluno, estudante analfabeto, ensino e aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao iniciarmos um estudo que tem como base a educação, que em grande medida representa um fato social, visto que ela se impõe, segundo Freitag (1984), coercitivamente a pessoa que, “para o seu próprio bem, sofrerá a ação educativa, integrando-se e solidarizando-se com o sistema social em que vive. Os conteúdos da educação são independentes das vontades individuais” (p. 16). Essa autora afirma ainda que ela sempre expressa uma doutrina pedagógica com base na concepção de homem e sociedade, cujo processo educacional caminha por instituições específicas, como a família, a escola, a comunidade e a igreja.

Partindo-se desse olhar, entramos em um conceito que se adere ao sentido da educação em um contexto concreto, o da formação da identidade do cidadão integrante de uma sociedade, que Stuart Hall (2005) nos deixa claro que ela é formada na interação entre o eu e a própria sociedade. Esse autor afirma que ela “surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro dos indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (p. 39, grifo do autor). Se juntarmos os grifos desse autor teremos um relacionamento importante entre o indivíduo e a sociedade: o seu caráter de pertencimento e o do ser reconhecido.

Em estudo sobre os “desconceitos” que são expostos em relação ao indivíduo analfabeto, o professor Alceu Ravello Ferraro (2004), um dos estudiosos do tema no Brasil, transfere para o leitor que existem formulações enviesadas conceituais, “que representam antes munição para o uso na luta ideológico-política, do que instrumentos de análise científica da realidade social” (p. 112). E assim, encontramos em nossas leituras o analfabeto: ser invisível, cegos sociais, baixa autoestima, excluído, apartação social, homem perdido, natural inferioridade, subcidadão, cidadão incompleto, ralé brasileira, ignorante, cegueira, preguiçoso, doente, erva daninha, incapaz, perigoso socialmente, estúpido, inconsciente, populacho ignaro, bronco, marginal entre outros adjetivos depreciativos (Andrade & Moreira, 2019; Ferraro, 2002, 2004; Freire, 1981; Leão, 2012; Souza, 2006; Vilas Boas, Holanda, & Castro, 2019).

O analfabetismo não pode e nem deve ser considerado como uma doença, um “desconceito” preconceituoso, que deve ser curado, mas um problema social a ser resolvido por todos para que o indivíduo analfabeto possa viver com dignidade. O analfabetismo é consequência da negação de um direito e não será eliminado sem a mobilização da sociedade (Gadotti, 2008, p. 19). Paulo Freire (1982), em seu livro *Educação e Mudança*, deixa-nos claro que

Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu que fazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, será mais fácil, para conseguir seus objetivos, ver o homem como uma “lata” vazia que vão enchendo com seus “depósitos” técnicos. (p. 11)

A partir desse ponto, alguns conceitos principais devem ser expostos, como: analfabeto absoluto, analfabeto funcional e letramento. Analfabeto absoluto, segundo o Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), seria a pessoa que se declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece, além de incluir aqueles que relatam que aprenderam a ler, mas já o esqueceram (Paini, Greco, Azevedo, Valino, & Gazola, 2005). O analfabeto funcional, em síntese e segundo Winck (2019), seria a pessoa com menos de quatro anos de estudos. O letramento seria o indivíduo que sabe ler e escrever, porém não necessariamente as utiliza em sua vida cotidiana (Paini et al., 2005). Gadotti (2008) esclarece que se a pessoa alfabetizada “não usa o que conhece, acaba esquecendo o que aprendeu. A falta de continuidade é mortal para o recém-alfabetizado” (p. 14).

O analfabetismo no Brasil é histórico. Tem sua origem na chegada dos europeus em terras de além-mar, que viria a ser o Brasil, onde “encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos rios Paraná-Paraguai” (Fausto, 2006, p. 37). A chegada dos portugueses representou uma verdadeira catástrofe para os índios, pois os “índios que se submeteram ou foram submetidos sofreram a violência cultural, as epidemias e mortes” (Fausto, 2006, p. 40).

Os colonizadores lusitanos não se preocupavam com a sua colônia e nem com os seus habitantes. A produção econômica no período colonial era agrícola, com uma sociedade agrária, latifundiária e escravista. Com este tipo de sociedade, segundo Ferraro (2012), se tivéssemos uma instrução primária efetiva, a elite colonizadora “teria cavado a própria sepultura se houvesse o alargamento da escolarização e alfabetização do povo” (p. 47). Em 1872, quando foi realizado primeiro censo brasileiro, uma taxa elevadíssima de analfabetos foi verificada: nada menos que 78% para toda a população de dez anos ou mais, contanto pessoas livres e escravas. O analfabeto não tinha direito a voto, o que só foi corrigido mais de 100 anos depois, na atual Constituição Cidadã, de 1988.

Atualmente, sendo o Brasil um país continente e com uma população de mais de 200 milhões de habitantes, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2019), a taxa de analfabetismo absoluto das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). O que se poderia inferir é que o quantitativo exposto seria, em grande medida, de pessoas adultas, o que não retrata a realidade atual. O que se verifica é um crescimento dos jovens brasileiros que estão com

acesso restrito a escola, uma permanência precária e uma qualidade do ensino e aprendizagem comprometida (Paini et al., 2005).

A Constituição brasileira, em seu inciso I do art. 208, estabelece como dever do Estado que a educação deve ser efetivada mediante a garantia assegurada do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. O que podemos asseverar é que existe uma preocupação em erradicar o analfabetismo, tanto na Carta Magna quanto no Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (Brasil, 2014). Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (Ação Educativa & Instituto Paulo Montenegro, 2018), com dados levantados em 2018, temos 30% da população brasileira adulta com o alfabetismo rudimentar, que, em síntese, seriam os analfabetos absolutos e funcionais.

No combate ao analfabetismo, foi criada pelo governo federal a modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permitindo que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilitando sua qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho (Oliveira, 2020). Normalmente as aulas são ministradas a noite, quando as salas de aula estão vazias das turmas regulares do fundamental ou médio.

Costa e Bresolin (2019) argumentam que “as escolas ainda carecem de uma infraestrutura de qualidade, os profissionais que atuam na EJA ainda não têm uma formação específica para este público” (p. 101). Paulo Freire (1981), em seu método de alfabetização de adultos, afirma que o ato de ensinar não deve ser mecânico, como um depositar de palavras, sílabas e letras, devendo-se dar um valor especial à experiência existencial dos alfabetizandos. Por esse trilhar, existe o “Ato de Conhecimento”, que, para que exista, “o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo” (Freire, 1981, p. 40). Gadotti (2008) realça também a importância na formação do professor alfabetizador de jovens e adultos, “a partir de uma metodologia dialógica e conscientizadora” (p. 51).

Segundo Libâneo (1994), “o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos” (p. 29). É uma via de mão dupla, cujo fluxo é determinado pelo impacto da ação docente na vida dos alunos. É um processo que se encontra em patamares mais elevados do que a mera transmissão de conhecimentos e de oportunidades para a

aquisição de habilidade e desenvolvimento de competências. Assim, temos a responsabilidade de melhor nos prepararmos para a nossa profissão, pois acreditamos que, por intermédio da prática escolar e do nível de influência que empreendemos sobre os alunos, ainda mais se adultos, podemos proporcionar-lhes possibilidades de exercer o seu direito à educação.

A sala de aula é o lócus onde a relação professor e aluno se desenvolve em maior intensidade, em princípio, em todo o processo de ensino-aprendizagem. A gestão da sala de aula supõe um gesto que se apoie, ao mesmo tempo, nos saberes a construir, nos procedimentos de implementação das atividades e na lógica das interações dos alunos com o mestre. Freire (2008) ressalta que “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (p. 86).

Um ponto prejudicado com o fechamento das escolas é a relação direta professor e aluno. Importante aspecto dessa relação é que a conduta do professor exerce influência direta sobre a motivação e a dedicação dos seus alunos ao aprendizado. Temos que estar convencidos de que todos os alunos são importantes, que é nossa vontade fazer com que todos participem e vejam que a relação tem que ser igual aos elos de uma corrente, fortes e unidos em um determinado objetivo. Um bom relacionamento com nossos alunos, portanto, é condição *sine qua non* para a eficácia da tarefa docente na construção de estruturas fortes para o caminhar autônomo deles.

Assim, portanto, precisamos procurar uma nova forma de ensinar e aprender, pautada no contexto do mundo atual e considerando o que se tem em casa, o envolvimento da família e a vida de distanciamento social. É preciso explorar novas maneiras de aprendizagem e interações que estimulem a curiosidade e a criatividade nos alunos, independente se adultos, para além do currículo acadêmico. O papel docente está em “incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (Freire, 2008, p. 118). Conteúdo sem contexto, na prática docente, não gera significado.

No momento em que o ensino remoto foi o caminho escolhido por boa parte das redes de ensino, podemos afiançar que, no caso em estudo, da educação de jovens e adultos, tal situação, em grande medida, não teve um ajustamento correto, em especial devido a: (i) falta de acesso a internet de qualidade e gratuita; (ii) de ambientes propícios e

tempo disponível para o estudo em casa, depois de uma jornada de trabalho; (iii) a não existência de computadores ou o uso restrito do celular; (iv) não preparação docente e discente para o uso das mídias eletrônicas; (v) o analfabetismo também digital do alunado; (vi) desmotivação do aluno pela falta de contato direto e imediato com seu professor, importante no trato do adulto em alfabetização, o que não acontece na sala de aula presencial.

O analfabeto, que antes era diagnosticado como fruto da pobreza e da marginalização, passou a ser, atualmente, como efeito de uma pobreza gerada por uma estrutura social injusta e não igualitária (Soares, 1996, cit. por Costa & Bresolin, 2019, p. 97). O ser humano não nasce pronto para trilhar o seu caminho de vida. Necessita dos seus pares para o seu desenvolvimento e formação. A gênese da construção sócio-política do homem acontece por intermédio da educação, uma mediação que vai ser desenvolvida para a sua autonomia e para a sua integração social.

Foi lançado, em outubro de 2020, o documento *10 princípios em defesa da educação pública nas eleições 2020*; é uma ação da Rede Comunica Educação, composta de 14 sociedades científicas e entidades acadêmicas e de classe da área da educação. O princípio dez trata da garantia da qualidade social, resume para os futuros prefeitos e vereadores brasileiros que temos 11 milhões de analfabetos com idade a partir de 15 anos e que esse número se conecta com “a pobreza, o subemprego e a discriminação, deixando determinados grupos em destacada vulnerabilidade social em relação ao restante da população” (Rede Comunica Educação, 2020, p. 26). Tais conexões também foram apresentadas no quadro teórico levantado, o que afirma que a mitigação do analfabetismo deve ser uma ação de todos os integrantes da sociedade, incluindo, com certeza, os poderes executivo e legislativo.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Como participado na introdução e na metodologia, este artigo é um recorte de um estudo maior, que abriu um diálogo Brasil-Colômbia sobre o tema do analfabetismo nestes países. O instrumento de coleta original contou com duas perguntas fechadas, que trataram respectivamente da experiência e modalidade de contrato dos professores em atividades em turmas de EJA, do primeiro ciclo, ou seja, na alfabetização de jovens

e adultos. Os sujeitos deste estudo são professores do município da cidade do Rio de Janeiro.

Os respondentes totalizaram 12 professores assim distribuídos em relação a sua experiência profissional na educação de jovens e adultos: (i) sete com mais de dez anos; (ii) um com sua experiência entre seis e dez anos; e (iii) quatro com até cinco anos de experiência. Podemos verificar que a maioria respondente tem mais de dez anos de docência nesse tipo de ensino, o que se mostra importante, visto que a EJA é uma política de Estado, que tem que caminhar com uma educação de qualidade ao adulto em alfabetização, que tenderá a formação para uma boa cidadania com uma inclusão social efetiva, no seu emponderamento e pela solidariedade criada entre docentes e discentes.

Em relação ao regime de trabalho dos professores respondentes, verificamos a não existência de voluntários, enquanto a maioria representativa de nove foram nomeados exclusivamente para professores alfabetizadores e três foram contratados para uma ação direta na EJA. O que isso afiança é que existe uma preocupação de termos professores com vínculo empregatício no município do Rio de Janeiro, em especial os nomeados em concurso público. Gadotti (2008) estipula três condições básicas para um movimento exitoso na alfabetização de jovens e adultos: (i) empenho e organização dos movimentos sociais; (ii) vontade política da administração – nesse ponto está o poder público; e (iii) apoio da sociedade.

A pergunta que foi foco neste estudo foi a seguinte: como está se desenvolvendo a sua relação professor e aluno nesse período de fechamento das escolas devido a pandemia COVID-19? A fim de complementar o nosso questionamento, solicitamos aos professores que expusessem os relatos “marcantes” de experiências positivas e negativas. A análise foi desenvolvida na leitura das respostas ancoradas no referencial teórico levantado e, caso fosse necessário expor algumas das respostas literalmente, as mesmas foram transcritas, citando apenas o bigrama P1 até P12, como fator importante na manutenção do anonimato da fonte.

O respondente P2 apresentou pontos importantes que foram também destacados no referencial teórico, que deixaram claro a importância de uma relação positiva e concreta do professor alfabetizador com seus alunos:

Primeiramente é importante criar o vínculo do afeto. Compreender que educação de adultos vai para além da leitura da palavra. São pessoas recheadas de histórias e de vida que jamais podem ser desprezadas. Neste momento, mais do que nunca, as atividades são balizadas em ações de humanização! Fazer contato com alguém que não fala há muito tempo. Assistir um vídeo de uma música e cantar o trecho que mais chamou atenção.

O período de isolamento social com o fechamento das escolas foi um marco negativo na educação em qualquer nível escolar; não poderia ter sido diferente para os jovens e adultos que, em sua larga maioria, trabalha de dia e estuda a noite, em situações de informalidade ou de subemprego, em especial devido a sua condição de pessoa analfabeta. Os professores alegaram que foi um grande desafio que estão vivendo nesse período. P1 comenta que tem contato com cerca de 50% dos seus alunos, com pouco retorno das atividades que propõe, em especial pelo analfabetismo também familiar e digital, além de “falta de internet; apenas um aparelho celular para o uso de várias pessoas”.

O reconhecimento de que estamos vivendo um período de ruptura social e emocional está claro nas palavras de P4, que procurou tanto o aspecto positivo quanto negativo, mas conclui e reconhece que o momento requer esse afastamento:

O ponto positivo é que professores e alunos perceberam que a tecnologia é uma ferramenta de extrema importância para o nosso século e sem ela estamos estabilizados, sem fazer avanços necessários. O ponto negativo é a distância, a falta de contato físico, o olho no olho, que para a educação esses contatos são de extrema importância.

Este ponto negativo levantado é de extrema importância na relação professor-aluno, quando a perda do olho no olho, do contato direto, de tirar as dúvidas no momento que surgem e que não se acumulam, deixam claro que a sala de aula presencial alavanca uma relação positiva no caminhar do alfabetizante em sua busca de reintegração social via educação.

Uma situação que no pós-pandemia deve ser muito discutida, ou seja, o aumento que poderemos ter nas desigualdades educacionais, e porque não dizer, para o caso em estudo, também sociais e econômicas. O professor respondente P5 transparece sua preocupação ao apresentar que: “A maioria dos alunos são empregados domésticos, da construção civil e trabalho informal. Muito difícil desenvolver objetivo pedagógico com

quem está saindo diariamente das suas casas, com medo da doença e também do desemprego”.

O que verificamos é que o professor está se reinventando, e com a sua forma de ensinar sendo moldada ao tempo, ao espaço e ao seu dia a dia, não deixando ninguém para trás, pois soluções devem ser buscadas, estratégias da arte de ensinar devem ser tentadas. P5 ainda ressalta que “o ponto positivo é que, mesmo sendo um grupo de pessoas que ainda não adquiriram a habilidade da leitura e da escrita, não estamos permitindo romper o vínculo. Usamos o *WhatsApp*. Para ouvir histórias, poesias, relatos, trocar receitas, entre outros”.

O espaço da sala de aula é o local de ação do professor, onde atua como uma pessoa que busca construir conhecimento por intermédio da sua relação com seus alunos. P10 reafirma tal situação de fechamento compulsório das escolas, ao retratar que “a ausência do espaço escolar e a interação social são fatores muito prejudicados neste processo”, o que não nos deixa dúvidas. Uma outra visão do comportamento humano com solidariedade, reflexão e aprendizagem foi o que apresentou P12 em sua resposta, porém, refletido nos demais respondentes não citados, um sentimento de impotência por não alcançar os objetivos, estresse, dificuldade de lidar com as tecnologias.

Podemos verificar que os professores alfabetizadores têm uma preocupação constante com seus alunos, em especial nas condições atuais que estamos vivendo no mundo. O enfoque da alfabetização deixa de ser pedagógico, passando para um olhar predominantemente sociológico. Como síntese desta seção podemos citar uma frase de Paulo Freire (2008), retirada do seu livro *Pedagogia da Autonomia*, onde esse autor deixa claro que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (p. 23).

A responsabilidade pelo fracasso das pessoas analfabetas e a sua exclusão da sociedade não pode ser totalmente colocada em suas costas. Um conjunto de fatores contribuem para isso nos dias atuais, como: (i) precariedade do sistema de ensino; (ii) infraestrutura de qualidade nas escolas; (iii) um processo lento de alfabetização; (iv) formação específica dos professores para esses alunos; (v) condições materiais de sua existência, a pobreza e estrutura social não igualitária; (vi) dicotomia entre estudo e trabalho; (vii) a escola excludente; (viii) prioridade nos investimentos necessários na Educação de

Jovens e Adultos; (ix) falta do envolvimento efetivo da sociedade; e (x) direitos constitucionais negados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da epígrafe introdutória deste artigo teve uma motivação principal. Quando um poema de 1928 foi o escolhido, procurou retratar a angústia vivida por uma pessoa entre a sua realidade e o seu sonho, entre o seu pessimismo e até a sua morte. O fracasso que é sentido e demonstrado pelo indivíduo jovem ou adulto analfabeto nas primeiras três linhas do poema, “Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada”. Os “desconceitos” que foram listados anteriormente se somam ao não ser nada, pois nunca serão nada e não podem querer mais nada, pois já são adultos e o tempo não volta mais.

O analfabetismo no Brasil é histórico e foi construídos pela classe dominante, desde a colônia até os dias atuais, o que pode ser comprovado pelo número excessivo de pessoas analfabetas ainda neste século. O tema é relevante, mas pouco discutido ou pesquisado. Fala-se e escreve-se sobre grau de alfabetização, mas pouco da raiz do problema que restringe o desenvolvimento da pessoa, lembrando que somos seres sociais e moldados historicamente, incompletos, em constante busca por um lugar ao sol, em um mundo que, no momento, passa por uma das piores fases de sua existência, com o advento de uma emergência sanitária.

A passagem das atividades formais e presenciais para o virtual, em especial na educação de jovens e adultos, infere-se que trará diversas consequências, com um aumento nas desigualdades educacionais, com tendências da desmotivação desse aluno que trabalha o dia todo, em subemprego e na economia informal, tendo que estudar a noite, em condições não desejadas. Devemos refletir acerca de tudo que está acontecendo e, no final, procurarmos não repetir os mesmos erros e transmitir adequadamente os possíveis acertos, pois sabemos que o contato constante e motivacional com os estudantes deve partir dos professores, atraindo o seu aluno nas mais diversas formas comunicativas, nem que seja por intermédio de trocas de receita de bolo.

A relação professor e aluno, no caso de jovens e adultos em processo de alfabetização, com certeza está prejudicada. As pessoas que procuram o caminho da volta aos bancos escolares creem que a educação, como prevista em nossa constituição, é um direito de

todos e um dever do Estado e da família, com o apoio da sociedade, e que assim deixarão de ser invisíveis como cidadãos, se qualificando melhor para o trabalho e melhoria social. Uma frase síntese, transcrita do livro *Educação e Mudança*, de Paulo Freire (1982), que se encaixa muito bem onde uma pessoa analfabeta deseja chegar: “quero aprender a ler e a escrever para deixar de ser sobra dos outros”.

Devemos ter, enquanto sociedade, condições de reforçar a busca constante por uma educação de qualidade, com aprendizagem verdadeira e significativa. O trabalho docente deve ser respaldado com elementos do direito à cidadania e à formação humana, apresentando sempre que por intermédio da educação, mesmo que na atualidade, é o processo que acarreta com certeza uma mudança social tão desejada por qualquer cidadão.

BIBLIOGRAFIA

- Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro. (2018). *Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): Resultados preliminares*. São Paulo: Ação Educativa; IPM. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br>
- Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa* (2.ª ed.). São Paulo, SP: Pioneiras.
- Andrade, A. C., & Moreira, M. S. (2019, julho-novembro). Reconhecimento e cidadania dos analfabetos no Brasil: Uma questão histórica e política. *Revista FIDES*, 10(2), 128-139.
- Constituição. (1988, 5 de outubro). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Publicação original.
- Comissão Econômica para a América Latina [CEPAL]. (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: Efectos económicos y sociales. *Informe Especial COVID-19*, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.cepal.org>
- Costa, C. K. V., & Bresolin, F. (2019). Educação de jovens e adultos no período ditatorial e pós-ditatorial no Brasil: Uma breve análise dos programas de alfabetização e letramento. *Caderno Intersaberes*, 8(14), 91-105.
- Fausto, B. (2006). *História do Brasil* (12.ª ed., 1.ª reimpr.). São Paulo: EdUSP.
- Ferraro, A. R. (2002, dezembro). Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos? *Revista Educ. Soc.*, 23(81), 21-47. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Ferraro, A. R. (2004, janeiro-junho). Analfabetismo no Brasil: Desconceitos e políticas de exclusão. *Revista Perspectiva*, 22(01), 111-126. Disponível em: <http://ced.ufsc.br>
- Ferraro, A. R. (2012). *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade* (5.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* (21.ª ed.). São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1984). *Escola, Estado & Sociedade* (4.ª ed. rev.). São Paulo, SP: Moraes.
- Gadotti, M. (2008). *MOVA, por um Brasil alfabetizado*. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade* (10.ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2019). *Conheça o Brasil – População: Educação*. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br>

- Leão, M. (2012, setembro). Lei Saraiva (1881): Se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema. *Revista Aedos*, 4(11), 602-615.
- Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Publicação original.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, A. (2020). *Tudo sobre EJA: O que é e como funciona?* Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br>
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.ohchr.org>
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (2015). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: <https://brasil.un.org>
- Paini, L. D., Greco, E. A., Azevedo, A. L., Valino, M. L., & Gazola, S. (2005). Retratos do analfabetismo: Algumas considerações sobre a educação no Brasil. *Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 27(2), 223-230. <https://doi.org/10.4025/actascihumasnsoc.v27i2.202>
- Rede Comunica Educação. (2020). *10 princípios em defesa da educação pública nas eleições 2020*. Disponível em: <https://www.anfope.org.br>
- Souza, J. (Org.). (2006). *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: EdUFMG.
- Vilas Boas, G. B., Holanda, M. J. B., & Castro, A. C. (2019). Tendências e perspectivas para erradicação do analfabetismo na EJA. *Revista Projeção e Docência*, 10(1), 142-153.
- Winck, F. (2019). *Analfabetismo funcional entre vestibulandos dos cursos de graduação em Letras, História e Jornalismo* (Dissertação de mestrado). Santa Cruz do Sul, RS, Brasil.

A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores

Hercules Guimarães Honorato¹ & Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino²

¹ INPG – Instituto Naval de Pós-Graduação; Rio de Janeiro - Brasil

² FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica, Teresópolis, RJ - Brasil

RESUMO

O objetivo deste estudo é apresentar a pluralidade da visão dos professores, que emerge das ações empreendidas para minimizar as dificuldades que se apresentam no ensino remoto. Sua relevância se encontra nas ações e reações dos envolvidos, e se constituem em possibilidades para gerar políticas públicas que motivem e fomentem a educação de qualidade. A seguinte questão de pesquisa norteou este trabalho: que lições poderiam ser aprendidas pelos envolvidos em sua prática docente após a reabertura das escolas? Foi realizada uma pesquisa exploratória, com a escolha da abordagem metodológica de investigação qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário *on-line*, direcionado aos professores que atuavam em sala de aula e passaram a atuar no ensino remoto. Compartilhar conhecimento é algo complexo e demanda uma diversidade de ações, de intervenções, de processos que, por mais sofisticada que seja a tecnologia utilizada, ela com certeza não permite desenvolver todas as estratégias que o professor utiliza dentro da sala de aula. As tecnologias aproximam a distância física, mas a troca que acontece naturalmente entre professor e aluno, entre aluno e aluno, acreditamos que só exista quando todos estão em um mesmo ambiente físico, sob as mesmas condições físicas e humanas, em especial na educação básica. As lições aprendidas: (i) melhorar nossa formação ou pós-formação com a introdução de disciplinas ligadas aos meios digitais e tecnológicos; (ii) compreender que a educação a distância é uma possibilidade de ser aplicada em nossa prática docente; (iii) incluir no Projeto Político Pedagógico alternativas viáveis de ensino, aprendizagem e avaliação; (iv) nas reuniões de pais e mestres ou de conselho de classe, procurar colher todas as observações possíveis, tanto positivas quanto negativas. Precisamos recalcular rotas, minimizar as dúvidas que surgem na prática, de maneira a nos adaptarmos às novas estratégias tecnológicas da arte de ensinar.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino remoto emergencial; pandemia COVID-19; prática docente.

INTRODUÇÃO

Felizes os Educadores que aprendem a fazer da ação de cada dia a semente da nova sociedade. Infelizes os Educadores que não sonham porque não terão a coragem de se comprometer na luta criadora de uma nova sociedade a partir de sua prática educativa. (Teófilo, 2008)

O mundo globalizado atual, onde as fronteiras físicas são apenas meras referências simbólicas, está integrado e conectado em comunidades e organizações, em que novas

conexões de tempo e espaço são construídas, tornando-o, em realidade e em experiência, mais interconectado (Hall, 2005). Bauman (1999) deixa claro que o “significado mais profundo transmitido pela ideia da globalização é o caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; ausência de um centro [...] é a nova desordem social” (p. 67). E essa desordem ou ausência de um centro vem ao encontro do que o mundo vive atualmente, a partir da declaração, em 11 de março de 2020, da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), pela Organização Mundial da Saúde.

A circulação de pessoas está compulsoriamente dificultada e estamos fazendo um “distanciamento social”. As instituições de ensino não poderiam ficar excluídas, pararam por um período indeterminado, fecharam suas portas, pois ainda não sabemos o que vai acontecer nos próximos dias, meses e anos. Ensinar, hoje em dia, é desenvolver uma ação estratégica especializada, fundada no conhecimento próprio, ou seja, o do professor. Esse, por sua vez, busca fazer com que todos os seus estudantes aprendam algum conteúdo, que se considera socialmente necessário. As relações com os alunos, segundo Tardif e Lessard (2008), têm como ideia central a de que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (p. 141).

As desigualdades escolares no Brasil são imensas e têm origem nos mais diversos fatores. Desde os anos de 1960, as pesquisas educacionais vêm demonstrando que as desigualdades escolares não são produzidas – e reproduzidas – apenas por fatores escolares e extraescolares e não podem ser entendidas de formas apressadas (Editorial, 2020). O fechamento das escolas, retirando o estudante, mesmo que seja momentaneamente, de um ambiente de construção social, de convívio com os demais colegas, da sua relação com o professor, requer uma avaliação da didática e das ações que esse docente está sendo compelido, compulsoriamente, a realizar, para que a aprendizagem do seu alunado não seja prejudicada.

O presente estudo, portanto, tem como objetivo principal apresentar as diversas visões que estão surgindo através dos professores, em função das ações que foram ou estão sendo empreendidas, para que não haja prejuízos na aprendizagem dos estudantes, nesse período de fechamento das escolas. Este estudo não entra nos aspectos ligados à emergência sanitária que vivemos, nem sobre os campos político e econômico da temática de um mundo pós-pandemia. O seu fio condutor é o campo da educação, sua

relação com a arte de ensinar, com o fulcro no aprendizado dos estudantes.

Esta pesquisa pretende gerar subsídios que apontem caminhos para uma melhor preparação e formação de nossos docentes. A relevância do tema está na possibilidade de, a partir de uma radiografia do panorama conjuntural atual, estabelecer em que medida as ações e reações dos professores podem gerar políticas públicas que motivem e fomentem uma educação de qualidade em nosso país. Assim contextualizado, a seguinte questão de pesquisa norteou este trabalho: Que lições poderiam ser aprendidas pelos envolvidos em sua prática docente após a reabertura das escolas?

METODOLOGIA DA PESQUISA

O processo de investigação foi iniciado com uma pesquisa sobre o tema na Internet, prosseguindo com uma pesquisa exploratória bibliográfica e documental preliminar, que serviu para a construção do embasamento teórico, e que ensejou a seleção de dados bibliográficos e posterior leitura analítica e fichamento. O tema deste estudo é o professor, sua prática docente, em tempo de fechamento das escolas, as visões e ações empreendidas.

Foi realizada uma pesquisa exploratória, com a escolha da abordagem metodológica de investigação qualitativa. A coleta de dados contou com um questionário, construído via *google forms* e a distribuição do *link* (<https://forms.gle/Jx1kgHqgT4nbxSRf6>) aos amigos docentes, sujeitos da pesquisa, professores em atividade de sala de aula. De posse dos resultados dos questionários, efetuou-se uma análise do material gerado, com base nos eixos considerados – educação, ensino-aprendizagem, didática, professores, estudantes, família, pandemia COVID-19 e ensino remoto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando hierarquizarmos os problemas nacionais, se isso é possível, nenhum se sobressai tão relevante e grave como a educação, que é considerada uma função social eminentemente pública, com a cooperação ativa de todas as instituições sociais. Como bem descrito e claro no art. 205 da nossa Constituição Federal (1988), “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Medida Provisória n.º 934, de 1.º de abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior para o enfrentamento da emergência de saúde pública. Para o caso específico da educação básica, em seu art. 1.º, dispensa a obrigatoriedade do número mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, que é descrito no inciso I, do art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) (1996), que estabelece como carga horária mínima anual de 800 horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

O caminho escolhido pelas redes de ensino nos estados e municípios foi partir para o que ficou denominado de “ensino remoto”. A revista acadêmica da Universidade Federal do Rio de Janeiro apresentou um estudo com as principais plataformas de apoio desenvolvidas para o ensino *on-line*. O estudo indicou que a Rede Escola é utilizada em 17 estados brasileiros e o *Google Classroom* em cinco (Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020, p. 12).

Esse modelo de ensino traz implicações importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Entende-se que a escola não existe sem professores, sem alunos, sem corpo pedagógico-administrativo e sem a família. O ambiente escolar promove possibilidades de sinergia entre seus integrantes, fato que é de suma importância para a consolidação do processo educativo – ensino, aprendizagem e avaliação.

Nesses momentos de interação, são fundamentais a aplicação e o desenvolvimento de estudos concebidos no campo da pedagogia, a ciência da educação. Com seus objetivos direcionados aos fenômenos educativos, a pedagogia se preocupa também com a problemática da formação humana, temáticas importantes para o exercício pleno da cidadania.

Diante do imperativo para atuar com o “ensino remoto”, a educação formal, personificada nos professores, precisou responder positivamente à demanda por uma rápida adaptação, pela transformação de sua prática. Essa, que transcorria em um ‘ambiente propício ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem’, com a urgência imposta pela situação sanitária, adentrou no ‘ambiente de educação informal’, reclamando a efetiva participação da família.

É um momento em que todos os envolvidos com o processo educativo são convidados

a refletir a respeito dos métodos e técnicas utilizados no processo de ensino-aprendizagem. O Estado, a família e a sociedade precisam assumir suas responsabilidades, todos são coparticipantes na garantia desse direito que é fundamental e inalienável.

No conjunto dessas transformações, é fundamental compreender o papel desempenhado pela didática, pois ela tem em sua gênese a mediação entre o que é ensinado em suas bases teórico-científicas da própria educação escolar e a prática docente.

Segundo Libâneo (1994), “o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos” (p. 29). É uma via de mão dupla, cujo fluxo é determinado pelo impacto da ação docente na vida dos alunos. É um processo que se encontra em patamares mais elevados do que a mera transmissão de conhecimentos e de oportunidades para a aquisição de habilidade e desenvolvimento de competências. Assim, temos a responsabilidade de melhor nos prepararmos para a nossa profissão, pois acreditamos que, por intermédio da prática escolar e do nível de influência que empreendemos sobre os alunos, podemos proporcionar a eles possibilidades de exercer direito à educação.

A sala de aula é o *locus* onde a relação professor-aluno se desenvolve em maior intensidade, em princípio, em todo o processo de ensino-aprendizagem. A gestão da sala de aula supõe um gesto que se apoie, ao mesmo tempo, nos saberes a construir, nos procedimentos de implementação das atividades e na lógica das interações dos alunos com o mestre. Freire (2008) ressalta que “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (p. 86).

Assim, portanto, precisamos procurar uma nova forma de ensinar e aprender, pautada no contexto do mundo atual e considerando o que se tem em casa, o envolvimento da família e a vida de distanciamento social. É preciso explorar novas maneiras de aprendizagem e interações que estimulem a curiosidade e a criatividade nos alunos para além do currículo acadêmico. O papel docente está em “incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (Freire, 2008, p. 118). Conteúdo sem contexto, na prática docente, não gera significado.

Em estudos realizados sobre o tema educação e pandemia (Honorato, 2021a, 2021b),

dois gargalos foram verificados no ensino remoto: nossa situação de distribuição de Internet banda larga no Brasil e a não preparação do professorado para essa atividade do ensino a distância. O clima socioemocional na sala de aula é importante para o ensino e a aprendizagem, e, na situação atual, sua relevância passa para a sala de jantar ou para outro ambiente familiar, em que momentos de diálogos podem ser criados pela quarentena. Educadores, professores e pais descobrem, nas aulas *on-line*, a falta de políticas públicas para esse setor e enfrentam o desafio de viver isolados socialmente, tentando criar novas formas para a rotina familiar.

Tardif e Lessard (2008) compararam o trabalho industrial ao trabalho docente no âmbito das tecnologias e verificaram a substancial diferença existente entre o domínio da atividade técnica e a educação. Ressaltam os autores que, enquanto o trabalho industrial lida com a casualidade, com funcionamentos regulares, classes de objetos e séries, as tecnologias interativas, utilizadas no contexto da escola, lidam com seres humanos. Podemos verificar, portanto, que os docentes “lidam com relações sociais ou com indivíduos, e com relações que apresentam irregularidades; confrontam-se com indivíduos e particularidades” (Tardif & Lessard, 2008, p. 263). Isso reforça a ideia de que cada aluno tem tanta importância quanto todos os outros para o professor.

A prática escolar do professor, “que assegura a realização do trabalho docente” (Libâneo, 2011, p. 19), está sujeita a condicionamentos de diversas ordens, em especial o sociopolítico e o ideológico. Assim, ele deve ter a consciência e a reflexão de que a sua ação, dentro da sala de aula, afeta de sobremaneira o desenvolvimento do seu alunado. Morales (2006) aponta que o professor pode “ensinar algumas tantas coisas com nossas explicações, e outras diferentes com o que somos, com nossa maneira de nos relacionar com os alunos [...] até mesmo o modo de olhar os alunos diz algo para eles” (p. 17).

Ensinar não é apenas uma mera transferência de conhecimentos de uma pessoa mais velha para uma mais nova, é muito mais. Os processos de ensinar e aprender não são tão simples de serem resolvidos apenas por recursos tecnológicos. Lidar com seres humanos é complexo, os ritmos, tempos e processos de aprendizagem são diferentes. Freire (2008) nos deixa claro que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (p. 23).

Em estudo realizado sobre as lições que estão surgindo com o fechamento das escolas devido à pandemia COVID-19, foi possível verificar que não havia um plano contingencial para o fechamento das escolas e a continuação das aulas através do ensino remoto, pois a educação não se improvisa. Foi sugerida a inclusão no Projeto Político-Pedagógico da escola de alternativas de ensino híbrido, para quando ocorrer a necessidade de fechamento, durante o período letivo. O mesmo estudo revelou que o currículo das atuais formações acadêmicas para a docência não contempla a preparação dos professores para o uso das novas tecnologias educacionais (Honorato, 2021a).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O instrumento de coleta de dados foi, como já informado, um questionário com três perguntas abertas e uma fechada. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram 52 professores dos níveis escolares fundamental, médio e superior. O maior contingente de respondentes está no ensino fundamental, com um total de 33 professoras(es), um percentual de 64% do total. Destacamos que as contribuições de todos os professores foram de suma importância para o desenvolvimento deste estudo, em especial, quando articulamos a teoria docente à prática vivenciada e observamos um momento de ruptura social.

As análises foram realizadas de acordo com as perguntas em sua ordem sequencial. A identidade dos docentes respondentes foi preservada, e as respostas, quando mencionadas, foram discriminadas pelo código alfanumérico, escolhidas aleatoriamente, conforme os questionários respondidos eram analisados. Dentro de sua ação docente, por exemplo, o professor do ensino fundamental recebeu o código “PF1”, o primeiro do ensino médio é “PM1”, o do superior o “PS1”, e assim numerados sequencialmente.

• *Como você se sentiu como professor e como foi sua resposta aos novos desafios educacionais desta emergência?*

O que se pretendeu com esta questão foi termos a real noção de como ocorreu a resposta aos novos desafios compulsoriamente enfrentados pelos professores, quando obrigados a apresentar soluções para sua prática docente, uma vez que não estão mais em sala de aula e em contato direto com seus alunos. Uma resposta importante foi a da

professora do ensino fundamental PF1 que afirmou: “me senti desafiada a criar novas estratégias de ensino, e minha resposta foi ‘me reinventar’ diante dos desafios impostos pelo uso de tecnologias para interagir com os alunos”.

Uma resposta recorrente foi a de não se sentir preparado para o uso das tecnologias digitais para o ensino remoto, como se observa na fala dessa professora, que também nos apresenta a possibilidade sentida no aumento das desigualdades educacionais: “Incompetente na atuação. Tentar inovar sem estruturação física das famílias atendidas é impossível. No mínimo, incorremos no erro de gerar mais desigualdades, ao não atentarmos para o atendimento da universalidade do ensino, previsto na constituição” (PF18). O que também é afirmado pela PF11: “Sem poder trabalhar, porque a rede em que atuo não tem TI para nós e nossos alunos... inclusive, nada se falou da reposição e apoio pedagógico até agora”.

Quando passamos para o ensino médio, podemos verificar que as situações vivenciadas pelos professores não são diferentes. A professora, que atua em uma escola especial para alunos com deficiência múltipla sensorial, assevera que há

falta de acessibilidade de programas e a situação econômica de nossos alunos, cuja maioria não tem computador ou mesmo celular com pacotes de Internet que permitam receber textos e sustentar chamadas em salas remotas [...]. Meu sentimento como professora do ensino básico foi e é de total impotência diante da fragilidade de nosso alunato. (PM1)

No caso do ensino médio, em que os alunos se situam entre 14 e 17 anos, podemos verificar situações consideradas positivas no trato do ensino remoto com a prática docente: “Não tive resistências às novas metodologias” (PM2); “Tranquila. É necessário mudar práticas e adaptar estratégias” (PM3); “Eu me senti bem e, para falar a verdade, gostei muito, pois pela Internet, temos uma maior dinâmica para trabalhar com os alunos” (PM5).

No ensino superior, que, a princípio, deve alinhar o ensino remoto com a prática docente, foram percebidos quase os mesmos sentimentos que nos demais níveis escolares. Na resposta do primeiro professor, podemos verificar as incertezas que o deixam desanimado em sua prática, porém, a sua instituição está procurando soluções na formação continuada para o uso de plataformas tecnológicas digitais: “As respostas têm sido estudar, adiantar produção científica e aguardar para o retorno. A instituição

começa a ofertar algumas capacitações sobre educação a distância e plataformas *on-line* de trabalho, que estou fazendo ou farei em breve, para possível uso em aulas remotas” (PS1).

Independentemente do nível escolar, o preparo docente para um ambiente de ampliação da educação a distância, como uma das formas de metodologia formativa e de qualidade, remete-nos às seguintes respostas: “Despreparada e sem destino” (PS4); “Desafiada a exercer a profissão da melhor maneira possível dentro de uma nova perspectiva e meios de comunicação. O aprendizado dos alunos é o que me dá forças” (PS2); “Os alunos tiveram grandes perdas no geral. Não são todos os cursos que podem ser a distância. No meu caso, sou professor do curso de engenharia” (PS5); “Não é a mesma sensação. Em sala de aula, havia mais debates. Pela Internet, isso diminuiu” (PS6).

• ***Que experiências de aprendizado e qual tem sido a resposta de seus alunos neste momento?***

Esta questão procurou avaliar que experiências estão sendo ou não aprendidas pelos docentes, em relação à resposta dos seus alunos, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem. Na leitura das respostas dos professores do ensino fundamental, algumas considerações iniciais podem ser apresentadas. Em primeiro lugar, a tendência do agravamento da desigualdade educacional, quando os alunos não têm atividades, ou não têm acesso à Internet em suas comunidades, como destacado por PF3: “ainda temos uma desigualdade muito grande na base educacional. Estão fazendo o possível devido a sua realidade”. Outros docentes também corroboram esse pensamento: “Os meus alunos se sentem prejudicados, apesar da vontade de aprender. Não estão preparados para a educação a distância, não têm bons recursos tecnológicos e não conseguem aprender sem a presença do professor” (PF4).

Porém, vendo o copo meio cheio, outros respondentes caminharam no sentido das experiências positivas, como destacado por PF1:

Alguns alunos têm participado ativamente, dando retorno em vídeos das atividades propostas. Os alunos que cresceram com o uso da tecnologia e com disciplina de estudo não apresentam problemas em acompanhar as aulas, os com dificuldade de acesso, ou com acesso e sem disciplina de estudo, infelizmente, não respondem de maneira positiva e continuam fazendo o mínimo que é solicitado.

Quando se pensa em EaD para os demais níveis escolares, o primeiro pensamento que nos vem é o da necessidade de disciplina que essa modalidade de ensino determina. Um dos professores respondentes deixou realçar uma das gratas constatações positivas: “Eles estão lidando bem, e muitos surpreenderam positivamente com relação à autonomia e responsabilidade pelo estudo” (PF8). O que é reforçado pelo PF19, que afirma: “Aprendi a lidar com ferramentas digitais as quais sequer conhecia, e os alunos gostam bastante das produções. Nem todos dão conta de todo o material enviado, mas ficam empolgados e satisfeitos”.

No trato do ensino médio, em alguns casos, não é possível avaliar as experiências de aprendizado, e em outro “os alunos da rede estadual estão tendo muitas dificuldades de acesso e de fazer uma rotina de estudo” (PM2). Em relação à autonomia discente, realçado como fato importante para uma EaD, o respondente PM4 acha que essa faixa etária ainda carece de maturidade: “Porém, verifico também que muitos alunos não possuem ainda uma maturidade de criar uma rotina de estudos, e isso implica em uma redução da qualidade do ensino” (PM4). O que PM3 discorda com “Boas respostas. Grande parte tem participado”. As escolas são diferentes, como os professores, os estudantes e o *background* familiar, certamente, o que Willms (2008) chamou de “efeito da escola”, no qual a diferença de todo esse conjunto de componentes é transposto no sistema escolar como um todo.

Em relação ao ensino superior, verificamos que, em certa medida, as aulas foram suspensas no início da pandemia. O respondente PS6, que é professor de engenharia, argumenta que na EaD

a exigência é menor e a falta de laboratórios prejudicam muito o ensino prático. As aulas teóricas também são prejudicadas, pois os alunos não têm grandes oportunidades de sanar dúvidas. Embora muitos falem em ‘ensino digital’, essa forma não pode ser universalizada. Outro ponto é a questão de avaliação, os alunos têm um *freepass* para colar.

Com essa retórica do docente anterior, mas vendo sob um outro aspecto, o PS9 ressaltou que: “Como experiência, a elaboração de aulas mais focadas em materiais visuais e outras formas de avaliação também. A resposta foi boa no início. Mas já se percebe um cansaço também por parte dos alunos”. “A cada dia um aprendizado novo

com superação para ambos os lados” (PS5). Uma interessante constatação de professores para os seus alunos adultos em relação à EaD: “Vejo que eles ficam mais calados virtualmente” (PS4). Quando caminhamos pela pós-graduação, podemos verificar que a troca de experiências entre professores e alunos “tem sido agradável, trabalho com pós-graduação, [...], com contato via vídeo conferências, *e-mail* e aplicativos, quanto aos materiais/conteúdos, como eu utilizo Padlet, meus alunos já estavam acostumados a encontrar e compartilhar materiais nessa plataforma” (PS1).

• ***Expresse livremente suas percepções, medos, desafios, significados e realizações nesses momentos de ser professor em momentos de confinamento.***

Nesta última questão, iniciaremos como uma nuvem de palavras que foram as mais citadas pelos professores respondentes, por ordem alfabética: ansiedade, apavorada, arte de ensinar, autonomia, cansaço, desafiador, desigualdades sociais, disciplina, ensino *on-line*, esgotamento, exaustivo, incerteza, insegurança, medo, nivelamento, qualidade de ensino, responsabilidade, relação professor-aluno e sobrecarga de trabalho. Assim exposto, os desafios estão em levar um ensino de qualidade aos estudantes, mesmo que haja um excesso de trabalho docente. Independente se a interação professor-aluno acontece através de uma tela, ela não deve ser descuidada. Na continuação da análise desta questão, foram separadas quatro respostas que se encaixam perfeitamente no objetivo do nosso estudo, com grifos importantes e com seus autores apresentados:

Percebo que, ainda sim, contamos com o grande número de alunos que não tem acesso à Internet. (PF10)

Outro fator importante é o contato aluno-professor. (PS4)

Vivendo o desconhecido e aguardando o desenrolar de todo processo, sabendo que será necessário recalculer rotas, adaptar novas estratégias, se preparando para atender a novas demandas, de maneira que a educação cumpra com seu principal objetivo, ou seja, proporcionar ao educando uma apropriação de valores culturais que cooperem para a sua formação de um cidadão pleno, superando esse período singular para todos. (PF3)

Nesse momento, ser professor exige de mim uma adaptação e uma visão além do que estava acostumada em sala de aula. Me faz rever minhas considerações a respeito do que é uma aprendizagem significativa. Pra quê e por que eu ensino e como eu posso proporcionar situações de aprendizagens. (PF21)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar é um ato de amor, e sonhar faz parte da ação docente, do ser educador, pois aquele professor que não sonha não tem coragem de provocar reflexões em seus alunos em relação ao futuro e de construir uma nova sociedade, como exposto na epígrafe introdutória deste texto. Compartilhar conhecimento é algo complexo e demanda uma diversidade de ações, de intervenções, de processos, que, por mais sofisticada que seja a tecnologia utilizada, com certeza, ela não permite desenvolver todas as estratégias que o professor utiliza dentro da sala de aula. As tecnologias aproximam a distância física, mas o 'olho no olho', a troca que acontece naturalmente entre professor e aluno, entre aluno e aluno, acreditamos que só exista quando todos estão em um mesmo ambiente físico, sob as mesmas condições físicas e humanas, em especial na educação básica.

No centro desse furacão chamado de COVID-19, no tocante ao ensino e à aprendizagem de nossos estudantes, está o professor. Ele teve sua prática docente, normalmente ao lado do aluno, abruptamente substituída por uma situação virtual, ocasionada pelo distanciamento social. Desafios, insegurança, despreparo, sobrecarga de trabalho, incertezas, ansiedade, aumento da desigualdade educacional e social, entre outras tantas palavras, expressam o sentimento no atual período. Precisamos recalcular rotas, minimizar as dúvidas que surgem na prática, de maneira a nos adaptarmos às novas estratégias tecnológicas da arte de ensinar.

O nosso gargalo não está no ensino superior, mas em grande medida nos ensinos fundamental e médio. São cerca de 48 milhões de estudantes esperando o retorno às suas escolas, à normalidade das relações de um ir e vir, de estudar presencialmente com seus pares, de procurar dar o seu melhor às suas vidas cotidianas. As lições que poderiam ser aprendidas em nossa prática docente são: (i) melhorar nossa formação ou pós-formação, com a introdução de disciplinas ligadas aos meios digitais e tecnológicos; (ii) compreender que a educação a distância ou o ensino remoto é uma possibilidade de ser aplicada em nossa prática docente; (iii) incluir no Projeto Político-Pedagógico da nossa escola alternativas viáveis de ensino, aprendizagem e avaliação para quando estiverem fechadas; (iv) nas reuniões de pais e mestres ou de conselho de classe, procurar colher todas as observações possíveis dos responsáveis, tanto positivas quanto negativas. Procurando sempre corrigir os erros e melhorar os acertos, de maneira a

oferecer educação de qualidade em qualquer que seja o segmento ou modalidade de ensino.

Observamos que a palavra “medo” foi uma das mais citadas nas respostas, mas seria porque nossos alunos não estão tendo com igualdade o ensino que merecem? Há sempre a dúvida de não ter feito o nosso melhor, mas, como somos todos seres humanos, professores e alunos, e estamos sujeitos ao erro e ao acerto, seguimos esperando que no dia seguinte um número maior de alunos responda satisfatoriamente aos objetivos propostos nas aulas, expressem suas dúvidas e compartilhem do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (1999). *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 5 de outubro). *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, p. 1. Publicação original.
- Editorial: *A pandemia e as desigualdades escolares*. (2020, 24 de abril). *Jornal Pensar a Educação em pauta*, da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-pandemia-e-as-desigualdades-escolares>
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (37.ª ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade* (10.ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Honorato, H. G. (2021a). A educação brasileira e a pandemia Covid-19: Alinhavos entre o ensino remoto e a aprendizagem dos estudantes. In H. G. Honorato, *Relato de uma experiência acadêmica: O “eu” professor-pesquisador* (vol. 3, pp. 39-62). Curitiba, PR: Brazil Publishing.
- Honorato, H. G. (2021b). Os meandros da educação e da aprendizagem em meio à pandemia Covid-19: Os desafios e as lições. In H. G. Honorato, *Relato de uma experiência acadêmica: O “eu” professor-pesquisador* (vol. 3, pp. 63-90). Curitiba, PR: Brazil Publishing.
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833. Publicação original.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2011). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos* (26.ª ed.). São Paulo, SP: Loyola.
- Medida Provisória n.º 934, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Edição Extra - A, p. 1. Publicação original.
- Morales, P. (2006). *A relação professor-aluno: O que é, como se faz* (6.ª ed.). São Paulo, SP: Loyola.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2008). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Teófilo, J. I. P. (2008). *As bem-aventuranças do educador*. Disponível em: <http://supervisaoescolarurei.blogspot.com/2008/04/as-bem-aventuranas-do-educador-jos-ivan.html>
- Universidade Federal do Rio De Janeiro [UFRJ]. (2020, 22 de abril). Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: Porque os trabalhadores não devem aceitar

aulas remotas. *Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação [Colemarx]*. Programa de Pós-Graduação em Educação [PPGE] da Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/artigos-produzidos/>

Willms, J. D. (2008). A estimação do efeito escola. In N. Brooke & J. F. Soares (Orgs.), *Pesquisa em eficácia escolar: Origens e trajetórias* (pp. 261-272). Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.

Práticas digitais escolares: um estudo de caso

Ana Ferreira¹ & Pedro Silva²

¹ Escola Profissional de Torres Novas

² ESECS - Politécnico de Leiria

RESUMO

A presente comunicação resulta de um projeto de investigação no âmbito de uma dissertação de mestrado. De natureza interpretativa, este estudo de caso visou pesquisar práticas de mediação digital adotadas numa escola. O panorama da pandemia Covid-19 e respetivos períodos de confinamento em 2020 e 2021 implicaram a implementação da modalidade de ensino à distância (com recurso a uma metodologia *e-learning*, *b-learning* e *m-learning*), pelo que se tornou de especial interesse compreender as práticas implementadas neste âmbito e que pretenderam garantir a continuidade da relação entre alunos, professores e famílias, com o correspondente sucesso dos discentes quanto à sua plena integração social. Neste sentido, tentou-se entender que novas práticas digitais foram implementadas em 2019-2020 e 2020-2021 e como tiveram em conta a diversidade sociocultural de alunos e famílias, o que implicou um olhar atento às questões da mediação, nomeadamente intercultural, sociocultural e sociopedagógica (Almeida, 2009; Peres, 2016; Silva, 2014; Silva et al., 2010; Vieira & Vieira, 2016, 2017).

Para tal foi montado um dispositivo metodológico assente em múltiplas fontes de informação, o que permitiu uma posterior triangulação dos dados: análise documental (documentos vários da escola), entrevista exploratória à diretora pedagógica, entrevistas a diferentes professores e orientadores educativos (diretores de turma), um grupo de discussão (*focus group*) com vários alunos, e ainda a produção de um diário de campo (com registo descritivo e analítico) dado um dos elementos ser docente na escola em causa. Os dados obtidos foram posteriormente submetidos a uma análise de conteúdo para posterior confronto com as questões teóricas.

Na presente proposta de comunicação serão tidos em conta os dados resultantes do inquérito de avaliação, via *Google Forms*, por parte da direção pedagógica da EPTN no final do ano letivo de 2019/2020, o qual foi respondido por 26 docentes, 103 alunos e 102 encarregados de educação.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação; práticas digitais; contexto escolar; pandemia Covid-19.

INTRODUÇÃO

Conforme explicado no resumo acima, o presente texto resulta de um projeto de investigação no âmbito de uma dissertação de mestrado¹, um estudo de caso que visou pesquisar práticas de mediação digital adotadas numa escola profissional procurando: caracterizar a Escola Profissional de Torres Novas (EPTN); identificar e caracterizar

¹ A dissertação, de Ana Carla Ferreira, intitula-se *Práticas digitais e mediação em contexto escolar: um estudo de caso*. Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, Instituto Politécnico de Leiria.

eventuais práticas digitais e de mediação digital implementadas à distância; compreender o ponto de vista dos alunos e dos professores sobre as referidas práticas; e compreender até que ponto as práticas digitais adotadas correspondem a uma forma de mediação sociopedagógica.

O panorama da pandemia Covid-19 e respetivos períodos de confinamento em 2020 e 2021 implicaram a implementação da modalidade de ensino à distância², pelo que se tentou compreender as práticas implementadas neste âmbito de acordo com o *design* metodológico referido acima. A análise que se segue baseia-se nos dados resultantes do inquérito de avaliação, via *Google Forms*, por parte da direção pedagógica da EPTN no final do ano letivo de 2019-2020. Eles permitem a construção de um primeiro retrato das consequências socioeducativas induzidas pela pandemia Covid-19 e respetivo confinamento no contexto em questão.

ESCOLAS, FAMÍLIAS E TIC: UMA RELAÇÃO COMPLEXA

Atendendo aos referidos dados empíricos, importa referir que a escola é um espaço privilegiado para formar para a convivência (Vieira, 2017). Com efeito, numa ótica de respeito e de aprender a conviver com a diferença que nos distingue em sociedade (Jares, 2007), a escola constitui um dos espaços privilegiados para a aprendizagem da educação (cultura), emergindo a importância da mediação sociopedagógica primordialmente praticada pela figura do professor (Silva, 2014; Vieira, 2011). Este trabalho sociopedagógico permite contribuir para a integração social dos alunos e é realizado tendo em conta as suas histórias de vida, a formação dos docentes e o seu nível de socialização, bem como a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas (Vieira, 2011). Neste sentido, e conforme expõem Silva e Machado (cit. por Amado & Vieira, 2016), o papel do mediador passa por “mobilizar todas as formas processuais para favorecer a comunicação entre as partes, a sua intercompreensão” (p. 89). Nesta ótica, o presente objeto de estudo salienta, por um lado, a relevância da proximidade

² Duas notas: 1) conhecendo argumentação a favor do uso quer de “à” ou de “a” (distância), optámos pela designação oficialmente adotada nos documentos da EPTN; 2) em rigor, o ensino abordado neste estudo de caso enquadra-se naquilo que alguns designam por “ensino remoto de emergência” (Alves & Cabral, 2021), que surge em 2020 devido à situação pandémica e que se refere à transição brusca do ensino presencial para o ensino *on-line* sem um prévio planeamento holístico do processo de ensino-aprendizagem. Usa-se, assim, aqui o termo “à distância” num sentido genérico, de ensino não presencial.

com os alunos, facilitando a compreensão e a promoção do “sucesso escolar de todos os alunos, encontrando processos de comunicação intercultural e de inclusão” (Vieira & Vieira, 2017, p. 39), e, por outro, a importância da integração escolar nas suas múltiplas vertentes (Zenhas, Rocha, & Silva, 2019), assim como estarmos perante uma geração de alunos rotulada por Marc Prensky (2001) como “nativos digitais”, caracterizada por Mariano Enguita e Susana Cupeiro (2016) pelas oportunidades tecnologicamente desiguais, e divergindo na acessibilidade e uso das TIC consoante os graus de literacia digital e dos próprios contextos sociais e familiares (Silva, Diogo, Coelho, Fernandes, & Viana, 2015).

Como sustenta Marc Prensky (2001), os estudantes mudaram radicalmente nas últimas décadas dada a rápida disseminação digital que transformou a dinâmica da educação e da escola. Hoje os alunos representam a primeira geração que cresceu rodeada de tecnologias digitais (sobretudo ao nível dos videojogos, das redes sociais e do uso de aplicações no telemóvel) e são adjectivados pelo autor como “digital natives”, que contrastam com a geração de “digital immigrants” dos seus pais e professores, aos quais se exige um maior esforço de adaptação à constante mudança social e evolução tecnológica. Esta relação entre nativos e imigrantes digitais aponta, assim, para um fosso geracional – um *digital gap* ou *digital divide* –, o qual cruza as linhas de classe social conforme salientado, entre outros, por Ana Nunes de Almeida e colegas (2008) e Ana Diogo, Pedro Silva, e Joana Viana (2018), que colocam em situação desigual diferentes grupos no uso das TIC.

Hoje, o uso da internet e dos seus dispositivos associados permite o acesso à informação e a múltiplas funcionalidades digitais, a serviços *on-line*, e possibilita o teletrabalho, caso as funções laborais assim sejam exequíveis. É o caso dos professores e alunos através do ensino à distância, situação que emergiu abruptamente em larga escala devido aos períodos de confinamento causados pelo vírus SARS-CoV-2. Assim, hoje deparamo-nos com uma panóplia de práticas digitais entre a escola, o aluno e a família. Com efeito, atualmente, para além do uso do correio eletrónico (*e-mail*) encontramos plataformas escolares e aplicações específicas no telemóvel ou no táblete, como o *Messenger* e o *WhatsApp* (mensagens instantâneas), que promovem uma modalidade de comunicação bidirecional – de âmbito comunicativo-participativo (Martins, 2017). Neste sentido, os meios digitais possuem enormes potencialidades, quer ao nível da mediação

intercultural, quer ao nível do acompanhamento pedagógico, permitindo uma maior flexibilidade e alternativas de recursos comunicacionais. A comunicação por meio dos dispositivos móveis (seja no formato de texto, fotografia, pictografia, vídeos ou áudios) é rápida, confiável e eficiente. Acresce que as atuais aplicações tecnológicas, como o *WhatsApp* e o *Messenger*, permitem a criação de grupos e a confirmação da receção e da leitura das mensagens enviadas. Para os investigadores Martins e Gouveia (2018, p. 212), conceptualiza-se assim o

M-learning (aprendizagem com mobilidade) [que] se refere ao processo de aprendizagem apoiado pelo uso de tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio, onde a característica principal é a mobilidade dos alunos. A aprendizagem móvel envolve o uso das tecnologias móveis, isoladas ou combinadas com outras tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. (UNESCO, 2014)

Assim, convém destacar que o *m-learning* (*Mobile learning*) distingue-se do *e-learning* pela sua funcionalidade móvel, pois o *e-learning* é definido, segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2001), pela utilização das TIC e da internet no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento e a aquisição do conhecimento digital, de modo a responder aos desafios da atual sociedade de informação e podendo ser dada ênfase às interações. Simultaneamente, também se diferencia do *b-learning* ou *hybrid learning* (OCDE, 2021), também designado por “ensino misto”, pois estas terminologias referem-se a sessões presenciais pontuais, desenvolvendo-se fundamentalmente em *e-learning* e sendo enriquecidas por estratégias pedagógicas significativas do contexto presencial.

Assim, colocando em causa a conceptualização de Prensky (2001), vários autores afirmam que as práticas digitais mais diversificadas na infância, ou seja, que não se limitem ao mero uso do correio eletrónico ou a jogos *on-line*, encontram-se nas crianças cujos pais não só possuem os maiores níveis de escolaridade e de literacia digital (Almeida, Alves, & Delicado, 2011; Diogo & Silva, 2014; Diogo, Silva, & Viana, 2018), integrando classes sociais mais favorecidas, como os próprios pais incentivam os filhos ao uso da internet, acompanhando e supervisionando este uso. Nesta perspetiva a literacia digital não se traduzirá numa distinção radical entre as diferentes gerações, ou seja, num eventual fosso digital (Almeida et al., 2011) entre a suposta natural aptidão

dos *digital natives* e a eventual inabilidade tecnológica dos *digital immigrants*. Neste sentido, e segundo Buckingham (cit. por Almeida et al., 2011):

A internet funciona também como um veículo de comunicação entre indivíduos e as novas tecnologias constituem actualmente um dos instrumentos estruturantes da cultura de pares entre crianças, por isso é determinante ter-se acesso a elas na construção do sentimento de pertença e de identidade. (p. 21)

De acordo com Pedro Silva et al. (2015), a educação formal tornou-se relevante para a literacia digital, mas a cultura escolar continua a definir-se como “letrada, urbana e de classe média” (Silva, 2014). De facto, como estes autores assinalam, a escola convive com a introdução de novas tecnologias, mas tal não resulta necessariamente em inovação pedagógica. Estes autores afirmam que nos últimos anos o acesso às TIC aumentou nas residências familiares e particularmente em famílias com filhos em idade escolar; porém, continua a constituir um investimento avultado para parte significativa dos pais e, embora tenhamos assistido a projetos estatais de promoção da aquisição de computadores, estas ações não impediram a reprodução de desigualdades sociais, sobretudo traduzidas num uso distinto consoante a classe social, a etnia, a geração, o género e as qualificações académicas dos encarregados de educação, mostrando como um acesso relativamente generalizado não se traduz automaticamente num uso socialmente igualitário (Almeida et al., 2008, 2011; Diogo et al., 2018; Enguita & Cupeiro, 2016; Silva & Diogo, 2014; Silva et al., 2015). Assim, historicamente a escola tem estado ligada ao ideal de igualdade, mas os recursos digitais são caros, a acessibilidade diverge e a tecnologia veio reforçar o reflexo das desigualdades socioeconómicas pré-existentes, a que acresce que um desigual capital cultural familiar se traduz em aprendizagens e usos diferenciados das TIC. Com efeito, existem alunos sem equipamentos tecnológicos, para além da reduzida literacia digital para os manipular, assim como locais sem acesso a rede de internet. Assim, se já existia uma necessidade de identificar e compensar estas dificuldades, hoje, perante a constante e imprevisível alteração para o ensino à distância, urge encontrar respostas equitativas e rápidas.

Atendendo à faixa etária destes alunos, relembramos que a adolescência, conforme é definida por Sílvia Reis e Ricardo Vieira (2019), caracteriza-se como uma fase de crescimento humano que acarreta várias transformações a nível pessoal e individual e que são experienciadas de forma diferente consoante o contexto em que o aluno está

inserido. Nesta fase assiste-se à “consolidação da identidade” e são valorizados tanto o conceito de amizade como o sentimento de pertença a um grupo. Assim, numa época marcada pela globalização, aceleração tecnológica e imagem pessoal, “a identidade digital complementa a identidade social” (Vieira, 2009, cit. por Reis & Vieira, 2019, p. 75), permitindo, teoricamente, a criação de pontes interculturais entre diferentes contextos sociais por meio da internet.

Para Mariano Enguita e Susana Cupeiro (2016), atualmente a família destes jovens já se apresenta parcialmente escolarizada, acolhendo agora um novo ambiente, o digital, que se distingue por o conhecimento dos filhos superar muitas vezes o dos pais e por permitir a comunicação com outros membros familiares, geograficamente afastados. Para estes investigadores a tecnologia e as redes sociais não substituem a escola, mas a acessibilidade à informação supera-a. Com efeito, atualmente qualquer aluno consegue aceder do seu lugar à informação através de dispositivos próprios e da literacia digital necessária para o seu uso. Por consequência, a aprendizagem não é só feita na sala de aula e a escola deve manter a sua função educativa, acompanhando a evolução social e a inovação tecnológica. Assim, também importa denotar que, na sua generalidade, os jovens manipulam dispositivos tecnológicos, participam em jogos *on-line*, consomem música, vídeos, filmes e navegam nas redes sociais, mas isso não os torna em “utilizadores avançados” ou “estudantes aplicados” (Almeida et al., 2011), pois frequentemente não são capazes de utilizar uma ferramenta TIC, como por exemplo formatar um documento *Word*. Neste âmbito, investigadores como Rodrigues (2013), Almeida et al. (2008) ou Diogo, Silva, e Viana (2018), que corroboram o rápido aumento do uso dos computadores e da internet por parte dos mais jovens, alertam para que o uso das TIC apresenta uma forte ligação à escolaridade e não apenas à idade, denotando uma relação intergeracional complexa a propósito dos usos das TIC.

Segundo João Carrega (2013), um dos artefactos que tem vindo a disseminar-se rapidamente é o telemóvel³, pois “tornou-se num acessório quase obrigatório pelas gerações mais novas” (p. 109), constituindo um potencial meio de comunicação que deve ser reconhecido pela escola. Neste âmbito, a publicação de Neuza Pedro e Paula

³ Constituinte da “terceira ofensiva tecnológica” (Chabert & Ruivo, 2013) e atualmente disponível em formato *smartphone*, permite não só comunicar via telefónica ou através de mensagens escritas, como também aceder à internet, sincronizar com contas de *e-mail* e computadores, editar fotografias, vídeos e documentos de programas *Office*.

Soares (2012), que aborda o uso dos telemóveis na comunicação entre a escola e a família, procurou compreender até que ponto as tecnologias móveis podem promover uma comunicação mais regular entre os diretores de turma e os encarregados de educação, bem como “criar laços de cooperação entre a escola e a família” (Pedro & Soares, 2012, p. 58). Efetivamente, tendo em conta o ritmo de vida acelerado que caracteriza a sociedade atual, o necessário acompanhamento dos educandos tornou-se mais complexo, mas “o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos” (Pedro & Soares, 2012, p. 58).

Neste sentido, os investigadores Zenhas et al. (2019) definiram os tipos de recursos que favorecem a integração escolar: os recursos culturais, que formam os alunos com uma linguagem e cultura que poderá ser mais próxima da cultura escolar e facilitam o próprio envolvimento dos pais na educação formal dos filhos; os recursos sociais, potenciados perante o conhecimento e a familiaridade que surge da existência de profissionais ligados à escola, ou à educação, na família ou no círculo de interação social mais próximo; e os recursos económicos, que delimitam a frequência de atividades de enriquecimento curricular, a contratação de serviços de apoio escolar e a aquisição de bens materiais que promovam e facilitem a aprendizagem formal na escola. Quanto aos recursos tecnológicos, em particular as TIC, Silva et al. (2010) salientam que:

As TIC, enquanto tecnologia, não são mágicas nem miraculosas. Tudo depende do uso que os humanos fazem delas. Pela sua potencialidade, no entanto, podem-se constituir num poderoso *medium* que facilita a comunicação entre indivíduos e grupos e a ponte entre culturas. Por outras palavras, as TIC podem-se constituir num meio (material) que facilita a mediação (social e cultural). (p. 83)

PANDEMIA, CONFINAMENTO E PRÁTICAS DIGITAIS NA EPTN: UM (PRIMEIRO) RETRATO

A Escola Profissional de Torres Novas

A EPTN⁴ situa-se no centro de Portugal e abrange os anos escolares correspondentes ao ensino secundário, ou seja, do 10.º ao 12.º ano. No ano letivo de 2019/2020 abrangia

⁴ Esta escola profissional aufer de financiamento da UE (circular normativa do POCH n.º7/CD/2012) disponibilizando aos alunos de nacionalidade europeia, ou detentores de título de residência permanente na UE, consoante a sua assiduidade diária, subsídio de alimentação, transporte, bolsa de material de

232 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 22 anos, distribuídos pelos seguintes cursos profissionais: Animador Sociocultural; Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade; Técnico de Gestão; Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Gestão de Programação e Sistemas Informáticos; Técnico de Turismo.

Conta com 46 colaboradores diretos, 27 dos quais docentes, incluindo 11 com as funções de OET (orientador educativo de turma, correspondente ao diretor de turma). Conforme acima enunciado, apresentamos, de seguida, os resultados do inquérito aplicado no final do ano letivo 2019/2020. De iniciativa da Direção da EPTN, o inquérito foi administrado aos docentes, alunos e suas famílias.

Professores

No que concerne à avaliação dos docentes face à entrada em ensino à distância, 24 professores (em 26) afirmaram possuir equipamento tecnológico para desempenhar funções neste regime e 7 indicaram não ter obtido apoio na resolução de dificuldades no acesso. Sobre as orientações e apoio da direção e chefias intermédias, e recorrendo à escala de 1 a 4 (em que 1 correspondia a uma “má” classificação e 4 a uma classificação “muito boa”), a classificação média das respostas foi de 3,31. Quanto à disponibilidade dos alunos para efetuar o respetivo acompanhamento pedagógico, obteve-se a classificação média de 2,96. Sobre a modalidade de comunicação preferencial para a interação com os alunos foi maioritariamente assinalada a sessão síncrona, apontada por 15 professores. Vinte e dois docentes afirmaram ainda ter programado tarefas para alunos sem acesso ao e@d.

Como vemos, a larga maioria dos docentes da amostra revelou possuir equipamento tecnológico adequado ao e@d. Ao mesmo tempo avaliou positivamente a interação quer com a Direção e chefias intermédias (avaliação bastante positiva relativamente ao apoio recebido), quer com os alunos (interação menos valorada). Sendo a atividade síncrona a mais valorizada pelos docentes, é, no entanto, de salientar que estes tiveram ainda de planear um conjunto significativo de atividades para alunos (ainda) sem acesso ao e@d.

estudo e bolsa de profissionalização (aquando dos estágios curriculares e calculado através do IAS - Indexante dos Apoios Sociais).

Enquanto canais de comunicação privilegiados para o contacto com os discentes, os professores apontaram o seguinte: a plataforma *Teams* (plataforma oficialmente adotada pela escola), refletindo a totalidade dos inquiridos (26 vezes); o correio eletrónico (22 docentes); o sistema de videoconferência por *Zoom*, *Teams*, *Skype*, entre outros (por 17 professores); o *WhatsApp* (por 13); a *SMS* (por 9), o *Google Classroom* (por 2); e um outro meio de comunicação, indiferenciado (por 4 docentes). Como vemos, para além da unanimidade na referência à plataforma *Teams* (explicável por ter sido oficialmente adotada pela escola), são ainda referidas plataformas de comunicação alternativas como o *Zoom* ou o *Skype*. Metade informou ainda recorrer, complementarmente, ao *WhatsApp*, uma plataforma usada preferencialmente através do telemóvel.

Ao nível das dificuldades sentidas neste regime de ensino, foi apontado pela maioria “conciliar ritmos e horários das tarefas de ensino à distância do agregado familiar” (20 docentes), seguido de “interação com os alunos” (por 12), a “adaptação dos materiais e das metodologias de trabalho” (por 10), “conhecimentos tecnológicos insuficientes” (por 8), e “outro” (por 2 docentes). Enquanto melhorias para o regime de e@d foram apontados “o acesso remoto ao programa interno da escola” e “ações de formação complementar” no âmbito da informática.

Relativamente às dificuldades sentidas é de notar que a principal remete para a própria vida pessoal – familiar, neste caso – dos docentes (“conciliar ritmos e horários das tarefas de ensino à distância do agregado familiar”). Apenas depois surgem os problemas pedagógicos (“interação com os alunos” e “adaptação dos materiais e das metodologias de trabalho”) e, minoritariamente, os problemas técnicos (“conhecimentos tecnológicos insuficientes”). Este último aspeto leva a que uma das sugestões de melhoria seja a de uma formação complementar no âmbito da informática.

Alunos

Quanto aos dados recolhidos e na opinião dos discentes, verificando-se uma maior adesão no preenchimento do referido inquérito junto dos alunos do 1.º ano (56 em 103), foi possível apurar na mesma escala, de 1 a 4, que a disponibilidade dos professores para esclarecer dúvidas foi classificada com uma média de 3,34 e a interação com os professores no regime de e@d. com 3,12. Como vemos, os alunos atribuíram aos seus

professores um grau elevado de disponibilidade, verificando-se o mesmo relativamente à interação entretanto estabelecida.

Sobre os equipamentos que lhes permitiam executar as tarefas e acompanhar as sessões síncronas, 82 dos 103 alunos inquiridos afirmaram possuir os equipamentos tecnológicos necessários no início do período de e@d e 24 confirmaram ter recorrido ao empréstimo facultado pela escola. Isto significa que um elevado número de alunos da amostra informou possuir equipamento tecnológico adequado para o funcionamento à distância, sendo de cerca de $\frac{1}{4}$ o número de alunos que recebeu equipamento emprestado pela escola.

Sobre as dificuldades sentidas nesta amostra, que se poderá considerar representativa da comunidade discente, 54 alunos apontaram “o período temporal para executar as tarefas propostas”; 43 alunos “o grau de dificuldade dos trabalhos”; 36 alunos a “desmotivação”; 28 alunos assinalaram o “tempo de resposta do docente”; 26 evidenciaram o “acesso à internet e/ou equipamentos”; 23 assinalaram a “utilização de plataformas”; e 10 alunos apontaram “outro”, onde calculamos que se incluía a gestão do tempo face às rotinas familiares, para além da eventual partilha dos equipamentos tecnológicos. Não foram apontadas propostas de melhoria para o regime de e@d. Relativamente às dificuldades reportadas, constata-se que são, sobretudo, de ordem pedagógica e não tecnológica. Mais: elas apontam para a ação docente, quer individual, quer coletiva. Neste último caso, parece haver a necessidade de maior articulação entre os docentes para não sobrecarregarem os alunos com trabalhos. É a questão da gestão do tempo, a que se soma a do grau de dificuldade das tarefas realizadas com recurso às TIC. Este último aspeto remete também para a competência pedagógica individual, assim como os docentes conseguirem lidar adequadamente com o grau de desmotivação dos estudantes, sobrando ainda a sua capacidade de resposta em tempo considerado útil pelos jovens. Apenas cerca de $\frac{1}{4}$ dos alunos reportou dificuldades de âmbito tecnológico. Resumindo: do ponto de vista dos alunos, as principais dificuldades sentidas são de natureza pedagógica e não tecnológica, o que não deixa de ser uma constatação relevante.

No que diz respeito ao recurso utilizado para a interação com os professores, apuramos: a conversa via *Teams*, mencionada 93 vezes, correspondendo à forma mais frequente; as sessões síncronas, por videoconferência, apontadas por 73 alunos; o *e-mail*,

assinalado por 44 alunos; e os “outros” canais de comunicação, onde se inclui o *WhatsApp*, assinalados por 7 discentes. Como vemos, predominam as sessões síncronas com recurso ao *Teams*, a plataforma oficialmente adotada pela escola. As atividades assíncronas parece desempenharem um papel menor do ponto de vista discente. Alguns alunos apontam ainda para o recurso ao *WhatsApp*.

Encarregados de Educação

Quanto aos dados apurados perante as respostas dos 102 encarregados de educação e recorrendo à mesma escala, de 1 a 4, a facilidade de contacto com a escola obteve a classificação de 3,40. Vinte e sete inquiridos afirmaram ter recorrido ao apoio da escola para a resolução de problemas tecnológicos nas suas residências. Já no que diz respeito à disponibilidade dos docentes para apoiar os educandos foi assinalado “muito frequentemente” por 46 encarregados de educação; “frequentemente” por 50; “ocasionalmente” por 6; e não se verificaram respostas nos parâmetros “nunca” e “não sei”. Assim, como vemos, as famílias atribuíram uma nota elevada à disponibilidade de comunicação por parte da escola, incluindo para ajuda na resolução de problemas técnicos, tendo cerca de ¼ dos pais testemunhado ter recorrido a este tipo de apoio por parte da escola. Por outro lado, a esmagadora maioria dos EE (96 em 102) considerou ser elevada a disponibilidade dos professores para apoiar os seus filhos, o que corrobora a perceção destes, como vimos anteriormente.

As maiores dificuldades dos EE face ao e@d incidiram sobre: “conciliar ritmos e horários das tarefas de ensino distância do agregado familiar” (assinalado 61 vezes); seguido de “motivar o meu educando para o cumprimento de tarefas e/ou participação nas aulas” (por 22 encarregados de educação); “outra” dificuldade, indiferenciada (por 21); e a falta de meios tecnológicos (por 8 encarregados de educação). Tal como para os discentes, não se verificaram propostas de melhoria para a modalidade de ensino à distância.

É interessante constatar que a principal dificuldade reportada pelos EE se refere às próprias relações intrafamiliares, ou seja, como conciliar quer os horários de acesso e uso das TIC, quer o ritmo de desempenho das tarefas escolares. Ainda relacionado com este atributo, vemos a dificuldade mencionada sobre como motivar os filhos para a atividade escolar em contexto à distância, algo que os próprios já tinham reportado.

Parece, assim, sobressair a ideia de que o funcionamento do ensino em regime à distância contribui para aumentar os problemas de motivação dos alunos, com sobrecarga, a este nível, quer para as famílias, quer para os professores. De novo, um diferente funcionamento tecnológico traz desafios pedagógicos acrescidos. E quer na vertente escola, quer na vertente lar.

CONCLUSÃO

O presente objeto de estudo incidiu em práticas digitais escolares que possibilitaram a comunicação proporcionando a construção de pontes interculturais (Peres, 2016; Torremorell, 2008) entre professores, alunos e encarregados de educação, com recurso às TIC, durante o período de ensino à distância de 2019/2020. Estas práticas revelaram possuir um forte impacto na interação humana, tentando superar interpretações equivocadas no meio em que vivemos e pelo desafio da forma como convivemos (Jares, 2007). Neste sentido, patenteou-se a iniciativa de auscultação por parte da direção da escola a todos os intervenientes, dos professores aos alunos e suas famílias, com vista à melhoria do e@d, podendo considerar-se, face à adesão, uma amostra representativa da EPTN.

Concluimos que nesta escola profissional evidenciaram-se, para além das soluções tecnológicas avançadas de forma a diminuir a barreira estrutural no acesso às TIC e na tentativa de colmatar as desigualdades socioeconómicas entre os discentes, a adoção de canais de comunicação alternativos estabelecidos por alguns docentes com o intuito não só de acompanhar, mas também de motivar os alunos perante o ensino à distância. Assim, para além do predomínio das atividades síncronas, salientamos, ao nível da adoção dos canais alternativos de comunicação, o recurso a grupos no *WhatsApp* privilegiando a prática de uma metodologia *m-learning* (Martins & Gouveia, 2018) que favorece o acompanhamento sociopedagógico, recurso este que não constituiu um problema para os alunos nem para os docentes que os ativaram. Com efeito, com base na pesquisa empírica, parece-nos que o processo de mediação escolar pode ser francamente facilitado pelo uso de canais de comunicação alternativos (digitais) com os jovens e com os encarregados de educação. Face aos dados recolhidos podemos concluir: quanto aos alunos, algumas situações de fraca literacia digital, falta de equipamentos e/ou dificuldades no acesso à rede de internet,

para além da desmotivação, dificuldades na gestão das tarefas propostas, no uso de plataformas digitais (embora se tenha verificado facilidade no uso das TIC com a finalidade *m-learning* – uma característica da atual geração de “nativos digitais”, distinguindo-se dos “imigrantes digitais”, defendidos por Prensky) e a necessidade de orientação individualizada; ao nível dos encarregados de educação apresentaram-se algumas situações de necessidade de apoio da escola para a resolução de problemas tecnológicos, dificuldades em conciliar ritmos e horários das tarefas do e@d no agregado familiar, bem como em motivar os educandos para a execução das tarefas e participação nas aulas; no que concerne à realidade e ponto de vista dos professores, evidenciou-se uma boa avaliação face à disponibilidade e interação com os alunos e com os encarregados de educação, acrescentando como maior obstáculo a gestão familiar face ao e@d e constatando-se a adoção opcional de canais alternativos de comunicação com os alunos e de exporem alguma necessidade de formação complementar ao nível da informática de modo a facilitar a adaptação dos materiais e das metodologias de trabalho.

Conforme os dados apurados, registamos que a mudança repentina para e@d interferiu nas rotinas e dificultou a gestão familiar dos professores e dos encarregados de educação, denotando-se a imposição de novas formas de interação e o apreço pelo ensino presencial. Neste contexto, deparamo-nos com uma mediação escolar que seguiu uma intervenção resolutiva ao nível das oportunidades tecnologicamente (e financeira e academicamente) desiguais (Enguita & Cupeiro, 2016), e preventiva em contexto de e@d, procurando evitar o conflito social proporcionado pela diversidade sociocultural e pelas desigualdades sociais. Dado procurar reforçar os laços sociais, bem como uma nova abordagem no processo de inclusão, sustentada nos diversos fatores que favorecem a integração escolar (Zenhas, Rocha, & Silva, 2019), as práticas digitais escolares investigadas parecem reforçar os princípios da mediação, ou seja, com base no respeito pela diferença que nos distingue em sociedade (Silva, 2014; Vieira, 2011). Assim, os dados sugerem alguma prática de mediação digital, potencialmente equitativa e apaziguadora de tensões sociais.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A. N., Alves, N., & Delicado, A. (2011). As crianças e a internet em Portugal: Perfis de uso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 9-30. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2950/1/n65a1.pdf>
- Almeida, A. N., Delicado, A., & Alves, N. (2008). *Crianças e internet: Usos e representações, a família e a escola*. Lisboa: ICS, edição eletrónica. Disponível em: http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf
- Almeida, V. (2009). *O mediador sociocultural em contexto escolar – Contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2021). Ensino remoto de emergência – Para uma pedagogia de metamorfose. In J. M. Alves & I. Cabral (Orgs.), *Ensino remoto de emergência – Perspetivas pedagógicas para a ação* (pp. 4-9). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Amado, J., & Vieira, C. (2016). Mediação de conflitos em contexto escolar: Pressupostos e desafios. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 87-103). Porto: Edições Afrontamento.
- Carrega, J. (2013). A utilização do telemóvel em contexto educativo: Um estudo sobre as representações de alunos e professores. In J. Ruivo & J. Carrega (Orgs.), *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp. 109-116). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Chabert, C., & Ruivo, J. (2013). As ofensivas tecnológicas e os primeiros anos da escola. In J. Ruivo & J. Carrega (Orgs.), *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp. 117-125). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2001). *Plano de acção eLearning "Pensar o futuro da educação"*, 172 final, de 28 março de 2001. Disponível em: <https://eurlex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0172&from=ES>
- Diogo, A., Silva, P., & Viana, J. (2018). Children's use of ICT, family mediation and social inequalities. *Issues in Educational Research*, 28(1), 61-76. Disponível em: <http://www.iier.org.au/iier28/diogo.pdf>
- Enguita, M. F., & Cupeiro, S. V. (2016). *La larga y compleja marcha del clip al clic. Escuela e profesorado ante el nuevo entorno digital*. Barcelona: Ariel.
- Ferreira, A. C. (2022). *Práticas digitais e mediação em contexto escolar: Um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Leiria.
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições Asa.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições.
- Martins, E., & Gouveia, L. (2018). O uso do WhatsApp no ensino. In M. Justus (Org.), *Ensino, pesquisa e realizações* (pp. 209-215). Brasil: Atena Editora.
- Martins, F. (2017). Novas tecnologias de comunicação escola-pais: Implicações para uma escola democrática e interface com o currículo oculto. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(23), 87-98. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7447>
- OECD. (2021). *The state of school education – One year into the covid pandemic (preliminary results - march 2021)*. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1092_1092664-6flstf1bim&title=La-situation-de-l-enseignement-scolaire
- Pedro, N., & Soares P. (2012). Telemóveis, professores e encarregados de educação: Tecnologias na comunicação escola-família. *Revista EducaOnline. Educomunicação Educação e Novas Tecnologias*, 6(3). Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/25023/1/artigo_tlm_prof_e_encarreg_educacao.pdf
- Peres, A. (2016). Educação intercultural e mediação sociopedagógica. In R. Vieira et al. (Orgs.), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 57-72). Porto: Edições Afrontamento.

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Reis, S., & Vieira, R. (2019). Comportamentos num mundo digital: O ponto de vista dos jovens e adolescentes. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Orgs.), *O olhar de crianças e jovens – Mediação intercultural e intervenção social* (pp. 65-97). Porto: Edições Afrontamento.
- Rodrigues, D. (2013). As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. In J. Ruivo & J. Carrega (Orgs.), *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp. 47-57). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Silva, P. (2014). Escolas, meios populares e mediação sociocultural. In M. B. Burgos (Coord.), *A escola e o mundo do aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola* (pp. 403-449). Rio de Janeiro: Editora Garamond.
- Silva, P., Coelho, C., Fernandes, C., & Viana J. (2010). Mediação sociopedagógica na escola: Conceitos e contextos. In A. Peres & R. Vieira (Coord.), *Educação, justiça e solidariedade na construção da paz* (pp. 75-99). APAP: Centro de Investigação, Identidade(s) e Diversidade(s) – Instituto Politécnico de Leiria.
- Silva, P., & Diogo, A. (2014). Crianças e TIC: Uma relação desigualmente construída na família. In B. P. Melo, A. M. Diogo, M. Ferreira, J. T. Lopes, & E. E. Gomes (Orgs.), *Entre crise e euforia: Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (pp. 743-771). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (edição eletrónica). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.3/4357>
- Silva, P., Diogo, A., Coelho, C., Fernandes, C., & Viana, J. (2015). Children's practices of ICT and social inequalities: On the uses of the Magalhães computer in two school communities. In S. Pereira (Ed.), *Digital literacy, technology and social inclusion – Making sense of one-to-one computer programmes around the world* (pp. 345-375). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, A. (2011). *Educação social e mediação sociocultural: A emergência de novos papéis sociais na escola* (Tese de doutoramento). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2221/1/Ana%20Vieira%20Vol%201-VERS%c3%83O%20FINAL%2030%20maio.pdf>
- Vieira, A., & Vieira, R. (2017). Mediações socioculturais em territórios educativos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Orgs.), *Conceções e práticas de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 29-55). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2011). Diversidade cultural e mediação sociopedagógica. In R. Vieira, *Educação e diversidade cultural* (pp. 179-193). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2016). Mediações socioculturais: Conceitos e contextos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 27-55). Porto: Edições Afrontamento.
- Zenhas, A., Rocha, C., & Silva, P. (2019). De que falamos quando tomamos por objeto a integração escolar? In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Orgs.), *O olhar de crianças e jovens – Mediação intercultural e intervenção social* (pp. 163- 189). Porto: Edições Afrontamento.

Aprender, sentir e ser durante a pandemia

Eliana Vieira¹

¹ *Agrupamento de Escolas de Cister*

RESUMO

Se as vivências tidas no último ano e meio aparecessem descritas num qualquer livro de ficção ou película de Hollywood, qualquer público mais atento consideraria tratar-se de literatura especulativa ou filme de *sci-fi* e identificaria, prontamente, os contornos da conspiração e os eventuais culpados. Ainda que verosímil, esse mesmo público não consideraria muito provável a existência de um surto pandémico que originasse um confinamento obrigatório num futuro próximo.

Em 2020 a pandemia por SARS-CoV-2 tornou-se real. Todo o léxico associado à doença passou a fazer parte do nosso quotidiano e os cuidados inerentes para evitar a propagação pelo novo coronavírus foram adotados como rotineiros. É inegável que este contexto provocou uma alteração profunda na forma como o ser humano age e interage com o outro. Isso foi evidente dentro de portas, com alterações na vida em família. E teve uma repercussão evidente também na escola. No panorama da educação em Portugal, este período temporal correspondeu a um gigantesco esforço de adaptação e a uma reinvenção do papel da escola, do professor e do aluno, não apenas em termos tecnológicos, mas também ao nível da própria comunicação e interação. Após o choque e a histeria iniciais, o constrangimento originado pela constatação da falta de meios tecnológicos foi sendo paulatinamente ultrapassado pelo investimento das famílias, com o contributo da sociedade civil. É consensual que se fez o melhor possível com as condições existentes.

O confinamento de 2021 teria contornos muito distintos do primeiro, fruto do desgaste que um longo distanciamento físico obrigatório originou. E se, agora, as dificuldades técnicas eram residuais, as muitas situações, tão complexas quanto distintas, com que a escola se deparou obrigam a uma profunda reflexão sobre a escola que temos, a sociedade que somos e o futuro que queremos.

PALAVRAS-CHAVE

Pandemia; confinamento; educação especial.

INTRODUÇÃO

Lembre-mos de que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (Edgar Morin, *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*)

A presente reflexão deve ser entendida do ponto de vista testemunhal, analisando três eixos elementares – o aprender, o sentir, e o ser – tendo por base a minha perceção das vivências, convivências e sobrevivências de professores e alunos durante a pandemia por COVID-19, no agrupamento de escolas aonde leciono. Por esse motivo, salvaguardo, desde já, a subjetividade inerente a algumas das observações aqui feitas, pois prendem-se com uma interpretação pessoal das verbalizações, ações e reações dos envolvidos neste contexto geográfico e social muito específico (o abrangido pelo Agrupamento de Escolas de Cister - Alcobaça, mais especificamente a Escola EB 2/3 D. Pedro I e a Escola Secundária D. Inês de Castro) durante este extraordinário momento que vivenciámos e que se estende temporalmente em dois períodos distintos (o primeiro durante o ano letivo 2019/2020 e o segundo durante o ano letivo 2020/2021). Mais do que um estudo de caso, a crueza dos números de análise estatística, ou a curvatura de uma linha num gráfico, importa-me a perceção que ficou gravada em cada um de nós, alunos e professores, tentando, no processo, não cair no falacioso risco das generalizações e da categorização da parte pelo todo, com todo o preconceito que a isso normalmente se associa.

Em Portugal, desde 2018, a legislação vigente relativamente à Educação assenta na premissa de tornar a educação acessível a todos, alicerçando-se em três pilares fundamentais: a Inclusão (constituindo o suporte para o aluno concretizar todo o seu potencial); a Equidade (garantindo que todos os alunos têm acesso àquilo de que precisam); e a Qualidade (tornando as aprendizagens significativas para cada um dos alunos). Com o confinamento, e conseqüente implementação do regime E@D, a clivagem que paulatinamente se vinha tentando atenuar na escola pública derrapou substancialmente. Na verdade, o regime E@D esteve longe de se instituir como uma escola democrática, capaz de providenciar oportunidades similares para todos os alunos. E se isto foi evidente em relação à globalidade dos alunos, muito mais o foi no caso dos alunos que às limitações socioeconómicas somavam dificuldades de aprendizagem e que tinham, por isso, necessidades educativas muito particulares.

APRENDER

1.º Confinamento – março a maio de 2020 (ano letivo 2019/2020)

No ano letivo 2019/2020, exerci funções numa escola EB2/3, trabalhando com alunos que se situavam na faixa etária dos 10 aos 17 anos. No primeiro confinamento, do embate inicial – que obrigou a uma rápida adaptação à nova forma de estar n@ escola – sobressaiu a iliteracia digital, não só por parte dos professores, mas, surpreendentemente, também por parte dos alunos. Na verdade, pôde constatar-se que estes jovens da geração Z ou Alpha, que vivem sempre conectados, dominam as funcionalidades dos *smartphones*, *tablets* e *notebooks* e inundam as redes sociais, demonstraram competências digitais muito limitadas, muitas vezes circunscritas apenas à sua esfera de interesses e à sua utilização quotidiana, o que, em si, constituiu mais uma barreira a ultrapassar. No entanto, foram notórios o esforço desenvolvido e a extraordinária capacidade de ajuste de todos os que se conectaram para ensinar e aprender à distância.

Face à constatação das vicissitudes e aos inúmeros apelos, a Escola e a sociedade civil mobilizaram-se para responder da melhor forma possível. No Agrupamento de Escolas de Cister, em Alcobaça, foi evidente a sensibilidade para dar resposta às solicitações e minimizar as fragilidades sentidas do ponto de vista operacional, fossem elas do foro tecnológico, económico-social, psicológico ou outras. Tenho presente, a título de exemplo, que à data do encerramento das atividades letivas presenciais, os materiais escolares (livros, manuais, materiais específicos das disciplinas de expressões...) de um grande número de alunos permaneceu no espaço escolar, dado que a singularidade dos acontecimentos e a rapidez da inédita decisão política não permitiram uma planificação faseada do processo de confinamento, com o acautelamento de pormenores cruciais para o bom desenvolvimento do modelo E@D.

Do ponto de vista da estrutura do Agrupamento, e de acordo com a resolução do Conselho de Ministros e com as indicações da tutela, a Direção procedeu à organização das respostas a providenciar, não se limitando à esfera de ação dos apoios prestados pelo corpo docente e pelo pessoal não docente. É importante realçar a articulação com a Câmara Municipal de Alcobaça, as Juntas de Freguesia, as forças de segurança do concelho e o envolvimento da sociedade civil, no geral, e da comunidade escolar, em

particular. A rede de solidariedade criada permitiu dar resposta às necessidades dos alunos – e, por vezes, do agregado familiar – em termos da satisfação imediata das necessidades básicas (distribuição de refeições, bens alimentares, vestuário e calçado, produtos de higiene) e educativas (distribuição das tarefas/trabalhos escolares, *tablets* e internet móvel aos alunos do 1.º ciclo, computadores aos alunos do ensino secundário, 3.º e 2.º ciclos). O espírito solidário aguçou o engenho e fez com que inúmeros equipamentos informáticos, há muito obsoletos, fossem recuperados por dedicados professores de informática com os materiais e componentes existentes na escola, para que mais alunos não ficassem para trás. Para além disso, o plano de contingência do agrupamento providenciou, ainda, de acordo com as instruções da Portaria n. 82/2020, uma escola de acolhimento para os filhos de profissionais considerados prestadores de serviços essenciais.

No período que compreendeu o primeiro confinamento pretendeu-se, acima de tudo, encurtar as distâncias e usar a tecnologia (fosse ela qual fosse) para manter o contacto, estando mais próximo sem estar mais perto. Do ponto de vista da lecionação, que implica diretamente os docentes, as atividades letivas foram divididas em períodos de aprendizagem síncrona e assíncrona, com aulas mais curtas; passou a prestar-se apoio na realização de trabalhos; houve flexibilização de horários; procedeu-se à elaboração de planos de trabalho quinzenais; disponibilizaram-se tarefas em suporte de papel, adaptadas para os alunos *off-grid*; realizaram-se incontáveis contactos telefónicos. Do lado dos alunos emergiram o cansaço, a solidão, a dificuldade na adaptação ao regime E@D, a dificuldade em fazer aprendizagens, em gerir o tempo e cumprir prazos na produção de trabalhos autonomamente.

A necessidade de realizar um balanço às respostas dadas neste período fizeram-me questionar o que podia ter sido feito de maneira diferente, mas, acima de tudo, compreender o que faltou. E quanto a isso, não tenho dúvidas. A verdade é que as aprendizagens recuperam-se, assim haja vontade e disposição para isso, que todos vamos aprendendo ao longo da vida. Mas, de facto, a lacuna maior prendeu-se com a privação da sensação do toque, das vivências em grupo que têm lugar no recinto da escola e do convívio social físico que tão necessário é para o crescimento e desenvolvimento dos nossos jovens. E isso fez-lhes muita falta.

2.º Confinamento – janeiro a abril de 2021 (ano letivo 2020/2021)

No ano letivo 2020/2021, apesar de continuar a lecionar no mesmo agrupamento e no mesmo grupo de recrutamento, prestei serviço apenas na Escola Secundária D. Inês de Castro. Neste segundo momento, deparei-me, então, com um cenário distinto (uma escola renovada pela Parque Escolar, com infraestruturas modernas), com uma faixa etária diferente (entre os 15 e os 20 anos) e com uma residual falta de meios técnicos por parte dos alunos a frequentar a escola. O que me proporcionou algum alívio.

Constatee, pouco depois, que os problemas continuavam a existir. Eram, apenas, de outra natureza. Do ponto de vista operacional, houve uma maior disponibilidade de recursos técnicos e um maior *know-how* e destreza digitais. Continuaram a utilizar-se plataformas *on-line*, a realizar-se planos quinzenais, a disponibilizar tarefas em suporte de papel para os alunos *off-grid* (que, na secundária, eram muito poucos) e a realizar contactos telefónicos. O tempo das aulas foi reformulado, com uma duração mais aproximada ao regime presencial, privilegiando a execução dos trabalhos nesse período. O apoio individualizado continuou a ser prestado, mas utilizando as funcionalidades das plataformas digitais, nomeadamente a utilização de salas simultâneas. Paralelamente ao regime E@D, e de acordo com o regulamentado no Decreto-Lei n.º 8-B/2021, foi designado o Centro Escolar de Alcobaça como escola de acolhimento para os alunos com pais na linha da frente, alunos abrangidos por medidas adicionais (desenvolvimento de atividades e terapias) ou alunos em situação de emergência social. Durante este período de confinamento, é importante realçar a ação crucial do Gabinete de Apoio à Inclusão (GAI)¹ do Agrupamento de Escolas de Cister e a articulação com os serviços para prevenção e deteção precoce de situações de risco.

No quadro geral, a análise ao desempenho dos alunos em regime E@D permite concluir que neste período registou-se um inequívoco desenvolvimento das competências digitais; alguns alunos com um temperamento mais tímido em contexto de sala de aula

¹ O GAI é constituído pelos Serviços de Psicologia e Orientação (que conta com a colaboração de três psicólogas com um horário de 35 horas semanais – duas com vínculo de trabalho por tempo indeterminado e uma contratada ao abrigo dos fundos POCH – e uma psicóloga com horário de 18 horas semanais, cujo contrato anual se encontra ao abrigo do Programa de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário) e pelos Serviços de Ação Social (que agregam na sua estrutura e dinâmica uma Técnica de Serviço Social com 35 horas semanais – disponibilizadas a partir do crédito horário da Escola – e um Técnico de Serviço Social com 18 horas, cujo contrato anual se encontra ao abrigo do Programa de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário).

tornaram-se mais desinibidos na participação oral nas aulas *on-line*; a gestão das tarefas e dos *timings* tornou-se mais fácil devido à utilização das plataformas, permitindo um maior planeamento por parte dos alunos e professores; verificou-se a ausência de problemas de comportamento/indisciplina. Como pontos fracos, sobressaíram a falta de organização, a procrastinação, a dispersão da atenção e a apatia de alguns alunos. Concomitantemente, a nova modalidade de ensino virtual abriu portas a uma forma de violência que ganhou expressividade nesta altura: o *cyberbullying*. Os alunos verbalizaram, também, sentirem dificuldades em realizar aprendizagens novas e em consolidar competências previamente adquiridas. Esta situação teve uma maior incidência nos alunos dos 11.º e 12.º anos, devido à pressão da realização de exames nacionais para acesso ao ensino superior.

SENTIR

Os efeitos do confinamento obrigatório foram mais ou menos visíveis. Na verdade, a circunscrição de pessoas a um espaço limitado implicou a redução da atividade física e isso teve consequências tanto físicas (sedentarismo e excesso de peso) como psicológicas. A pandemia por SARS-CoV-2 teve, também, repercussões a nível social (com impacto nas inúmeras vítimas mortais da doença e nas respetivas famílias) e económico (com a perda de rendimentos e recursos familiares devido ao desemprego, ao *lay-off*, ao encerramento de serviços e à falência de empresas).

Para além disso, com a convivência obrigatória por parte de todos os membros do agregado familiar 24 horas por dia, sete dias por semana, 30 dias por mês, fez com que existisse uma maior exposição à violência por parte dos elos mais frágeis debaixo do mesmo teto. Na prática, mais tempo juntos implicava mais situações propícias ao confronto, cada vez com maior incidência e grau de gravidade. Se falar desta questão desconcerta o ouvinte, maior incómodo será conseguir concretizar esta situação através de um nome, de uma cara, de um aluno. Infelizmente, para o aluno, isso foi real. E exigiu uma ação articulada por parte de uma vasta equipa, com vista a minimizar o perigo. Neste caso particular, a pandemia não foi condição *sine qua non* da violência doméstica. A verdade é que os antecedentes de risco já existiam e as manifestações de agressividade por parte de um dos progenitores do jovem, também. Mas até à reclusão

decretada, a escola consistia num porto seguro, com colegas e adultos em quem a vítima podia confiar fora do seio familiar.

Houve, ainda, outro efeito que, apesar de não ser facilmente identificável, não significa que tenha tido uma menor expressividade. Refiro-me aos efeitos psicológicos decorrentes das medidas aplicadas nesta circunstância fora do comum, nomeadamente a alteração das rotinas, a desregulação do sono, a demasiada exposição aos ecrãs, uma maior instabilidade emocional,... Efetivamente, e que seja do meu conhecimento, no agrupamento onde leciono não foi feito um estudo estatístico para quantificar o número de pessoas – professores e alunos – que, de alguma forma, se sentiram afetados do ponto de vista psicológico desde o início do surto pandémico até ao presente. Se tal estudo existisse, teria validade científica e poderia conduzir a um plano de ação para combater este flagelo, quiçá até com coordenação da tutela. Como referi, isso nunca foi feito, mas não tem impedido a atuação face à identificação do problema. Porque, depois de tudo isto, os sentimentos de impotência e de asoberbamento são comuns a ambos, professores e alunos. Muitos indivíduos demonstraram (demonstram ainda!) uma maior reatividade emocional, dificuldades de adaptação à nova realidade e falta de contacto social/interação com os pares, o que conduziu a situações diagnosticadas como *stress*, ansiedade e depressão. De todo o universo de pessoas que circuitam na escola, algumas sentiram-se de tal forma subjugadas que tiveram necessidade de recorrer às urgências hospitalares ou a assistência médica especializada, sendo-lhes prescrita terapêutica de SOS (desde os antidepressivos aos antipsicóticos, passando pelos medicamentos indutores da latência e regulação do sono, entre outros). Apesar de terem recorrido a auxílio clínico e até a psicoterapia, ainda não se verificaram melhorias significativas. É cedo, claro que é cedo. Mas esta constatação deve levar-nos a perspetivar, num futuro próximo, um outro tipo de calamidade, associado à saúde mental.

SER

A pandemia arrasta-se há dois anos civis que correspondem a três anos letivos (2019/2020, 2020/2021 e 2021/2022). No momento em que escrevo, apesar de persistirem os rumores de que cruzará a baliza para endemia a curto prazo, a verdade é que não se vislumbra um fim à vista para o COVID-19. Mesmo com a vacinação massiva e o reforço da terceira dose, a comunicação social dá notícia de que os números de

contágio todos os dias batem recordes, de que a capacidade de resposta do SNS vai sendo posta à prova diariamente face ao número de internamentos registados devido à doença e de que o número de óbitos a lamentar vai aumentando exponencialmente. Ora, o acesso constante a este tipo de informação, os isolamentos obrigatórios decretados, o corte abrupto com o quotidiano e com a 'normalidade', a par dos efeitos causados direta ou indiretamente pela doença, o cansaço pelo constante uso de máscara em contexto social, a ausência de confraternização e convivialidade, ... tudo isto contribuiu para que o impacto na vida nos nossos alunos fosse enorme. As questões mais prementes de muitos dos alunos que me procuram na escola – muitas vezes para uma conversa sem julgamentos ou para um apoio informal, apenas porque sabem que estou lá para eles – evidenciam uma excessiva preocupação em relação ao futuro (exames nacionais, socialização, vida afetiva, atividades desportivas,...), demonstram falta de autocontrolo ou desregulação emocional (com o conseqüente sentimento de culpa pelas próprias reações, que agrava negativamente a forma como se sentem), alguns referem o consumo de substâncias aditivas como forma de aliviar a pressão e, muitos – demais! – manifestam sentir ansiedade e medo, que constituem sérias barreiras ao funcionamento/ajustamento destes jovens na realização das tarefas quotidianas.

Os professores, esses encontram-se exaustos, desmotivados e com a sensação de que o hercúleo esforço despendido durante este período foi, em grande parte, em vão. E sentem que foi em vão, não porque permanecem velhas questões associadas à falta de reconhecimento profissional e salarial, mas porque consideram que todo o investimento pessoal realizado em termos de tempo (com jornadas de trabalho de 12 e mais horas nos sete dias da semana) e recursos financeiros (despesas em chamadas telefónicas, aquisição de computadores, *IPADs*, mesas digitais, por exemplo) não foi suficiente para cumprir a missão que abraçaram quando decidiram enveredar pela profissão. É que nenhum professor algum dia imaginou que uma situação como esta fosse possível. Quanto a mim – e apenas porque este texto relata a minha experiência, a minha interpretação subjetiva, e é, portanto, para o bem e para o mal, o meu testemunho –, considero que este período trouxe grandes desafios, muitas frustrações e pequenas conquistas, mas não consigo deixar de sentir que, se sobrevivemos a isto, todos – professores e alunos – teremos, com certeza, mais resiliência para enfrentar as

adversidades que o futuro nos reserva. Em tudo isto, há ainda outra certeza que persiste: em Cister tenho o privilégio de trabalhar com profissionais extraordinários, mas, acima de tudo, com seres humanos excepcionais.

E isso faz toda a diferença.

CONCLUSÃO

Termino como comecei, retomando as palavras de Edgar Morin que remetem para a educação enquanto humanização. Na escola, a matéria-prima é o capital humano. Trabalhamos com pessoas, e não com objetos inertes ou inanimados. O futuro da Escola, desta escola, em tempos pandémicos poderá passar por uma escola positiva, contribuindo efetivamente para o bem comum. Como? Apoiando aqueles que estão em sofrimento, mas estando lá para os outros, também, mostrando que a vida vale a pena ser vivida; exercitando competências como a resiliência, a generosidade e a beleza; não deixando que as humilhações que nos assolam e as preocupações que nos afligem nos impeçam de ser melhores.

O ambiente de empatia retira o bloqueio para a ação. E uma escola, nestes moldes, convida ao sonho e educa para a felicidade. E, como num movimento em cadeia, a felicidade individual transforma-se, paulatinamente, em felicidade pública, trazendo ao de cima as suas virtudes.

E esta, sim, é a Escola do futuro.

BIBLIOGRAFIA

- Conto, C. A., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2020). *COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss*. Innocenti Working Paper 2020-13, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence. Retrieved from https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/COVID-19_Effects_of_School_Closures_on_Foundational_Skills_and_Promising_Practices_for_Monitoring_and_Mitigating_Learning_Loss.pdf
- Damásio, A. (2020). *Sentir & Saber – A caminho da consciência*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei 116/2019, de 13 de setembro. *Diário da República* n.º 176/19 – I Série (2019).
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Manual de apoio à prática – Para uma escola inclusiva*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente – Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

- Freire, P. (2000). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Edições Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Edições Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1), 5-20. Retirado de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%20c3%a3o.pdf>
- Neal, J. (2020). Will online schooling increase child abuse risks? Retrieved from *Harvard Law Today*: <https://today.law.harvard.edu/will-online-schooling-increase-child-abuse-risks/>
- Portaria 25-A/2021, de 29 de janeiro. *Diário da República* n.º 20/2021, 3.º Suplemento, Série I. (2021).
- Portaria 82/2020, de 29 de março. *Diário da República* n.º 62-B/2020, Série I (2020).
- Portaria 97/2020, de 19 de abril. *Diário da República* n.º 76-B/2020, Série I (2020).

SCRATCH4ALL – Inclusion digital project

Ricardo Almeida¹ & Maria Emília Bigotte de Almeida^{1,2}

¹ CASPAE – Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola

² ISEC-IPC – Instituto Superior de Engenharia de Coimbra

ABSTRACT

The paper presents Scratch4All project, co-financed by the Estrutura Missão Portugal Inovação Social, specifically the presentation of the evaluation instruments and the SWOT analysis from the first project year. A project that uses Scratch software to teach programming languages to fourth year students (basic education). Based on the defined indicators, the characteristics of the beneficiaries and the activities implemented, appropriate measurement instruments were developed to verify the impacts on the target audience. Using secondary and primary sources, indicators were developed to measure the level of change that has taken place in each project beneficiary, through quantitative and qualitative tools that allow obtaining the information. In this case, for the project, instruments for listening to the Stakeholders were developed, for which four Semi-structured Interview Guides were built. The information collection instruments developed to verify the impacts on the target population totaled four Social Impact Questionnaires. The project considered the target population to be children, family members, teachers and mentors. The target population consists of 717 individuals, 340 students, 340 family members, 19 teachers and 18 mentors. Regarding students and teachers, who make up a total of 359, 176 are male and 183 are female. These two groups are divided into 19 schools. Regarding the software used, Scratch, it was possible to understand that it enables greater group work skills, working on current social issues and/or technological profiles, fosters greater responsibility towards the use of technologies, within the scope of Digital Citizenship, generates an increase creativity and innovation, increased willingness to investigate and research different topics, increased communication and collaborative work, as well as more focused research and focus, and fundamentally helps in the subjects of mathematics and English.

KEYWORDS

Scratch; social inclusion; digital skills; formal education.

INTRODUCTION

The implementation of the “SCRATCH 4 ALL” initiative aims to directly contribute to the improvement of the quality and innovation of the national education and training system, to the reduction and prevention of early school leaving, to the establishment of equal conditions in access to education, as well as for the development of specific skills that are currently highly valued in educational, professional and social terms. Another issue is associated with equal opportunities between men and women, particularly with regard to the integration of women in higher education in areas related to engineering and technology. At this level, reference should be made to the

contribution of this Initiative to Sustainable Development Goal 5 – Gender Equality, particularly with regard to the goal “Increase the use of basic technologies, in particular information and communication technologies, to promote the empowerment of women”.

The main social problem that we highlight and to which this initiative contributed most evidently is the early abandonment of the education system and school failure. Thus, despite the efforts made by the educational policy to create programs that promote success, Portugal continues to show a high rate of school failure and dropout. In 2018, the early school leaving rate was 11.8%, above the European average (EU 10.6%), showing an improvement compared to 17.4% in 2014 (EU 11.2%), but still far from the Europe 2020 target average of 10%. Regardless of the effort to implement measures to promote educational success, there is still the existence of a fringe of students who, as a result of various constraints, end up entering a process of rupture with the school.

Scratch is a basic programming software developed by Lifelong Kindergarten Group at the Massachusetts Institute of Technology (MIT) Media Laboratory, which allows the creation of animated projects such as games or stories. This software complements and enriches the creativity of children by teaching them how to work collaboratively. It is a simple and intuitive programming language, and it's used usually by children, young people or adults, who wants to start in the world of computer programming, helping them to gain interest for programming languages and developing skills that are transversal to their education.

Since the launch of Scratch in 2007, new initiatives have been implemented around the world to teach children and youth how to program. In addition to extracurricular activities (Kafai, Field, & Burke, 2007) and summer camps (Brown et al., 2008), teachers at all levels of education, both in primary schools (Wilson, Hailey, & Connolly, 2012) secondary schools (Meerbaum-Salant, Armoni, & Ben-Ari, 2010) and even universities (Malan & Leitner, 2007), began to introduce programming in classrooms.

Literature also highlights activities built to learn different disciplines, such as mathematics, science, arts, music or languages. Ferrer-Mico, Prats-Fernández, and Redo-Sanchez (2012) presented a study aiming to evaluate students' competences in mathematics using Scratch. Scratch is referred by Wang, Huang, and Hwang (2014) for the use of geometric and measurement concepts, facilitating creative problem solving

and logical reasoning. In this article, Scratch is described as a tool with the potential to be used to design games and develop mathematical concepts. We also studied the ways in which mathematical thinking emerged when children worked with Scratch in classroom situations, and it was concluded that it also facilitated the problem-solving process.

The alliance between new technologies and education stands out as one of the biggest bets on the development of students' skills at different levels of education, on adapting their learning styles, on creating innovative responses and on increasing motivation to learn, promoting a consecutive decrease in the school failure rate, also allowing the student to gain new autonomy in the construction of their knowledge and learning. With regard to programming learning, there is evidence that it improves the ability to solve problems and overcome obstacles, thus involving different disciplinary areas.

As mentioned, the SCRATCH 4 ALL initiative comes with the expansion and diversification of the intervention initiated in the SCRATCH ON ROAD. This initiative allowed, in an equitable way, to take Scratch Programming to the largest possible number of students in the city of Coimbra. In order for schools to be able to adhere to the Program initially proposed by the Ministry of Education ("Initiation to Programming in the 1st Cycle of Basic Education"), it was necessary for them to provide one computer for every two students, so that, on an average of 20 students per class, each school would need at least 10 computers to carry out the activity. Additionally, schools also needed to have a professional in the IT area on their staff who would teach programming classes. It immediately emerged that this intervention would be insufficient given the conditions made available by the schools in the municipality in terms of human and material resources.

In this sense, the project allowed the establishment of conditions of equality in the access to education, for children of the 1st Cycle schools in the municipality of Coimbra who, due to their dimensions, distance from technological centers or lack of human and material resources, could not have included this activity in their educational programs. The initiative works based on a mobile unit, equipped with the necessary technological material and qualified human resources that allow it to travel to schools. Thus, from a perspective of making use of resources, mobility was presented as the most viable solution to guarantee greater equality in access to education.

SCRATCH4ALL PROJECT – COVID-19 PANDEMIC

During the COVID-19 pandemic, important adjustments were made to the normal functioning of the Scratch4All project in schools for the first cycle of basic education. The team responsible for teaching these activities had to adapt to different realities. As the main feature of this project is roaming, there are many schools that benefit from the different activities. Each school has different needs over time and, therefore, it was necessary to adapt the activities differently.

In the long pandemic period, in the first moment of confinement, the education system suffered from serious difficulties in adapting to this new reality, from the family system to the school system. The Scratch4All project has always followed the teaching activities of the schools and it was necessary to quickly list a plan so that the programming activities continued to be carried out using a distance typology. Thus, a website was developed, with teaching content related to programming, so that students could continue to develop their tasks asynchronously. In addition, once a week, as in the classroom, a synchronous activity was taught, by videoconference, to share experiences and expose doubts.

With the new experience of living in a pandemic period, the Scratch4All project went through different moments, having returned to schools in face-to-face teaching activities at the beginning of the 2020-2021 school year, with new measures in accordance with the standards of the General Directorate of Education and the General Directorate of Education. Health. All equipment, namely computers are plasticized and are disinfected after each use. In January 2021, a new period of confinement was implemented, to which schools responded with a different predisposition and experience, such as the Scratch4All project team, whose dynamics of distance activities were already in place. This new dynamic was improved, based on the experience gained in the first mandatory confinement.

Despite the difficulties caused by the pandemic, the interim report for the 2020-2021 school year shows that the Scratch4All project was considered an innovative project as it allows mentors, students and schools to participate jointly in a project aimed at social integration and greater access to technologies.

For students, it appears that the Scratch methodology allowed for more regular contact with computers, as well as the possibility for schools to have structured classes on this topic. On the other hand, it increases responsibility and stimulates creativity, the will to investigate and research, communication and collaborative work and focus.

It is verified in families that the Scratch methodology allows a greater participation of parents in their children's activities, being seen as a methodology that develops the children's reasoning ability and increases the ability to concentrate.

As far as teachers are concerned, it was commented that the Scratch methodology has an educational focus and thread, with an articulation with robotics. On the other hand, it improves the relationship between students and teachers (particularly those of Scratch, being little evident in the case of the other teachers).

As for the employees of the companies that join the project in the form of "mentors", it appears that they serve as inspiration for children, often being the first contact of a child with a company. For companies, this project is for them to fulfill their Social Responsibility goals and assess which workers are interested in participating in the Project as volunteers.

The analysis of the 2020-2021 report shows that the project generates changes and positive impacts. The main changes in the group of students show that the variables that resulted in the greatest positive change were mainly the opportunity to learn to program on computers, as well as the possibility for each student to have a computer available to them at school. This allows us to conclude that after using Scratch, students increased their skills and competences in the area of programming, having a greater possibility of working with technologies.

In addition to these variables, the opportunity for students to take classes on computers also generated very positive changes after students used Scratch. The use of computers in the classroom not only helps the teacher's professional performance, but also helps students' learning.

In the group of teachers, regarding the assessment of contact with new technologies at school before and after the project, several mention that contact with new technologies at school was important before the project. After the project, all teachers say that it is extremely important, which demonstrates the importance of the project for the use of new technologies in the classroom and at a distance.

Mentors are a key target audience for student learning and skills development. Communication, collaboration, creation and innovation in the students were considered extremely significant factors in the training that the mentors assumed for the students, after joining the project. In the area of technologies, especially in the proper use of computers, mentors play a very important role insofar as students have to have an appropriate use of these means.

Insofar as we talk about the appropriate use that students have to have in using computers, underlying the development of their autonomy is the development of their autonomy, which is sustained through the training that mentors have towards them.

At the same time, there are obviously other gains that go through the possibility of externally communicating these same results and impacts, ensuring greater transparency and credibility with society, which can certainly leverage future investments in the organization.

CONCLUSION

In conclusion, the Scratch4All project started in a pandemic context, despite its activities having started a few months earlier. Despite the difficulties experienced during its implementation, it was possible to extrapolate some important measures for the constant improvement of the activities of this project. This project aims to progressively continue to implement programming and robotics activities in schools in different municipalities across the country. Its innovative model is directly related to the itinerancy of material and human resources, constituting technological, innovative and creative mobile units, in support of education, which move from school to school, allowing students from schools that, due to their distance from technology centers or lack of human and material resources, cannot include programming and robotics activities in their educational programs.

In this way, measures must be taken so that the goals can be achieved over the next year, namely the carrying out of all activities. This is even more important in the case of activity 2 (programming and robotics laboratory) since the practical component has not yet started. Create new strategies to keep students and teachers motivated to carry out the project during the Covid-19 pandemic and after the pandemic. Carry out a

contingency plan in case the pandemic continues to impact the project, implementing different strategies.

The Scratch4All project will continue until September 2022 and will continue to develop its activities in a sustainable way after that term.

REFERENCES

- Brown, Q., Mongan, W., Kusic, D., Garbarine, E., Fromm, E., & Fontecchio, A. (2008). *Computer aided instruction as a vehicle for problem solving: Scratch programming environment in the middle years classroom*.
- Ferrer-Mico, T., Prats-Fernàndez, M., & Redo-Sanchez, A. (2010). Impact of scratch programming on students' understanding of their own learning process. *Procedia - Soc. Behav. Sci.*, 46, 1219-1223.
- Kafai, Y., Fields D., & Burke, W. (2010). Entering the Clubhouse, *J. Organ. End User Comput.*, 22(2), 21-35.
- Malan, D., & Leitner, H. (2007). Scratch for budding computer scientists. *ACM-SIGCSE*, 39(1), 223-227.
- Meerbaum-Salant, O., Armoni, M., & Ben-Ari, M. (2010). Learning computer science concepts with scratch. In *Proceedings of the Sixth International Workshop on Computing Education Research - ICER '10* (p. 69).
- Wang, H., Huang, I., & Hwang, G. (2014). Effects of an integrated scratch and project-based learning approach on the learning achievements of gifted students in computer courses. In *2014 IIAI 3rd International Conference on Advanced Applied Informatics* (pp. 382-387).
- Wilson A., Hainey T., & Connolly, T. (2012). Evaluation of computer games developed by primary school children to gauge understanding of programming concepts. *European Conference on Games-based Learning*.

O que dizem gestores de escolas de acolhimento sobre seu funcionamento durante a pandemia de COVID-19?

Silene de Paulino Lozzi¹

¹ UnB - Universidade de Brasília, Brasil

RESUMO

Com a pandemia de Covid-19 governos do mundo inteiro tiveram de, além de gerir as consequências do impacto social e económico decorrente, lidar com a súbita demanda por ensino remoto em todos os níveis de ensino. Às escolas de acolhimento em Portugal, por determinação do Art. 10.º do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, coube acolher filhos ou outros dependentes de profissionais de saúde, das forças e serviços de segurança e de socorro, incluindo os bombeiros voluntários, e das forças armadas, os trabalhadores dos serviços públicos essenciais. Com o objectivo de saber como se deram as actividades nessas escolas durante este período, foram enviados *e-mails* com questionários para os quase 700 endereços electrónicos disponibilizados pela Direcção Geral dos Estabelecimentos Escolares das regiões do Alentejo, Lisboa, Centro, Algarve e Norte. Destes, 57 responderam sobre a actuação das escolas de acolhimento nas quais ocupam cargo de direcção ou semelhante. Mais de 1000 famílias procuraram as escolas dos respondentes e, quanto às actividades mais requisitadas, ampla maioria respondeu que os estudantes buscavam refeições e, em segundo lugar, a utilização de computadores, seguido de uso da Internet e acesso aos livros da biblioteca. Os respondentes declararam, em maioria, que aumentou a procura por serviços de acolhimento durante a pandemia. As estratégias mais comuns no ensino remoto nesse período, por suas escolas foi a utilização de plataformas *online* para o ensino. Três a cada quatro entrevistados disseram que o ensino remoto, com suas limitações não substitui o presencial, mas que houve melhoria da comunicação com as famílias nesse período. Na percepção de quase a metade dos respondentes houve aumento do abandono da educação pelos alunos nesse período. As informações obtidas a partir das entrevistas devem auxiliar na melhoria de acções a serem realizadas em situações semelhantes, uma vez que cientistas alertam para a possibilidade do surgimento de novas pandemias.

PALAVRAS-CHAVE

Direcção; escolas de acolhimento; actividades; pandemia.

INTRODUÇÃO

Ainda em março de 2020, no dia 11, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a COVID-19, doença provocada pelo coronavírus (Coronavirus Disease 2019), tratava-se de uma pandemia (WHO, 2020a). A COVID-19 teve sua propagação elevada para escala mundial em aproximadamente dois meses, a partir do primeiro caso, divulgado em dezembro de 2019. O vírus SARS-CoV-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2) apresentou alta taxa de infectividade e esse fator, assim como

a ausência de imunidade da população humana contra o vírus, provocou sua disseminação mundial (Kucharski et al., 2020).

A OMS, diante da falta de protocolos de tratamento eficazes contra o vírus e da impossibilidade de vacinação da população em curto prazo, divulgou medidas de prevenção individuais e coletivas contra a Covid-19, como o uso de máscaras, a higienização das mãos, objetos e superfícies e o distanciamento social (WHO, 2020b).

Em Portugal, os primeiros casos de Covid-19 foram identificados nos primeiros dias de março e, até o presente momento, considerando o dia 31 de janeiro de 2022, 19.905 pessoas foram vítimas fatais dessa doença pandêmica. Como medidas preventivas, além das citadas houve, em vários países, segundo Garcia e Duarte (2020), restrição ou proibição ao funcionamento de escolas, universidades e locais de convívio comunitário, além de outros locais onde há aglomeração de pessoas (Garcia & Duarte, 2020).

Mesmo diante do fato de que crianças e adolescentes não representam o maior grupo de risco para a doença, Gomes et al. (2020) alertam para que seja exercida uma vigilância ativa sobre os mesmos, em especial quando são portadoras de doenças crônicas, sobretudo imunopatias, cardiopatias e neuropatias. Diante disso e da possibilidade de transmissão do vírus por crianças e adolescentes para familiares e outros, o fechamento das escolas, como medida sanitária preventiva, foi amplamente debatido e implementado em vários países, incluindo Portugal. Sobre efeitos negativos do fechamento das escolas Cohen e Kupferschmidt (2020) chamam atenção para o aumento do número de crianças que são cuidadas por avós e a interrupção, em muitos países, dos programas gratuitos de merenda escolar.

A decisão de manter ou não as escolas fechadas variou, considerando os países. A exemplo disso, em Singapura as escolas não foram fechadas, mas houve uma redução para metade do tamanho das turmas. Já na Áustria e Holanda as escolas continuaram abertas somente para os filhos de prestadores de serviços essenciais na pandemia; no Reino Unido as escolas também atenderam aos filhos desses trabalhadores e os que tinham direito à alimentação escolar gratuita (Cohen & Kupferschmidt, 2020; Mahase, 2020).

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 10-A/2020 estabeleceu medidas excepcionais e temporárias relativas à COVID-19 e em seu Artigo 10.º determinou que em cada agrupamento de escolas seria identificado um estabelecimento responsável pelo

acolhimento de filhos e outros dependentes de profissionais de saúde, dos serviços de segurança e de socorro, os trabalhadores dos serviços públicos essenciais e de gestão e manutenção de infraestruturas essenciais. Segundo dados disponibilizados no sítio eletrónico da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), dos cerca de 3.500 estabelecimentos escolares do continente, quase 800 estariam funcionando como “escolas de referência para o serviço de refeições e acolhimento de filhos do pessoal hospitalar e de emergência”. A retomada do ensino presencial não se deu de modo contínuo e com a nova onda de Covid-19 em Portugal nos primeiros meses de 2021 o ensino presencial foi novamente cancelado e novo Decreto (Decreto n.º 3-C/2021) foi publicado para o estabelecimento de novas para retomada do funcionamento de escolas de referência para acolhimento na pandemia de Covid-19.

Este trabalho propôs estabelecer contato com os gestores de escolas de referência para acolhimento em Portugal para saber sobre a experiência dessas escolas, na visão deles, no acolhimento de crianças e jovens durante a pandemia de Covid-19. Além dos gestores, professores e outros servidores das escolas, além dos pais das crianças ou adolescentes acolhidos, também podem ser ouvidos para uma avaliação da atuação dessas escolas no acolhimento de estudantes, com vistas ao aperfeiçoamento dessa experiência. Nada nos garante que a pandemia de Covid-19 está no fim ou que novas epidemias ou pandemias estão descartadas nos próximos anos. Além disso, os resultados dessa experiência podem e devem ser compartilhados com outras escolas, incluindo os vários níveis de gestão, da institucional até governamental.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foram inicialmente obtidas as listas de escolas de referência para acolhimento durante a pandemia, dados que constavam no sítio eletrónico da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). Cinco listas foram utilizadas, cada uma correspondendo a uma região distinta de Portugal. Na região Norte eram localizadas 43,1% das escolas de acolhimento (295), 28,8% (197) na região de Lisboa e Tejo, 14,6% (100) na região central de Portugal, 9,1% (62) no Alentejo e 4,5% (31) no Algarve. As informações foram obtidas no sítio eletrónico https://www.dgeste.mec.pt/index.php/destaque_1/escolas-de-referencia-para-o-servico-de-refeicoes-e-acolhimento-de-filhos-do-pessoal-hospitalar-e-de-emergencia/.

Essa pesquisa corresponde a um estudo transversal com aplicação de questionários encaminhados por meio dos endereços de *e-mail* dos(as) diretores(as) ou seus(suas) representantes, disponibilizados nas listas de escolas fornecidas pela DGEstE. Com a utilização da plataforma *Google Forms* foi criado um questionário, para preenchimento *online*. Os questionários, com as respectivas respostas, foram armazenados em nuvem. Os participantes concordaram expressamente com o preenchimento do formulário e utilização dos dados, desde que mantido o sigilo da fonte, ou seja, foi mantido o anonimato dos respondentes. O formulário de pesquisa continha 29 questões, a maioria delas com respostas objetivas e algumas de respostas discursivas, organizado em: Dados Sociodemográficos (oito questões); Atividade Profissional e vínculo com a escola trabalha (três questões); Atividades de acolhimento realizadas na escola (dez questões); Planejamento e Apoio de órgãos governamentais para a realização do acolhimento pela escola (duas questões); O ensino à distância realizado pela escola durante a pandemia (três questões); Sugestões e críticas à atuação da escola de referência no acolhimento durante a pandemia (três questões).

Para aumentar o número de questionários respondidos, esse instrumento foi enviado duas vezes para os diretores das escolas de referência, em meses sucessivos. As respostas objetivas são apresentadas com o número de participantes que optaram pela mesma e/ou percentual em relação ao total de 57 participantes. As respostas discursivas, na parte final do questionário e relacionadas com aspectos positivos e negativos da atuação das escolas de acolhimento na pandemia, assim como sugestões para o aprimoramento desse funcionamento foram submetidas a análise temática, com base no proposto por Braun e Clarke (2006).

RESULTADOS

O principal objetivo dessa pesquisa foi promover a escuta dos gestores de escolas sobre sua percepção como gestor de escolas de referência no acolhimento de crianças e jovens durante a pandemia de Covid-19.

Dos 57 respondentes do questionário de pesquisa, a maior frequência de idade foi entre 50 a 59 anos (49,1%), seguidos por aqueles que tinham entre 60 e 69 anos (26,3%) e 40 a 49 anos (24,6%). O gênero declarado pelos participantes foi de 45,6% gênero feminino e 54,4% gênero masculino. O estado civil predominante foi o de casados(as) ou em união

estável, com 63,2%, seguido por 19,3% de divorciados(as) e 14% de solteiros(as). Com relação ao estado civil, a maioria deles (63,2%) se declararam casados(as) ou em união estável, 19,3% disseram ser separados(as) ou divorciados(as) e 14% solteiros(as).

Quando perguntamos sobre o tempo de trabalho na escola, em anos, a maior frequência de respostas foi de 10 anos ou mais (48 respondentes). Quanto ao cargo ocupado pelos participantes, o maior número de respostas foi o de diretor (26), seguido por diretora (23). Cinco subdiretores, um diretor de agrupamento, um adjunto de direção e uma professora também responderam a pesquisa.

Quando foi perguntado aos participantes quantas famílias recorreram à escola diariamente para alguma ação de acolhimento da escola para seus filhos ou dependentes, a resposta variou de zero até 230, como mostra a Figura 1.

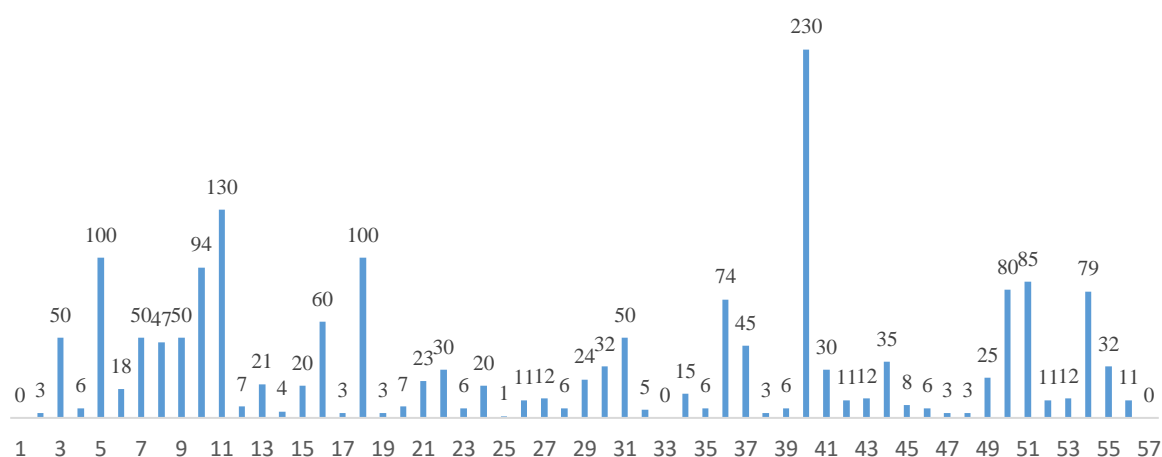


Figura 1. Frequência de respostas, considerando todos os participantes, à pergunta sobre quantas famílias recorreram à escola diariamente em busca de serviços e atividades de acolhimento

A seguir, no questionário, constava uma questão sobre quais atividades de acolhimento foram realizadas com maior frequência na escola. As respostas variaram em frequência e estão agrupadas na Tabela 1.

Tabela 1. Atividades de acolhimento realizadas em cada escola

Que atividades de acolhimento foram realizadas pela escola?	Frequência*	Porcentagem*
Fornecimento de refeições	53	93,0
Local para estudantes ou dependentes ficarem	33	57,9
Utilização de computadores da escola para atividades de ensino remoto	49	86,0
Utilização de internet da escola para atividades de ensino remoto	31	54,4
Atividades de lazer	11	19,3
Acesso a livros da biblioteca	30	52,3
Outras atividades oferecidas pela escola	11	19,3

* Frequência e porcentagem de participantes que assinalaram o item considerando o total de 57 participantes.

As respostas que mencionavam outras atividades realizadas foram: aulas à distância; acesso a trabalhos *online*; divulgação cultural e educativa; impressão e distribuição de trabalhos para os alunos realizarem em casa; atividades de leitura promovidas pela professora Bibliotecária; criação de um *site* para divulgar atividades no âmbito da saúde mental; guarda dos filhos de pessoas com profissões essenciais; acompanhamento psicológico; apoio na utilização dos meios por docentes de informática; formação *online*; atividades para famílias; recolha de produtos alimentares e outros bens para famílias carenciadas; projeto de acolhimento para alunos de risco (alunos portadores de deficiência e vítimas de *bullying*, violência doméstica, abuso sexual), organizados em equipas multidisciplinares para aferir e acompanhar a vivência familiar em confinamento e possibilitar alguma sociabilização; criação de secção reservada a propostas de atividades em família para desenvolver o bem-estar e promoção da saúde mental; realização de atividades extracurriculares do 1.º ciclo; atividades promotoras de bem-estar; aulas presenciais; entrega de refeições à domicílios.

Quando foi perguntado sobre qual das atividades ou serviços de acolhimento oferecidos pela escola foi a mais demandada, a principal resposta foi o fornecimento de refeições, com 57,9% das respostas, seguido pelo uso de computadores, com 28,1% (Tabela 2).

Tabela 2. Atividades de acolhimento ou serviços oferecidos pela escola mais demandados pelos estudantes

Qual atividade ou serviço oferecido foi mais demandado?	Frequência*	Porcentagem*
Fornecimento de refeições	33	57,9
Local para estudantes ou dependentes ficarem	6	10,5
Utilização de computadores da escola para atividades de ensino remoto	16	28,1
Utilização de internet da escola para atividades de ensino remoto	1	1,8
Outras atividades oferecidas pela escola	1	1,8

* Frequência e porcentagem de participantes que assinalaram o item

Como se tratava de uma entrevista com gestores de escolas, em sua maioria diretores, buscou-se saber alguns aspectos do ensino remoto realizado pela escola durante a pandemia. Os participantes responderam sobre as principais estratégias e/ou recursos utilizados nessa etapa e as respostas foram agrupadas na Tabela 3.

Tabela 3. Estratégias e recursos utilizados pela escola durante o período de ensino a distância

Estratégias e recursos utilizados pela escola	Frequência*	Porcentagem*
Plataformas <i>online</i>	43	33,3
Vídeo aulas gravadas (redes sociais)	2	1,6
Materiais digitais via internet	15	11,6
Aulas <i>online</i> ao vivo	22	17,1
Aulas via TV	8	6,2
Orientações genéricas por redes sociais	1	0,8
Tutoria ou <i>chat online</i>	9	7,0
Materiais e orientações obtidos da Secretaria de Ensino	1	0,8
Orientações e cronogramas de atividades para os pais	9	7,0
Disponibilização de material impresso	16	12,4

* Frequência e porcentagem de participantes que assinalaram o item

Quando perguntamos se durante a pandemia, no período de suspensão das aulas presenciais a procura de atividades ou serviços de acolhimento oferecidos pela escola aumentou, diminuiu ou nem aumentou e nem diminuiu, 52,6% dos 57 respondentes disseram que aumentou, 36,8% disseram que não aumentou e nem diminuiu e 8,8% disse que diminuiu, sendo que 1,8% foi o percentual de quem não sabia o que responder à pergunta.

Também foi perguntado aos gestores como consideravam o apoio, orientações e materiais repassados por órgãos governamentais como a Direção-Geral da Educação (DGE) e outros para a realização do ensino a distância durante a pandemia. 56,1% dos

respondentes consideraram bom, 28,1% acharam que foi regular, 10,5% que foi ótimo e 5,3% que foi ruim.

A seguir, no questionário, eram apresentadas uma série de afirmativas com as quais os participantes poderiam concordar, não concordar ou nem um nem outro. As afirmativas e os percentuais de respostas por parte dos gestores ou representantes são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4. Percepção dos 57 gestores ou representantes quanto ao ensino realizado durante a pandemia

Afirmativas	Discordam* (%)	Concordam* (%)	Não concordam nem discordam* (%)
Deve haver equivalência das atividades realizadas a distância com as presenciais, desde que mantida a mesma carga horária.	31,6	42,1	26,3
O ensino remoto tem limitações e não substitui o ensino presencial.	3,6	91,2	5,3
Um dos problemas para a escola nesse período foi a ausência ou insuficiência de parâmetros orientadores nacionais.	33,4	26,3	40,4
Um dos problemas ocorridos para a volta das aulas presenciais foi a demora no planejamento da volta.	47,3	29,8	22,8
Um dos ganhos da escola nesse período foi a comunicação melhorada com as famílias dos estudantes.	1,8	71,9	26,3
Houve na escola uma percepção de maior abandono nesse período de pandemia quando comparado com um período norma	21,1	56,1	22,8

* Foi aplicada uma escala Lickert de cinco pontos sendo que à esquerda a opção era “discordo totalmente” e à direita “concordo totalmente”. Os dois primeiros itens assinalados foram agrupados em “discordam”, os dois últimos em “concordam” e o ponto central foi representado como “não concordam nem discordam”.

Em seguida, na parte final do questionário, foi dito aos gestores para, caso quisessem, registrarem suas críticas, elogios e comentários ou sugestões a partir da experiência de atuação da escola que dirigem como escola de acolhimento, durante a pandemia.

Foram apontados como pontos sensíveis, passíveis de crítica, a falta de recursos tecnológicos e humanos, deficiências na gestão governamental, falta de preparo das famílias para o acompanhamento do ensino a distância de filhos(as) ou dependentes, o excesso de trabalho para os envolvidos e a forma abrupta como a transição ocorreu do ensino presencial para o remoto. Vale destacar a fala de um diretor, que disse: “foi feito o possível”; outro não quis comentar.

Também foram feitos elogios quanto ao trabalho realizado nesse período, incluindo: trabalho colaborativo; maior interação famílias/professores/alunos; incremento na utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC) pelos docentes; melhoria da comunicação entre Escola/Família; o profissionalismo dos professores, a entrega por parte de toda a comunidade escolar e a capacidade de mudança adaptativa desempenhada pela comunidade educativa.

Como sugestões para o enfrentamento de uma possível situação semelhante no futuro, foi ressaltada a necessidade de que todos os alunos tenham equipamentos digitais; a preparação das escolas para os imponderáveis, planificação das ações administrativas, didáticas e pedagógicas; a tomada de decisões políticas pelo menos a médio prazo, a capacidade de audição das Direções das escolas por parte da Tutela, capacitação tecnológica de professores e alunos e uma revisão dos currículos e aprendizagens que são essenciais aos estudantes.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados obtidos com a participação de gestores de escolas de acolhimento a essa pesquisa apontaram para sua percepção de maior procura de atividades e serviços ofertados pela escola durante a pandemia, quando as aulas presenciais não aconteciam. As escolas de acolhimento foram demandadas em maior grau pelo fornecimento de refeições, seguido pelo uso de computadores para o ensino remoto. Uma das críticas dos participantes da pesquisa foi a falta de equipamentos por parte de professores e principalmente estudantes, o que, conforme sugerido, deve ser providenciado com antecedência caso situações semelhantes aconteçam. Várias atividades de acolhimento foram realizadas por iniciativa das escolas de acolhimento, como atividades de divulgação cultural e educativa, divulgação de atividades sobre saúde mental e o acolhimento especial a alunos em situação de vulnerabilidade no ambiente familiar ou social, incluindo violência doméstica. Segundo um relatório da organização não governamental World Vision, como consequência do isolamento social devido à pandemia de Covid-19, até 85 milhões de crianças e adolescentes, entre 2 e 17 anos, poderão se somar às vítimas de violência física, emocional e sexual em todo o mundo nos próximos meses em todo o mundo (Word Vision, 2020). Informações como essa justificam a iniciativa de se estabelecer escolas de acolhimento para estudantes durante

a pandemia, mesmo que sejam iniciativas isoladas, de poucos países e que poderiam ser mais divulgadas e aperfeiçoadas.

Durante o período em que as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto, as escolas utilizaram os vários recursos disponibilizados, embora os gestores entrevistados apontassem para a falta de preparo de alguns professores, estudantes e até familiares para a realização desse tipo de educação. Isso se deve principalmente ao fato de que não houve período de adaptação e capacitação específica. Refletindo as limitações impostas pela situação e a compreensão do contexto em que o ensino a distância se deu um dos gestores, quando solicitado que falasse do ensino realizado nesse período disse: “Foi feito o que pode”.

As plataformas *online* foram o recurso mais usado, segundo os respondentes da pesquisa, seguido por aulas *online* e o fornecimento de material didático impresso para os estudantes. A maioria absoluta dos participantes expressou sua convicção de que o ensino remoto não pode substituir o presencial, a partir da experiência vivida por todos durante esse período. Os motivos dessa posição são variados, mas fato é que as dificuldades com o ensino à distância afloraram de imediato à sua adoção como forma de continuar a educação durante a pandemia, com o fechamento de escolas. Segundo Magalhães (2021), o ensino remoto maximizou a exploração dos professores, sobre os quais caiu grande parte do ônus do fechamento das escolas, além de revelar as diferentes realidades em que vivem os alunos. O autor lembra, de modo incisivo, que países que implementam o EAD, devem, em quaisquer circunstâncias, ter em conta a realidade dos estudantes que, muitas das vezes, têm obrigações domésticas ou que não têm equipamentos ou pacote de dados adequados, mesmo que tenham telemóvel. Sem internet de qualidade mínima não há como acessar plataformas e aplicativos educacionais.

A dificuldade de adaptação às atividades a distância ocorreu nitidamente para estudantes e também para professores que, muitas das vezes não contavam com apoio administrativo adequado e não tinham tempo hábil e nem autoconfiança para realizar seu trabalho (Crawford et al., 2020). O desenvolvimento de habilidades foi exigido de imediato, assim como certo grau de resiliência, sem deixar de considerar um possível quadro de ansiedade e outras formas potenciais de adoecimentos (Silva et al., 2021).

Na avaliação, pelos gestores participantes, das dificuldades do ensino a distância durante a pandemia, um dos fatores apontados foi a falta de qualificação e disponibilidade de pais para acompanhamento do ensino a distância dos filhos, em especial em relação ao domínio de tecnologias de ensino e comunicação. Bernardete Gatti (2020) afirma que as dificuldades de acompanhamento dos estudos dos filhos, pelos pais, surgiram, também, devido ao fato de que muitos trabalharam em setores prioritários durante o isolamento. Assim, as escolas de acolhimento representaram uma possibilidade para esses estudantes, que muitas das vezes não tinham com quem ficar em segurança em casa, na ausência dos pais. Os dados mostram que nem todas as escolas de referência destinadas ao acolhimento ofertaram serviços ou realizaram atividades dessa ordem durante a pandemia. A variação do número de estudantes beneficiados em cada escola de acolhimento administrada pelos participantes dessa pesquisa foi de zero a 230 e, obviamente, é possível que algumas outras escolas, cujos gestores não tenham respondido a pesquisa, tenham tido demandas até mais numerosas de estudantes.

Mesmo diante de limitações de ordem material ou de recursos humanos vivenciadas pelos atores do cenário da educação de crianças e adolescentes, a oferta de serviços e realização de atividades de acolhimento nessas escolas foram cruciais para muitos estudantes que, sem esse apoio, encontrar-se-iam ainda mais deficitários, desde refeições, dependências para ficarem em segurança, utilização de computadores da escola ou mesmo internet nas atividades do ensino remoto. Em outros países, como o Brasil, não houve iniciativas semelhantes às escolas de acolhimento e foram expressivos os números de abandono dos estudos por falta de condições mínimas. Segundo relatório recente, publicado pela UNICEF, em novembro de 2020, com as escolas brasileiras fechadas pela pandemia, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos deixaram de frequentar a escola, seja remota ou presencialmente. Outros 3,7 milhões estavam matriculados, mas não tiveram acesso a atividades escolares e, por isso, não conseguiram se manter no ensino realizado a distância. Isso aponta para o número dramático 5,1 milhões de estudantes que foram alijados de seu direito à educação, considerando a pesquisa feita em novembro de 2020 (UNICEF, 2020). Em Portugal, segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, a taxa de abandono escolar precoce foi de 5,2% no 3.º trimestre de 2021. Em 2020, um mínimo histórico já tinha

sido alcançado, com a taxa de abandono escolar precoce de 8,9%, inferior à meta europeia de 10%. Mesmo assim houve gestor de escola de acolhimento que, nessa pesquisa, afirmou ter nítida impressão de que o abandono escolar havia aumentado em consequência da pandemia. É inegável que as mudanças na educação consequentes do contexto da pandemia afetaram os estudantes de Portugal, como em todos os países, mas iniciativas como a de escolas de acolhimento podem ter ajudado a minimizar os efeitos negativos, sejam eles no nível pessoal, familiar, com algum apoio dado às famílias, e sociocultural. Um dos aspectos positivos levantados pelos respondentes foi a melhoria da comunicação entre família e escola, aspecto frágil na relação desses componentes do cenário social. Também foi alertado pelos respondentes, que deveria se “dar atenção à planificação de ações administrativas, didáticas e pedagógicas para o enfrentamento de novas crises”.

Os dados obtidos, assim como depoimentos dos gestores apontam para a necessidade de mudanças na educação, o que deve ser feito a partir de reflexões sobre as experiências das escolas durante a pandemia. Devem ser ouvidos professores, pais e os próprios estudantes no seguimento desse trabalho. Podemos aproveitar os efeitos do impacto das mudanças de nossas rotinas de trabalho, de estudo e das nossas relações sociais, advindas do isolamento social ocorrido na pandemia de Covid-19, e promover mudanças. Agora estamos muito mais aptos a reconhecer a potencialidade e limite da utilização de recursos virtuais do que antes, quando bem menor parcela da população havia experimentado. As famílias foram envolvidas no processo de ensino e aprendizagem e houve desigualdade perceptível no desempenho dos estudantes que tiveram ou não acompanhamento familiar. Isso, aliado às diferenças de acesso a equipamentos e internet de qualidade, acentuou as desigualdades entre as situações dos estudantes, o que impacta obviamente nos resultados. A todas as inseguranças, inclusive violência de vários tipos, sofrida por alguns estudantes, foi acrescentado o medo pela sobrevivência. Mais do que sobrevivência, o isolamento vivido durante a pandemia provocou intensas reflexões e críticas a vários de nossos valores no âmbito social, cultural, científico e também pessoal. Nenhum espaço é melhor do que a escola para discussão, apoiada por conhecimentos, de valores a serem implementados, mantidos ou descartados para uma sociedade futura onde mais do que competitividade e lucro, valoriza-se a consciência de que as oportunidades, sejam elas de acesso a

serviços ou bens, como a educação, devem ser mais equitativas. Futuro nossa sociedade terá, não há dúvidas, mas resta-se saber de que futuro estamos tratando como perspectiva para os novos tempos. O fortíssimo impacto que a pandemia de Covid-19 provocou no mundo inteiro não pode ser minimizado para uma volta aos padrões considerados normais. A educação deve deixar de se apoiar em seu terreno cimentado no cognitivismo e buscar uma formação mais integral do indivíduo, com reflexões que o permitam se colocar como responsável pelos rumos da sociedade, suas mazelas e potencial de renovação.

Que as escolas de acolhimento não parecem ter resolvido os problemas do ensino e aprendizagem na pandemia, sabemos, até porque não foram propostas com esse objetivo, mas significaram para muitos estudantes e suas famílias um importante ponto de apoio, talvez o único para vários deles.

BIBLIOGRAFIA

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cohen, J., & Kupferschmidt, K (2020). Countries test tactics in 'war' against COVID-19. *Science* 2020, 367(6484), 1287-1288. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.367.6484.1287>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., et al. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *J Appl Learn Teach*, 3(1), 9-27. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Garcia L. P., & Duarte, E. (2020). Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da Covid-19 no Brasil. *Epidemiol Serv. Saúde*, 29(2), e2020222. <https://doi.org/10.5123/s1679-49742020000200009>
- Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34(100), 29-41. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>
- Gomes, N. T. N., et al. (2020). Coorte retrospectiva de crianças e adolescentes hospitalizados por COVID-19 no Brasil do início da pandemia a 1º de agosto de 2020. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 24, E210026, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1980-549720200026>
- Kucharski, A. J., Russel, T. W., Diamond, C., Liu, Y., Edmunds, J., Funk, S., et al. (2020). Early dynamics of transmission and control of COVID-19: A mathematical modelling study. *Lancet Infect Dis*. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30144-4](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30144-4)
- Magalhães, R. C. S. (2021). Pandemia de Covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 28(4), 1263-1267. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012>
- Silva, C. M., Toriyama, A. T. M., Claro, H. G., Borghi, C. A., Castro, T. R., & Salvador, P. I. C. A. (2021). Pandemia da COVID-19, ensino emergencial a distância e *Nursing Now*: Desafios à formação em enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 42(esp). <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200248>
- UNICEF. (2021). *Cenário da exclusão escolar no Brasil. Um alerta sobre os impactos da pandemia de Covid-19 na educação*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>

World Health Organization - WHO. (2020a). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. Geneva: World Health Organization. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> (acesso em 02 fev. 2021).

World Health Organization - WHO. (2020b). *Rational use of personal protective equipment (PPE) for coronavirus disease (COVID-19): Interim guidance*. Geneva: World Health Organization. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331498>

World Vision. (2020). *COVID-19 aftershocks: Secondary impacts threaten more children's lives than disease itself*. World Vision. Disponível em: [https://www.wvi.org/sites/default/files/2020-04/World Vision COVID secondary health impact FINAL.pdf](https://www.wvi.org/sites/default/files/2020-04/World_Vision_COVID_secondary_health_impact_FINAL.pdf)

Impacto emocional do ensino à distância nos professores (2.º confinamento)

Ana Salomé de Jesus¹, Ricardo Pocinho², Cristóvão Margarido³ &
Eva María Torrecilla-Sanchez⁴

¹ *Universidad de Salamanca*

² *ESECS - Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeia*

³ *ESECS - Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeia*

⁴ *Universidad de Salamanca*

RESUMO

Com o surgimento da pandemia COVID-19, os professores depararam-se com diversas solicitações no sentido de dar resposta, não só às exigências académicas, mas a todas as questões apresentadas. Os professores viram-se, assim, obrigados a adaptar-se a uma nova realidade, sem grande preparação prévia, a reorganizar-se pessoal e profissionalmente num curto espaço de tempo. Muitas destas alterações tiveram implicações nos seus estilos de vida, nas suas dinâmicas familiares, nos seus hábitos de trabalho, exigindo grande capacidade de resiliência e de gestão emocional. Com o presente estudo, pretendeu-se avaliar o impacto emocional do Ensino@Distância nos professores, após o segundo confinamento (janeiro a abril/2021), bem como as estratégias de resiliência adotadas, nomeadamente a utilização de práticas de Mindfulness. Utilizou-se um questionário *online*, ao qual responderam, de forma voluntária e consentida, 189 professores que lecionavam, no segundo período de confinamento, nos vários níveis de ensino, em todo o país. Constatou-se que os professores manifestaram alterações ao nível das emoções e sentimentos, nomeadamente, sentindo-se ansiosos, irritáveis, com alterações do sono e apetite, com sentimentos de desânimo e com dificuldades de atenção e falta de memória; contudo, sentindo que tinham o apoio de outras pessoas e tendo alguém em quem confiavam. Relativamente aos comportamentos de resiliência, verificou-se que a maioria dos professores demonstrou uma capacidade de adaptação e superação dos obstáculos encontrados. Todavia, a grande maioria admitiu não ter realizado nenhuma estratégia de promoção da saúde mental durante este período, apesar de praticamente todos considerarem que as mesmas contribuiriam ou poderiam ter contribuído para a promoção do seu bem-estar e saúde psicológicos. A maioria dos professores considerou que a aprendizagem de técnicas de Mindfulness e a sua prática regular poderiam ter feito ou fizeram diferença positiva no modo como vivenciaram o período de Ensino@Distância, assim como a maioria se mostrou interessada em aprender/praticar técnicas de Mindfulness.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino à distância; professores; impacto emocional; mindfulness.

INTRODUÇÃO

Pandemia Covid-19 e o seu impacto no bem-estar e na saúde mental

O SARS-CoV-2, responsável pela doença COVID-19, à semelhança de outros coronavírus (e.g., SARS-CoV) caracteriza-se por poder provocar uma infeção respiratória grave (DGS,

2021). Os primeiros casos de infecção por SARS-CoV-2 surgiram em dezembro de 2019 em Wuhan (China) e, a 30 de janeiro de 2020, o Diretor Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional. Mais tarde, a 11 de março de 2020, a mesma organização declarou situação de pandemia mundial, após a disseminação da doença por todos os continentes (DGS, 2021; OM, 2020).

A infecção provocada por este vírus apresenta uma progressão rápida e uma alta transmissibilidade e, apesar de haver pessoas portadoras do vírus assintomáticas e de a grande maioria apresentar sintomas ligeiros (como febre, tosse, cansaço, dores musculares e perda do olfato e/ou paladar), outros indivíduos afetados pela doença poderão apresentar sintomatologia grave, podendo mesmo conduzir à morte (OM, 2020).

Perante estas características da Covid-19, várias medidas de prevenção e contenção foram tomadas a nível mundial, sendo aplicadas por cada país de acordo com a evolução da sua situação pandémica, designadamente, confinamentos, encerramento de escolas, uso de máscara, distanciamento social, lavagem regular das mãos e desinfeção frequente de superfícies (D.L. n.º 10-A/2002; DGS, 2020, 2021; OM, 2020).

Esta pandemia, acompanhada por todas as medidas tomadas de acordo com a sua evolução, tem tido, não só um impacto ao nível da saúde de quem desenvolve a doença, mas também bastantes repercussões no que respeita ao bem-estar e saúde mental da população em geral.

Segundo a OMS (2018), uma boa saúde mental corresponde a uma condição de bem-estar na qual o sujeito é capaz de enfrentar as adversidades que surjam na sua vida e ser produtivo no que se propõe a realizar. Por sua vez, Dodge et al. (2012) definem o bem-estar como o equilíbrio entre os recursos e as dificuldades de um indivíduo, ou seja, implica que os indivíduos possuam os recursos psicológicos, sociais e físicos necessários para encarar um problema pessoal.

A este nível, investigações desenvolvidas especificamente no âmbito da pandemia COVID-19 (e.g., Casagrande et al., 2020; Rossi et al., 2020), sugerem a prevalência de *stress*, ansiedade e depressão entre as consequências psicológicas mais frequentemente verificadas na população em geral.

O impacto da Covid-19 nos docentes

A pandemia e as medidas de contenção adotadas acabaram por ter um impacto, ainda que em níveis diferentes, em todas as classes profissionais, concretizando-se, por exemplo, em *lay-offs*, despedimentos, redução ou aumento das horas de trabalho, adoção de novas metodologias de trabalho como o teletrabalho, entre tantas outras. As classes profissionais da área da educação, a par das da saúde, foram das mais afetadas no exercício das suas funções (Akour et al., 2020; Brooks et al., 2020).

No nosso país, a 13 de março de 2020, através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, foram suspensas todas as atividades letivas e não letivas presenciais, prosseguindo as atividades letivas em formato *online*, recorrendo-se ao Ensino à Distância (E@D), de acordo com o Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. Os professores dos vários ciclos de ensino viram-se, assim, de um momento para o outro, obrigados a adaptar-se a uma nova realidade, sem grande preparação prévia, a reorganizar-se pessoal e profissionalmente num curto espaço de tempo. Muitas destas alterações tiveram implicações nos seus estilos de vida, nas suas dinâmicas familiares, nos seus hábitos de trabalho, exigindo grande capacidade de resiliência e de gestão emocional.

No ano letivo 2020/2021, depois de iniciarem o ano de forma presencial, os professores vêm-se obrigados a regressar ao Ensino à Distância (E@D) no início do segundo período. Todas estas alterações e adaptações, a compatibilização entre a vida profissional e a vida pessoal num único espaço levou a consequências no bem-estar e saúde mental destes profissionais (Akour et al., 2020).

A nível internacional, um estudo de Talidong e Toquero (2020), com uma amostra de 218 professores das Filipinas e visando perceber as experiências, atitudes e práticas dos professores para lidar com a ansiedade devido à pandemia Covid-19, demonstrou que a situação de estarem confinados em casa, restritos ao agregado familiar por um tempo prolongado, pode contribuir para o desenvolvimento de sintomas de *stress* e ansiedade. Por sua vez, no Peru, a investigação com docentes universitários (N=207), desenvolvida por Urcos et al. (2020) com o objetivo de determinar o estado emocional desta população, revelou que os professores deste nível de ensino apresentavam um nível elevado de *stress* (89,4%) e de ansiedade (92,3%), sendo esta incidência superior nas mulheres e na faixa etária entre os 44 e os 54 anos. Já no estudo de Klapproth et al. (2020), no qual foram inquiridos 380 professores, e que pretendia averiguar os aspetos

que estão na origem do *stress* manifestado perante o confinamento e o Ensino à Distância e como os ultrapassaram, os professores apresentaram níveis de *stress* médios a elevados, sendo que os níveis mais elevados foram obtidos nos docentes de níveis de ensino secundário e universitário; relativamente às diferenças entre sexo, as mulheres apresentaram níveis mais elevados de *stress*. Foram, ainda, identificados como fatores de risco para a saúde mental destes profissionais as dificuldades de adaptação perante a mudança abrupta (do ensino presencial para o ensino à distância) e o facto de alguns professores não estarem preparados/aptos para a dinâmica inerente ao Ensino à Distância, nomeadamente com o uso das tecnologias (Akour et al., 2020; Araújo et al., 2020; Klapproth et al., 2020; Talidong & Toquero, 2020). Também a falta de equipamento adequado, a fraca conexão à internet, a carga horária excessiva ou a baixa motivação dos alunos/pais são apontados pelos professores como barreiras ao sucesso do Ensino à Distância, que poderão influenciar a sua saúde mental (Klapproth et al., 2020).

Num estudo realizado em Portugal, pelo Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (2020), com docentes de todo o país (N=355), verificou-se que 178 dos participantes manifestaram elevada fadiga e exaustão devido às circunstâncias pessoais vividas durante a pandemia e que 37% sofreram *burnout* associado à sua atividade profissional. Dos inquiridos, 60% mencionaram sentir alterações nas rotinas do sono, 25% sintomatologia depressiva e 22,5% sintomas de ansiedade.

Terapias de 3.ª geração: Mindfulness e outras estratégias de promoção da saúde mental

Como vimos, a pandemia tem-se revelado uma fonte de *stress*, ansiedade, medo, sendo muitas vezes difícil viver em equilíbrio, tranquilidade e com alegria. Neste contexto, as Terapias Cognitivo-Comportamentais de 3.ª Geração podem surgir como um fator protetor, apresentando-se como uma poderosa resposta na melhoria da qualidade de vida e na gestão de fatores emocionais menos positivos, os quais podem levar a alterações ao nível da saúde mental, como quadros de *burnout* ou depressão. Estas terapias englobam um conjunto de métodos terapêuticos mais recentes, como a Terapia da Aceitação e Compromisso, a Psicoterapia Analítica Funcional, a Terapia

Comportamental Dialética e, a mais mediática e abordada nos últimos tempos, a Terapia Baseada no Mindfulness (Hayes & Hofmann, 2017). Fundamentadas em evidências empíricas de eficácia no bem-estar e na satisfação pessoal, assim como no tratamento de diversas psicopatologias (Hofmann, Sawyer, Witt, & Oh, 2010), estas intervenções defendem que o bem-estar não provém, apenas, da simples ausência de problemas psicológicos significativos, apresentando, assim, uma visão humanista da saúde mental. Centram o foco do processo terapêutico não só na redução e eliminação de sintomas, mas também nos valores e objetivos da própria pessoa, na sua relação com os seus processos internos (pensamentos, emoções) e na forma como estes influenciam a sua interação com o mundo exterior. No seio das Terapias Cognitivo-Comportamentais de 3.ª geração, o conceito de Mindfulness é, provavelmente, o mais conhecido e aplicado, tendo o seu estudo ao nível psicológico e médico aumentado exponencialmente nos últimos 17 anos (Black, 2018). Segundo Jon Kabat-Zinn (2003), considerado o “pai do Mindfulness moderno”, Mindfulness é a qualidade da consciência que emerge através da prática de prestar atenção ao momento presente com aceitação, abertura, vontade e sem julgamento; associada a esta definição está também uma atitude de bondade e compaixão para com os outros e para com o próprio. Assim, no Mindfulness, pretende-se estar presente e atento à respiração, às sensações físicas, à postura do corpo, aos pensamentos, sendo este entendido como uma competência metacognitiva que pode ser desenvolvida com a prática. Têm sido vários os benefícios comprovados da prática de Mindfulness, tanto ao nível do pensamento abstrato, introspeção, memória e atenção, como de outras áreas da saúde, como o bem-estar e a qualidade do sono (Caldwell et al., 2011; Howell et al., 2008), o *stress* e a dor crónica (Kabat-Zinn, 1990) e a depressão (Segal et al., 2002). Desta forma, o Mindfulness, através da potenciação dos nossos recursos internos, permite criar e consolidar as melhores condições para fazer face aos múltiplos e variados desafios e exigências com que nos deparamos diariamente.

METODOLOGIA

Perante as exigências colocadas aos docentes com todas as medidas implementadas no âmbito da pandemia Covid-19, nomeadamente os confinamentos e o ensino em formato *online*, surgiu o presente estudo sobre o impacto emocional do

Ensino@Distância nesta classe profissional após o segundo confinamento (de janeiro a abril de 2021).

Objetivo

O presente estudo teve como objetivo avaliar o impacto emocional que o Ensino@Distância surtiu nos professores após o segundo confinamento, bem como as estratégias de resiliência adotadas pelos durante este período, nomeadamente a utilização de práticas de Mindfulness.

Amostra

Foram inquiridos 187 professores via *online*, sendo considerado como critério de inclusão ter lecionado nalgum nível de ensino (incluindo o pré-escolar) durante o segundo período de Ensino@Distância. Como critérios de exclusão foram considerados: não aceitar o livre consentimento para participação no estudo, não ter lecionado durante o segundo período de Ensino@Distância ou não responder a todas as questões do questionário proposto.

Procedimentos

Foram aplicados aos docentes questionários disponibilizados via *online*, através da plataforma *Google Forms*, e divulgados através das redes sociais e via *e-mail*. Este método permitiu que os participantes respondessem com tempo e de acordo com a sua disponibilidade. No início do questionário foi descrito o objetivo do mesmo e o procedimento do presente estudo, bem como que a participação seria voluntária e que todos os dados recolhidos seriam confidenciais e utilizados apenas para fins de investigação, sendo necessário, para preenchimento do questionário, o consentimento do participante. O questionário levou, em média, 15 minutos a ser respondido.

RESULTADOS

No que concerne aos resultados recolhidos relativamente aos dados sociodemográficos, e como se pode comprovar nos gráficos 1, 2 e 3, respetivamente, a amostra é composta por indivíduos maioritariamente entre os 41 e os 50 anos (51%), casados (60%), do género feminino (82%); e com bacharelato, licenciatura ou equivalente (70,6%). O maior número de respondentes, lecionou, durante o 2.º período de E@D, no distrito de Portalegre (38%), havendo respostas de todos os distritos e arquipélagos, à exceção do

Arquipélago da Madeira; quanto ao nível de ensino que lecionaram, a maior parte dos inquiridos lecionou no 3.º ciclo (33%) e no ensino secundário (23%).

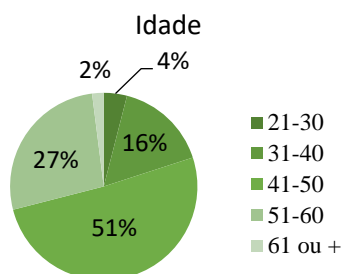


Gráfico 1. Idade da amostra

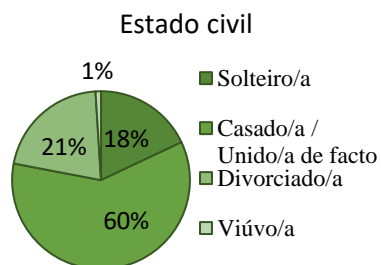


Gráfico 2. Estado civil da amostra

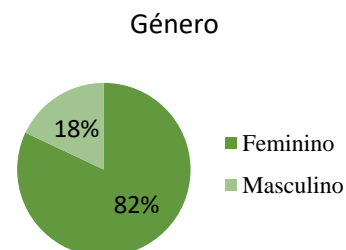


Gráfico 3. Género da amostra

Ainda relativamente a dados sociodemográficos, verificamos que a maior parte dos docentes inquiridos tinham, durante o 2.º período de E@D, um total de quatro pessoas a residir na mesma casa (32,1%), sendo que dessas pessoas, na maioria dos casos, apenas uma se encontrava em teletrabalho (45,5%). O maior número de respondentes afirmou ter duas crianças/jovens em casa a frequentar o E@D (35,3%), com maior número de respostas para o Ensino Superior (23,5%), seguido do 1.º (19%) e 3.º ciclos (18%), acrescentando disporem, na sua maioria, de dois equipamentos informáticos passíveis de serem usados em teletrabalho e E@D (34,8%).

Entrando no campo das questões relacionadas com as emoções e sentimentos, e no que respeita aos resultados menos positivos, verificamos que, ocasionalmente, frequentemente ou quase sempre, 68,5% dos docentes se sentiram tristes ou infelizes, 77,5% sentiram-se preocupados ou ansiosos, 75,9% sentiram-se mais irritáveis e zangavam-se mais facilmente, 70,6% apresentaram alterações do sono (e.g., dificuldades em adormecer, acordar a meio da noite...) e 68% alterações no apetite (e.g., comer mais, comer menos...), 64,8% sentiram desânimo, desalento ou falta de esperança, 66,8% sentiram dificuldades de atenção e falta de memória, 54,5% sentiram-se incompetentes ou pouco competentes no desenvolvimento do seu trabalho e 65,3% sentiram estar a falhar em aspetos externos ao trabalho (e.g., casa, filhos, relação conjugal, família, amigos...) (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Alguns dados menos positivos relativos às emoções e sentimentos

	Emoções, sentimentos e comportamentos					
	Triste / Infeliz	Preocupado / Ansioso	Irritáveis/ Zangados	Alterações do sono	Alterações no apetite	Falta atenção /memória
Nunca	9,1%	3,2%	8%	13,4%	15%	16,6%
Raramente	22,5%	19,3%	16%	16%	16,6%	16,6%
Ocasionalmente	41,2%	29,9%	25,1%	20,9%	21,4%	26,2%
Frequentemente	23%	31%	33,2%	34,2%	29,4%	29,9%
Quase sempre	4,3%	16,6%	17,6%	15,5%	17,6%	10,7%

Relativamente aos dados mais positivos, constatamos que 53,4% dos docentes nunca ou raramente sentiram medo, 62,6% não apresentaram sintomas de ansiedade (e.g., falta de ar, palpitações, tremores), 58,3% não sentiram vontade de desistir, 53,5% não manifestaram sentimentos de culpa, 63,2% não sentiram vontade de chorar e somente 32,6% sentiram, frequentemente ou quase sempre, as ideias baralhadas e falta de capacidade de organização (cf. Tabela 2).

Tabela 2. Dados mais positivos relativos às emoções e sentimentos

	Emoções, sentimentos e comportamentos					
	Medo	Sintomas de ansiedade	Vontade de desistir	Sentimentos de culpa	Vontade de chorar	Ideias baralhadas
Nunca	29,9%	38%	40,1%	33,2%	29,9%	21,9%
Raramente	23,5%	24,6%	18,2%	20,3%	17,1%	20,9%
Ocasionalmente	28,3%	18,2%	23,5%	17,6%	26,2%	24,6%
Frequentemente	13,9%	15,5%	11,8%	20,9%	21,4%	20,3%
Quase sempre	4,3%	3,7%	6,4%	8%	5,3%	12,3%

Também os resultados relativos aos comportamentos e atitudes pessoais e sociais e ao autocuidado se apresentaram positivos, nomeadamente, 59,9% dos respondentes sentiram, frequentemente ou quase sempre, que tinham o apoio de outras pessoas e apenas 14,4% não tiveram alguém em quem confiavam para falar sobre as suas preocupações e problemas; 75,9% sentiram-se, ocasionalmente, frequentemente ou quase sempre, bem consigo próprios, com os seus defeitos e qualidades; 91,4%

experimentaram formas diferentes de resolver um problema; 85% assumiram ter pedido ajuda quando não conseguiram resolver um problema; 79,6% tentaram não se preocupar em demasia e não gastar energia em aspetos que não podiam controlar/alterar; 70,7% cuidaram do seu bem-estar físico e da sua saúde psicológica (e.g., respeitar momentos de descanso, manter uma alimentação saudável, fazer exercício físico regularmente, envolver-se em atividades prazerosas, falar frequentemente como alguém sobre os seus sentimentos e preocupações...); e apenas 8,8% dos professores afirmaram nunca ou raramente terem tido esperança e acreditado que as coisas iam correr bem perante uma situação difícil.

Tabela 3. Dados relativos aos comportamentos e atitudes pessoais e sociais e ao autocuidado

Emoções, sentimentos e comportamentos								
	Apoio de outras pessoas	Ter alguém de confiança para falar	Sentir-se bem consigo próprio	Formas diferentes de resolver um problema	Pedir ajuda perante um problema	Não se preocupar em Demasia	Cuidar bem-estar físico e psicológico	Esperança e acreditar
Nunca	4,8%	2,7%	4,8%	2,7%	5,9%	4,3%	9,6%	1,1%
Raramente	13,4%	11,8%	19,3%	5,9%	9,1%	16%	19,8%	7%
Ocasionalmente	21,9%	17,1%	33,7%	26,2%	23,5%	31%	33,2%	34,8%
Frequentemente	33,2%	34,2%	24,6%	43,3%	35,8%	28,3%	24,1%	31%
Quase sempre	26,7%	34,2%	17,6%	21,9%	25,7%	20,3%	13,4%	26,2%

No que concerne à adoção de estratégias de promoção da saúde mental durante o segundo período de Ensino à Distância, como por exemplo participação em grupos de partilha, realização de técnicas de respiração consciente, relaxamento corporal, práticas de meditação guiada, etc., apenas 17,6% dos professores assumiram tê-lo feito, sendo que desses, 97% consideram que essas estratégias/práticas contribuíram para a promoção do seu bem-estar e da sua saúde psicológica durante o período em causa e todos eles afirmaram já terem ouvido falar de Mindfulness, sendo que 78,8% relataram saber bem o que é. Quanto aos docentes que referiram não ter adotado qualquer estratégia de promoção da saúde mental, 72,7% consideram que o envolvimento e/ou prática deste tipo de técnicas e estratégias poderia ter sido benéfico para si durante o

período do E@D, sendo que 95,8% já ouviram falar em Mindfulness, mas apenas 42,9% sabem bem o que é.

Quando questionados quanto à prática de Mindfulness, 85,1% dos docentes consideraram que a aprendizagem e prática regular deste tipo de técnicas poderia ter feito ou fez diferença positiva no modo como vivenciaram o período de Ensino à Distância e 83% demonstraram interesse em aprender/praticar técnicas de Mindfulness.

CONCLUSÃO

Perante os resultados apresentados, podemos concluir que, de um modo geral, o presente estudo, no que respeita às emoções, sentimentos e capacidade de resiliência dos professores, apresenta mais resultados positivos do que negativos, o que demonstra que a grande maioria conseguiu lidar positivamente com as adversidades surgidas durante o segundo período de Ensino à Distância. Todavia, é perceptível que um grande número de docentes do nosso país, corroborando os resultados obtidos em estudos realizados anteriormente (Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, 2020; Klapproth et al., 2020; Talidong & Toquero, 2020; Ucros et al., 2020), se deparou com problemas de saúde psicológica, não tendo a maioria deles adotado estratégias para lidar com esses constrangimentos. A tristeza, infelicidade, preocupação, ansiedade, irritabilidade, desânimo, desalento, falta de esperança, dificuldades de atenção e falta de memória revelaram-se os sentimentos e emoções indutores de uma possível instabilidade emocional e de problemas de saúde psicológica mais sentidos pelos professores durante o período do E@D, bem como as alterações do sono e do apetite.

Perante tal, considera-se preocupante que apenas 17,6% dos inquiridos tenham adotado estratégias de promoção da saúde mental durante este período, contudo, é positivo que a maioria considere que o envolvimento/prática de técnicas e estratégias de promoção da saúde mental foi ou poderia ter sido benéfico para si durante este período.

Neste seguimento, é de salientar positivamente que somente 15% dos docentes tenham afirmado considerar que a aprendizagem de técnicas de Mindfulness e a sua prática regular nenhuma ou pouca diferença positiva fizeram ou poderiam ter feito no modo como vivenciaram o período de E@D; assim como se salienta o facto de 83% dos

inquiridos demonstrarem interesse em aprender/praticar técnicas de Mindfulness. Tais resultados demonstram que os professores reconhecem a importância do Mindfulness na promoção da saúde mental.

BIBLIOGRAFIA

- Akour, A., Al-Tammemi, A. A., Barakat, M., Kanj, R., Fakhouri, H. N., Malkawi, A., & Musleh, G. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic and emergency distance teaching on the psychological status of university teachers: A cross-sectional study in Jordan. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 103(6), 2391-2399. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0877>
- Araujo, R. M., Amato, C., Martins, V. F., Eliseo, M. A., & Silveira, I. F. (2020). COVID-19, mudanças em práticas educacionais e a percepção de estresse por docentes do ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28, 864-891. <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.864>
- Black, D. S. (2018). *Research publications on mindfulness*. Retirado em março, 2021, de <http://goamra.org/resources/>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, J. R. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Caldwell, K., Emery, L., Harrison, M., & Greeson, J. (2011). Changes in mindfulness, well-being, and sleep quality in college students through taijiquan courses: A cohort control study. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 17(10), 931-938. <https://doi.org/10.1089/acm.2010.0645>
- Casagrande, M., Favieri, F., Tambelli, R., & Forte, G. (2020). The enemy who sealed the world: Effects quarantine due to the COVID-19 on sleep quality, anxiety, and psychological distress in the Italian population. *Sleep Medicine*, 75, 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2020.05.011>
- Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (2020). *Metade dos docentes em exaustão por causa da COVID-19*. Retirado de <https://ined.es.e.ipp.pt/en/node/253>
- Decreto-Lei n.º 10-A/2020. *Diário da República* n.º 52 – I Série. Diário da República Eletrónico. <https://dre.pt/application/conteudo/130243053>
- Decreto-Lei n.º 14-G/2020. *Diário da República* n.º 72 – I Série. Diário da República Eletrónico. <https://dre.pt/application/conteudo/131393158>
- Direção-Geral da Saúde. (2020). *Plano nacional de preparação e resposta à doença por novo coronavírus (COVID-19)*. Retirado de <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/plano-nacional-de-preparacao-e-resposta-para-a-doenca-por-novo-coronavirus-covid-19-pdf.aspx>
- Direção-Geral da Saúde. (2021, junho 25). *Temas da saúde*. Retirado em outubro, 2021, de <https://www.sns24.gov.pt/tema/doencas-infecciosas/covid-19/>
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Hayes, S. C., & Hofman, S. G. (2017). The third wave of cognitive behavioral therapy and the rise of process-based care. *World Psychiatry*, 16(3), 245-246. Retirado em março, 2021, de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/wps.20442>
- Hofman, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 169-183. Retirado em março, 2021, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2848393/>

- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. London: Piatkus.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, presente and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>
- Ordem dos Médicos. (2020, junho). *Viver em tempo de COVID-19*. Retirado de <https://ordemdosmedicos.pt/wp-content/uploads/2017/09/Manual-COVID19-4Dez2020.pdf>
- Organização Mundial da Saúde. (2018, março 30). *Mental health: Strengthening our response*. Retirado em outubro, 2021, de <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Rossi, R., Soggi, V., Talevi, D., Mensi, S., Niolu, C., Pacitti, F., Marco, A. D., Rossi, A., Siracusano, A., & Lorenzo, G. D. (2020). COVID-19 pandemic and lockdown measures impact on mental health among the general population in Italy. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00790>
- Segal, Z., Williams, J., & Teasdale, J. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Publications.
- Talidong, K. J., & Toquero, C. M. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6-7), 573-579. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1759225>
- Urcos, W. H., Urcos, C. N., Ruales, E. A., & Urcos, J. F. (2020). Stress, anguish, anxiety and resilience of university teachers in the face of COVID-19. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(7), 453-464. <https://www.redalyc.org/journal/279/27964362053/27964362053.pdf>

Parte IV

Comunicações Livres: *Ensino Superior e (Sobre)vivências Acadêmicas em contexto de COVID-19*

Como a formação profissional e as entidades podem ajudar a pessoa com deficiência na integração ao mercado de trabalho: estudo de caso coletivo

Marta Alexandra Gonçalves Nogueira¹

¹ ESECS - Politécnico de Leiria

RESUMO

As barreiras experienciadas pelas pessoas com deficiência (PcD) no mercado de trabalho contribuem para a existência de taxas cada vez mais elevadas de perda de emprego e de desemprego desta população (Holland, 2021). Antes da pandemia da COVID-19, muitos países já apresentavam lacunas significativas no emprego para PcD. Com a pandemia, as disparidades sociais aumentaram, principalmente aquelas sentidas pelas PcD, as quais sofrem desvantagens estruturais enraizadas, incluindo barreiras no acesso aos cuidados de saúde, aumento da pobreza, diminuição do emprego, e diminuição do número de pessoas com níveis de educação, em comparação com a população em geral (Rotarou et al., 2021). Em Portugal, já existem provas de que a taxa de desemprego para PcD aumentou desde a pandemia (ODDH, 2020). Assim sendo, este estudo teve como objetivo estudar o processo de inclusão da PcD: de que forma esta população ingressou no mercado de trabalho, se frequentou formação profissional e se se sente integrada. Foi utilizado um estudo de caso coletivo centrado no conceito da deficiência e do tipo descritivo. A amostra foi constituída por 50 trabalhadores com deficiência, funcionários de hipermercados. Como instrumentos, utilizou-se a entrevista semiestruturada. As entrevistas realizadas foram submetidas a análise de conteúdo de forma a extrair a informação relevante. Para a codificação de respostas, foi utilizado o NVivo. Os resultados mostraram que a maioria das PcD foi integrada no mercado de trabalho com recurso a entidades (38%); sente-se integrada (44%); e frequentou formação profissional (48%). Os resultados permitiram concluir que o papel das entidades de integração profissional e a formação profissional são cruciais para a integração da PcD no mercado de trabalho. Sugere-se a realização de mais estudos de futuro, principalmente pós-COVID e com uma amostra maior e ampliada a outros contextos profissionais.

PALAVRAS-CHAVE

Pandemia COVID-19; pessoa com deficiência; formação; integração.

1. INTRODUÇÃO

Muitas pessoas com deficiência (PcD) são capazes de viver de forma autónoma e de contribuir ativamente para a sociedade, inclusive de serem integradas no mercado de trabalho formal. No entanto, a inclusão no mercado de trabalho constitui um desafio acrescido para este segmento da população. Dentro dos fatores que podem dificultar o acesso das PcD ao emprego, destacam-se a falta de informação e consequente estigma associado a estas pessoas, tais como a falsa crença de serem improdutivas, mais lentas

e necessitarem de cuidados especiais (Ang, 2017; Ferreira & Rais, 2016; Manaia, 2015); as condições estruturais, funcionais e sociais do ambiente de trabalho que irá recebê-la como funcionária (Estevam et al., 2020; Leal et al., 2013); e a necessidade de preparação profissional e social da PcD que está a procurar integrar-se no mercado (Tanaka & Manzini, 2005).

A taxa de desemprego junto das PcD, a nível mundial, é elevada: verifica-se que 53% dos homens e 20% das mulheres estão desempregados (Dantas et al., 2014). No que concerne à situação socioeconómica, a OMS (2020) refere, igualmente, que as PcD são tendencialmente mais vulneráveis à pobreza, já que possuem piores condições de vida, em comparação com pessoas sem deficiência. As PcD são continuamente confrontadas com várias barreiras para uma plena participação na sociedade e sofrem de estigma social (Smith et al., 2020).

Com a epidemia do COVID-19 a discriminação contra as PcD evidenciou-se, aumentando o desemprego. Mesmo no caso das PcD que se encontram inseridas no mercado de trabalho, estão mais suscetíveis a serem impedidas de trabalhar a partir de casa devido à falta de equipamentos e suporte disponíveis no posto de trabalho, enfrentando o risco de perderem a sua fonte de rendimento e serem despedidas (Schur et al., 2020). Em Portugal, a taxa de desemprego de pessoas com deficiência em 2019 era de 17,6%, sendo que no primeiro semestre de 2020 se verificou um crescimento de 10% face aos dados globais de 2019, representando atualmente cerca de 3,5 vezes superior à média nacional, o que evidencia os impactos negativos da pandemia provocada pela Covid-19 no emprego das pessoas em geral e das pessoas com deficiência em particular (Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, 2020).

Os dados disponibilizados relativamente às colocações mostram que, em 2019, 13,1% (n = 1577) das pessoas com deficiência que estavam inscritas no IEFP como desempregadas foram integradas no mercado de trabalho, representando uma subida bastante ténue (+0,8%; + 13 colocados/as) face a 2018 (n = 1564). Porém, considerando os dados relativos ao final de 2020, verificou-se uma queda de 4,1% nas colocações de pessoas com deficiência: apenas 1031 colocações, representando 9% do total de inscritos/as no mesmo período (IEFP- Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2020).

Alguns autores defendem a ideia da necessidade de existência de medidas que auxiliem na inclusão desta população, através da criação de uma série de condições físicas, como infraestruturas adaptadas e programas de apoio, tais como o apoio ao emprego específico, que se tornem facilitadores da integração destas pessoas na sociedade (Figueira, 2017).

Nos últimos anos têm ocorrido melhorias no que toca às políticas de formação, emprego e reabilitação profissional das PcD. Esta evolução positiva é refletida, por exemplo, no desenvolvimento de um sistema de apoio especializado por parte dos Centros de Emprego, que potenciam cada vez mais ações de formação destinadas às PcD (IEFP, 2020). No estudo de Silva (2014) foi possível evidenciar que a formação profissional constitui uma ferramenta facilitadora da inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e decisiva na promoção do acesso ao emprego e no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e técnicas. Por sua vez, no estudo de Oliveira (2020), o ser detentor de maiores qualificações académicas e a realização de formação especializada/qualificada, bem como de estágios em contextos reais de trabalho foram apontados como fatores que contribuíram para a empregabilidade das PcD. De acordo com Morais (2017), a educação tem um papel relevante na eliminação da exclusão social das PcD, uma vez que através desta a PcD acaba por ter mais oportunidades a nível social e profissional, desconstruindo a perceção de pessoa vulnerável e incapaz, procurando a qualificação, a capacitação e o reconhecimento no mercado de trabalho. No estudo de Azevedo et al. (2021), os resultados mostraram que a formação profissional possibilitou a descoberta das capacidades e potencialidades das PcD; permitiu que fossem produtivas, que interagissem no ambiente de trabalho e contribuíssem para a sociedade, sentindo-se incluídas. Além disso, foi verificado também nesse estudo que houve impactos positivos na vida de todos os participantes, relacionados ao aumento da autoestima, autonomia e cidadania. No estudo de Lopes (2014), a formação profissional frequentada pelos adultos com deficiência apareceu como um fator facilitador da inserção profissional/obtenção de emprego. De acordo com Sasaki (2006), a PcD devidamente qualificada apresenta qualidades frequentemente superiores às demais, porém reconhece que a falta de qualificação profissional tem desencadeado um impasse nos processos inclusivos. No entanto, Hansel (2009) menciona a importância das instituições desenvolverem os cursos para a qualificação

profissional dos deficientes indo ao encontro às necessidades do mercado, pois só assim haverá a possibilidade de dirigir as atividades, mediante o perfil do indivíduo e as exigências das empresas.

Vários estudos também sublinharam a importância da consulta e assistência dos serviços de emprego de PcD como fatores facilitadores (Guimarães et al., 2017; Kaye et al., 2011). No estudo de Guimarães et al. (2017), foi verificado que a melhor alternativa de integração de PcD no mercado de trabalho foram as ONG'S (Organizações Não Governamentais). Também no estudo de Linday et al. (2017), foi constatado que as agências de trabalho ajudaram jovens adultos deficientes na questão de atender aos seus pedidos de emprego. De acordo com Gil (2002), o elo criado entre a empresa e entidades é de grande importância, na medida em que o candidato com deficiência tende a procurar a entidade que o atende para se colocar no mercado de trabalho. Na concepção de Sasaki (2006), estas entidades funcionam como preparadores reais da PcD no mercado de trabalho, uma vez que são elas que verificam as vagas disponíveis e conduzem todo o processo de colocação.

Neste seguimento, e dada a importância do tema atualmente, este estudo teve como objetivo analisar a integração das PcD no mercado de trabalho, nomeadamente de que forma ingressaram, se frequentaram formação profissional e se se sentem integradas.

2. METODOLOGIA

No presente estudo optou-se pela metodologia qualitativa, com recurso à entrevista semiestruturada. Foi utilizado o estudo de caso coletivo centrado no conceito da deficiência e do tipo descritivo.

2.1. Amostra

A amostra foi constituída por 50 PcD, empregados dos hipermercados do Grupo Auchan de norte a sul de Portugal, na sua maioria homens (60%) e com idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos. Em relação ao tipo de deficiência, cerca de metade dos participantes tinha Deficiência Mental ou Intelectual (50%); seguidos pelos participantes com Deficiência Física ou Motora (32%); com Deficiência Visual (10%) e Deficiência Auditiva (8%). O Auchan Portugal representa uma rede de hipermercados e é considerado um exemplo de boas práticas na área do recrutamento e integração de PcD.

2.2. Recolha de dados

No presente estudo, como técnica de recolha de dados, escolheu-se a entrevista semiestruturada com questões de resposta aberta e fechada. A recolha ocorreu de forma presencial, entre fevereiro de 2018 e março de 2020, com deslocação às várias lojas do país. As entrevistas aos trabalhadores com deficiência foram realizadas presencialmente em cada hipermercado, mediante agendamento prévio com o responsável de mercado e com recurso a registo digital, com o consentimento informado de cada trabalhador. A entrevista semiestruturada continha dados sociodemográficos e socioprofissionais, tais como a idade, o género, cargo que desempenha, habilitações literárias, o tipo de deficiência, n.º de meses/anos de experiência de trabalho, e se aquele era o seu 1.º emprego. A Integração no Mercado de Trabalho foi avaliada através de questões de resposta aberta: 1- De que forma ingressou?; 2- Sente-se integrado?; 3- Frequentou formação profissional?

2.3. Análise dos dados

O tratamento dos dados recolhidos incluiu a análise de conteúdo, a partir de categorias de análise pré-definidas, decorrentes da revisão da literatura e dos objetivos da investigação. Os métodos de análise de conteúdo baseiam-se em técnicas bastante precisas, como o cálculo das frequências relativas dos termos utilizados, visando processar metodicamente o conteúdo das entrevistas e evitar que o investigador recorra aos seus próprios referenciais de pensamento na interpretação (Graneheim & Lundman, 2004). Para o tratamento qualitativo dos dados, foi utilizado o NVivo 10.1.10., um *software* usado para investigações qualitativas e de métodos mistos (Bringer et al., 2004). Este *software* permite recolher e analisar o conteúdo das transcrições, mantendo uma visão global e ordenada dos códigos assim obtidos. Isso permite a classificação em subcategorias e categorias (Bringer et al., 2006).

3. RESULTADOS

Os resultados das entrevistas à PcD mostraram que a maioria dos participantes ingressou com recurso a entidades (76%), frequentou formação profissional (96%) e sente-se integrada (88%), conforme se pode verificar na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição do posto atual de trabalho (PcD)- Integração

<i>Posto de trabalho</i>	n	%
<i>De que forma ingressou?</i>		
Candidatura própria	12	24,0
Recurso a entidades	38	76,0
<i>Frequentou formação profissional?</i>		
Sim	48	96,0
Não	2	4,0
<i>Sente-se integrado?</i>		
Sim	44	88,0
Não	6	12,0

3.1. Excertos das entrevistas à PcD

- E1: O meu primeiro emprego foi no ano 2000, à volta disso; estive como bibliotecário, mas só ganhava a refeição, não ganhava mais nada. Era perto da minha terra, onde eu vivia, foi na escola. Eu vim estagiar para aqui por conta de uma entidade de Alfarelos, de uma associação, a ARSDOP, que já fechou.
- E2: Tirei várias formações na APPC, que depois fui seguida pela APPC, eles é que me colocaram cá.
- E3: Sim, temos formações em grupo em salas. Nós temos formações teóricas, não temos é as práticas. Também há formações de computador. Mas eu gosto do convívio das formações em grupo.
- E4: Tive, vou tendo [formação]. Ainda agora tive a formação do *touch*, formação do cliente, como é que havemos de lidar com o cliente.
- E5: Sim, nunca me senti mal, desde a entrevista, senti-me sempre integrada. Nunca senti qualquer tipo de discriminação.
- E6: Sim, sinto-me integrado, sempre me senti, sim. Com altos e baixos, mas sempre me senti integrado. Ao princípio, mas mesmo muito no princípio, tive dificuldades em dar-me, mas agora está composto, é como tudo. Eu acho que era da parte dos meus colegas e de mim, era de parte a parte, eles não estavam habituados a lidar com a minha pessoa.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da entrevista à PcD mostraram que a maioria dos participantes ingressou com recurso a entidades (76%). Também no estudo de Lindsay et al. (2017), jovens

adultos deficientes relataram que as agências de trabalho os ajudaram na questão dos pedidos de emprego. Os resultados mostraram que maioria dos participantes frequentou formação profissional (96%). Peñafiel et al. (2017) desenvolveram um estudo sobre a integração laboral de pessoas com deficiência intelectual a partir da experiência numa fundação em Valência (Espanha), sendo que os resultados mostraram que todos os entrevistados foram preparados de acordo com a construção de um perfil profissional adequado às suas características pessoais. Além disso, todos eles reportaram que foram preparados desse modo. Da mesma forma, foram informados, orientados, formados e apoiados para que o desempenho das suas funções no ambiente de trabalho fosse correto e dotado da maior autonomia possível. Essa formação foi composta por aspetos teóricos e práticos (Peñafiel et al., 2017). No estudo de Schardong e Diehl (2018), os resultados mostraram que a aprendizagem profissional constitui-se como uma forma de garantir o acesso das PcD à qualificação, à prática nas empresas e ao acesso ao mercado de trabalho.

Os resultados mostraram, ainda, que a maioria dos participantes sente-se integrada (88%). Estes resultados diferem da literatura, uma vez que a maioria dos estudos mostra que as PcD não se sentem totalmente integradas no ambiente de trabalho devido a vários fatores, tais como problemas com as infraestruturas e acessos (Ruiz et al., 2019), dificuldades na comunicação com colegas (Galle & Mengden, 2016; Perkins-Dock et al., 2015), e preconceitos, estereótipos e representações negativas por parte de colegas e (Sá, 2012).

CONCLUSÕES

Apesar dos progressos que têm sido feitos, as PcD ainda são muito postas de parte pela sociedade, uma vez que existem muitos preconceitos e estereótipos sobre as mesmas. Tais preconceitos e estereótipos dificultam a sua integração, tanto na sociedade como no mercado laboral, sendo a prova disso as taxas elevadas de desemprego que esta população apresenta em contraste com as pessoas sem deficiência. Se a situação que atravessamos mundialmente é complicada para a pessoa sem deficiência, para PcD provavelmente será bem mais difícil. Em situações de crise, as primeiras pessoas a serem despedidas são as PcD. É nesse sentido que é importante o papel das entidades que prestam apoio à inclusão laboral da PcD, uma vez que uma das suas funções, entre

muitas outras, é consciencializar as empresas e ajudá-las quando necessitam de contratar uma PcD. Ficou saliente neste estudo que a maioria dos participantes ingressou no mercado de trabalho graças a essas entidades, sendo que se não fossem as mesmas provavelmente poderiam estar ainda numa situação de desemprego. Essas entidades e organizações têm um papel importante, pois estão envolvidas no processo de recrutamento e seleção de PcD, realizam cursos de qualificação profissional e encaminham-nas para as vagas existentes de acordo com o perfil adequado.

Os resultados mostraram também que a maioria das PcD frequentou formação, o que se revelou benéfico para a sua inclusão e permanência na organização. Neste sentido, as entidades como, por exemplo, ONG's podem facilitar a educação e a inclusão de PcD no mercado de trabalho com programas extensivos de orientação, formações e cursos de aumento de competências ligados à PcD. Por outro lado, para conseguir um emprego ou se manter empregada, a PcD, assim como qualquer outro profissional, deve qualificar-se e superar as expectativas propostas pela empresa. O desenvolvimento da PcD como profissional possibilita o aumento das suas competências, abrindo caminho para que permaneça nas empresas. Também foi possível concluir que a maioria dos participantes, ao contrário do que a literatura mostra, sente-se integrada no local de trabalho.

Uma das limitações deste estudo diz respeito ao tamanho reduzido da amostra, sendo que futuramente seria importante a realização de estudos com um maior número de participantes. Outra das limitações diz respeito ao facto de a amostra ser constituída maioritariamente por trabalhadores com deficiência intelectual, na medida em que esta população pode apresentar algumas dificuldades na compreensão e na expressão dos sentimentos, condicionando o discurso durante as entrevistas. Além disso, foi necessária a adequação do discurso das entrevistas para os surdos e intelectuais (mais dificuldades de compreensão).

Sugere-se, igualmente, em estudos futuros, a aplicação de uma metodologia quantitativa ou mista, de modo a obter um maior número de respostas, especialmente com dados pós-COVID. Poderiam também ser aplicados estudos em organizações que não empregam atualmente nenhuma PcD, para se compreenderem os motivos que as impedem de contratar estas pessoas.

BIBLIOGRAFIA

- Ang, M. (2017). The challenges and benefits of employing persons with disabilities: The Japanese multinational corporations' perspective. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 8(5), 359-366. <https://doi.org/10.18178/ijimt.2017.8.5.754>
- Azevedo, M., Rossi, L., & Fernandes, S. (2021). Trabalho e educação: Instrumentos de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 13(29), 136-158.
- Bringer, J. D., Johnston, L. H., & Brackenridge, C. H. (2004). Maximizing transparency in a doctoral thesis: The complexities of writing about the use of QSR*NVIVO within a grounded theory study. *Qualitative Research*, 4(2), 247-265. <https://doi.org/10.1177/1468794104044434>
- Bringer, J. D., Johnston, L. H., & Brackenridge, C. H. (2006). Using computer assisted qualitative data analysis software to develop a grounded theory project. *Field Methods*, 18, 245-266. <https://doi.org/10.1177/1525822X06287602>
- Dantas, T., Silva, J., & Carvalho, M. (2014). Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: Uma história feminina de rupturas e empoderamento. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(4), 555-568. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400007>
- Estevam, J., Vianna, D., & Fernandes, S. (2020). Inclusão da pessoa com deficiência no trabalho: Estudo transversal. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(4), 7766-7779. <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n4-046>
- Ferreira, L., & Rais, L. (2016). Qual a relação entre diversidade e desempenho? Um estudo sobre a relação entre a proporção de pessoas com deficiência na produtividade das empresas brasileiras. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 18(59), 108-124. <https://doi.org/10.7819/rbgn.v18i59.2769>
- Figueira, M. (2017). *A integração socioprofissional de pessoas com deficiência e incapacidades* (Relatório de estágio). Universidade de Évora.
- Gil, M. (2002). *O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência*. Instituto Ethos.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Guimarães, D., Oliveira, F., & Vicente, L. (2017). Inclusão de pessoas com deficiência na empresa como fator responsabilidade social. *Revista Cientific@*, 5(1), 19-31.
- Hansel, T. (2009). *A empregabilidade de pessoas com deficiências: Possibilidades e limitações* (Trabalho de conclusão de curso). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.
- Instituto de Emprego e Formação Profissional [IEFP]. (2020). *Programa de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiência e incapacidade*. [https://www.iefp.pt/documents/10181/190733/FS PEAPCDI 19-05-2020](https://www.iefp.pt/documents/10181/190733/FS_PEAPCDI_19-05-2020)
- Kaye, H. S., Jans, L. H., & Jones, E. C. (2011). Why don't employers hire and retain workers with disabilities? *Journal of Occupational Rehabilitation*, 21, 526-536.
- Leal, D., Mattos, G., & Fontana, R. (2013). Trabalhador com deficiência física: Fragilidades e agravos autorreferidos. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 66(1). <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000100009>
- Lindsay, S., McPherson, A. C., & Maxwell, J. (2017). Perspectives of school-work transitions among youth with spina bifida, their parents and health care providers. *Disability and Rehabilitation*, 39, 641-652. <https://doi.org/10.3109/09638288.2016.1153161>
- Lopes, M. (2014). *A inserção profissional/obtenção de emprego dos adultos com deficiência* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa.
- Manaia, M. D. V. (2015). *Inclusão de jovens com deficiência no mundo do trabalho: Análise da participação familiar* (Dissertação de mestrado). Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo.
- Morais, K. (2017). O mercado de trabalho e a pessoa com deficiência intelectual: Entraves e oportunidades. *Revista Espacios*, 38(12), 26.

- ODDH - Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. (2020). *Pessoas com deficiência em Portugal – Indicadores de Direitos Humanos 2020*. ISCSP. [file:///C:/Users/figue/Downloads/Relatorio ODDH-2020 final.pdf](file:///C:/Users/figue/Downloads/Relatorio%20ODDH-2020%20final.pdf)
- Oliveira, A. (2020). *Perceções da pessoa com deficiência face à formação e ao trabalho* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Bragança.
- Organização Mundial de Saúde. (2020, 1 de dezembro). *10 facts on disability*. <https://www.who.int/news-room/facts-in-pictures/detail/disabilities>.
- Peñafiel, C., Núñez, L., & Campos, S. (2017). Estudio de investigación social sobre la integración laboral de las personas con discapacidad intelectual desde la experiencia de Asindown. *Biblioteca Las Casas*, 13, 2-61.
- Perkins-Dock, R. E., Battle, T., Edgerton, J., & McNeill, J. (2015). A survey of barriers to employment for individuals who are deaf. *JADARA*, 49(2), 1-20. <https://repository.wcsu.edu/jadara>
- Ruiz, J. S., Aguirre, R. R., Sánchez, A. T., & Tene, M. L. (2019). Inserción laboral y desarrollo profesional de las personas con discapacidades en empresas turísticas de la ciudad de Loja. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 201-205.
- Sá, O. (2012). *Direitos esquecidos: Uma análise de experiências de vida das pessoas com deficiência nas regiões do Porto, Lisboa e Algarve* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa.
- Sasaki, R. M. (2006). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos* (7.ª ed.). WVA.
- Schardong, T., & Diehl, L. (2018). Inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente de trabalho: Influências da aprendizagem profissional. *Revista Destaques Acadêmicos*, 10(1), 110-125. <https://doi.org/10.22410/issn.2176-3070.v10i1a2018.1703>
- Schur, L. A., Ameri, M., & Kruse, D. (2020). Telework after COVID: A “silver lining” for workers with disabilities? *Journal of Occupational Rehabilitation*, 30, 521-536. <https://doi.org/10.1007/s10926-020-09936-5>
- Silva, S. (2014). *Inserção socioprofissional e empregabilidade da pessoa com deficiência: Contributos das ofertas de formação* (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra.
- Smith, S. D., Hall, J. P., & Kurth, N. K. (2020). Perspectives on health policy from people with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 1(9). <https://doi.org/10.1177/1044207320956679>
- Tanaka, E., & Manzini, E. (2005). O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 273-294. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200008>

Distâncias e proximidades em tempos de pandemia: espaços, corpos e máquinas

Ana Piedade¹

¹ DECSC/ESEB – Instituto Politécnico de Beja (IPBeja); Lab-At/IPBeja; CRIA-Pólo FCSH/UNL

RESUMO

13 de março de 2020: a confusão, dúvida e medo instalam-se no Ensino Superior. Cancelam-se congressos e seminários presenciais, trocam-se os corpos pelas máquinas; a corporeidade pela descorporalização e desmaterialização; o toque pela distância. As instituições articulam-se. Param para formar minimamente docentes para ministrarem aulas a distância ou para lhes dar tempo a aprenderem uns com os outros, via *e-mail*, telefone, SMS ou WhatsApp. Entraram no léxico quotidiano as palavras *zoom*, plataforma, sala virtual, *chat*, Usam-se ícones para expressar emoções ... aprendeu-se com os estudantes – a tal geração que já nasce a saber usar as ferramentas e as plataformas digitais.

Todos nos reinventámos nos quotidianos – das máscaras, dos desinfetantes, aos graus de alarme social. Aprendeu-se para além da distância, galgaram-se espaços e fronteiras, que se esbateram, permitindo aos habitantes dos territórios remotos e semiperiféricos (com boa rede de internet), pela primeira vez, estarem tão perto da ação como os territórios mais centrais e com mais recursos. As semiperiferias ganharam. Já as periferias, onde a rede dificilmente chega ou não chega de todo, ficaram votadas a um duplo isolamento. Como os que vivem com maiores dificuldades – os que não possuem os computadores necessários ao contacto com o exterior e com o ensino formal, e/ou não possuem rede, e/ou não possuem eletricidade.

As minorias étnicas e indivíduos economicamente e socialmente excluídos tornam-se mais excluídos por via da pandemia, sentindo a incapacidade de acompanhar as matérias letivas, interagir com os pares, relacionar-se com as instituições sociais e acentuando, afinal, o fosso das desigualdades. E a pandemia ainda não se foi. Entretanto as crianças pequenas não veem o rosto dos adultos educadores e, portanto, há competências que não adquirem; os adolescentes não vivem plenamente, os mais velhos aguardam ou partem, sós... Vamos entendendo o que se passa. O balanço far-se-á no tempo da história.

PALAVRAS-CHAVE

Pandemia; corpos; fronteiras; máquina.

INTRODUÇÃO

A pandemia confrontou-nos com diferentes modos de comunicar. Aproximou-nos da tecnologia e uns dos outros através da tecnologia. Em todos os níveis de ensino, as aulas foram suspensas para que as instituições pudessem organizar-se em função das novas necessidades; cancelam-se congressos e seminários presenciais e, em poucos dias, trocam-se os corpos pelas máquinas; a corporeidade pela descorporalização e desmaterialização; o toque pela distância. De facto, o dia 13 de março de 2020 foi

estranho e marcante: a confusão, dúvida e medo instalaram-se em algumas das instituições de Ensino Superior. As instituições formaram, minimamente, os docentes para ministrarem aulas a distância ou deram-lhes tempo para aprenderem uns com os outros, via *e-mail*, telefone, SMS ou WhatsApp. Entraram no léxico quotidiano as palavras *zoom*, plataforma, sala virtual, *chat*, Vulgarizou-se o uso de ícones para expressar emoções ... aprendeu-se com os estudantes – a tal geração que já nasce a saber usar as ferramentas e as plataformas digitais.

Todos nos reinventámos nos quotidianos – das máscaras, dos desinfetantes, aos graus de alarme social. Aprendeu-se para além da distância, galgaram-se espaços e fronteiras, que se esbateram, permitindo aos habitantes dos territórios remotos e semiperiféricos (com boa rede de internet), pela primeira vez, estarem tão perto da ação como os territórios mais centrais e com mais recursos. As semiperiferias ganharam. Já as periferias, onde a rede dificilmente chega ou não chega de todo, ficaram votadas a um duplo isolamento.

A presente comunicação reflete um conjunto de preocupações e questões relativamente às diferenças de acesso às novas tecnologias e à qualidade e cobertura de rede, por um lado e, por outro, ao modo como se reconfiguram centralidades e periferias.

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Entendemos as noções de centralidade e periferia de forma simples e, admitimos, simplista: centralidade ligada aos grandes centros urbanos, sobretudo do litoral; periferias são os territórios do interior, incluindo as cidades. Dentro dos espaços periféricos, encontram-se outros que designamos como dupla ou triplamente periféricos. As zonas periféricas são as que não permitem uma deslocação fácil e célere, através de transportes públicos eficientes e frequentes, pelo que o seu isolamento e localização periférica se fazem sentir, mais frequentemente pelo tempo despendido em viagens, do que pela distância efetiva às zonas centrais. Concorrem igualmente para esta dupla periferia a escassa ou inexistente cobertura de rede móvel e de internet.

A ANACOM (Autoridade Nacional de Comunicações) tem disponível o “tem.REDE?”. Trata-se de uma aplicação que fornece informação acerca da cobertura das redes dos diferentes operadores móveis em Portugal. Permite que os utilizadores saibam quais

os territórios onde os operadores têm cobertura e, portanto, disponibilizam, no território nacional, serviços móveis de “Voz, SMS e MMS” e de Internet móvel.

De acordo com o *site* da ANACOM, o serviço de dados móveis 4G está tipificado em quatro coberturas: Banda Larga Muito Rápida 4G; Banda Larga Básica 4G; Acesso Limitado a dados 4G; e Não disponível. Estas diferenças de cobertura de rede no território geram assimetrias territoriais, uma vez mais, e, em alguns casos, reiteram e reforçam as periferias. Fazendo o cruzamento dos locais onde a rede é mais fraca (sujeita a interrupções ou queda no serviço; e onde não é possível aceder ao serviço) com os territórios de litoral e interior, não será surpresa verificar que é nestes últimos, sem sombra de dúvida, que se encontram as falhas de rede – porque há menos pessoas, ... e, eventualmente, porque o esforço para eliminar assimetrias no território português tem sido sucessivamente adiado, não obstante as promessas, em que as populações, escassas, que aí se mantêm, já não acreditam.

Refere Caçador (2022) que, de acordo com um levantamento preliminar realizado pela ANACOM, com base em dados fornecidos pelos operadores, cerca de 45 mil subsecções estatísticas se consideram “áreas brancas”, uma vez que não possuem cobertura de internet de alta velocidade, abarcando cerca de 286 mil alojamentos familiares de primeira residência. O mesmo estudo indica que, nas outras áreas, a cobertura das redes se situa no intervalo de 11% a 100%, podendo, portanto, não corresponder a uma cobertura integral. As áreas sem cobertura, refere a ANACOM, situam-se em 299 concelhos (97% do número total) e em 1.973 freguesias (64% do número total). A situação, como se pode concluir, pode ser complicada quando se trata de trabalhar a partir de casa. Ainda de acordo com Caçador (2022) e a ANACOM, o problema está em vias de resolução, através de um concurso que será lançado em breve e no âmbito do qual serão consideradas prioritárias as áreas de baixa densidade populacional. O objetivo é favorecer a coesão territorial e promover a valorização dos territórios do interior. O estudo chama a atenção para a existência de zonas brancas nas grandes cidades, o que nos remete para a heterogeneidade dos espaços urbanos, com bolsas de população mais pobre e com menos possibilidade de aceder à (in)formação e conhecimento, mas também para a diferença entre as cidades centrais e as periféricas. O corpo como campo de pesquisa para além dos lugares físicos tem sido objeto de estudo da antropologia (e de outras ciências sociais) há já longo tempo, mas a

antropologia entende-o como um campo de investigação em si e *per se* (Burkitt, 1999; Csordas, 1990, 1994; Shilling, 1993, 2008; Turner, 1994, 1995, 1997), porque o corpo permite refletir acerca da dicotomia material/imaterial; natureza/cultura; universal/particular. A abordagem da corporeidade permite compreender o corpo enquanto realidade simbólica, isto é, enquanto realidade localizada e construída social, cultural e historicamente.

Nesta perspetiva, o corpo e a corporeidade tornam-se mutáveis em função do contexto e da época. São convocados em função do modo como se apresentam, e estabelecem identidades e/ou alteridades relativamente às comunidades e sociedades nas quais se inserem. Uma vez mais somos chamados a refletir acerca dos impactos que o corpo sofre com a pandemia – a doença, mas também o recolhimento, a postura antinatural de horas sem fim passadas à frente dos *écrans* e que se traduz em queixas frequentes manifestas pelas e pelos informantes: “não posso das minhas costas!”; “passo quase 12 horas sentada”; “a pandemia ainda não me trouxe Covid, mas já me brindou com uma tendinite”; “comigo são os olhos... piorei muito neste ano e tal...”. As doenças e mal-estar causados por este novo uso do corpo estático, fixado em *écrans*, ainda está por fazer (recolhemos dados ainda não tratados sobre queixas relativas a postura, “dependência” das tecnologias, dificuldade em separar tempo de trabalho e tempo de descanso, etc.).

O corpo também não descansa – torna-se máquina – e muitos informantes referem ser frequente “adiarem refeições” ou “substituir o almoço por uma sanduiche, barras de cereais” ou outros alimentos passíveis de serem “consumidos frente ao *écran*”, “que se possam pousar num prato”, “não sujem e não precisem de talheres”. E o corpo não descansa, adia a água que se deve beber – “nas reuniões desligo a câmara, bebo água e vou à casa de banho, mas há muitas circunstâncias em que não se pode fazer isso! Nas aulas, a moderar o painel num congresso...” –, adia, de forma geral, as necessidades fisiológicas. E, à primeira vista, seria mais fácil lidar com o corpo descorporealizado...

O tempo que marca os ritmos do corpo também sofre alterações – tempo de descanso e tempo de trabalho fundem-se e confundem-se e os horários são mais difíceis de cumprir. O espaço virtual não fecha e, portanto, o trabalho não respeita horários senão à custa de grande disciplina. A sociedade do imediato espera respostas imediatas – aos *e-mails*, aos trabalhos de quem tem horários ou prioridades trocadas. Ganha-se em

flexibilidade, é certo, e passa a trabalhar-se por objetivos, o problema é que eles crescem e multiplicam-se. Hoje o corpo usa máscara e há quem não se reconheça sem ela – a distância somos mais inteiros no rosto, mas sem corpo. Mas a distância desaparecemos nas câmeras desligadas; nos microfones desligados, nas presenças tantas vezes aparentes. Neste jogo entre distância e distâncias, a foto substitui o corpo; o escuro da ausência de imagem substitui o corpo.

A formação a que não se tinha acesso por ser dispendiosa (em transportes, alojamento, refeições fora) de repente entra-nos casa dentro – a quem tem os meios técnicos e tecnológicos que o permitem – e torna-se apelativa, não se deixa passar. E agora é pós-laboral, portanto podemos organizar a nossa vida em torno de mais este desafio e passam-se mais horas a fixar o teclado, a roubar tempo ao tempo individual.

A capacitação e a formação ao longo da vida são, sabemos-lo, de extrema importância para docentes do ensino superior e técnicos superiores inseridos em Associações de Desenvolvimento Local (ADL), Organizações Não Governamentais (ONG), instituições de governança regional e local, forças de segurança, e outros. O modo como, antes e durante a pandemia, se posicionam face à formação – o tipo de formação que frequentam ou ministram, a duração da formação, se é nacional ou internacional, o número e tipo de colóquios, congressos e simpósios a que assistem e/ou ministram – é importante para compreender se e de que modo a “distância” *versus* presencial potenciou ou inibiu estes momentos de capacitação. Permite começar a compreender (afinal este é um fenómeno novo) o que está a acontecer em termos de eventos formativos e também como se perspectiva o futuro. Têm vindo a inventar-se/descobrir-se novos modos de apresentações em congressos, seja com painéis de discussão, seja com o formato clássico feito a distância, com apresentação de trabalhos através de fotos colocadas virtualmente numa galeria de arte e que suscita a comunicação e a interpelação; comunicações gravadas antecipadamente e, ainda, com a transmissão simultânea de oficinas nas quais os participantes se inscrevem, recebem informação acerca de materiais que devem adquirir e condições que devem cumprir e, ao mesmo tempo que o/a formador/a, realizam a tarefa proposta (por exemplo, confeccionar pão ou queijo) e o produto da oficina realizada por cada um dos participantes em sua casa está a ser partilhado em direto, por todos e para todos. As reuniões de trabalho interinstitucionais e intrainstitucionais fizeram-se cada vez mais a distância – ganha-se

em termos de tempo e económicos; evita-se reposição de aulas, por vezes difíceis em termos de conjugação de horários de docentes e estudantes. Perde-se na relação de proximidade.

As formações que pareciam impossíveis a distância são já reivindicadas por muitos como extremamente vantajosas, permitindo, através das salas de *chat*, que se trabalhe em grupo, se discuta em pequeno e em grande grupo. Ferramentas como o *mentimeter* permitem construir nuvens de palavras no imediato, escolher entre diferentes opções e ver traduzido, na hora, o resultado das nossas escolhas, em gráficos com o formato que se quiser. As plataformas permitem a passagem de vídeos e a discussão à volta dos conteúdos – sem sair de casa, sem chuva, sem custos, exceto o de se estar cada vez mais só.

ASPETOS METODOLÓGICOS

Pretende-se refletir de que forma a pandemia que ainda atravessamos veio alterar o modo como técnicos, docentes e investigadores têm conseguido participar em eventos científicos e ações de formação. A necessidade de manter a atualização dos conhecimentos, trocar experiências, dar continuidade a ações de formação que se tinham iniciado de modo presencial, fazer avaliações de projetos e desenvolver os habituais congressos, colóquios e simpósios implicou que se encarassem as novas tecnologias, por vezes evitadas, como aliadas, um recurso prestimoso e incontornável. É nosso objetivo compreender se algumas das soluções temporárias com recurso às plataformas digitais para reunir a distância, organizar ações de formação de diferentes tipos (capacitação, de formadores, ...) e congressos trazem (algumas) vantagens substanciais relativamente às modalidades presenciais. Interessou-nos perceber se teria havido uma diminuição ou um aumento de participação no tipo de eventos enunciados.

É igualmente nosso objetivo compreender como os que vivem com maiores dificuldades – os que não possuem os computadores necessários ao contacto com o exterior e com o ensino formal, e/ou não possuem rede, e/ou não possuem eletricidade – conseguem ultrapassar estas dificuldades, de modo a dar continuidade à sua capacitação (adultos e crianças). No presente texto apenas nos debruçaremos sobre os

públicos adultos que, embora tendo os equipamentos (computadores, câmeras, auscultadores, ...), residem em zonas que possuem uma deficiente cobertura de rede. O estudo, de tipo qualitativo, é um trabalho em processo. Trata-se, portanto, de um estudo de carácter exploratório e contou apenas com 38 participantes que são docentes do Ensino Superior e Técnicos Superiores (ADL; ONG; Governança Local, Equipamentos Culturais; Forças de Segurança), sendo que alguns destes informantes acumulam função enquanto técnicos e docentes. Optou-se, para a recolha de dados, essencialmente pela realização de entrevistas semiestruturadas em profundidade, realizadas sobretudo a distância, e recurso a grupos focais.

As entrevistas e os grupos focais contaram com participantes com características específicas: possuem formação graduada e/ou pós-graduada; têm apetência pelo aprofundamento de competências técnicas/profissionais; habitualmente inscrevem-se em ações de formação; realizaram em situações normais pelo menos uma ação de formação com duração superior a seis horas, por ano; possuem diferentes níveis de literacia mediática; exercem profissões diversificadas; procedem de áreas de formação diversificadas; possuem computador com câmara operacional; têm acesso à Internet no local de trabalho e em casa.

As categorias de Formação analisadas, foram as seguintes: formação de formadores internacional; formação de formadores nacional; formação para públicos estratégicos; formação técnica sem relação direta com a área de trabalho; encontros “informais” entre Pares; congressos, colóquios, simpósios e conferências internacionais; e, por fim, congressos, colóquios, simpósios e conferências nacionais

Os dados apresentados cobrem o período temporal compreendido entre outubro de 2020 e outubro de 2021 (há ainda dados recolhidos, mas não tratados, que se optou por não apresentar, tanto deste período como posteriores) e os informantes residem nos distritos de Beja, Moura, Portalegre, Guarda, Braga, Santarém, Bragança. As localidades de residência abrangem vários territórios: Serpa, N.ª Sr.ª das Neves, Ferreira do Alentejo, Beja, Ourique, S. Luís (Odemira), Odemira, Elvas, Montargil, Ponte de Sor, Sousel, Olhão (Faro), Sto. Tirso (Porto), Carracedo e Pinela (Bragança), Bragança, Mourão, Santarém, Coruche, Vila Nova de Famalicão, Braga.

Os participantes foram divididos em quatro grupos: A, B, C e D. O grupo A corresponde aos docentes do ensino superior; o grupo B corresponde aos técnicos superiores de

ONG, ADL, IPSS e instituições de governança regional e local (direções gerais, Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia); o grupo C corresponde a forças de segurança (PJ, GNR, PSP, SEF); e o grupo D corresponde a técnicos superiores que também são docentes no ensino superior e/ou formadores. A opção por não ter em consideração docentes de outros graus de ensino prendeu-se com a quantidade destes profissionais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tabela 1. Formação de formadores internacional (recebida e ministrada)

N.º de Horas	Participantes (A, B, c e D)	Disponibilidade para formação presencial	Razões para (in)disponibilidade	N.º de formações realizadas
26-60	A	Não	Local da Formação; Custos de transporte e alojamento	3
13-25	A	Não	Só via digital – horários e distância	4
7-12	A e D	Não	Local da Formação; Custos de transporte e alojamento	3 (A- 1; D-2)
Até 6	A, B, C e D	Não	Local da Formação; Custos de transporte e alojamento; Conciliação	A - 12 B - 3 C - 2 D - 2

No que concerne à formação de formadores recebida e ministrada, os informantes referiram que fizeram e ministraram mais formação do que antes da pandemia. Caso a formação a que assistiram decorresse em formato presencial, não teriam feito a formação. As razões apontadas prendem-se com a conciliação entre a vida familiar e a vida profissional (três casos) e com o local de formação, custos com transporte e alojamento. Os informantes evidenciaram a dificuldade de se deslocarem, mesmo com viatura própria, a Lisboa, todos os dias ou três vezes por semana, referindo que não seria sustentável do ponto de vista económico ou profissional (trata-se de formação pós-laboral), na medida em que, começando entre as 17.30h e as 18.00h, não lhes permitia sair do trabalho e chegar atempadamente. Começando mais tarde, chegariam a casa de

madrugada, para ir trabalhar no dia seguinte de manhã. Assim, o esforço era grande, mas possível.

Como pode observar-se pelos dados, a grande fatia da formação, neste caso, teve uma duração igual ou inferior a seis horas e contou com a participação de todos os grupos definidos, embora o grupo A, dos docentes do ensino superior, surja destacado com a realização de 12 ações de formação. Nas formações com uma carga horária entre 7 e 12 horas, há mais técnicos superiores/docentes (grupo D). As ações de formação de formadores, internacionais, com carga horária superior a 12 horas, apenas contaram com docentes do ensino superior.

Tabela 2. Formação de formadores nacional (recebida e ministrada)

N.º de Horas	Participantes (A, B, c e D)	Disponibilidade para formação presencial	Dificuldade	N.º de formações realizadas
26-60	A	Sim	Local da Formação; Custos de transporte e alojamento	1
13-25	A	Sim	Disponível	1
7-12	A e B	Sim	Local da Formação; Custos de transporte e alojamento	1
Até 6	A	Sim	Local da Formação; Custos de transporte e alojamento	2

Em termos de número de formações, não há diferenças significativas no que concerne às horas. O grupo que mais fez formação foi o grupo A, isto é, o dos docentes do ensino superior, e apenas o grupo A tinha pessoas disponíveis para realizar a formação presencial (tratava-se de um elemento em licença sabática, pertencente a uma Universidade).

Tabela 3. Formação para públicos estratégicos (recebida)

N.º de Horas	Participantes	Disponibilidade para formação presencial	Dificuldades	N.º de formações realizadas	
60 horas	26 (A; B; C; D)	Não (23)	Local da Formação; Custos de transporte e alojamento; Impossibilidade de conciliação com trabalho; horários	1 formação 3 pessoas	2 formações 23 pessoas

No que concerne à formação dirigida a públicos estratégicos, todos os grupos participaram. No total houve 26 participantes. Destes, 23 não teriam participado nas ações caso estas se tivessem realizado no modo presencial. Uma vez mais, os argumentos avançados prenderam-se com o local da formação; com os custos de transporte e alojamento; mas também com a impossibilidade de conciliação da vida profissional e familiar e com os horários da formação. Três pessoas fizeram uma formação e 23 fizeram duas formações com 60 horas de duração.

Tabela 4. Formação Técnica sem relação direta com a área de trabalho

N.º de Horas	Participantes	Disponibilidade para formação presencial	Dificuldades	N.º de formações frequentadas	Observações
Mais de 20	3 (A; B; D)	Sim	Local da Formação; Custos de transporte e alojamento	4	1 dos participantes frequentou 2
16-20	8 (A; B; C)	Sim	Disponível	8	Cada participante frequentou 1 ação
7-15	19 (A; B; C; D)	Sim	Local da Formação; Custos de transporte e alojamento	25	3 dos participantes frequentaram mais do que 1 ação
Até 6	38 (A; B; C; D)	Sim	Local da Formação; Custos de transporte e alojamento	47	Todos os participantes frequentaram pelo menos 1 ação; 8 participantes frequentaram mais do que 1 ação

A formação técnica ligada com a área de trabalho teve o maior número de participantes. À medida que a carga horária aumenta, diminui o número de pessoas a frequentar ações e o número de ações frequentadas. Neste caso, a formação, a ser ministrada presencialmente, sê-lo-ia durante o tempo de trabalho ou perto da zona de residência, pelo que a disponibilidade para a formação presencial seria total. As eventuais dificuldades que pudessem surgir relacionavam-se, uma vez mais, com a alteração dos horários ou locais de formação, que implicassem deslocações e custos acrescidos.

Há um conjunto de outras atividades, como sejam os Encontros “Informais” Entre Pares, em que elementos de um grupo com interesses científicos comuns se encontram mensalmente (portanto, 12 vezes em 12 meses); as tertúlias (no caso, organizadas pelo Lab-At/IPBeja), que acontecem de forma regular mas sem data fixa (ocorreram oito no período estudado) e os Encontros Virtuais de Projetos. Neste tópico, e no período dos 12 meses estudado, o grupo A, dos docentes do ensino superior, reuniu 16 vezes; o grupo B, dos técnicos superiores, terá reunido pelo menos 11 vezes; o grupo C, das forças de Segurança, 8 vezes.

No que concerne a congressos, colóquios, simpósios e conferências internacionais, os docentes do ensino superior foram os únicos a fazer-lhes referência. Sem indicarem números que permitam fazer uma estimativa aproximada, partilharam as reflexões que

em seguida se transcrevem: “Só vendo quantos!... Foram muitos, muitos, mesmo!”; “Nunca na minha vida assisti ou participei em tantos...”.

Quando questionados relativamente às vantagens e desvantagens das modalidades a distância, referiram:

Tem sido viciante, mas é aproveitar agora. Alguma coisa de bom a pandemia tem que trazer... podemos, no conforto da nossa casa, participar (...) sim... muitas vantagens... as instituições, como sabes, não têm recursos para nos abonar as inscrições, se não se tiver um projeto, portanto acabamos por não ter condições económicas para pagar alojamento, etc., e se tiver que se pagar viagem de avião, por exemplo, não é possível. Repara: muitos congressos são no norte da Europa, onde o custo de vida é elevadíssimo (...) assim acabamos por pagar apenas a inscrição.

Tenho participado em muitos mais, é um facto, mas sinto falta do contacto com pessoas de outras instituições com quem costumo conversar (...) até mesmo estabelecer parcerias. E sobretudo já não posso olhar para *écrans*...

Há vantagens, claro. Como para o estrangeiro, deixa de se colocar a questão das viagens e alojamentos com os custos respetivos e, sobretudo, organizamos melhor o tempo, não é? Podemos não assistir a um ou outro painel se houver aulas ou uma reunião à qual não podemos faltar.

Para mim a principal vantagem, para além do dinheiro, é não ter que repor aulas... isso dá cabo de mim... parece que estamos a passear... fazemos as comunicações, temos custos e ainda temos que compensar aulas... nas universidades talvez não seja exatamente assim, mas nos IP é mesmo assim... é exigido, mas não é valorizado.

Contudo, há sempre vozes discordantes:

Eu continuo a preferir o presencial e não, não sinto diferença. Sempre fui a muitos congressos, quer a convite quer integrada nos projetos nos quais estou envolvida. E os nossos colegas da minha universidade também. Não vou dizer que podemos ir a todo o lado, mas sim, vamos a muitos eventos científicos. Já tive duas sabáticas (também sou docente há já muitos anos) e tenho aproveitado para participar em muitos eventos, sobretudo no estrangeiro (...) cá... seguramente 10 ou 15 por ano.

As opiniões são bastante positivas relativamente a eventos científicos realizados a distância. Uma vez mais se valoriza a possibilidade de conciliar horários mais facilmente, escolher os painéis e comunicações a que se deseja mesmo assistir e a diminuição de custos envolvidos. Como ponto negativo, salienta-se a perda de relações de sociabilidade, a comensalidade e a importância do toque e da possibilidade de fruição do tempo de lazer e das visitas culturais que frequentemente integram estes eventos e

permitem um contacto mais próximo entre investigadores que não se conhecem. Referem-se, ainda, algumas falhas de rede e outros problemas técnicos que por vezes impossibilitam ou dificultam as comunicações. Alertam, igualmente, para o quão desagradável é estar a fazer uma comunicação para uma galeria de câmeras desligadas.

CONCLUSÃO

A nossa vida mudou nos últimos meses. Resta saber se algumas mudanças permanecerão. A par do desejo emocional do contacto entre as pessoas, parece haver outro mais racional, que nos impele a poupar dinheiro e tempo, a ficar no (des)conforto das nossas casas e a trabalhar e investir na autocapacitação a distância. Mas nem tudo são vantagens neste sistema e, de facto, as maiores dificuldades relativamente aos eventos a distância passam pela cobertura de rede em zonas mais interiores e/ou periféricas, tais como as falhas de rede e, ainda, a velocidade e capacidade da rede. Esta situação agrava-se em edifícios antigos, em pedra, com paredes grossíssimas. Por vezes há necessidade de desligar as câmeras para melhorar o sinal e, portanto, perde-se o contacto com os interlocutores. Situações de mau tempo que provocam quebras de rede são frequentes em alguns pontos do território, que resultam frequentemente na imagem congelada. As interrupções de rede no meio de uma apresentação são também referidas pelos informantes.

As pessoas estão conscientes de algumas situações que consideram problemáticas mas ainda não conseguiram resolver, como seja a dificuldade em gerir o tempo, em separar tarefas; a dificuldade/impossibilidade de fazer a conciliação entre vida profissional, familiar e pessoal. Num tempo de confinamento em que os diferentes elementos da família precisam de trabalhar a partir de casa, por vezes faltam equipamentos e, claro, nem todas as casas estão preparadas para serem espaço de trabalho (muito menos partilhado por todos os membros da família), portanto é difícil não incomodar e não ser incomodado.

Ainda assim, estas modalidades a distância lembram-nos de que estamos entre o centro e a periferia. Acedemos mais facilmente ao que, normalmente, está mais dificilmente acessível ou mesmo inacessível mas sem a devida cobertura de rede, sentimo-nos ainda mais “periféricos” mesmo quando as nossas instituições estão/são o centro dos eventos.

Embora não seja esse o cerne desta reflexão, não podemos deixar de pensar que as minorias étnicas e indivíduos economicamente e socialmente excluídos tornam-se mais excluídos por via da pandemia, sentindo a incapacidade de acompanhar as matérias letivas, interagir com os pares, relacionar-se com as instituições sociais e acentuando, afinal, o fosso das desigualdades. E a pandemia ainda não se foi. Entretanto as crianças pequenas não veem o rosto dos adultos educadores e, portanto, há competências que não adquirem; os adolescentes não vivem plenamente, os mais velhos aguardam ou partem, sós... Vamos entendendo o que se passa. O balanço far-se-á no tempo da história.

BIBLIOGRAFIA

- ANACOM. <https://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=1565285> (acedido em 30 de maio de 2021).
- Burkitt, I. (1999). *Bodies of thought: Embodiment, identity and modernity*. Londres: Sage.
- Caçador, F. (2022). 286 mil casas em Portugal não têm acesso a redes de alta velocidade. Governo quer identificar “zonas brancas” e validar o mapa onde investir. *Sapo on line*, 6 de janeiro de 2022. <https://tek.sapo.pt/noticias/telecomunicacoes/artigos> (acedido em 10 de janeiro de 2022).
- Csordas, T. (1990). Embodiment as a paradigm for anthropology. *Ethos*, 18, 5-47.
- Csordas, T. (1994). Introduction: The body as representation and being-in-the-world. In T. Csordas (Org.), *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self* (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shilling, C. (1993). *The body and social theory*. Londres: Sage.
- Shilling, C. (2008). *Changing bodies. Habit, crises and creativity*. Los Angeles: Sage.
- Turner, B. (1995). Recent developments in the theory of the body. In M. Featherstone, M. Hepworth, & B. Turner, *The body* (pp. 1-35). London: Sage.
- Turner, B. (1997). The body in Western society: Social theory and its perspectives. In S. Coakley (Org.), *Religion and the body* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.

Rolling with the punches: adaptation of intercultural mediation and intercultural communication courses to the pandemic situation

Almudena Nevado Llopis¹ & María Luisa Sierra Huedo²

¹ *San Jorge University (Zaragoza, Spain)*

² *San Jorge University (Zaragoza, Spain)*

ABSTRACT

After the irruption of the COVID-19 pandemic in March 2020, the Spanish university courses were inevitably adapted to a virtual learning environment. The adaptation to the new situation was tougher in courses in which active methodologies were used, or in which in-class discussions and interaction and international students' presence were frequent, as in the case of Intercultural Mediation and Intercultural Communication courses. The experience of the Spring semester 2020 led us to deep reflection, and therefore we were more prepared to confront the pandemic situation and optimize the teaching-learning process in February 2021, when a blended mode was implemented at San Jorge University (Zaragoza, Spain), where the authors of this proposal teach. The strategies used and the methodological changes introduced in our courses during this process of adaptation will be explained in the following pages.

KEYWORDS

Intercultural mediation; intercultural communication; blended learning; project-based learning; cooperative learning; service-learning project.

INTRODUCTION

After the announcement of the global pandemic, the second week of March 2020, the Spanish higher education, as well as any other non-essential activity, was stopped by the emergence of the COVID-19. All of a sudden, lecturers and students were forced to replace their classrooms by their homes and their face-to-face lessons by virtual learning.

Depending on the nature of the courses, this change was more or less complicated. In particular, the adaptation to the new situation was tougher in courses in which active methodologies that directly involve students in the teaching process were used, or in which in-class discussions and interaction and international students' presence were frequent, as in the case of Intercultural Mediation and Intercultural Communication courses. After a first chaotic experience during the second part of the Spring semester 2020 that led us to deep reflection, we were more prepared to confront the pandemic situation and optimize the teaching-learning process in February 2021, when

a blended mode was implemented at San Jorge University (Zaragoza, Spain), where we the authors of this proposal teach. Understanding blended learning as “the thoughtful integration of classroom face-to-face learning experiences with online learning experiences” (Garrison & Kanuka, 2004, p. 96), we tried to find alternative instructional methods allowing to achieve the learning outcomes and develop the competences scheduled in our curriculums and syllabus. It is true that a blended mode may pose some additional difficulties, especially when the lecturers do not apply appropriate methodologies for the design of the classes, when students are with the cameras and microphones closed and are performing other activities while in class, or when there is not technical support provided by the universities (Pereira de Melo, 2021, p. 6). Nevertheless, we considered this situation as an opportunity to grow both for the students and for us, the lecturers.

Concerning the basic changes applied to the courses that the authors of this proposal teach, a 50-50 ratio of online and face-to-face delivery was followed, as students were learning from their homes one week and in the classroom the following week for the whole semester. This new blended mode implied a redesign of the learning environment and process. Firstly, there was a mix of synchronous and asynchronous interventions, to allow the students learn at their own pace. Secondly, the use of new technologies was evidently increased. Thirdly, greater flexibility was allowed to learners. And finally, although the considerable changes, equivalent learning outcomes and educational quality were sought.

HOW THE ADAPTATION WAS CONDUCTED IN DETAIL

Even if some changes were applied to both courses, there were evidently singular adaptations that needed to be made to each course, depending on its contents, learning outcomes and methods. Let’s see more in detail how this process of adaptation was executed in the two courses under study.

Intercultural Mediation Course

The Intercultural Mediation course is an optional course for 3rd-year students enrolled in the Translation and Intercultural Communication bachelor’s degree. It had always been a course in which active and cooperative learning were present. In this learning

environment, the lecturer is a 'task-setter' who set goals, plan and structure the different tasks, and distribute students in groups with defined roles to achieve their common goals (Johnson & Johnson, 2009; Loh & Ang, 2020; Slavin, 2012).

In this new situation, active and cooperative learning were hindered by the distance among the lecturer and the students during the online sessions, were, at least during the first weeks of implementation of this new mode, distractions were more frequent and interaction was limited. Consequently, some rules need to be agreed; in brief, these were: cameras should be constantly on, there should be at least one meaningful intervention by each student per session and at least two different types of activities were to be posed by the lecturer, in order to avoid passiveness and increase attention. Additionally, active participation was promoted by distributing the students in breakout rooms to discuss some issues in small groups before joining the main room and share their views with the full class, as well as by suggesting tasks typical of the known as flipped classroom. For example, students had to individually prepare and give presentations on topics such a cultural artifact that represent them as a member of a particular society and culture or describing a cultural incident they had lived and explaining how they solved it and what they had learnt from this experience.

Regarding the interaction with international students, which is so useful and positive in courses such as Intercultural Mediation, in a lockdown situation as the one we were living, it was only possible thanks to the opportunity of involving them through Microsoft Teams platform, both in the face-to-face and the online sessions.

The main change in the Intercultural Mediation course was to be done in relation with the final project, which typically was a service-learning project with the aim of preparing the students to address social equity needs of culturally diverse communities, understanding cultural communities in a broad sense, as groups sharing particular characteristics, behaviours, habits and beliefs. This service-learning project was proposed following the central idea that higher education institutions should "identify and address issues that affect the well-being of communities, nations, and global society and to introduce a range of innovative educational methods capable of fostering students' critical thinking and creativity" (Coelho & Menezes, 2021, p. 2). Moreover, the basic principles that characterized its methodology were like the ones suggested by Naval et al. (2011), who understand service learning as

A pedagogical proposal that addresses the search for concrete formulas to engage the students in the daily life of the communities, neighborhoods, and nearby institutions. It is conceptualized within experience-based education and is characterized by: a) student protagonism; b) addressing a real need; c) connection to curricular objectives; d) execution of the service project and e) reflection. (p. 88)

Obviously, considering the circumstances lived during this academic year, the project had to be adapted to commit to the social distancing measures. Following the cooperative learning method and, at the same time, applying flexibility, students were given some general guidelines and then allowed to decide for themselves *what* was going to be the focus and *when, how* and *where* the project was going to be developed. Throughout the whole process, the lecturer provided feedback and continuous assessment.

First of all, they decided to focus on the mental health of their peers, other higher education learners, which was deteriorated after the circumstances derived from the pandemic. Afterwards, they established the objectives they would pursue, and democratically voted for the project title, which finally was “Mental Health Is Health Too”.

The project consisted in different tasks: firstly, a literature review on the most common mental problems young adults usually face followed by the development of an online survey. This survey was sent to the students of the different degrees at their university and disseminated through social media in order to know what the most extended mental problems their peers were facing were. Then, with the results of the survey and the collaboration of a local NGO working on mental health issues called AFDA (Asociación de trastornos depresivos de Aragón), they designed some posters which included some recommendations to deal with the main mental problems found and distributed them both physically at the university and through social media.



Figure 1. Poster related to Anxiety and How to Deal with It (developed by the students who took the Intercultural Mediation course on 2021 with the help of AFDA association)



Figure 2. Poster related to Low Self-Esteem and How to Deal with It (developed by the students who took the Intercultural Mediation course on 2021 with the help of AFDA association)

Subsequently, the students collaboratively wrote a final report containing the following information: project justification, objectives, description of the target group and its needs, description of the activities, distribution of tasks, plan and timeline, conclusion and final reflections, and references. Lastly, they were invited to individually think through their answers to some questions related with what they had learnt participating in this project. The main aim of these two final tasks was fostering their critical thinking abilities.

Intercultural Communication Course

Intercultural Communication is an introductory course, compulsory for all students in second year of any Communication and Translation bachelor's degrees. It is planned following the main idea behind Bennett (1993) Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS), which is that acquiring intercultural competence is a developmental process, on a continuum of different experiential learning moments. According to university regulations, Translation students attending this course compulsory study abroad the following year.

Additionally, there are usually many international students enrolled in this course, since it is an interesting topic for them, and it is taught in English. The methodology used until the moment we were confined was social constructivism and a great amount of group work and discussions in class. Students are mixed all the time so local students collaborate with international students. They work on critical incidents, case studies and role games. By the time we were confined, it was important that students continue having interactions and learning through experience, and therefore the group assignment was organized following cooperative methodology. Several authors consider cooperative methodology one of the best to work on inclusion among students (Aleman & Mayora, 2009). Cooperative learning is not a new concept in education, Dewey already recalls the importance of "doing" in class in groups. It started to be applied at the beginning of the 19th century in a school outside of New York City (Johnson & Johnson, 1987). However, within the Spanish higher education context, it is an innovative approach to teach. We will not extend ourselves in highlighting the excellent qualities that this methodology has, and that can be perfectly applied in any context of

higher education. In short, it improves students' motivation and it challenges them in many different ways, what makes their learning more holistic, developing for example soft competences, key for 21st century university graduates.

For the Intercultural Communication class, the previous research and recommendations from experts in the field were followed. Therefore, groups of students were organized, following the rule that they have to be heterogenous and involve from four to six members. Withing the three different types of groups, according to Johnson, Johnson and Holubec (1999), formal groups were created. This means that these groups worked for over a period of time, including class time to reach common objectives and, making sure that all the members of the group complete their assigned task. Following this methodology, it is key that the lecturer explains very well the objectives and supervises the work during the process, as well as to evaluate students' learning and to help them to determine the level of efficacy that worked in the group. Thus, this is not a usual evaluation of a group assignment, in where you just evaluate the outcome. The evaluation of the process is key. Keeping all this in mind, roles within the groups were distributed, with job descriptions for each role, and the whole process was controlled and evaluated as well. The evaluation rubric was also changed, adding soft competences into the assessment and a final self-reflection about the whole process of developing and working in the group assignment. The groups were created following these characteristics: mixed and diverse composition (as it happens in real-life working contexts); i.e., good students, with not so good ones, different degrees and nationalities, and with different English level.

The assigned roles were the following:

- Coordinator;
- Secretary;
- Speaker;
- Quality reviewer.

As for the job description, the coordinator had to call for meetings, make sure that the agreements were followed and, in case of any problem, firstly he/she had to try to solve it, and if it was not possible, he/she had to ask for a meeting with the lecturer, with whom he/she planned a strategy to solve the situation, always trying to get the member of the group back on track of the assignment development. The secretary had to write

the minutes of all the meetings, following a template that was given to him/her. The speaker was in charge of doing the final oral presentation, and the quality reviewer had to review the grammatical and style issues of the written assignment and gather all the needed documents. At the end of the assignment, the students had to submit the following outcomes:

- Presentation (ppt or any other format) of the analysis of the case study;
- A rough draft of the work on which they have based their presentation;
- All the minutes of the meetings held;
- Final reflection.

Each part had a percentage of the final grade of the assignment and there was a rubric for each part as well, so everything was clear to the students from the very beginning of the project development.

CONCLUSION

As a final reflection, we can say that the pandemic situation, far from being a detractor of the educational quality in the Intercultural Mediation and the Intercultural Communication courses, was an opportunity to innovate and improve the learning-teaching strategies and methods used. In this process, the new technologies were an ally, a useful tool to promote active and cooperative learning and to involve students even if they were far away.

However, the new strategies and methods adopted did not mean a change in the pursued learning outcomes. In fact, in our courses, as may be inferred from the information provided in these pages, we continue to have in mind the aim of equipping our students with the 21st century competences, such as interpersonal communication ability, cultural awareness, critical thinking or collaborative skills.

Some critical moments in life might help us to reflect about our daily practices, in this case about our daily teaching practices. In particular, this compulsory process of adaptation has contributed to an increase in the quality of our teaching-learning methods, and therefore the quality of our education was improved. The most significant decision in this process was starting with the main objective of our assignments and pedagogies in mind. In short, the following questions were considered: What do we

want our students to learn? How do we want them to do it? From those relatively simple questions, a lot of change was produced, which was indeed an excellent change.

All in all, we could say that, during this hard period, we (lecturers and students) have been able to successfully roll with the punches.

REFERENCES

- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). London: Intercultural Press.
- Coelho, M., & Menezes, I. (2021). University social responsibility, service learning, and students' personal, professional and civic education. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education, 7*(2), 95-105. <http://www.anitacrawley.net/Resources/Articles/GarrisonKanuka2004.pdf>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*, 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Loh R. C., & Ang, S. A. (2020). Unravelling cooperative learning in higher education: A review of research. *Research in Social Sciences and Technology, 5*(2), 22-39. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.2>
- Naval, C., García, R., Puig, J. M., & Santos Rego, M. A. (2011). Education in ethics and civics and social commitment in university students. *Encounters on Education, 12*, 77-91. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v12i0.3174>
- Pereira de Melo, J. (2021). *Managing the uncertainty: How higher-education organizations will adopt a blended learning after COVID 19* (Master's thesis). Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/135174/2/484861.pdf>
- Slavin, R. E. (2012). Classroom applications of cooperative learning. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major, & H. L. Swanson (Eds.), *APA educational psychology handbook – Vol. 3. Application to learning and teaching* (pp. 359-378). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13275-014>

O comportamento ético dos alunos em tempos de pandemia

Ermelinda Oliveira¹ & Francisco Tomé²

¹ Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico da Guarda

² Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico da Guarda

RESUMO

A ética e os valores são cada vez mais valorizados, no exercício de qualquer atividade profissional. Particularmente em tempos de pandemia e numa situação de exceção de luta contra o Covid-19, o teletrabalho ganhou um pouco por todo o mundo, e sobretudo na Europa, uma dimensão absolutamente inesperada e que em muito ajudou a mitigar os efeitos do *lockdown* das economias. Esta situação teve o condão de estimular a reflexão e o debate em torno de uma nova forma de ensino/aprendizagem e de seus efeitos sobre o êxito e sucesso educativo, mas também sobre os comportamentos éticos dos alunos.

Muitos autores defendem que o *e-learning* veio sobretudo aprofundar as desigualdades sociais entre alunos, em vez de as atenuar, devido às dificuldades do acesso às novas tecnologias de comunicação por parte dos mais desfavorecidos. Por outro lado, o isolamento veio ainda inibir o desenvolvimento de competências relacionais, estas cada vez mais importantes no mercado de trabalho. A principal vantagem do ensino à distância, para o aluno e futuro profissional, adveio da maior flexibilidade face à mudança e crescentes exigências das empresas e o melhor domínio das novas tecnologias de informação e comunicação, originando uma nova geração que os caracterizará no futuro pela palavra: os “*transformers*”.

O objeto de estudo desta investigação é averiguar a existência ou não de valores e comportamentos éticos dos alunos do curso de Gestão, do Instituto Politécnico da Guarda, em tempos de pandemia. A metodologia utilizada passou pela elaboração de um questionário que foi aplicado a alunos do 1.º e do 3.º ano da licenciatura em Gestão. O tratamento estatístico dos dados, efetuado no programa SPSS, permitiu detetar diferenças de comportamento entre os alunos, em tempos de pandemia, nas suas diversas dimensões associadas à tomada de decisão ética. Neste estudo foram identificadas as práticas fraudulentas mais cometidas pelos alunos, o nível de gravidade, bem como os principais fatores inibidores da fraude académica.

PALAVRAS-CHAVE

Fraude; ética; intensidade moral; pandemia Covid-19.

1. INTRODUÇÃO

A cultura organizacional constituída por pessoas com valores e princípios éticos fortes identifica e diferencia as organizações e contribui para o alcance dos seus objetivos. Esta cultura norteia as interações entre os colaboradores e observa-se no seu modo de trabalhar, de comunicar e de se relacionarem em função dos seus valores e crenças. Todas as organizações têm a sua cultura, mais ou menos evidente, e que serve de ponto de referência às decisões dos gestores e aos procedimentos administrativos quotidianos.

A sociedade atual em que vivemos é um espelho desses valores que se incutem desde cedo no seio familiar, e mais tarde na escola pelos professores e, por último, no mundo profissional. Os códigos de ética são um documento importante para qualquer tipo de instituições, pois evitam muitos atritos e promovem o bem-estar das pessoas que lá trabalham e das relações com o meio envolvente.

Ao nível do ensino, somos da opinião que a preparação dos estudantes, nos diferentes níveis de escolaridade, não pode passar apenas pelo desenvolvimento de competências técnicas, mas cada vez mais dotá-los de valores e princípios éticos, que lhes permitam desenvolver sólidas competências humanas essenciais para o êxito profissional. Em relação aos alunos que frequentam o ensino superior, e em particular aos finalistas, que se preparam para ingressar no mercado de trabalho, é pertinente testar a sua preparação neste domínio e compará-la com a dos alunos recém-chegados à escola, e com os de outras instituições.

Assim, parte-se de um questionário, com o objetivo de avaliar o comportamento ético dos alunos em sistema de aprendizagem e avaliação à distância/*outdoors* e averiguar as diferenças entre os recém-chegados à instituição e os alunos finalistas, prestes a entrar no mercado de trabalho.

2. A ÉTICA E VALORES: ESTUDO DA ARTE

Ao longo dos últimos anos o comportamento ético tem estado na ordem do dia pelos vários casos mediáticos de que temos conhecimento nos meios de comunicação social. Numerosas investigações têm sido feitas sobre fraudes e falta de ética em entidades de prestação de serviços, tais como os estudos de Wiit (1989), Erenburg et al. (1989), Poole (1985), e em particular em contexto escolar, tais como o de Pallas (1988), Kottamp et al. (1987) e Dutka e Miggraf (1987). Todos estes estudos têm como objetivo central conhecer a realidade de cada instituição e intervir sobre ela, caso haja necessidade.

Na literatura revista sobre esta temática constata-se em primeiro lugar uma grande dificuldade em definir o conceito de ética, bem como as diferentes formas de a quantificar. A par destas dificuldades, há autores muito críticos, como por exemplo Gama et al. (2013), que se multiplicam nas críticas à fiabilidade das respostas dos inquiridos sobre um tema que é muito pessoal e de foro ético. Há essencialmente duas abordagens a esta temática: a abordagem psicológica e a organizacional. Na corrente de

natureza psicológica os indivíduos avaliam a ética em função da sua interpretação individual, a sua personalidade, a percepção e o grau de interação no grupo a que pertencem. Por outro lado, a perspetiva organizacional justifica o ambiente ético em função de variáveis de contexto comum a todos os elementos do grupo, como a dimensão da instituição, a estrutura organizativa, a hierarquia, o estilo de liderança, os processos de decisão e comunicação, o nível de formalismo, entre outras características, que, segundo o estudo de Drexler (1977), justificam mais de 60% da variância do clima organizacional.

O estudo de Oliveira e Tomé, realizado em contexto académico e publicado em 2019, alerta para a repercussão da falta de ética e cultura organizacional forte:

A ausência de códigos de conduta profissional, ou o desconhecimento pelos seus membros têm efeitos em termos sociais (como por exemplo o sentido de injustiça para aqueles estudantes que são cumpridores), mas também sobre a reputação e qualidade das instituições de ensino superior que conferem os graus académicos onde se verificam as maiores fraudes, a vida empresarial, a reputação política e económica de um dado país (corrupção, fraude e evasão fiscal).

Em Portugal, quer o estudo de Oliveira e Tomé (2019), quer o de Gama et al. (2013) evidenciaram um aumento da prática fraudulenta nas avaliações, graças à utilização generalizada de novas tecnologias de comunicação, da avaliação *on-line* em consequência da pandemia Covid-19 e respetivo confinamento e, em particular, devido a uma diminuição do brio e sentido de responsabilidade dos estudantes.

Esta tendência é mais acentuada nos países que partilham uma cultura organizacional comum, nos países do sul da Europa e Brasil, como evidenciaram McCabe, Trevisco, e Buterfield (2001), Teixeira e Rocha (2010) e Crittenden e Hama (2009) nos seus estudos sobre fraude académica dos estudantes no ensino superior. Assim, podemos dizer que o fenómeno da fraude tem também uma dimensão cultural e social, associado à percepção de uma maior permissividade dos pais e professores, bem como da sociedade, perante as atitudes fraudulentas.

O estudo de Gama et al. (2013), que serviu de base ao nosso estudo, avaliou o tipo de fraude mais cometido por parte dos estudantes de Gestão, o nível de gravidade, os motivos inibidores e a prática de denúncia de colegas. No estudo referido, observámos que os motivos que levam os estudantes a cometer fraude foram: “a procura do sucesso

educativo” e a “obtenção de melhores notas”. A nível da prática mais inibidora da fraude, indicaram a maior “discussão e divulgação do código de ética”, a “necessidade de maior informação dos códigos de ética”, bem como uma “maior proximidade com os professores”.

No que concerne ao tipo de práticas fraudulentas mais utilizadas pelos estudantes, o estudo de Witherpoon et al. (2012) mostra que há uma predominância “do plágio e da cópia em provas escritas”. Estes autores evidenciaram uma maior preponderância da fraude a nível das provas escritas e uma reduzida propensão à denúncia de colegas. Por outro lado, a predominância da fraude é maior nos alunos mais fracos e naqueles que desconhecem a existência do código de ética e os mecanismos de sanção são inexistentes.

Tal como já foi referido, o universo deste estudo são os alunos da licenciatura em Gestão do Instituto Politécnico da Guarda (IPG). Nesta instituição, os princípios éticos estão publicados no Despacho Normativo 48/2008, de 4 de setembro de 2008, no seu artigo 4.º, tendo como objetivo principal:

- a) Favorecer a livre expressão da pluralidade de ideias e opiniões;
- b) Estimular a participação da comunidade académica nas atividades do IPG;
- c) Garantir a liberdade de criação cultural, científica e tecnológica;
- d) Assegurar as condições necessárias para uma atitude de permanente inovação científica e pedagógica;
- e) Promover uma estreita ligação entre as suas atividades e a comunidade em que se integra.

De acordo com o artigo 107.º do Despacho Normativo 48/2008, as infrações disciplinares a aplicar ao estudante que atua de forma dolosa, e alvo de sanções, passam pela “advertência”, “multa” ou mesmo a “suspensão”, consoante o nível de gravidade praticado.

3. O ESTUDO EMPÍRICO

Como já referimos, o estudo que realizámos teve como objetivo avaliar possíveis diferenças de comportamento ético entre os estudantes do curso de Gestão, recém-chegados à instituição e estudantes finalistas.

Neste estudo, o nosso trabalho passou pelas seguintes etapas: consulta e análise de artigos sobre o tema da ética profissional para gestores, consulta de documentação e legislação sobre ética do I.P.G., elaboração do questionário, pré-teste do questionário, recolha de informação, criação da base dados, tratamento estatístico, análise de dados e conclusões. O programa estatístico utilizado foi o programa SPSS.

O questionário foi aplicado num momento em que as instituições do ensino superior tiveram que tomar medidas de distanciamento e prevenção Covid-19. Na nossa instituição obrigou-nos a reduzir o número de alunos na sala de aula. Em consequência, os alunos em observação neste estudo tinham alternadamente aulas à distância e aulas presenciais (regime em espelho).

3.1. Questionário, amostra e recolha de dados

Este estudo incidiu sobre os alunos dos cursos de Gestão, por ser neste curso que a ética e responsabilidade profissional são cada vez mais importantes para o exercício das suas atividades profissionais. Assim, recolhemos uma amostra aleatória de 30 alunos que frequentavam o primeiro ano do curso e de 30 alunos finalistas, num total de 60 alunos inquiridos. Pretende-se, assim, avaliar os valores e princípios éticos no que toca à fraude académica dos alunos que frequentam o primeiro ano na instituição e aqueles que frequentam o terceiro ano.

O questionário, apresentado no Anexo 1, foi elaborado e adaptado com base noutros estudos já realizados, a nível nacional, para o ensino superior por Gama et al. (2013), e a nível internacional, na versão de Morris e Kiliam (2006), de McCabe (1999) e de Rennie e Rudland (2003).

O questionário aplicado subdivide-se em três partes: a primeira relativa à caracterização sociodemográfica e académica dos alunos; a segunda parte relativa ao tipo de fraude praticado, sua frequência e grau de gravidade que os alunos lhe atribuem; e, por último, na terceira parte questionam-se os alunos sobre os motivos que determinam a fraude académica e ações que melhor a poderão inibir, conforme sugerem Malgwi e Rakovski (2009).

Este questionário apresenta apenas questões fechadas e algumas inovações relativas aos anteriores estudos já referidos. Com a finalidade de potenciar a honestidade e a diversidade das respostas, criaram-se escalas de Likert com cinco níveis de avaliação.

Porém, na questão n.º 12 do questionário, criou-se um nível de intensidade que varia de 0 a 10, para melhor avaliar a gravidade da fraude e assim melhor exprimir a diversidade das opiniões. Com a finalidade de valorizar a ética e a importância dos valores, criámos uma questão adicional no final do questionário (questão n.º 15) de forma a avaliar e consciencializar os alunos para a importância do desenvolvimento de valores éticos e das competências humanas para o êxito profissional.

Aliadas à experiência do ensino-aprendizagem à distância acrescentamos duas questões (n.º 16 e 17) para avaliar a perceção do estudante sobre as alterações no ensino e a fraude neste sistema de aprendizagem.

A recolha de dados através de uma amostra não estratificada foi realizada em sala de aula depois de se explicar o seu objetivo e de serem esclarecidas dúvidas sobre as perguntas do questionário e garantida a confidencialidade e anonimato das respostas.

3.2. Análise de dados e discussão de resultados

3.2.1. Caracterização da amostra

A primeira parte das questões tiveram como principal finalidade caracterizar os alunos inquiridos em termos académicos, mas também saber se tinham conhecimento do regulamento escolar sobre ética e valores da instituição que frequentam.

A análise dos dados permitiu afirmar que os inquiridos apresentam uma idade compreendida entre os 18 e 23 anos para o género masculino, entre 18 e 38 anos para o género feminino, e que 80% dos respondentes são do género feminino.

Verifica-se que para 60% dos alunos o curso que frequentam foi a primeira opção de escolha, sendo este valor maior para as raparigas (64,5%) e menor para os rapazes (41,7%). A análise dos dados permite constatar que 70% dos alunos sabe da existência do regulamento escolar sobre ética e valores na instituição. Porém, verifica-se que apenas dois alunos do 3.º ano já leram o regulamento escolar do IPG.

3.2.2. Tipo e frequência de fraude

Na segunda parte do questionário, os inquiridos foram questionados se consideram a fraude académica aceitável. Na análise das respostas constatámos que apenas cinco alunos, correspondente a 8,3% dos inquiridos, responderam afirmativamente.

Tendo como referência a revisão biográfica desta temática, foi apresentada aos inquiridos uma lista de treze tipos de fraude, para escolherem quais aquelas que já cometeram (questão n.º 12). Segundo a análise de dados, as fraudes mais cometidas foram as seguintes: 1.º - “Fornecer respostas a um colega no exame” (46,7% confessa já o ter feito); 2.º - “Copiar respostas por um colega no exame” (40%); 3.º - “Copiar trabalhos da internet” (28,3%); e 4.º - “Consultar materiais não autorizados numa prova escrita” (30%).

Das fraudes indicadas no questionário, as menos praticadas pelos estudantes foram: 1.º - “A compra de trabalho a um colega” (3,3%); 2.º - “Não participar num trabalho em grupo mas beneficiar de uma nota coletiva” (5%); 3.º - “Apresentar o mesmo trabalho em diferentes disciplinas” (6,7%); e 4.º - “Vender aos colegas trabalhos realizados por si próprio” (6,7%).

Relativamente às diferenças entre os alunos do 1.º ano e do 3.º, constatámos que todos os tipos de fraude são mais frequentes nos alunos do 1.º ano, com exceção das fraudes “Permitir que um colega partilhe a autoria formal de um trabalho sem ter participado nele” (nove alunos do 1.º ano contra sete do 3.º ano afirmam tê-lo feito) e “Fornecer a resposta a um colega durante um exame” (16 do 3.º ano contra 12 do 1.º afirmam tê-lo feito), o que se justifica pelo maior grau de sociabilidade e interação dos alunos que já estiveram juntos pelo menos três anos na instituição. Estes resultados aproximam-se das conclusões do estudo realizado por Gama et al. (2013) que sugerem as formas clássicas de fraude cometidas durante as provas como as mais frequentes.

Os estudantes também foram questionados sobre a frequência com que cometiam estes tipos de fraude. Observámos que 88,3% dos estudantes inquiridos afirmaram que nunca “Compraram um trabalho a um colega”; 83,3% “Não participou em trabalho de grupo beneficiando da nota coletiva” e 83,3% nunca “Vendeu aos colegas trabalhos realizados por si”.

Relativamente à fraude “Emprestar a colegas trabalho realizado por si próprio para que estes apresentem como deles”, os alunos do 3.º ano têm uma maior percentagem de respostas que afirma nunca ter cometido este tipo de fraude face aos do 1.º ano (25 do 3.º ano contra apenas 16 do 1.º ano). No que concerne à fraude “Plágio autorizado do trabalho de um colega”, obteve-se uma resposta de 25 alunos do 3.º ano face a apenas 18 do 1.º ano que afirmaram nunca o ter feito. Relativamente aos outros tipos de

fraudes não se observaram diferenças significativas na sua frequência, entre os alunos inquiridos.

De uma maneira geral os alunos do 3.º ano demonstram ter um comportamento mais ético que os do 1.º ano, exceto no que toca às seguintes fraudes: “Fornecer respostas a um colega num exame” e “Permitir que um colega partilhe a autoria formal de um trabalho sem ter participado nele”. O que sugere a existência de alguma cumplicidade e entreajuda entre os estudantes que já se encontram na escola há alguns anos e se conhecem melhor, sugerindo a existência de alguma tolerância perante este tipo de fraude entre eles.

Questionados sobre o grau de gravidade associada aos 13 tipos de fraudes possíveis, conclui-se que os estudantes avaliam, em média, como sendo as mais graves “Vender aos colegas trabalhos realizados por si próprio” (8,52) e “Comprar trabalho a um colega” (7,83). Consideram de menor gravidade a prática da fraude “Obter a colaboração de um familiar” (5,4) e “Copiar trabalho da Internet” (6,57), o que evidencia uma prática mais legitimada neste tipo de situações. Os resultados são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Média da gravidade da fraude académica
(escala de 0- Irrelevante a 10- Muito grave)

Tipos de fraude	Média da gravidade (de 0 a 10)
Comprar trabalho a um colega	7,83
Consultar materiais não autorizados em uma prova escrita	6,10
Obter a colaboração de familiar	5,40
Plágio autorizado do trabalho de um colega	6,65
Copiar respostas de um colega numa prova escrita	6,32
Copiar trabalho da Internet.	6,57
Não participar em trabalho de grupo, beneficiando da nota coletiva	7,35
Inventar dados num trabalho escrito	6,78
Apresentar o mesmo trabalho em diferentes disciplinas	6,68
Vender aos colegas trabalhos realizados por si próprio	8,52
Fornecer respostas a um colega num exame	6,48
Emprestar a colegas trabalho realizado por si próprio para que estes apresentem como deles	6,72
Permitir que um colega partilhe a autoria formal de um trabalho sem ter participado nele	7,12

Fonte: Elaboração própria.

3.2.3. Motivos que levam os estudantes a cometer a fraude

Na terceira parte do questionário foram avaliados os motivos que levam os estudantes a cometer fraude acadêmica. Para o efeito utilizou-se uma escala de Likert de 1 (nada importante) a 5 (muito importante).

As respostas indicam que os motivos mais importantes que levam os alunos a cometer a fraude derivam em primeiro lugar da “Necessidade de segurança de sucesso numa disciplina em que já reprovou” (15 em 60, isto é, 25% acha esse motivo muito importante), em segundo lugar da “Modalidade de avaliação” (11 em 60 [18,3%] acha muito importante), e em terceiro lugar da “Percepção da pena associada à fraude”, que 10 em 60 (16,6%) dos alunos acham muito importante.

A maior diferença entre a percepção dos alunos do 1.º ano face aos do 3.º ano, que os levam a cometer a fraude, é a “Competência pedagógica insuficiente dos professores”, onde sete alunos do 1.º ano face a dois do 3.º ano escolheram esta opção como sendo muito importante. Por outro lado, os alunos do 3.º ano invocam a “Carga de trabalho académico” como sendo mais grave (nove alunos do 3.º ano face a apenas quatro do 1.º ano).

Segundo os inquiridos, os principais motivos que levam à prática de fraude académica são os seguintes:

- 1º) Pressão competitiva entre os colegas (18 respostas em 60, isto é, 30%);
- 2º) Falta de conhecimento sobre qual deve ser a conduta académica (22 em 60, isto é, 36,7%);
- 3º) Regularidade da prática fraudulenta entre colegas (18 respostas em 60, isto é, 30%);
- 4º) Hábito de uma conduta fraudulenta desde o ensino secundário (17 em 60, isto é, 28,3%).

Os dados evidenciam que os motivos mais relevantes relacionam-se com a situação específica de cada disciplina, como a “Modalidade de avaliação”, com a “Percepção da pena associada à fraude” aliada à “Necessidade de obter aprovação”, o que o leva a optar pela fraude como recurso para obter sucesso na prova. Os motivos menos importantes estão associados à sua experiência passada e aos hábitos criados no passado.

3.2.4. Fatores inibidores da fraude

Ao questionarmos os estudantes sobre os fatores que poderão inibir a fraude, estes sugerem como “importantes” e “muito importantes” os seguintes fatores:

- “Existência de uma relação de proximidade entre professores e alunos” (81,6%);
- “Envolvimento dos estudantes na divulgação de boas práticas académicas” (85%);
- “Divulgação de um Código de Conduta da escola” (71,6%); e
- “Garantia de anonimato na denúncia de comportamentos fraudulentos dos colegas” (68,3%).

Na opinião dos estudantes os inibidores de fraude menos importantes são a “Divulgação no ambiente escolar do nome dos alunos que praticaram fraudes” e a “Existência de provas orais obrigatórias”.

Como nada ou pouco importante, as escolhas dos estudantes recaíram sobre a “Divulgação no ambiente escolar do nome dos alunos que praticaram fraudes” (51,7%), a “Existência de provas orais obrigatórias” (55%), a “Frequência de disciplinas sobre Ética” (43,3%), a “Utilização de mecanismos de vigilância e de deteção” (38,3%) e, por último, o “Impedimento de utilizar telemóveis durante as provas” (33,3%).

“Divulgar o nome dos transgressores” e “Realização de provas orais” foram os mecanismos que menos agradaram aos estudantes para reduzir a fraude académica. Estes resultados vão de encontro às conclusões do estudo já referido anteriormente a nível nacional para os estudantes de Economia e Gestão (Gama et al., 2013).

Embora na opinião dos alunos o agravamento das penas perante a fraude seja uma prática bastante importante, os resultados também apontam para uma maior proximidade do aluno com os professores, sobretudo na opinião dos alunos do 3.º ano. Para desincentivar a fraude sugerem mais informação e melhor divulgação do código de ética da instituição de forma a reduzir no futuro a fraude nas instituições de ensino.

A denúncia da fraude é mais frequentemente apontada pelos alunos do 3.º ano que pelos do 1.º ano, porém os alunos do 3.º ano são os menos apologistas da divulgação do nome dos alunos que cometeram a fraude (Quadro 2).

Quadro 2. Importância dos inibidores da fraude acadêmica

Inibidores da fraude acadêmica	Média (frequência de 1 a 5)
Agravamento das penas para conduta acadêmica fraudulenta	3,03
Existência de uma relação de proximidade entre professores e alunos	3,36
Envolvimento dos estudantes na divulgação de boas práticas acadêmicas	3,36
Impedimento de celulares ligados na sala onde se realizam exames	2,85
Utilização de mecanismos de vigilância e de detecção eletrônica de fraude	2,71
Frequência de programas de desenvolvimento de competências acadêmicas	3,00
Frequência de programas de apoio psicopedagógico	2,88
Garantia de anonimato na denúncia de comportamentos fraudulentos dos colegas	2,78
Divulgação de um Código de Conduta da escola	2,83
Entrega de uma declaração de autoria/originalidade dos trabalhos apresentados para avaliação	2,64
Sessões de esclarecimento promovidas pela escola sobre a boa conduta acadêmica	2,79
Frequência de disciplinas sobre Ética	2,59
Divulgação no ambiente escolar do nome dos alunos que praticaram fraudes	2,09
Existência de provas orais obrigatórias	2,32

Fonte: Elaboração própria.

Questionados acerca das competências que acham mais importantes para o seu êxito profissional, os resultados mostram claramente que ambos os grupos de alunos concordam que ambas as competências, humanas e técnicas, são fundamentais (75,6%) (Quadro 3). Dos que escolheram apenas as competências técnicas, a maioria frequenta o 1.º ano (8,3%). A escolha de competências humanas foi predominante nos alunos do 3.º ano (sete respostas num total de nove).

Quadro 3. Importância das competências técnicas e humanas

	N	%
Competências técnicas	6	8,3
Competências humanas	9	15
Ambas (técnicas e humanas)	45	75
Total	60	100

Fonte: Elaboração própria.

De realçar a diferença entre género no que toca à resposta a esta questão, onde a percentagem do género masculino que escolheu as competências humanas e técnicas como fundamentais foi de 58%, enquanto que a percentagem do género feminino foi de 84,4%.

No estudo de Oliveira e Tomé (2019), abrangendo alunos do IPG, os resultados obtidos sugerem que “os alunos consideram a Responsabilidade Social Corporativa (RSC) nas suas decisões, e reconhecem a sua importância para o bem-estar social e estão bastante recetivos às iniciativas de RSC, pois entendem que contribuem para o desenvolvimento de competências humanas cada vez mais valorizadas pelas entidades empregadoras”. Finalmente, em tempos de pandemia, com o ensino e as avaliações à distância, questionámos os estudantes sobre o impacto da pandemia no nível de conhecimentos adquiridos. Os dados obtidos permitiram afirmar que para 80% dos alunos diminuíram, enquanto para 15% se mantiveram e para 5% aumentaram. Sobre a prática da fraude na avaliação à distância, constatou-se que para 76,6% dos inquiridos aumentou, para 16,7% manteve-se e para os restantes (6,7%) diminuiu a prática de fraude académica. Por outro lado, concluiu-se que a fraude académica, em tempos de pandemia, aumentou para 91,6% dos inquiridos do género masculino e para 72,9% dos inquiridos do género feminino.

CONCLUSÃO

Efetivamente, as perceções éticas dos estudantes do ensino superior acabam, mais tarde ou mais cedo, por ter uma enorme repercussão e relevância sobre a vida empresarial, social e económica de um país; pelas decisões que futuros gestores tomam, mais tarde, em função do seu código mental de valores apreendido no seu percurso e escolar.

Neste estudo, a análise das respostas dos alunos inquiridos permitiu concluir que embora a maioria deles saiba da existência de regulamento escolar na instituição, poucos o leram. Ainda que poucos estudantes considerem a fraude aceitável, a maior parte deles acaba por cometer fraude nas avaliações, em particular na consulta de materiais não autorizados, fornecer e obter respostas de colegas e copiar trabalhos pela internet, com a finalidade de obter melhores notas.

Relativamente às fraudes menos praticadas, estas estão relacionadas com a compra de trabalhos a colegas, ou beneficiar de uma nota de um trabalho em grupo no qual não colaborou.

Relativamente ao nível de gravidade atribuído a cada uma das práticas fraudulentas indicadas no estudo, os estudantes sugerem em primeiro lugar a necessidade de

segurança de sucesso numa disciplina em que já reprovaram para melhorar o seu desempenho.

Como práticas que possivelmente inibem a fraude, os alunos sugerem uma maior proximidade com os professores na divulgação de boas práticas académicas, no entanto estão contra a divulgação no ambiente escolar do nome dos alunos que praticaram fraudes e contraprovas orais obrigatórias.

Somos da opinião que se deveria divulgar melhor o regulamento escolar sobre valores e ética na instituição logo no início do percurso académico; desenvolver atividades para melhorar a interação e integração no grupo e fomentar uma maior proximidade entre alunos e professores. Por outro lado, somos da opinião que se deve penalizar qualquer tipo de prática fraudulenta.

BIBLIOGRAFIA

- Crittenden, V. L., Hanna, R. C., & Peterson, R. A. (2009). The cheating culture: A global societal phenomenon. *Business Horizons*, 52(4), 337-346.
- Drexler, J. A. (1977). Organizational climate: Its homogeneity within organizations. *Journal of Applied Psychology*, 62, 38-42.
- Dutka, W., & Miggraf, C. (1987). Feedback of perceived teacher behavior by pupils. *Psychology, Erz, Unten*, 34, 298-305.
- Erenburg, M., & Graham, H. (1989). Cleveland's labour climate: Second impressions. *Labour Law Journal*, 40(12).
- Gama, P., Peixoto, P., Seixas, A. M., Almeida, F., & Esteves, D. (2013). A ética dos alunos de administração e de economia no ensino superior. *Revista de Administração Contemporânea*, 17(5), 620-641.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23, 31-48.
- Malgwi, C. A., & Rakovski, C. C. (2009). Combating academic fraud: Are students reticent about uncovering the covert? *Journal of Academic Ethics*, 7(3), 207-221.
- McCabe, D. L. (1999). Academic dishonesty among high school students. *Adolescence*, 34(136), 681-687.
- McCabe, D. L., Trevino, L. K., & Buterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2008). *Despacho normativo n.º 48/2008*, D.R. n.º 171, Série II, de 4 de setembro.
- Morris, D. L., & Kilian, C. M. (2006). Do accounting students cheat? A study examining undergraduate accounting students' honesty and perceptions of dishonest behavior. *Accounting, Ethics & Public Policy*, 3(5), 375-393.
- Oliveira, A., & Tomé, F. (2019). A importância da responsabilidade social para os alunos do ensino superior: Estudo de caso. In *Actas do XIX Congresso Internacional da AECA*, Málaga, Espanha.
- Oliveira, E., & Tomé, F. (2019). A ética, a fraude e os valores dos estudantes de Contabilidade e Gestão do Instituto Politécnico da Guarda. *Egitania Scientia*, 25.
- Pallas, A. (1988). School climate in American high schools. *Teachers College Record*, 89, 541-554.

- Poole, M. S. (1985). Communication and organizational climates. *Sage Annual Review of Communication Research*, 13, 79-108.
- Rennie, C., & Rudland, J. (2003). Differences in medical students, attitudes to academic misconduct and reported behaviour across years – A questionnaire study. *Journal of Medical Ethics*, 2(29), 97-102.
- Teixeira, A. C., & Rocha, M. F. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: An exploratory international assessment. *High Education*, 59(6), 663-701.
- Wit, L. A. (1989). Person-situation effects in the explanation of self-presentation on the job. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 521-530.
- Wetherpoon, M., Maldonado, N., & Lacey, C. (2012). Undergraduates and academic dishonesty. *Internacional Journal of Business and Social Science*, 3(19), 77-86.

ANEXO 1

Questionário

QUESTIONÁRIO N.º ____

O presente inquérito tem como objetivo registar as opiniões dos estudantes, com vista a recolher informações relativamente às condições de estudo, ética e valores no ensino superior. Trata-se de um trabalho académico, daí a garantia de total sigilo e anonimato das opiniões proferidas. O sucesso deste trabalho depende da sua cooperação, por isso agradece-se que responda com sinceridade às perguntas formuladas. Desde já muito obrigada pela sua colaboração.

PARTE 1 – Caracterização sociodemográfica e situação académica dos alunos

1 – Idade ____

2 – Género: Masculino Feminino

3 – Curso _____

4 – Ano _____

5 – Já alguma vez reprovou? Sim Não Em quantas provas já obteve negativa? _____

6 – O curso que frequenta foi a sua primeira opção? Sim Não

7 – Existe regulamento escolar na sua instituição sobre ética e valores? Sim Não

8 – Já leu o regulamento? Sim Não

PARTE 2 – Tipo e Frequência de fraude

9 - Considera a fraude académica aceitável? Sim Não

10 – Que tipo de fraudes já cometeu?

Tipos de Fraude	Sim	Não	Não sabe
Comprar trabalho a um colega.			
Consultar materiais não autorizados em uma prova escrita.			
Obter a colaboração de familiares.			
Plágio autorizado do trabalho de um colega.			
Copiar respostas de um colega numa prova escrita.			
Copiar trabalho da Internet.			
Não participar em trabalho de grupo, beneficiando da nota coletiva.			
Inventar dados num trabalho escrito.			
Apresentar o mesmo trabalho em diferentes disciplinas.			

Vender aos colegas trabalhos realizados por si próprio.			
Fornecer respostas a um colega num exame.			
Emprestar a colegas trabalho realizado por si próprio para que estes apresentem como deles.			
Permitir que um colega partilhe a autoria formal de um trabalho sem ter participado nele.			

11 – Com que frequência cometeu as seguintes fraudes?

Tipos de Fraude	Nunca	Raramente	Com Frequência	Regularmente	Frequentemente
Comprar trabalho a um colega.					
Consultar materiais não autorizados em uma prova escrita.					
Obter a colaboração de familiar.					
Plágio autorizado do trabalho de um colega.					
Copiar respostas de um colega numa prova escrita.					
Copiar trabalho da Internet.					
Não participar em trabalho de grupo, beneficiando da nota coletiva.					
Inventar dados num trabalho escrito.					
Apresentar o mesmo trabalho em diferentes disciplinas.					
Vender aos colegas trabalhos realizados por si próprio.					
Fornecer respostas a um colega num exame.					
Emprestar a colegas trabalho realizado por si próprio para que estes apresentem como deles.					
Permitir que um colega partilhe a autoria formal de um trabalho sem ter participado nele.					

12 – Qual o grau de gravidade associado a cada uma das seguintes práticas? Indique um valor de 0 a 10.

(0 – Irrelevante... a10 – Muito grave)

Tipos de Fraude	Nível de Gravidade (0 a 10)
Comprar trabalho de colega.	
Consultar materiais não autorizados em uma prova escrita.	
Obter a colaboração de familiar.	
Plágio autorizado do trabalho de um colega.	

Copiar respostas de um colega numa prova escrita	
Copiar trabalho da Internet.	
Não participar em trabalho de grupo, beneficiando da nota coletiva.	
Inventar dados num trabalho escrito.	
Apresentar o mesmo trabalho em diferentes disciplinas.	
Vender aos colegas trabalhos realizados por si próprio.	
Fornecer respostas a um colega num exame.	
Emprestar a colegas trabalho realizado por si próprio para que estes apresentem como deles.	
Permitir que um colega partilhe a autoria formal de um trabalho sem ter participado nele.	

PARTE 3 – Motivos que a determinam e as ações que a podem inibir

13 – Numa escala de 1 a 5 indique a importância dos Motivos que levam à prática de Fraude Académica.

(1 – Nada importante; 2 – Pouco importante; 3 – Importante; 4 – Bastante importante; 5 – Muito importante)

	1	2	3	4	5
Segurança de sucesso numa disciplina em que já reprovou.					
Carga de trabalho académico.					
Insegurança sobre a capacidade de alcançar o sucesso de outra forma.					
Hábito de uma conduta fraudulenta desde o ensino médio.					
Modalidades de avaliação.					
Pouca relevância prática atribuída aos conteúdos curriculares.					
Regularidade da prática fraudulenta entre colegas.					
Competência pedagógica insuficiente dos professores.					
Passividade dos professores perante situações de fraude.					
Perceção de que a pena, no caso de ser descoberta a fraude, é pouco significativa.					
Falta de conhecimento sobre qual deve ser a boa conduta académica.					
Falta de debate sobre o assunto nas aulas com os professores.					

Pressão competitiva entre os colegas.					
---------------------------------------	--	--	--	--	--

14 – Numa escala de 1 a 5 indique a importância dos seguintes inibidores da Fraude Académica.

(1 – Nada importante; 2 – Pouco importante; 3 – Importante; 4 – Bastante importante; 5 – Muito importante)

	1	2	3	4	5
Agravamento das penas para conduta académica fraudulenta.					
Existência de uma relação de proximidade entre professores e alunos.					
Envolvimento dos estudantes na divulgação de boas práticas académicas.					
Impedimento de celulares ligados na sala onde se realizam exames.					
Utilização de mecanismos de vigilância e de deteção eletrónica de fraude.					
Frequência de programas de desenvolvimento de competências académicas.					
Frequência de programas de apoio psicopedagógico.					
Garantia de anonimato na denúncia de comportamentos fraudulentos dos colegas.					
Divulgação de um Código de Conduta da escola.					
Entrega de uma declaração de autoria/originalidade dos trabalhos apresentados para avaliação.					
Sessões de esclarecimento promovidas pela escola sobre a boa conduta académica.					
Frequência de disciplinas sobre Ética.					
Divulgação no ambiente escolar do nome dos alunos que praticaram fraudes.					
Existência de provas orais obrigatórias.					

15 – Que competências acha que são mais importantes para o seu êxito profissional:

As competências técnicas

As competências humanas

As duas

16 – As aprendizagens e competências adquiridas com o ensino à distância:

a) Aumentaram

b) Baixaram

c) Mantiveram-se

17 – Com a avaliação à distância e testes *on-line*, o nível de fraude:

a) Aumentou

b) Baixou

c) Manteve-se

Muito obrigado pela sua colaboração

Parte V

Comunicações Livres: *Velhice(s) e Saúde*

Projeto ASAS – Universidade Sénior virtual em tempos de pandemia

Sílvia Silva¹, Ricardo Pocinho², Cristóvão Margarido², Rui Santos² & Emanuel Margarido³

¹ *ANGES - Associação Nacional de Gerontologia Social*

² *CICS.NOVA.IPLeiria & ESECS.IPLEIRIA*

³ *ESECS.IPLEIRIA*

RESUMO

A Associação Nacional de Gerontologia Social (ANGES) é uma associação sem fins lucrativos fundada em 30 de julho de 2012, em Coimbra, com o objetivo de intervir na área da Gerontologia Social, procurando promover um envelhecimento ativo e bem-sucedido, nas suas mais diversas formas.

A ANGES criou, como forma de dar resposta às medidas de distanciamento social motivadas pela pandemia por Covid-19, uma universidade sénior virtual, garantindo, em tempo de confinamento, ensino à distância para idosos.

Com esta comunicação pretendemos apresentar o Projeto ASAS (Academia Sénior ANGES Solidária), uma universidade sénior virtual, onde os idosos têm acesso a um conjunto de atividades *online*, em direto ou gravadas, planeadas especificamente para estimular funcionalidades físicas e cognitivas e competências socioemocionais, no sentido de promover o seu bem-estar. Os objetivos deste projeto, que em tempos de pandemia assumem uma preponderância ainda maior, passam pelo combate à solidão, a prevenção da deterioração de capacidades inerentes do próprio processo de envelhecimento, de maneira a adiar ou evitar a institucionalização.

No âmbito deste projeto, iniciado em maio de 2020, foram disponibilizados, no projeto-piloto, 20 computadores e equipadas as habitações dos idosos, para ficarem providas de acesso à internet.

Atualmente o projeto está em processo de consolidação, permitindo o acesso de todos os que tenham mais de 55 anos de idade, não estejam institucionalizados e que disponham de equipamento e acesso à internet. Fruto de recentes parcerias, o Projeto ASAS verá, ainda durante este ano, reforçada a sua componente solidária alargando o número de equipamentos disponibilizados e de casas equipadas.

PALAVRAS-CHAVE

ASAS; universidade sénior; idosos; pandemia.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento da população é um fenómeno que, apesar de mundial, atinge com particular relevância as sociedades ocidentais contemporâneas. As estimativas da Organização Mundial de Saúde preveem a existência de 1,2 biliões de pessoas com mais de 60 anos em 2025 (Sousa, Galante, & Figueiredo, 2003). Portugal e toda a Europa estão a sofrer um processo de envelhecimento demográfico com repercussões a vários níveis. Atualmente, o envelhecimento demográfico é, indubitavelmente, a alteração na

estrutura populacional mais importante, provavelmente a mais analisada nos dias de hoje, com repercussões no padrão geral de desenvolvimento socioeconómico e na saúde. Olhando para as vicissitudes de um envelhecimento individual, sabe-se que existem limitações em termos funcionais das pessoas idosas. Mas tal não deve servir de pretexto para incentivar o isolamento social desta população, pelo contrário, devemos refletir no isolamento social como um acréscimo do problema do envelhecimento populacional. O pretexto para que se excluam os idosos da vida social pode remetê-los para situações de completa solidão social, ou para um internamento em instituições de acolhimento, algumas delas desligadas dos processos de participação coletiva, agravando assim os riscos relativos à idade e à vulnerabilidade do estado de saúde, do isolamento social, da solidão propriamente dita, da dependência não só física e mental, como também económica, na maioria dos casos. Assim, torna-se imperativo e urgente analisar e refletir acerca das causas e consequências do envelhecimento demográfico enquanto fenómeno social das sociedades contemporâneas e das implicações resultantes das suas características.

SOLIDÃO E ENVELHECIMENTO

Segundo o INE são um milhão e duzentos mil idosos (19% da população) que estão nas condições de solidão e isolamento, ou seja, seis em cada dez vivem dessa forma. Destes, estão completamente sós cerca de 400.964 pessoas, de acordo com os últimos Censos de 2011 daquele instituto. A solidão é um problema dos nossos dias. Somos uma sociedade egoísta e não há respostas na comunidade que sejam alternativas adequadas. Como é evidente, é necessário alterar a forma como a sociedade encara, ou não, este problema que constitui o crescente número de casos de idosos que não têm uma vida com dignidade e, por vezes, devido à sua solidão, morrem esquecidos por todos.

Sousa et al., citados por Figueiredo (2007), defendem que solidão está associada à temática da redução das redes sociais. Trata-se de um conceito que se interliga fortemente (e frequentemente se confunde com o isolamento social e viver só): a presença de uma vasta rede social não significa necessariamente a existência de relações próximas ou a ausência de solidão; viver sozinho não é sinónimo de estar sozinho ou de solidão; nem todos os que vivem sozinhos estão isolados, embora a maioria dos isolados vivam sós. O isolamento pode promover a solidão, embora esta se

relacione mais com aspetos qualitativos. Por outro lado, os idosos podem ter uma rede social extensa e sentirem-se sós, se esta não corresponder às suas necessidades. Fernandes (2002) defende que a solidão resulta de fatores situacionais e de características pessoais, o modo como cada um de nós encara as diversas situações da vida e como lidamos com o nosso quotidiano vai fazer com que nos sintamos mais ou menos sós e que a solidão nos atinja com maior ou menor intensidade. Vários autores averiguaram nos seus estudos a importância das relações sociais, e observaram que estas oferecem suporte social, influenciando positivamente o bem-estar psicológico e a saúde. Além disso, reduzem o isolamento social (e a solidão) e aumentam a satisfação com a vida (Carneiro, Falcone, Clark, Prette, & Prette, 2007; Carvalho et al., 2004, cit. por Resende, Bones, Souza, & Guimarães, 2006; Ramos, 2002; Sequeira & Silva, 2003). Neril e Freire (cit. por Freitas, 2011) sugerem algumas estratégias que podem ajudar os idosos a prevenir ou combater a solidão: (1) tentar conhecer novas pessoas e fazer novas amizades; (2) participar em atividades sociais voluntárias; (3) transmitir conhecimentos e experiências a outras pessoas; (4) encontrar novos canais de comunicação entre pessoas da mesma geração e de outras gerações; (5) envolver-se em grupos de convívio, atualização cultural; (6) consciencializar-se do seu papel como cidadão na sociedade e reconhecer os seus direitos e deveres; (7) investir em si próprio, cuidando da saúde mental e física; (8) convencer-se que a adaptação às mudanças naturais da velhice traz dificuldades, mas que isso não implica o afastamento social, inatividade, isolamento, depressão; (9) favorecer o crescimento espiritual; (10) saber eleger as prioridades pessoais e defender a privacidade e pontos de vista.

UNIVERSIDADES SENIORES

As Universidades Seniores surgiram em 1972 em França como movimento específico de ensino para os seniores na Universidade de Toulouse, com o Dr. Pierre Vellas (médico e investigador, 1930-2005). As Universidades da Terceira Idade ou US são as “respostas socioeducativas que visam criar e dinamizar regularmente atividades nas áreas sociais, culturais, do conhecimento, do saber e de convívio, a partir dos 50 anos de idade, prosseguidas por entidades públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos”, segundo a Resolução do Conselho de Ministros 76/2016. Enquadradas no conceito da aprendizagem ao longo da vida, bem como nos princípios da gerontologia educativa, as

Universidades da Terceira Idade (UTI) são um modelo de formação de seniores com grande sucesso a nível mundial que proporciona aos idosos um grande leque de atividades culturais, recreativas, científicas e de aprendizagem.

Vários estudos científicos e académicos demonstram e confirmam que frequentar uma universidade sénior aumenta a qualidade de vida dos seus frequentadores, melhora o seu estado geral de saúde, diminui os sentimentos de depressão e isolamento, diminui o consumo de medicamentos e aumenta a inserção social (Jacob, 2019; Jesus, 2010; Pocinho, 2015; Rebelo, 2016). A influência positiva destas organizações na vida dos seniores é notória. Encontrou-se uma melhoria da perceção do estado de saúde físico e mental dos alunos, o número de contactos sociais aumentou e conseqüentemente o sentimento de solidão diminuiu; verifica-se uma redução da medicação antidepressiva tomada; os níveis de depressão são substancialmente mais baixos que na população em geral; aumenta o nível de conhecimentos; a autoestima melhora e os alunos sentem-se mais ativos e inseridos na comunidade.

PROJETO ASAS (ACADEMIA SÉNIOR ANGES SOLIDÁRIA)

O Projeto ASAS – Academia Sénior ANGES Solidária – consiste numa Academia Sénior Virtual. Orienta-se pelos princípios da coesão intergeracional, inserção social, solidariedade e subsidiariedade, tendo como finalidade manter os idosos ativos, combater a solidão e atrasar ou evitar a institucionalização dos mesmos através do acesso a ferramentas virtuais que permitam ao idoso ser estimulado a partir de casa e, conseqüentemente, contribuir para uma melhor qualidade de vida. Este projeto é direcionado a todos os idosos que procuram atenuar algumas vulnerabilidades fruto do processo de envelhecimento, através da realização de atividades que estimulam as funções físicas/motoras e socioemocionais e, conseqüentemente, visam o seu bem-estar nas várias dimensões que o integram. O projeto é alicerçado num conjunto de atividades *online* e síncronas, disponibilizadas por profissionais de diversas áreas, numa plataforma específica e adaptada à população-alvo e de propósitos que permitam a manutenção de papéis sociais. Neste projeto, os beneficiários poderão contar com (a) atividades sociocupacionais, (b) atividades de estimulação cognitiva, (c) atividades de estimulação física-motora, (d) atividades de estimulação da capacidade funcional e (e)

avaliação e encaminhamento psicossocial adequado e ajustado às reais necessidades da população.

Este projeto pretende permitir a todos os idosos, independentemente da sua condição socioeconómica, acesso a atividades *online*, em direto ou gravadas, planeadas especificamente para estimular funcionalidades físicas e cognitivas e competências socioemocionais, no sentido de manter os idosos ativos e promover o seu bem-estar através de ferramentas virtuais que permitam ao idoso ser estimulado a partir de casa e, conseqüentemente, contribuir para uma melhor qualidade de vida.

Os objetivos deste projeto, que em tempos de pandemia assumem uma preponderância ainda maior, passam pelo combate à solidão, a prevenção da deterioração de capacidades inerentes do próprio processo de envelhecimento, de maneira a adiar ou evitar a institucionalização.

Após o fecho das universidades seniores, centros de dia e outras atividades que mantinham os mais velhos ativos e ocupados, a ANGES não quis deixar estas pessoas, mais velhas, mais frágeis, para trás. Se todos estavam a aprender e reinventar novas formas de comunicar e chegar mais perto daqueles que gostavam e precisavam, se até o nosso trabalho se fazia à distância, fazendo do longe perto, porque não podiam os mais velhos experienciar também esta sensação de proximidade, de participação, atividade e socialização, ainda que à distância?

O Projeto ASAS foi desenvolvido, numa fase piloto, no concelho de Braga, para vinte idosos e contou com o município como principal parceiro que, através de projetos sociais no terreno, identificou pessoas com maior necessidade e vulnerabilidade social, acrescido da vontade de integrar o projeto. Um grupo de idosos com baixos recursos económicos, na maioria do sexo feminino, com idades entre os 63 e os 80 anos, residentes nas zonas limítrofes da cidade.

Face à situação económica de cada um destes agregados, e na ausência de material informático por parte destes, o município cedeu equipamentos informáticos, nomeadamente computadores e acesso à internet, que foram instalados nos seus domicílios. Contudo, para a persecução do projeto foi necessário, para além dos recursos materiais, alocar recursos humanos que tornassem possível o acesso deste grupo de pessoas à plataforma digital que tornaria possível as interações à distância. A par dos recursos humanos cedidos pela ANGES, este projeto contou com mais dois

alunos do curso de informática da Esprominho, resultado da parceria estabelecida entre a ANGES e a Escola Profissional do Minho – Braga. Estes alunos acompanharam toda a fase de instalação do equipamento na casa de cada um destes idosos, acautelando as melhores condições ergonómicas e instruindo cada um dos utilizadores para a ligação e utilização do equipamento, bem como procederam à recuperação e manutenção dos mesmos sempre que necessário. Uma parceria de enorme valor atendendo à inexistente literacia informática, neste grupo, comum nesta faixa etária. As interações tinham lugar no período da manhã, das 10h00 às 11h00, no horário escolhido pelos participantes, de acordo com a disponibilidade e interesse dos mesmos após auscultação de todos. As atividades eram dinamizadas por colaboradores da ANGES e outros profissionais qualificados nas mais diversas áreas (psicologia, educação, nutrição, animação, entre outras), pessoas que, ainda no ativo dedicaram parte do seu tempo a este projeto acreditando ser um projeto diferenciador pela inclusão de todos.

Atividades

O projeto é alicerçado num conjunto de atividades *online* e síncronas, dinamizadas por profissionais de diversas áreas, numa plataforma específica e adaptada à população-alvo e de propósitos que permitam a manutenção de papéis sociais.

- Saúde mental - Atividades de avaliação e intervenção psicológica;
- Terapia ocupacional;
- Atividades de estímulo cognitivo;
- Treino de memória;
- Nutrição;
- Atividades físicas;
- Atividades musicais e artísticas.

Numa rápida avaliação, apontaríamos como principais dificuldades deste projeto:

- Baixa literacia digital do público-alvo;
- Ausência de recursos materiais necessários nas interações à distância;
- Ausência de financiamento para recursos humanos para intervir e interagir com os mais velhos aos mais variados níveis: psicológico, físico-motor e social;

- Dificuldade de acesso a redes de comunicação móveis, agravada pela localização das residências dos participantes, situadas nas zonas periféricas e mais isoladas da cidade de Braga.

Potencialidades deste projeto:

- Sem dúvida o cariz solidário do projeto, que permite chegar a quem mais precisa. E que inspira aqueles que, apesar de muito trabalharem, estudarem e investigarem a área social, humana e comportamental, conseguem guardar e dedicar parte do seu tempo aos outros;
- Ser uma academia virtual, permitindo, por isso, ser um projeto ao alcance de todos, estejam no Norte, no Centro ou no Sul.

Das interações realizadas durante o projeto-piloto, apontamos como principais aspetos positivos:

- A assiduidade e pontualidade, a motivação com que todos aderiram às interações;
- A persistência e resiliência de cada um dos participantes: foram várias as vezes que não conseguiram entrar na plataforma digital, mas não desistiram até o conseguirem fazer sem apoio;
- A participação ativa e empenhada durante as sessões;
- A empatia gerada e os laços de afetividade criados (tivemos inclusive situações de pessoas que cresceram na mesma terra e nunca mais se cruzaram, encontrando-se no Projeto ASAS. Escusado será dizer que muito houve para contar, partilhar e reviver, o sentimento de pertença e a preocupação com o outro quando não estava ou chegava mais tarde).

Por todos estes motivos continuamos a acreditar que o Projeto ASAS é um projeto que pode fazer a diferença, se não for para muitos, que faça a diferença na vida daqueles que ainda a querem aproveitar, aprender, conviver e dessa forma sentirem-se felizes. Atualmente o projeto está em processo de consolidação permitindo o acesso de todos os que tenham mais de 55 anos de idade, não estejam institucionalizados, mas que podem ser beneficiários de uma resposta social como por exemplo o serviço de apoio

domiciliário e que disponham de equipamento e acesso à internet. Fruto de recentes parcerias, o Projeto ASAS verá, ainda durante este ano, reforçada a sua componente solidária alargando o número de equipamentos disponibilizados e de casas equipadas.

CONCLUSÃO

Observando a realidade portuguesa, no que ao panorama demográfico diz respeito, impele a refletir sobre as respostas sociais existentes para os idosos, equacionando-se os interesses e as necessidades deste grupo etário. Verifica-se a necessidade das estratégias políticas se ajustarem às reais necessidades sociais dos idosos, sobretudo porque a maioria da população idosa não se encontra em condições de dependência e porque muitos dos programas associados ao envelhecimento ativo têm consequência positiva em termos de prevenção primária da própria dependência. Os estudos que têm sido desenvolvidos por diferentes autores defendem que as universidades seniores se constituem como uma resposta inovadora em termos sociais e educativos, de determinante importância para os que a frequentam. É neste contexto que surge o presente projeto, inserido numa universidade sénior virtual, ao alcance de todas as pessoas idosas durante a pandemia pelo COVID-19, com o objetivo de encurtar a distância física, psicológica e emocional imposta pela circunstância social que se vive e sobrevive, ao mesmo tempo que se estimulam competências, capacidades e funcionalidades e se previne o declínio das funções cognitivas, mentais e físicas dos idosos.

BIBLIOGRAFIA

- Carneiro, R. S., Falcone, E., Clark, C., Prette, Z. D., & Prette, A. D. (2007). Qualidade de vida, apoio social e depressão em idosos: Relação com habilidades sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 229-237.
- Fernandes, P. (2002). *A depressão no idoso. Estudo da relação entre factores pessoais e situacionais e manifestações da depressão*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Figueiredo, L. (2007). *Cuidados familiares ao idoso dependente*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Freitas, P. C. B. (2011). *Solidão em idosos: Perceção em função da rede social*. II Ciclo em Gerontologia Social Aplicada. Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais, Braga.
- Jacob, L. (2019). *Universidades seniores: Contributos para uma vida melhor*. Programa de doutoramento em Formação na Sociedade do Conhecimento da Universidade de Salamanca.
- Jesus, A. (2010). *A importância da universidade sénior na qualidade de vida e solidão dos seniores em Gondomar* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Serviço Social do Porto.

- Pocinho, R. (2015). *Seniores em contexto de aprendizagem: Caracterização e efeitos psicológicos nos alunos das universidades seniores em Portugal*. Euedito.
- Ramos, M. (2002). Apoio social e saúde entre idosos. *Sociologias*, 7.
- Rebelo, B. (2016). *Universidades seniores, uma visão sobre o envelhecimento activo*. Livpsic.
- Resende, M. C., Bones, V. M., Souza, I. S., & Guimarães, N. K. (2006). Rede de relações sociais e satisfação com a vida de adultos e idosos. *Revista electrónica internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología*.
- Sequeira, A., & Silva, M. N. (2002). O bem-estar da pessoa idosa em meio rural. *Análise Psicológica*, 3, 505-516.

A agenda das práticas da equipa comunitária de suporte em cuidados paliativos: desafios e tendências das derivações da *agenda setting* do pós-confinamento Covid-19¹

Tatiana Mestre¹, Carlos Silva² & Francisca Carvalheira³

¹ Universidade do Algarve e CICS.NOVA.UÉvora

² Universidade de Évora e CICS.NOVA.UÉvora

³ Universidade de Évora e CICS.NOVA.UÉvora

RESUMO

Com o presente trabalho pretendemos explorar as formas de regulação normativa e as estratégias adotadas pelos profissionais de saúde no *design* da *agenda setting* do pós-confinamento Covid-19 das práticas de intervenção da Equipa Comunitária de Suporte em Cuidados Paliativos (ECSCP) do Alentejo, Portugal. A investigação sobre estas questões foi realizada em 2020 no âmbito do projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), intitulado ETIC (*End-of-Life Trajectories In Care*) – *Managing end-of-life trajectories in palliative care: a study on the work of healthcare professionals*.

O projeto ETIC foi realizado através de uma abordagem qualitativa, privilegiando uma perspetiva etnográfica na recolha de informações, entre as quais a realização de entrevistas de profundidade e a observação no terreno sobre a *praxis* dos profissionais de uma equipa peculiar de prestação de cuidados no domicílio do doente em fim de vida.

Através da análise empírica dos resultados via procedimentos lexicométricos (análise de similitude e análise de *cluster*) e a análise crítica do *corpus* textual dos testemunhos dos atores, obtivemos algumas conclusões sobre os temas mais relevantes ao nível das tendências e dos desafios das práticas de cuidar no futuro horizonte do pós-confinamento Covid-19, entre as quais a presença de um conjunto de situações polarizadas da ação da equipa ECSP que, em última instância, complexifica a *agenda setting* das dinâmicas organizacionais e profissionais do cuidar nas trajetórias de fim de vida no campo dos cuidados paliativos.

PALAVRAS-CHAVE

Cuidados paliativos; fim de vida; COVID-19; agenda da ação organizada.

INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a OMS (Organização Mundial de Saúde) veio a público declarar a existência da pandemia coronavírus 2019 ou coronavírus *disease* 2019,

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

O presente artigo foi elaborado no âmbito do projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), intitulado ETIC (*End-of-Life Trajectories In Care*) – *Managing end-of-life trajectories in palliative care: a study on the work of healthcare professionals* / ETIC - Gerindo trajetórias de final de vida em cuidados paliativos: um estudo sobre o trabalho dos profissionais de saúde (PTDC/SOC-SOC/30092/2017).

atualmente mais conhecida por COVID-19 (Centeno, et al., 2020; Dias, 2021). Atualmente e diariamente os *media* dão-nos notícias sobre o aumento do número dos casos de pessoas infetadas por Covid-19 com carência de cuidados de saúde hospitalares. Salientando-se a importância não só de libertar recursos hospitalares, mas também proporcionar aos doentes a possibilidade de permanecer e continuar a receber cuidados no seu domicílio.

No estudo desenvolvido por Centeno et al. (2020), a nível global, nos dias que correm mais de 25,5 milhões de pessoas morrem com um sofrimento grave relacionado com a saúde, associado a condições limitativas e comprometedoras da vida. Apesar do seu estudo não ter como base a atual pandemia, visto desenvolver-se ao nível dos cuidados paliativos, verifica-se que esta é uma resposta essencial para a promoção da qualidade de vida, quando o seu fim está próximo.

Concretamente, no caso específico de Portugal, apresenta na Lei n.º 52/2012, de 5 de setembro, Lei de Bases dos Cuidados Paliativos (Comissão Nacional de Cuidados Paliativos. Plano estratégico para o desenvolvimento dos cuidados paliativos – Biénio 2019-2020; Mota & Beça, 2021; Mestre & Silva, 2020), subseqüentes respostas para a prestação de Cuidados Paliativos (CP):

- Equipa Intra-hospitalar de Suporte em Cuidados Paliativos (EIHSCP) e a EIHSCP-Pediátrica (EIHSCP- P), onde os profissionais concedem orientação e apoio distinto em CP especializados a profissionais, aos serviços do hospital, doentes e às suas famílias;
- Equipa Comunitária de Suporte em Cuidados Paliativos (ECSCP) por sua vez consagra CP singulares a doentes e ampara as famílias ou cuidadores, no domicílio, e apoio/orientação diferenciado às unidades de CSP (Cuidados de Saúde Primários), sobretudo às unidades de cuidados na comunidade e às unidades da Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados (RNCCI);
- e ainda a Unidade de Cuidados Paliativos (UCP), este é uma resposta especializada na terapêutica de doentes que necessitam de CP diferenciados e multidisciplinares, concretamente em casos clínicos agudos complexos.

De acordo com a Comissão Nacional de Cuidados Paliativos e com as informações prestadas pelo Plano estratégico para o desenvolvimento dos cuidados paliativos – Biénio 2019-2020, o universo dos centros de hospitalares/unidades locais de saúde têm

EIHSCP, mas ainda existem muitos Agrupamentos de Centros de Saúde (ACES) sem ECSCP, sendo esta uma meta para cumprir até final 2020, no caso de um rácio para 150.000 habitantes, deve existir um ECSCP por ACES ou ULS (Unidade Local de Saúde). Torna-se importante realçar o facto das ECSCP serem as equipas garantes para a prestação direta de CP na comunidade e não menos relevante a sua função de dar formação aos profissionais de saúde a este nível de cuidados (Mota & Beça, 2021). Neste sentido, é urgente que se volte a patentear a família como suporte aos doentes em fim de vida, com acompanhamento de ECSCP formadas em cuidados paliativos, apoiando os familiares ao longo do percurso e assegurando uma verdadeira continuidade de cuidados (Cerqueira, 2005), no domicílio, principalmente quando atravessamos períodos pandémicos.

O Covid-19 ainda está em curso e não se sabe quando termina. Falar do pós-Covid-19 revela a preocupação dos profissionais e dos investigadores quererem verificar quais os desafios que se colocam nas dinâmicas dos cuidados paliativos e problematizar o lugar da família como um dos autores nucleares deste processo que nunca deixou de ser relevante, no pré-Covid-19, durante o Covid-19 e certamente o será no futuro pós-Covid.

O objetivo da investigação, realizada e financiada pela FCT, no âmbito do projeto ETIC (*End-of-Life Trajectories In Care*) – *Managing end-of-life trajectories in palliative care: a study on the work of healthcare professionals*, é compreender e analisar a organização do trabalho de uma ECSCP do Alentejo perspetivando a agenda de boas práticas, bem como os desafios e tendências das derivações da *agenda setting* do pós-confinamento Covid-19.

Com uma lente sociológica foi possível: olhámos para a *praxis* dos profissionais de saúde na organização das práticas de cuidar no domicílio do doente em fim de vida; através do mapear das boas práticas dos profissionais procurámos compreender os significados e as implicações das suas *praxis* na reconfiguração das trajetórias de fim de vida nos cuidados paliativos.

PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Através de uma abordagem qualitativa do tipo exploratório e descritivo, privilegamos como instrumentos de recolha de dados e triangulação de fontes a pesquisa

documental, entrevistas semiestruturadas e observação direta com diário de campo. Contudo, no presente estudo iremos dar somente ênfase à técnica selecionada para a recolha dos testemunhos dos profissionais da ECSCP do Alentejo, isto é, às entrevistas de natureza semiestruturada e aprofundada. A presente análise de dados foi realizada através de procedimentos duais quali-quantitativos, entre os quais: a análise de conteúdo (Bardin,1977) e o tratamento segundo procedimentos da análise quantitativa de textos com o *software* Iramuteq usufruindo das técnicas de Análise de Similitude e Classificação Hierárquica Descendente (Reinert, 1993; Silva, 2019).

A ECSCP em estudo constituiu uma amostra de quatro profissionais (um enfermeiro; dois médicos; um assistente social) aos quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas sobre a organização do trabalho durante o COVID-19.

PRINCIPAIS RESULTADOS & DISCUSSÃO

Família, o novo membro da ECSCP

A família em tempos pandémicos assume um papel de protagonismo na prestação de cuidados e a única capaz de dar resposta às necessidades e carências do doente em fim de vida, mesmo em situações limite. Hudson e Payne (2011) afirmam que a qualidade de vida da pessoa em fim de vida pode ser afetada sem o suporte dos cuidados prestados por familiares, no domicílio. Na perspetiva de Ribeirinho e Duarte (2021), “os cuidados sociais são muitas vezes exercidos em contexto familiar por pessoas significativas para o doente, havendo a necessidade de uma permanente articulação entre o contexto institucional (cuidadores formais) e o contexto familiar (cuidadores não formais)” (p. 127). O testemunho do entrevistado 1 transparece que existe uma relação de reciprocidade ao referir: “mas também recebemos muito das famílias e dos doentes que partiram e tenho muito boas recordações de cada um deles, cada um à sua maneira, sem dúvida, e fico muito, muito contente quando encontro alguém na rua e me reconhece” (e_01 *sex_2 *idad_2 *SUG_2). Por um lado, se o trabalho tem como base uma relação de reciprocidade, também é visível que o trabalho dos profissionais com as famílias não termina com o fim de vida do doente em causa, mas se prolonga no pós-morte, tal como a entrevistada 1 refere: “há algumas famílias que nos continuam durante algum tempo a telefonar (...) para ver se nós estamos bem ou para nos dar conta

(...) que a vida continuou, que eles estão bem e estão a conseguir dar a volta” (e_01 *sex_2 *idad_2 *SUG_2).

Hudson e Payne (2011) revelam que os serviços de saúde são obrigados a apoiar a família e o doente em fim de vida, onde os cuidados paliativos devem ser centrados na família (Gomes, 2010; Ribeirinho & Duarte 2021). Contudo os autores questionam a qualidade e o tipo de apoio disponibilizado aos cuidadores familiares. Torna-se notório que durante a prestação de cuidados no domicílio o cuidador carece de suporte e benevolência nos seus dilemas relacionados com o trabalho de cuidar, mais concretamente de educação e (in)formação propícia ao doente em fim de vida e essencialmente no alerta aos símbolos da aproximação da morte. No tempo da pandemia a entrevistada 4 revela que, nas famílias, “ainda não se fala muito nisso para já, as famílias mantêm um certo cuidado, mas ainda não se fala muito nesse medo, nessa... portanto, na mudança que houve na pandemia, que até aqui era de uma maneira e agora vai ser de outra”.

Miskolci (2021) foi um dos autores que trouxe para a discussão atual “o medo da Pandemia como questão sociológica”, ao visitar os clássicos da sociologia como Foucault ao tratar o medo como uma cerca que envolve as relações entre os sujeitos e o coletivo que ultrapassam o racional e o visível (Foucault, 2018a), legitimando que não é possível ignorar o instinto involuntário. Só a partir da análise desta conexão social e sociológica é possível perceber os novos fenómenos da pandemia. As questões do vigiar e punir (Foucault, 2018b) vieram novamente à tona em nome da saúde pública e da proteção (Foucault, 2006), como podemos verificar através da entrevistada 1: “nessa forma, nessa medida conseguimos valorizar mais ainda os nossos doentes, as nossas famílias, os nossos cuidados e a nossa vida, também proteger-nos, para proteger os outros” (e_01 *sex_2 *idad_2 *BP_1).

Stajduhar (2003, p. 27), na sua investigação etnográfica com base em dados recolhidos através da observação, entrevistas e documentos textuais, analisou o contexto social dos cuidados paliativos domiciliários. Este estudo mostrou o facto de os cuidadores julgarem que foram “experiências enriquecedoras” para a sua vida. Contudo, a possibilidade da morte em casa e as mudanças nos cuidados de saúde contribuíram para que parte dos cuidadores se sentissem ‘pressionados’ a prestar cuidados domiciliários e concludentemente nutrissem que a prática de cuidar era uma obrigação imposta pelo

sistema de saúde. O cuidar de um doente paliativo acarreta transformações logísticas e por vezes inclui mudanças no espaço doméstico e, até, de espaço doméstico. O entrevistado 1, com o seu testemunho, mostra que os cuidadores alentejanos, mesmo após o momento “de grande dor, depois de ir verbalizando, isto com as pessoas e famílias e fui percebendo que, de facto, fui de alguma forma importante na vida delas e que elas não me vêm com esta negatividade toda que eu achava que viam” (e_01 *sex_2 *idad_2 *SUG_2).

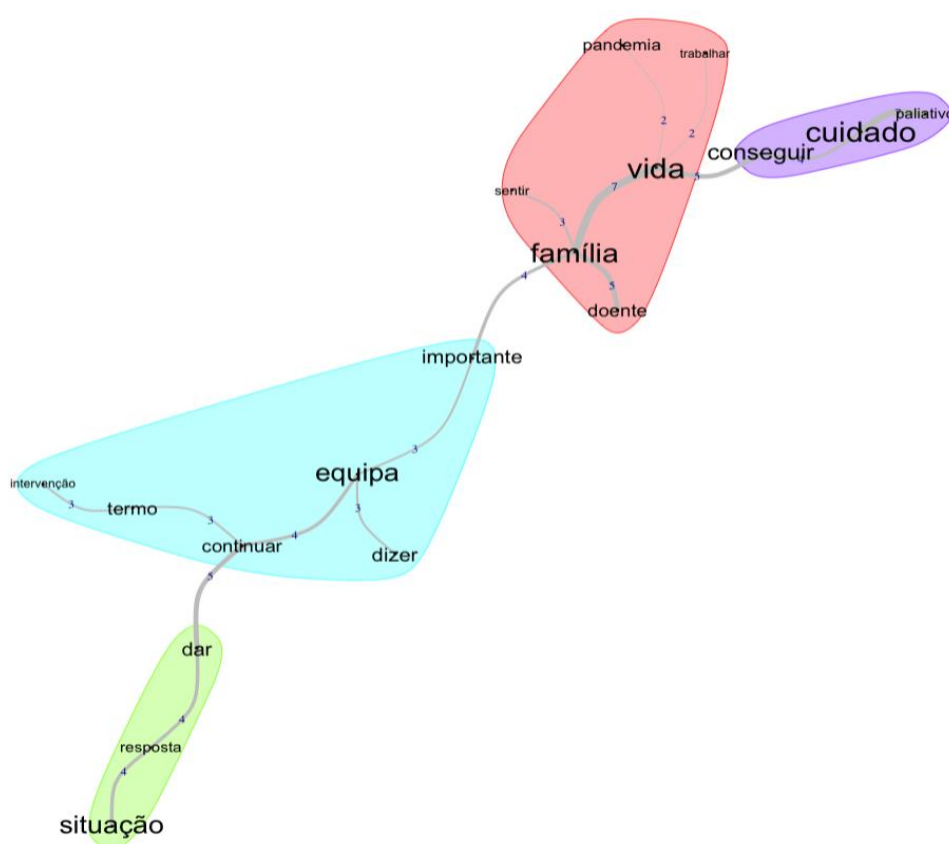


Figura 1. Análise de similitude do *corpus* dos dados das entrevistas ECSCP
 Fonte: *Output* Iramuteq.

Com o tratamento de dados através do Iramuteq (*software* de acesso livre), verificamos que o *corpus* apresenta as seguintes características formais: 12 textos; 95 segmentos de texto; 800 formas distintas; 3335 ocorrências válidas; 529 lemas; 320 formas ativas; 201 formas suplementares; frequência de formas ativas ≥ 3 de 82; a média das formas por segmento de 35, 105263; o número de *clusters* de 6, sendo 65 textos possíveis de classificar em 95 (68,42%).

Na Figura 1 apresentamos o maior destaque para o léxico “família”, seguindo-se palavras como “vida”, “conseguir” e “cuidado” e as suas conexões de similitude. Nesta Figura, são evidentes as seguintes principais coocorrências: “Família-Vida-Conseguir-Cuidado-Paliativo”; “Família-Doente”; “Família-Sentir”; “Família-Importante-Equipa-Continuar-Dar-Resposta-Situação”. Com o exemplo do presente excerto da entrevista 3: “a questão dos idosos que ficaram em isolamento social e, pronto, não podiam ter as famílias próximas, depois (...) as famílias também se sentiram na situação de fragilidade por algumas delas terem perdido o emprego e até terem ficado numa situação que ninguém supostamente previa que isso acontecesse” (e_03 *sex_2 *idad_2 *SUG_2).

Incertezas, controvérsias e protagonistas das boas práticas da intervenção da ECSCP

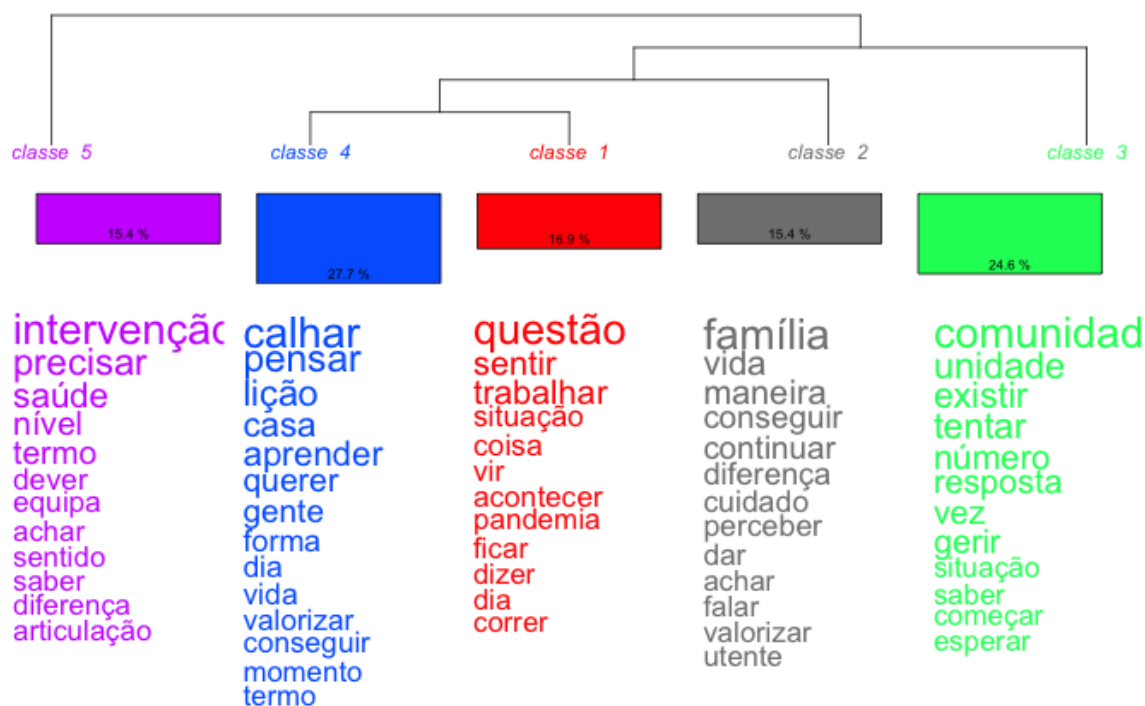


Figura 2. Classificação Hierárquica Descendente dos dados das entrevistas ECSCP
 Fonte: *Output Iramuteq.*

A Figura 2 expressa a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) dos *corpora* recolhidos nas entrevistas da ECSCP alentejana. A CHD extraída do Iramuteq é construída por cinco classes.

A classe com maior representatividade lexical é a Classe 4 (27,7%). Porém, além de quantificar, torna-se fundamental realizar uma interpretação temática dos resultados ao verificar:

- Classe 4 (azul: 27,7%) - Incerteza das boas práticas na prestação de cuidados da ECSCP;
- Classe 3 (verde: 24,6%) - Dificuldades da comunidade;
- Classe 1 (vermelha: 16,9%) - Controvérsias e dilemas em cuidados paliativos;
- Classe 2 (cinza: 15,4%): Famílias, enquanto protagonistas;
- Classe 5 (roxa: 15,4%): Intervenção como capital de boas práticas.

Controvérsias e dilemas em cuidados paliativos

A Classe 1 é formada por 11 UCE (Unidades de Contexto Elementar) de 65, o que equivale a 16,92% do *corpus*. Na presente classe salienta-se a palavra “questão”, relacionada com as dúvidas, dilemas e controvérsias e ainda algumas garantias. Note-se o exemplo do testemunho da entrevista 1, ao referir num primeiro momento: “nós que trabalhamos em cuidados paliativos já encarávamos o fim de vida e esta questão, o que nos veio trazer a pandemia, que podemos morrer todos a qualquer momento de outra forma” (e_01 *sex_2 *idad_2 *BP_1). Porém, ao fim deste testemunho verificamos uma outra ‘questão’: “a questão para mim, e isto é muito pessoal e é desde há muito tempo, (...) sentia necessidade de ir, com o confinamento e com o Covid e com a mudança e com as alterações existentes na despedida e na morte e no velório e na situação de despedida, do corpo físico, senti que me fazia falta esta despedida” (e_01 *sex_2 *idad_2 *SUG_2).

Wallace, Wladkowski, Gibson, e White (2020) no seu estudo antecipavam que a pandemia ia continuar a disseminar-se em todo o mundo ao longo de 2020, contudo eis que chegamos a 2022 e o processo continua. Os autores propunham que para atenuar o Covid-19 essas políticas e práticas, como o distanciamento social, as restrições de visitantes, entre outras, alicerçadas dificultavam as questões do luto que são significativas para os profissionais de saúde, tal como verificamos através da entrevista 1. Esta investigação retrata como o Covid-19 se relacionou com o luto antecipado, sem direito e complicado. Porém, também apresenta estratégias para a lide do luto através da comunicação, planeamento antecipado de cuidados e práticas de autocuidado,

chamando os profissionais de cuidados paliativos para que examinem o seu papel, com recurso a outros profissionais. Mas, deste modo, questionamos: e quem trabalha o luto com os profissionais de cuidados paliativos, quando eles próprios não estão a conseguir lidar?

Famílias enquanto protagonistas

A Classe 2 é formada por 10 UCE de 65, o que equivale a 15,38% do *corpus*. Em destaque com a “família”. Este facto fica comprovado através da entrevista 1, quando se afirma: “o cuidar de nós, para conseguirmos cuidar dos outros e o conseguirmos passar esta mensagem a qualquer um dos nossos doentes e das nossas famílias, porque como isto parecia que estava tudo mais na comunicação social e na vida de todos nós, conseguimos ter um discurso que já tínhamos antes”. Mata, Grigoletto, e Lousada (2020, p. 1), através da sua investigação com suporte na Sociologia da Ciência e na Ciência da Informação, subjacente às conjunturas de criação, disseminação e legitimação da informação, revelam que uma quantidade significativa de pessoas está exposta à infodemia e à desinformação. De acordo com a OMS (2020), “o surto da Covid-19 e a resposta a ele têm sido acompanhados por uma enorme infodemia: um excesso de informações, algumas precisas e outras não, que tornam difícil encontrar fontes idóneas e orientações confiáveis quando se precisa” (p. 2). Para Zarocostas (2020), infodemia alude ao enorme crescimento de informação relacionada a um conteúdo concreto, que logram em difundir-se num curto espaço de temporal. Em casos como a atual pandemia, erguer-se boatos, desinformações e ainda manuseamento de informações com intuítos polémicos. Nos dias que correm, este “vírus” informativo é engradecido pelas redes sociais. Através destes autores verifica-se que estas informações influenciam tanto os cidadãos, como os profissionais da área da saúde e cientistas.

Dificuldades da comunidade

A Classe 3 é formada por 16 UCE de 65, o que equivale a 24,62% do *corpus*. A proeminência do léxico “comunidade” relaciona-se com a quantidade de respostas dadas à comunidade, como referido pela entrevistada 3: “podíamos melhorar às vezes o número de respostas na comunidade”, refletindo sobre ter “sido um bocadinho difícil gerir aqui esta situação e depois às vezes na comunidade as respostas nem sempre

também ajuda”. Esta dificuldade já havia sido referida por Mota e Beça (2021) e destacada pela Comissão Nacional de Cuidados Paliativos através do Plano estratégico para o desenvolvimento dos cuidados paliativos – Biénio 2019-2020 (2019).

A entrevistada 1 traz à discussão uma outra dificuldade ao expor: “portanto, eu acho muito importante é esta articulação com todas as equipas da comunidade, seja hospitalar, seja lar, seja unidades da rede, seja USF’s, seja UCSP’s, seja interior, pronto, seja grandes cidades”. Durante o tempo de pandemia a articulação entre as respostas sociais e de saúde ganha ainda uma maior relevância, contudo esta já era uma tensão complexa estudada por vários autores (Mestre & Silva, 2020; Mota & Beça, 2021) ao traduzir-se em referenciações tardias devido a conflitos e tensões entre paliativos e curativos.

Apesar desta equipa ainda ser recente, a entrevistada 2 afirma que “na comunidade as pessoas já vão falando umas com as outras, já estamos... muitas pessoas falam: ‘olha, foi uma vizinha, foi uma amiga minha, foi... eu tive um familiar que teve um problema assim e lembrei-me que vocês existem e entram em contacto connosco direto’”.

Incerteza das boas práticas na prestação de cuidados da ECSCP

A Classe 4 é formada por 18 UCE de 65, o que equivale a 27,69% do *corpus*. O léxico “se calhar” demonstra as incertezas dos profissionais sobre as suas boas práticas, como testemunha a entrevistada 1:

mas que agora era mais aceite por todos e isso se calhar foi uma das grandes lições que nós tiramos, mais gente começou a falar a nossa linguagem e isso é muito importante (...) para nós equipa, o não termos parado, o termos ficado em espelho, o não termos ficado em casa, o termos continuado a fazer tudo igual se calhar deu-nos uma força interior, que se calhar a gente nem pensava que tinha, e se calhar fomos obrigados a pensar se calhar menos do que nos rodeava em casa, e mais no que tínhamos para fazer aqui, e isso também foi um grande ensinamento.

De acordo com Beck (1998), o risco está agregado à entropia e incerteza. A pandemia do Covid-19 é uma clara representação dessa incerteza (Machado & Melo, 2020).

Intervenção como capital de boas práticas

A Classe 5 é formada por 10 UCE de 65, o que equivale a 15,38% do *corpus*. A “intervenção” é a palavra de ordem das boas práticas. A entrevistada 2 revela: “as boas

práticas eu não vejo diferença, há mais limitações em termos de intervenção”. Apesar de salientar a carência de algumas melhorias: “provavelmente às vezes devia ser mais pragmática na intervenção, especialmente, preciso de formação nesta área; só em termos de coordenação, há uma série de pressupostos que é preciso fazer como organização, e para isso precisamos de tempo para fazermos registos” (E2). Abejas e Duarte (2021) corroboram que a pandemia acarretou consequências a vários níveis: demográficos, económicos, saúde, relações e comportamentos. De acordo com as autoras, a crise leva à criação de circunstâncias propícias para “avaliar sobre as decisões geradoras dessa mesma crise. O impacto (...) a curto, médio ou longo prazo, é uma medida sobre a qual precisamos de repensar as práticas profissionais e os cuidados de saúde, sobretudo quando se trata de cuidados paliativos” (Abejas & Duarte, 2021, p. 167).

CONCLUSÃO

As coocorrências, os *clusters* lexicais e a análise de conteúdo sugerem boas práticas na prestação de cuidados da ECSP, contudo apresentam: dificuldades, controvérsias e dilemas nas suas intervenções; têm como aliada a comunidade; as famílias, enquanto protagonistas, apresentam a sua intervenção como capital de boas práticas. Apesar dos profissionais deterem na sua intervenção as suas principais boas práticas, verificam que um grande entrave encontra-se nos seus pares, como afirma a entrevistada 2: “se os colegas tivessem a visão, outros olhos, para ver as coisas, acho que dávamos um maior conforto, melhorávamos muito a qualidade de vida de muitas pessoas e das suas famílias”. De acordo com estes profissionais, como já haviam referido em estudos realizados na pré-pandemia, carecem do reconhecimento dos pares (Mestre & Silva, 2020). Também Mota e Beça (2021) verificaram que “a percepção geral dos profissionais dos diferentes níveis de cuidados de saúde, paliativos ou curativos, é que a referenciação para os CP ainda ocorre numa fase muito tardia, com repercussão negativa na sua eficácia junto do doente e da sua família” (p. 35). Isto é, além do que já foi dito por vários especialistas, como Dias (2021), ao referir que é necessário “criar e mobilizar a capacidade de reserva na resposta aos picos de procura, há necessidade de investir nos recursos humanos em saúde para lidar com a atual escassez estrutural” (p. 72).

Em suma, a organização do trabalho no pós-Covid-19 apresenta boas práticas/lições aprendidas da intervenção na prestação de cuidados junto dos doentes e famílias, entre elas: aspetos importantes na organização de trabalho da ECSCP; constrangimentos/limitações na prestação de cuidados em tempo de pandemia pela ECSCP; potencialidades/pontos fortes da ECSCP para a prestação de cuidados em contexto de pandemia; recursos/necessidades para melhorar a organização do trabalho no pós-Covid-19.

Note-se que, apesar de serem confirmadas as boas práticas da ECSCP, são os *media* que os confirmam e que dão segurança a famílias e doentes. Tal como Dionísio (2013), na sua investigação, refere:

os conteúdos televisivos têm um grande impacto no dia-a-dia, bem como a utilização de outros dispositivos electrónicos (...), mas é a televisão (...) o que cria mais impacto. Parafraseando Baudrillard, um simulacro de interacção face-a-face, na qual nos é inculcada uma certa familiaridade com o *pivot* do bloco noticiário, levando-nos a crer que os tópicos apresentados são os mais importantes e que por instantes nada mais existe a não ser o que está a ser contado. (p. 2)

Verifica-se que possivelmente estes são os motivos que levam famílias e utentes a dar uma grande importância a este tipo de comunicação social, visto tratar-se maioritariamente de uma população mais envelhecida, onde muito do seu tempo é ocupado a ver televisão. É possível ainda depreender, tal como Dias (2021), que “o futuro da saúde pública será cada vez mais digital. O desafio passa, deste modo, por alinhar as estratégias de regulação, avaliação e utilização de tecnologias digitais para apoiar a preparação e resposta à pandemia” (p. 60).

Ao contrário de Hudson e Payne (2011, p. 864), o nosso objetivo foi traçar um relato sucinto e empiricamente informado dos cuidados paliativos em contexto familiar e propor uma agenda para o futuro. Com o Covid-19 ainda em curso, e sem ver o seu fim à vista, referir o pós-Covid é uma inquietação de profissionais e investigadores ao apurar as inquietudes que se colocam nas dinâmicas dos profissionais de cuidados paliativos e da família como atores nucleares, no pré-Covid-19, durante o Covid-19 e certamente no pós-Covid-19.

BIBLIOGRAFIA

- Abejas, A., & Duarte, C. (2021). Cuidados paliativos em contexto de crise: Tratamento responsável em fim de vida. In A. Abejas & C. Duarte (Eds.), *Humanização em cuidados paliativos* (pp. 167-175). Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 70.
- Beck, U. (1998). *Risk society*. London: Sage.
- Centeno, C., Sitte, T., Lima, L., Alsirafy, S., Bruera, E., Callaway, M., Foley, K., Luyirika, E., Mosoiu, D., Pettus, K., Puchalski, C., Rajagopal, M., Yong, J., Garralda, E., Rhee, J., & Comoretto, N. (2020). *Livro Branco sobre a promoção dos cuidados paliativos a nível global – Recomendações do Grupo Consultivo de Peritos PAL-LIFE da Academia Pontifícia para a Vida, Cidade do Vaticano*. Parede: Princípa.
- Cerqueira, M. (2005). *O cuidador e o doente paliativo*. Coimbra: Formasau.
- Comissão Nacional de Cuidados Paliativos. *Plano estratégico para o desenvolvimento dos cuidados paliativos – Biénio 2019-2020*. <https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2019/04/PEDCP-2019-2020-versao-final-10.02.2019.pdf>
- Dias, C. (2021). *Pandemia: Resiliência do sistema de saúde*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dionísio, J. (2013). *Agendamento dos meios: A relação entre a construção da agenda e a saliência das notícias em Portugal* (Dissertação de mestrado). Instituto Universitário de Lisboa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/8295/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20JMB.pdf>
- Foucault, M. (2006). *Microfísica do poder*. São Paulo: Paz e Terra.
- Foucault, M. (2018a). *As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Edições 70.
- Foucault, M. (2018b). *Vigiar e punir*. Lisboa: Edições 70.
- Gomes, A. (2010). O cuidador e o doente em fim de vida – Família e/ou pessoa significativa. *Enfermería Global*, 18, 1-9. https://scielo.isciii.es/pdf/eg/n18/pt_revision3.pdf
- Hudson, P., & Payne, S. (2011). Family caregivers and palliative care: Current status and agenda for the future. *Journal of Palliative Medicine*, 14(7), 864-869. <https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/jpm.2010.0413>
- Lei da Assembleia da República n.º 52/2012, de 5 de setembro. *Lei de Bases dos Cuidados Paliativos (BASE XVIII)*. <https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2016/09/Lei-n-52-2012-%E2%80%93-Assembleia-da-Rep%C3%BAblica-%E2%80%93-Lei-de-Bases-dos-Cuidados-Paliativos.pdf>
- Machado, I., & Melo, S. (2020). A pandemia e os desafios colocados aos interventores sociais. In I. Machado & S. Melo (Eds.), *Cadernos da Pandemia do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto: (Re)inventar a intervenção social em contexto de pandemia* (pp. 7-9). Universidade do Porto: Faculdade de Letras. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18225.pdf>
- Mata, M., Grigoletto, M., & Lousada, M. (2020). Dimensões da competência em informação: Reflexões frente aos movimentos de infodemia e desinformação na pandemia da Covid-19. *Liinc em Revista*, 16(2), 5340-5340. <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5340/5116>
- Mestre, T., & Silva, C. (2020). Realidades do mundo do trabalho de uma equipa comunitária de suporte em cuidados paliativos e as suas implicações nos cuidados aos doentes em trajetórias de fim de vida. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 4, 35-56. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10274>
- Miskolci, R. (2021). O medo da pandemia como questão sociológica. *Sociologia & Antropologia*, 11, 163-168. <https://www.scielo.br/j/sant/a/DZyxxZZiSfCXZJF5vRgZwFJ/abstract/?lang=pt>
- Mota, C., & Beça, H. (2021). Cuidados paliativos na comunidade. In A. Abejas & C. Duarte (Eds.), *Humanização em cuidados paliativos* (pp. 29-39). Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.

- Organização Pan-Americana da Saúde. (2020). *Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19*. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf?sequence=16
- Reinert, M. (1993). Les “mondes lexicaux” et leur “logique” à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et Société (Maison des Sciences de l'Homme)*, 66, 5-39.
- Ribeirinho, C., & Duarte, C. (2021). Cuidados sociais em cuidados paliativos. In A. Abejas & C. Duarte (Eds.), *Humanização em cuidados paliativos* (pp. 29-39). Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Silva, C. (2019). *Toolkit de tratamento de dados não numéricos em ciências sociais com software de livre acesso*. Faro: Sílabas & Desafios.
- Stajduhar, K. I. (2003). Examining the perspectives of family members involved in the delivery of palliative care at home. *Journal of Palliative Care*, 19(1), 27-35. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/082585970301900106>
- Wallace, C. L., Wladkowski, S. P., Gibson, A., & White, P. (2020). Grief during the COVID-19 pandemic: Considerations for palliative care providers. *Journal of Pain and Symptom Management*, 60(1), e70-e76.
- Zarocostas, J. (2020). How to fight an infodemic. *The Lancet*, 395(10225), 676. [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30461-X/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30461-X/fulltext)

Uma viagem pelo cuidado: o impacto da pandemia da COVID-19 no cotidiano e atividade das cuidadoras informais

Andrea Vital Malheiro¹, Mónica Maria Fernandes² & Rosa Garcês Moreira³

¹ Mestranda em Educação e Intervenção Social pela Escola Superior de Educação do Porto

² Mestranda em Educação e Intervenção Social pela Escola Superior de Educação do Porto

³ Mestranda em Educação e Intervenção Social pela Escola Superior de Educação do Porto

RESUMO

Este estudo pretende espelhar as vivências de cuidadoras informais em contexto pandémico. Procurou-se perceber o impacto da pandemia da COVID-19 nas relações pessoais e sociais e nos diferentes papéis desempenhados, com destaque para o papel associado ao cuidado. Ser cuidadora tem como característica a invisibilidade e uma atuação altruísta, que pode promover a ocultação da identidade e a desvalorização de sentidos e sentimentos próprios, em prol da pessoa recetora dos cuidados.

Através do contacto próximo com cuidadoras, que neste estudo foram entrevistadas em profundidade, abordou-se a complexidade dos sentimentos experimentados neste período e explorou-se a tensão entre a imposição do “cuidar por obrigação” e a expressão do “cuidar por amor”. Através das narrativas, únicas e singulares, das cuidadoras, expôs-se um mundo de dedicação e o confronto com o individualismo. As participantes neste estudo compuseram um grupo heterogéneo, com diferentes tipos e tempos de cuidado. As diferenças que as tornam únicas convergem num ideal associado ao “cuidar por amor” e numa busca pelo reconhecimento – quer do papel que desempenham, quer da exigência do cuidar.

O estudo explorou ainda o papel da intervenção técnica neste contexto e o trabalho realizado com as cuidadoras informais. Examinaram-se as possibilidades de um caminho coconstruído entre técnicos e cuidadoras, assente na entreajuda, na solidariedade e no reconhecimento mútuo e destacou-se a importância do trabalho técnico na reestruturação de bases essenciais do quotidiano e ação das pessoas cuidadoras, com vista ao seu empoderamento e ao reforço de ferramentas pessoais e sociais, essenciais ao aumento da sua autoestima, da sua autonomia e das suas redes de relacionamentos sociais.

PALAVRAS-CHAVE

COVID-19; cuidado; redes; intervenção.

INTRODUÇÃO

A viagem proposta pretende explorar as perspetivas e experiências das cuidadoras, enfatizando a questão das redes sociais, sejam elas pessoais ou institucionais, enquanto suportes inequívocos das cuidadoras informais. Apresenta-se, desta forma, uma nova perspetiva, através da abordagem das perceções e dos sentimentos destas pessoas, com base nas narrativas recolhidas. Aborda-se a confluência, muitas vezes impercetível, das normas sociais e da perceção que as próprias cuidadoras têm acerca

do cuidado, seguida da análise de uma vertente mais emocional, relacionada com a existência das cuidadoras e a exigência dos cuidados, alicerçada nos afetos e no amor. Será explorada a relação dicotómica entre significados, nomeadamente o lado positivo/negativo das perceções, o objetivo e o subjetivo, ter ou não ter rede de suporte ou ter ou não ter acesso a períodos de descanso e o que isto representa na qualidade do cuidar.

Dos dilemas detetados, tentou-se esclarecer quais os que se apresentam como estimuladores e motivadores para a prática de cuidado e os que contribuem para uma depreciação simbólica das cuidadoras.

Através do contacto próximo com cuidadoras abordou-se a complexidade dos sentimentos experimentados neste período e explorou-se a tensão entre a imposição do “cuidar por obrigação” e a expressão do “cuidar por amor”. Através das narrativas únicas e singulares, das cuidadoras, expôs-se este mundo de dedicação e o confronto com o individualismo, que hoje parece prevalecer na sociedade englobante. As participantes neste estudo compuseram um grupo heterogéneo, com diferentes tipos e tempos de cuidado e com redes de suporte diversas. As diferenças que as tornam únicas convergem num ideal, expresso por todas, associado ao “cuidar por amor” e numa busca pelo reconhecimento – quer do papel que desempenham, quer da exigência do cuidar.

O estudo explorou ainda o papel da intervenção técnica neste contexto e o trabalho realizado com as cuidadoras informais. Examinaram-se as possibilidades de um caminho coconstruído entre técnicos e cuidadoras, assente na entreaajuda, na solidariedade e no reconhecimento mútuo. Destacou-se a importância do trabalho técnico na reestruturação de bases essenciais do quotidiano e ação das pessoas cuidadoras, com vista ao seu empoderamento e ao reforço de ferramentas pessoais e sociais, essenciais ao aumento da sua autoestima, da sua autonomia e das suas redes de relacionamentos sociais.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A metodologia de investigação privilegiou a perspetiva qualitativa com base no carácter exploratório, com foco nas narrativas das cuidadoras. Os dados foram recolhidos através

do diálogo, permitindo às cuidadoras a expressão livre das suas experiências, vivências, sentimentos, emoções e opiniões, valorizando os seus relatos de vida e a sua história.

A técnica selecionada para a obtenção de dados foi a entrevista semidiretiva assente numa abordagem de profundidade, enquadrando-se esta na “tradição do paradigma interpretativo” (Coutinho, 2013, p. 141). As entrevistas foram realizadas pelo telefone e através da utilização das redes e plataformas digitais.

A seleção seguiu a técnica não probabilística de amostragem criterial, ou seja, a seleção das pessoas seguiu um critério pré-definido: serem mulheres e cuidadoras informais. Foram selecionadas através de contactos pessoais e um contacto institucional (Coutinho, 2013).

A análise de conteúdo foi intensamente utilizada no decorrer deste estudo (Bell, 2010). A revisão da literatura foi parte essencial no desenvolvimento deste processo investigativo, pois permitiu analisar, sistematizar e interpretar conteúdos relacionados com este estudo (Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2010).

Por uma questão de proteção de dados, foi atribuído a cada cuidadora um nome fictício com inspiração em flores. Tal como as flores, cada cuidadora é única e nas suas subjetividades fazem transparecer as suas características individuais.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

- Violeta, 69 anos, mulher, residente em Viana do Castelo, empregada de limpeza, baixos rendimentos: “a minha semana de trabalho era de manhã à noite, sábados e domingos (...) todos os dias”. Cônjuge com doença crónica incapacitante.
- Margarida, idade desconhecida (designada em diante i/d), mulher, mãe de uma menina de quatro anos com necessidades de suporte adicionais, situação económica estável: “claro que tendo uma criança com necessidades especiais os gastos mensais é um acréscimo a todo o orçamento familiar (...). A nossa sorte é estarmos financeiramente estáveis”.
- Camélia, i/d, mulher, natural do Barreiro, dois filhos: “era profissional de seguros (...) depois do fundo de desemprego... Comecei a perceber que não havia dinheiro suficiente para sustentar nem a doente, nem a família dela... A solução tinha de ser eu”. Ex-cuidadora de dois familiares.

- Orquídea, 55 anos, mulher, residente em Gondomar, assistente operacional num hospital do Porto. Situação socioeconómica confortável, como a própria refere: “porque se eu precisasse, que graças a Deus nunca precisei, tinha as filhas por trás que nunca iriam deixar faltar nada”. Viúva há um ano.
- Cravo, 43 anos, homem, residente em Gondomar, empregado nos quadros de uma empresa de serviços, filho da cuidadora Violeta, apresentou uma perspetiva de relação indireta com o cuidado.

Integrou-se a visão das técnicas, o objetivo e a dinamização do Projeto +CUIDAR.

VIAGEM PELO CUIDADO

Portugal é um país democrático que tem estipulado na sua Constituição a garantia de direitos aos cidadãos, independentemente do local do território português onde se encontrem, das suas crenças, origens e da sua situação socioeconómica. O Estado Social tem como objetivo garantir a liberdade, a integridade, a saúde, a educação, os direitos do trabalho e os princípios da universalidade e igualdade entre todos os cidadãos e cidadãs (Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12/08).

A 11 de março de 2020 o Diretor-Geral da Organização Mundial da Saúde anunciou a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, recomendando a implementação de um conjunto de medidas no sentido de mitigar a infeção respiratória designada por COVID-19 (SNS, 2020). Este conjunto de medidas obrigou a vários recolhimentos obrigatórios, à impossibilidade de transitar livremente, à suspensão de atividades consideradas não prioritárias, onde se incluem os serviços de cuidado prestados a diferentes níveis e ao afastamento social, nomeadamente limitando os contactos aos coabitantes. Este cenário culminou ainda com a alteração forçada das rotinas e relações sociais das cuidadoras e das pessoas recetoras de cuidados, expondo-as a uma grande vulnerabilidade biopsicossocial e emocional. Esta reconfiguração social fez emergir um novo perfil de cuidadoras, especificamente aquelas que dispunham de serviços que asseguravam o cuidado e que foram suspensos.

Esta viagem pretende focar algumas considerações sobre o cuidado, a família, o amor e as relações institucionais.

Os cuidados podem ter início de forma repentina ou progressiva e acontecer de forma espontânea, sem que o cuidador tenha consciência do papel que assume (Lage, 2007),

tal como se verifica das narrativas das entrevistadas, que se referem a cuidados de longa duração, com tempos de cuidar entre os quatro e os 29 anos. Margarida, cuidadora com menos tempo de cuidar, será, provavelmente, a cuidadora que durante mais tempo irá desempenhar esta tarefa, uma vez que se trata de uma jovem, mãe de uma menina com necessidades de suporte adicionais. Em termos narrativos é, de facto, perceptível um cansaço acentuado em Violeta, pessoa que cuida há mais tempo.

São vários os fatores pelos quais um indivíduo poderá necessitar de cuidados: a idade avançada, doença física e/ou mental ou adversidades que, de alguma forma, possam limitar ou impedir a realização de atividades da vida diária, autonomamente (Oliveira, 2019).

É a família que, predominantemente, assume o cuidado informal e este acontece na morada da pessoa cuidada ou do próprio cuidador. Este facto pode contribuir para duas características do ato de cuidar, por se desenvolver no domicílio pode tornar-se invisível perante as instituições; e é, normalmente, assumido pelas mulheres de cada família. Por norma as mulheres acabam por cuidar dos ascendentes e descendentes, numa prática cultural que se transmite intergeracionalmente. O cuidador informal assume-se, assim, como um especialista, irremunerado, invisível e sem estatuto social ou profissional (Soeiro, Araújo, & Figueiredo, 2020), fatores que contribuem para a sua depreciação simbólica (Queirós, 2013).

No entanto, a maioria das cuidadoras entrevistadas não consideram que o trabalho que executam, de forma gratuita, é de facto uma exploração não assalariada, na qual a motivação, o amor, os afetos, a dedicação, a responsabilidade são tidos como fatores *sine qua non* para esta atribuição familialista, podendo contribuir para um cuidado deficitário e não especializado.

Pierre Bourdieu (2001) refere que para existir violência simbólica é impreterível que, por um lado, exista “todo um trabalho de dissimulação e, de transfiguração da verdade objetiva da relação de dominação” (p. 251) e, por outro lado, garantir que existem “as condições estruturais que tornam possível seu exercício” (p. 251), dificultando a compreensão da realidade.

Importa concretizar que a objetivação do trabalho dissociado ao cuidar implica um exercício de rutura:

Como o dom, o trabalho só pode ser compreendido em sua dupla verdade, em sua verdade objetivamente dupla, quando se efetua a segunda inversão indispensável para romper com o erro escolástico que consiste em deixar de incluir na teoria a verdade “subjetiva” com a qual foi preciso romper, por meio de uma primeira inversão para-doxal, a fim de construir o objeto de análise. (Bourdieu, 2001, p. 247)

O casamento e a constituição da família revestem-se de deveres e obrigações, que definem as atitudes e comportamentos. Ser obrigado a cuidar é inerente às obrigações do casamento, mas casa-se por amor e consciente dessa premissa, contribuindo para a naturalização do cuidar, confundindo-se a obrigação socialmente construída com a atitude livre, solidária e consciente.

Da mesma forma que as normas moldam o comportamento das pessoas, fica inerente que também moldam a percepção coletiva que existe acerca do outro e das suas obrigações. Margarida refere: “sinto que todas as pessoas reconhecem, mesmo no meu emprego facilitam imenso, permitem-me sair sempre que necessário... Em relação ao pai, a entidade patronal não reconhece... essa responsabilidade social, na prática, ainda não existe, no global”. Fica espelhada a dificuldade da assunção da paternidade, incumbindo à mulher a obrigação de cuidar, atribuindo às normas sociais a responsabilidade pela invisibilidade dos cuidados e a atribuição de papéis. Uma crítica que remete esta dificuldade para o poder global. Ora, questiona-se: em que medida a globalização pode perpetuar a cristalização de papéis, numa sociedade que é global e globalizada?

As estratégias globais, guiadas pelo capitalismo e por uma sociedade estratificada, conseguem atingir o local, com repercussões ao nível do quotidiano, contribuindo para a perpetuação e aumento das desigualdades. Sobre este assunto, Bourdieu (cit. por Holmes, 2019) refere que “as nossas lentes de percepção coincidem com o mundo social a partir do qual são produzidas. Assim, acabamos por (des)entender como naturais as estruturas sociais e as desigualdades que lhes são inerentes” (pp. 99-100). Este (des)entendimento contribui para camuflar regras de conduta e novas ou outras perspetivas sobre o mesmo assunto.

A implicação familiar pode gerar duas situações ambivalentes. O envolvimento familiar não só permite atenuar a sobrecarga do cuidado como gerar relações de confiança mais sólidas, aproximando as pessoas, podendo contribuir para que se crie uma relação de empatia, solidariedade e afeto com a cuidadora e com a pessoa recetora de cuidado.

Orquídea refere que as filhas estiveram sempre ao seu lado: “Sempre. Estiveram e continuam. Antes da doença dele nós já éramos uma família unida e acabamos por ficar muito mais unidas”. Por outro lado, o *stress* pode ser gerador de afastamento no seio familiar e tensões constantes.

Segundo Soeiro, Araújo, e Figueiredo (2020), existe uma bifurcação entre o cuidar por amor e o cuidar por obrigação. Apesar destes conceitos tão díspares, existe uma série de conjuntos valorativos que contribuem para que, na prática, os conceitos confluem. Alude-se não só a um amor romantizado, mas também a um sentimento de união, de respeito, de cumplicidade e de implicação com outra pessoa.

Neto (2001) refere a “resistência que por vezes se manifesta à investigação relativa a tópicos profundamente pessoais e emocionais” (p. 225). Poderá o amor ser trazido à investigação académica? Os autores Berscheid e Walster (1978, cit. por Neto, 2001) salientam três argumentos para negligenciar o estudo, neste caso seria a correlação do cuidar com o amor, argumentando que “o amor era demasiado misterioso e inatingível para ser estudado cientificamente” (p. 225), que por ser considerado tabu e uma intromissão na esfera da vida pessoal era difícil situá-lo nos conceitos da investigação e, por último, a complexidade do próprio conceito e a dificuldade do seu “estudo laboratorial”. O facto é que as cuidadoras vão referindo o amor e/ou alegando a relação amorosa, para justificar o cuidar e o compromisso assumido.

Para Orquídea o amor foi imperioso na forma de cuidar, mas também na forma de viver: “ainda conseguimos festejar os 34 anos, foi bom!”; “dormíamos sempre a dar a mão um ao outro”; “e eu chegava e ele chamava logo por mim e queria que eu fosse para a beira dele”; “com muito amor”. A narrativa evidencia uma relação sólida e partilhada, de afetos e empatia, de querer estar com o outro. Uma relação que não tem só dependência física, mas uma dependência emocional, de só ficar bem quando o outro está ao lado, ou só ficar bem se estiver ao lado do outro. Conclui-se que se trata de uma dependência dupla (emocional e física) e bidirecional (entre o cuidador para a pessoa recetora de cuidados).

A relação “cuidador-cuidado” é uma “relação de grande proximidade, intensidade e disponibilidade temporal” onde “os dois elementos desta relação interagem e interinfluenciam-se” (Oliveira, Queirós, & Guerra, 2007, p. 190). Questionada a relação de dependência, o pensamento das cuidadoras é direcionado somente para a pessoa

recetora de cuidados, acabando por se negligenciar, esquecendo as suas próprias necessidades, preferências e prioridades (Carvalho & Negreiros, 2011).

Violeta e Orquídea estiveram presentes ao longo de todo o processo de perda de autonomia dos seus cônjuges. As narrativas evidenciam a relação de longos anos de convivência entre o casal, os sentimentos fortes e a cumplicidade. Segundo Neto (2001), este tipo de amor é considerado uma “disposição contínua para experienciar” um estado emocional “em relação a determinada pessoa” (p. 228), que não é ligeiro, nem passageiro. Este estado emocional, contínuo e flexível, difere da teoria que defende que a emoção é um “construto organizado, acompanhando-se de padrões complexos de interesse, avaliações e tendências para a ação” (Neto, 2001, p. 229). Em suma, o amor é muito mais do que um conjunto emoções.

Emerge então a necessidade de humanizar a forma da análise. Uma humanização que se quer holística e não segregada em matérias disciplinares, que desumanizam o que é humano, que coisificam as pessoas para analisar comportamentos e pensamentos (Freire, 2018). Através de uma analogia com as teorias freirianas, verifica-se que foi através de uma relação dialógica (entrevistas) que se obteve acesso às informações (conteúdos) e é sobre estes assuntos que o educador se deve posicionar:

Em diálogo com elas, conhecer não só a *objetividade* em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão. (Freire, 2018, p. 90)

Na tentativa de compreender e interpretar as palavras destas pessoas, assume-se o compromisso amoroso e implicação neste processo. É então necessária esta visão humanizada que cuidar pode ser um ato de amor, ainda que a sua qualidade possa depender de inúmeras variáveis.

No seu discurso, Orquídea refere “encheu-me o coração” como validação de que o amor, na sua relação, dedicação e empenho, é gratificante, e culmina na sensação de dever cumprido. Esta decorre da hipervigilância provocada pelo aumento de dopamina, contribuindo para o bem-estar da cuidadora. Este sentimento interfere favoravelmente no cuidado prestado e nas restantes relações (Margis, Picon, Cosner, & Silveira, 2003). As rotinas são tidas como um comportamento que se repete, com regularidade previsível, e que dá consistência e estabilidade ao sistema familiar e ao cuidado. Têm

um caráter ambivalente: se por um lado trazem previsão ao sistema do que vai acontecer, por outro podem contribuir para o esgotar da cuidadora e da pessoa recetora de cuidado, por não acontecer nada de novo, fazendo cair a vida de ambos numa monotonia linear.

No último ano estava a ser alimentado por uma sonda, com oxigénio 24h por dia (...) eu conseguia dormir quando ele dormia também. Nos momentos em que ele estava a dormir eu deitava-me aqui na sala, no sofá, e passava pelo sono, aquele bocadinho ou mesmo de noite quando estava na cama. (Orquídea)

Já os rituais são considerados como um comportamento que se repete, sob a forma de “comunicação, compromisso e continuidade”, com regularidade inferior à rotina, mas que contribuem para a estabilidade e segurança do sistema familiar, promovendo o sentido de identidade e de pertença (Fernandes, Boehs, & Rumor, 2011, p. 866).

As rotinas e os rituais foram afetados pela situação pandémica, que obrigou a uma reconfiguração do quotidiano, suspendendo grande parte dos contactos pessoais e institucionais, contribuindo para o isolamento social, para a diminuição dos apoios formais e informais e para o declínio da relação afetiva, destabilizando o bem-estar dos cuidadores e das pessoas recetoras de cuidados.

Relativamente à exigência física podemos constatar o cansaço, o desânimo, o medo e a frustração nas narrativas recolhidas. Como referido por Cravo, “é fundamental cuidarmos uns dos outros... imagino que seja muito intenso, para uma pessoa com alguma idade, que seja muito complicado”, reconhecendo que a dificuldade pode aumentar de acordo com a idade biológica da cuidadora.

Sabendo que a qualidade do cuidado informal está dependente do contexto, da história, da filosofia de cada sociedade, do grau de parentesco, e que a perceção da exigência de cuidados é subjetiva, ou seja, varia de acordo com cada cuidador, é importante não descurar os parâmetros que demonstram a sobrecarga inerente ao cuidar (Lage & Araújo, 2014).

A adaptação à mudança e a exigência dos cuidados, físicos e psicológicos, pode apresentar-se como um fator de risco, contribuindo para o desgaste mental e para o desequilíbrio familiar. No entanto, a solidez da relação familiar, a dedicação e o amor contribuem para o equilíbrio psicossocial, atuando como fatores protetores.

Os principais agentes de sobrecarga resultam num padrão disfuncional de *stress* e ansiedade (Lage & Araújo, 2014) – “por vezes estou super cansada, e ela ainda não anda, portanto são pequenas coisas que custam. Por vezes sinto que não sou capaz, ter de a movimentar de um lado para o outro é complicado” (Margarida) –, contribuindo negativamente para o bem-estar das cuidadoras e respetivos sistemas familiares.

Conceptualizar a exigência do cuidar é difícil, uma vez que o conceito de exigência varia entre pessoas. Segundo Costa (2009), cuidar “exige tempo, espaço, energia, dinheiro, trabalho, paciência, carinho, esforço e boa vontade” (p. 67). Nogueira (2012) refere ainda que pode existir uma sobrecarga emocional nas cuidadoras, nomeadamente “um confronto emotivo”, pela experiência de se estar a cuidar de uma pessoa pela qual se tem um sentimento e apego forte, torna-se complicado e interiormente conflituoso, podendo surgir “sentimentos de medo e de fúria, os de culpa e de desespero, angústia e saturação”. Estes sentimentos podem concorrer para o agravamento do isolamento social e agravar o bem-estar e qualidade de vida das cuidadoras (Nogueira, 2012, p. 161). De acordo com os instrumentos disponibilizados pela Sociedade Portuguesa de Medicina Interna, verificou-se que a autonomia das pessoas cuidadas, integradas no grupo estudado, está muito condicionada (SPMI, 2021, s/p). Violeta refere, durante a entrevista, que tem de assegurar a maior parte das atividades instrumentais e tarefas da vida diária – “tenho de estar com ele a tomar banho, tenho que o vestir, tenho de fazer isso tudo” –, mencionando que o marido “diz que não está bem, não sabe onde está”, confirmando estas limitações.

Cuidar e descansar são incompatíveis, um implica ação, o outro remete para o ócio e a necessidade de descanso. A falta de sono/descanso é apontada como uma das principais limitações e fator stressor que pode interferir na rotina e na predisposição, física e psicológica, para cuidar (Belísio, 2015): “mas eu não tinha tempos livres. Como é que eu conseguia ter tempos livres? Se eu me levantava de manhã, muito contrariada” (Camélia). Acordar várias vezes por noite, dormitar em vez de dormir, como refere Orquídea, “era cansativo por que eram 24h sobre 24h, passei muitos dias sem dormir... ia passando pelo sono”. Deitar-se tarde e ter o sono interrompido várias vezes para acompanhar a pessoa recetora de cuidado são algumas das situações retratadas pelas cuidadoras, como refere Violeta: “Agora... descansar. Eu não jantei hoje!... E depois

tenho noites em que ele descansa bem, outras não. Acorda, põe-se a pé, tem que ir à casa de banho, agora eu também o ajudo...”.

Assim, se o descanso é imprescindível ao bem-estar mental e à prestação de cuidados de qualidade, então deve ser reconhecida e suprida esta necessidade, mobilizando para este efeito as redes de suporte (Belísio, 2015).

As cuidadoras procuram, individualmente, formações e informações que lhes permitam ter ferramentas para o cuidar, pelo que a localização das entidades onde aquelas decorrem podem ser um entrave à participação dos cuidadores. Apesar de terem reunidas algumas condições que permitiam a frequência de formação, Orquídea optou por uma capacitação na sua área de residência, que se encontrava incluída no projeto +CUIDAR. Este projeto disponibiliza grupos psicoeducativos e grupos de ajuda mútua, como se constata pela narrativa seguinte:

porque nós nessa formação tínhamos tudo, tínhamos psicólogo, tínhamos enfermeiros, tínhamos fisioterapeuta, jurista, ... A advogada passou-me essa declaração para eu ir ao notário tratar disso tudo e se não tivesse sido isso não sabia como fazer essas coisas... (Orquídea)

O projeto +CUIDAR, instituído e apoiado pela Câmara Municipal de Gondomar (2020) assenta numa intervenção sistémica, contínua, em rede, partilhada, personalizada e individualizada, com vista ao empoderamento individual e social, numa base afetiva de compromisso, implicação e de relação. Esta definição emerge no final da entrevista com as técnicas do programa, num diálogo onde ficou espelhada a intenção da relação educativa. O +CUIDAR quebra a visão normativa das organizações, através de um trabalho em rede, articulado, estudado e adaptado. Através deste, o significado de comunidade ganha uma dimensão que, não sendo “especial”, reveste-se de especial interesse. Lima (2003) refere que o conceito de comunidade tem por “base uma ideia objetiva de eco-sistema social humano” (p. 212), ou seja, um sistema maior, delimitado por um conjunto de valores sociais e políticos, que nele inclui muitos outros sistemas, que interagem entre si e são compostos por grupos e indivíduos que também interagem entre si.

Dar sentido ao local é significar a comunidade, é empoderá-la através da capacitação das pessoas que a compõem. Olhar o local é atender a todos de forma individual, no coletivo onde estão inseridos (Lima, 2003).

Mas não é só na dinamização do local que o programa ganha especial relevo, é no trabalho de capacitação das cuidadoras, no empoderamento necessário para garantir uma participação social efetiva. Orquídea referiu que aqueles momentos eram únicos, especiais, e ali sentiam-se elas próprias: “aquele momento era só para nós, era focado em nós”.

De acordo com Rogers (2010), as técnicas envolvidas nestes projetos devem ter uma postura congruente entre o ser e o estar, o pensar e o agir, demonstrando interesse genuíno em atender a novas perspectivas, manter a sua disponibilidade e entrega às pessoas com quem se encontram. Através de uma relação de horizontalidade, tentam chegar equitativamente a todos os elementos do grupo, envolvendo-se nos processos de acompanhamento, que se pretende que sejam coconstruídos. A ligação estabelecida com as técnicas não cumpre o “distanciamento ótimo” recomendado no trabalho técnico (Carvalho & Baptista, 2004, p. 93), pelo contrário, reveste-se de uma aproximação ótima, para que a intervenção tenha sucesso, sem que se possa questionar a ética profissional.

A importância de momentos diferentes, momentos “bons” ou felizes, faz com que as pessoas possam sair de uma rotina fixa de cuidar. É considerado o respeito pela heterogeneidade e subjetividade, considerando as capacidades e as experiências de cada cuidador. A intervenção tem por base as reais necessidades das pessoas.

O discurso de Orquídea resume, de forma clara, o impacto que a intervenção tem na vida das cuidadoras: “foi a experiência e saber que não estava sozinha”, que havia outras pessoas “na mesma situação que eu estava”. Estas frases tornam-se fulcrais para se perceber que este processo de tomada de consciência, de reflexão, de auto e de heteroconhecimento, resulta de uma partilha por inteiro. De ser (re)conhecida e se (re)conhecer enquanto *pessoa*¹.

CONCLUSÃO

No que refere às perceções e sentimentos, confirma-se que cada cuidadora sente e percebe o cuidado e a maneira de cuidar de forma única, que está diretamente associada ao seu contexto. Apesar desta subjetividade, verifica-se que o amor (também

¹ Itálico das autoras.

ele subjetivo) está presente, direta e indiretamente, nas narrativas das entrevistadas. Sobre o amor, percebeu-se a complexidade do conceito e as dificuldades do seu estudo, no entanto considera-se que não pode, nem deve ser desvalorizado, quando comparado com outros sentimentos. A falta de afeto e de apego poderão representar riscos para o cuidado e para a pessoa recetora de cuidados. A situação pandémica e a obrigatoriedade de ausência ou limitação de contactos potenciou um decréscimo do nível de afetividade entre as cuidadoras, as pessoas recetoras de cuidados e as suas redes sociais.

Constata-se que existe uma dupla dependência, emocional e física, da pessoa recetora de cuidados e bidireccionalidade na dependência emocional, que assume uma forma circular entre o cuidador e a pessoa cuidada. Quando não existe estabilidade na relação e na resposta do cuidar, o cuidado pode ficar comprometido. Verifica-se, ainda, uma sobrecarga nesta bidireccionalidade imposta pela situação pandémica, forçada pelo isolamento social.

A obrigação do cuidar pode condicionar a individualidade da cuidadora e as rotinas podem conduzir a situações menos positivas.

O descanso, nomeadamente o sono, surgiu neste estudo como uma variável de relevo e como fator de equilíbrio entre a sobrecarga da cuidadora e a sua saúde mental.

Constata-se que a família e as redes de vizinhança assumem um papel crucial no cuidado, ao nível de apoio físico, emocional e financeiro, independentemente da situação sanitária.

As relações sociais com profissionais e entidades têm especial relevo no que refere à formação do cuidador e à obtenção de estratégias e conhecimentos para lidar com a doença. A ausência destes contactos favorece um decréscimo na qualidade do cuidar.

A exigência dos cuidados e a sobrecarga das cuidadoras conduzem, muitas vezes, a estados disfuncionais, onde o equilíbrio conseguido para manter as rotinas e a saúde mental advém da resiliência e das redes sociais, que se apresentam como fatores protetores.

A compreensão da realidade por parte do/a Educador/a Social torna-se crucial para o desenho e desenvolvimento de projetos de empoderamento e capacitação deste grupo social. O estudo de caso realizado pretende trazer uma visão multidisciplinar e multidimensional, que suporte uma intervenção humanizada e de proximidade.

BIBLIOGRAFIA

- Belísio, A. S. (2015). Dormir bem: Uma questão de saúde. *Revista Humano Ser*, 1(1), 88-98. Acedido a 18 de junho de 2021, disponível em <https://periodicos.unifacex.com.br/humanoser/article/view/627/145>
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Câmara Municipal de Gondomar. (2020). *Acerca – O +Cuidar*. Acedido a 28 de junho de 2021, disponível em <https://www.cm-gondomar.pt/atividade-municipal/desenvolvimento-social/mais-cuidar/acerca/>
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L. S., & Negreiros, F. (2011). A co-dependência na perspetiva de quem sofre. *Boletim de Psicologia*, 61(135), 139-148.
- Costa, I. A. (2009). *Burnout e qualidade de vida em prestadores de cuidados informais* (Dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Edições Almedina.
- Fernandes, G. C. M., Boehs, A. E., & Rumor, P. C. F. (2011). Rotinas e rituais familiares: Implicações para o cuidado. *Revista Ciência e Cuidado e Saúde*, 10(4), 866-871. Acedido a 20 de junho de 2021, disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/18334/pdf>
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Holmes, S. (2019). *Corpos resistentes. Imigração, racismo e trabalho agrícola nos EUA*. Lisboa: Outro Modo.
- Lage, M. I. (2007). *Avaliação dos cuidados informais aos idosos: Estudo do impacte do cuidado no cuidador informal* (Tese de doutoramento). Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto.
- Lage, M. I., & Araújo, O. (2014). A construção discursiva do cuidador informal a idosos dependentes: Perceções, constrangimentos e práticas. In A. Fonseca (Coord.), *Envelhecimento, saúde e doença: Novos desafios para prestação de cuidados a idosos* (pp. 221-260). Lisboa: Coisas de Ler.
- Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto. Sétima revisão constitucional. *Diário da República* n.º 155, 1.ª série.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra: Desenvolvimento local – Investigação participativa, animação comunitária* (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Margis, R., Picon, P., Cosner, A. F., & Silveira, R. O. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25(1), 65-74. Acedido a 20 de junho de 2021, disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-81082003000400008>
- Neto, F. (2001). *Psicologia social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nogueira, A. (2012). A doença dependência na família. In C. Moura, *Processos e estratégias do envelhecimento: Intervenção para um envelhecimento ativo*. Lisboa: EuEdito.
- Oliveira, E. P. (2019). *Políticas sociais em Portugal na área da saúde: Os cuidadores informais*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia. Acedido a 20 de junho de 2021, disponível em https://www.academia.edu/download/63625784/Políticas_Sociais_em_Portugal_na_a_rea_da_saude._Os_cuidadores_informais20200614-67643-n10f0g.pdf
- Oliveira, M., Queirós, C., & Guerra, M. P. (2007). O conceito de cuidador analisado numa perspetiva autopoietica: Do caos à autopoiese. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8(2), 181- 196.

- Queirós, J. (2013). Precariedade habitacional, vida quotidiana e relação com o Estado no centro histórico do Porto na transição da ditadura para a democracia. *Análise Social*, XLVIII(206), 102-133.
- Rogers, C. (2010). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- SNS. (2020). *COVID-19 Pandemia*. Acedido em 16 de janeiro de 2021, disponível em <https://www.sns.gov.pt/noticias/2020/03/11/covid-19-pandemia/>
- Sociedade Portuguesa de Medicina Interna (SPMI). (s/d). *Núcleo de Estudos de Geriatria da Sociedade Portuguesa de Medicina Interna: Avaliação geriátrica*. Acedido a 20 de junho de 2021, disponível em https://www.spmi.pt/wp-content/uploads/GERMI_36.pdf
- Soeiro, J., Araújo, M., & Figueiredo, S. (2020). *Cuidar de quem cuida: História e testemunhos de um trabalho invisível. Um manifesto para o futuro*. Lisboa: Penguin Random House Grupo Editorial Portugal.

Experiências dos cuidadores formais de idosos em tempos de pandemia Covid-19: uma análise à luz do Modelo das Exigências e dos Recursos

Paula C. Neves¹ & Cláudia Andrade²

¹ *Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação/CEIS-20*

² *Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação/CPUP*

RESUMO

A pandemia de Covid-19 que o mundo enfrenta tem provocado inúmeras vítimas, maioritariamente idosos, muito dos quais residiam em instituições de apoio gerontológico. Durante os primeiros meses de evolução da pandemia em Portugal, os lares de idosos foram sujeitos a grande pressão sanitária e social uma vez que eram os seus residentes as principais vítimas mortais. Esta pressão levou a alterações nos processos internos de prestação de cuidados, adaptando-os às exigências sanitárias do momento. Perante esta realidade, procurou-se, através de uma abordagem qualitativa, desenvolver um estudo exploratório com base no Modelo das Exigências e dos Recursos, com o objetivo de conhecer as experiências dos cuidadores formais que prestam serviços em instituições de apoio gerontológico, relativas às mudanças internas no funcionamento institucional durante o período inicial da pandemia Covid-19. Este estudo procurou perceber, simultaneamente, as exigências e os recursos associados à realização das tarefas de apoio a idosos neste período específico. A partir de 24 entrevistas semiestruturadas efetuadas a cuidadoras/trabalhadoras que exercem funções neste tipo de instituições, foram identificadas uma multiplicidade de exigências associadas a mudanças nas práticas e nos papéis desempenhados. Paralelamente, ao nível dos recursos, evidenciou-se uma tendência para o seu decréscimo neste período, influenciando negativamente a recuperação dos trabalhadores. Contudo, foi também perceptível uma mobilização de recursos individuais por parte das trabalhadoras permitindo que continuassem envolvidas no exercício das suas funções. Os resultados são discutidos no âmbito das respostas organizacionais mobilizadoras dos recursos organizacionais, com impacto nos recursos pessoais dos trabalhadores que promoveram um ajustamento interno, apesar das circunstâncias atípicas.

PALAVRAS-CHAVE

Cuidadores formais; modelo das exigências e dos recursos; instituições de apoio gerontológico; Covid-19.

INTRODUÇÃO

Como resposta à pandemia de Covid-19, nos primeiros meses de evolução da mesma em Portugal, as instituições residenciais para idosos foram sujeitas a grande pressão sanitária e social uma vez que os seus residentes eram, nesta fase, as principais vítimas mortais da pandemia. A necessidade de responder à crise sanitária levou estas instituições a reorganizar o seu funcionamento de forma rápida com o intuito de efetuar o controlo sanitário da epidemia. Neste sentido, houve necessidade de alterar políticas

e rotinas de trabalho com impacto tanto na atividade profissional como na vida familiar dos colaboradores. Neste quadro torna-se relevante perceber, por um lado, quais as exigências que se tornaram crescentes e prementes, bem como que recursos foram mobilizados para efetuar o controlo da pandemia. O presente estudo, de natureza exploratória, pretende contribuir para uma melhor compreensão da resposta dada pelas instituições residenciais para idosos na primeira fase da pandemia, analisando os impactos ao nível dos cuidadores formais de idosos. Para tal, faz-se recurso do modelo de exigências e recursos (*Job Demands-Resources*) (Bakker, Demerouti, & Sanz-Vergel, 2014) para a análise simultânea das exigências e dos recursos mobilizados, no contexto destas instituições, como reação a uma situação sanitária sem precedentes. No presente estudo o modelo JD-R será usado como quadro conceptual para a análise das experiências dos cuidadores formais de idosos a exercer funções em estruturas residenciais para idosos na primeira fase da pandemia Covid-19.

O Modelo das Exigências e dos Recursos

O modelo JD-R inicialmente proposto por Demerouti, Bakker, Nachreiner, e Schaufeli (2001), revisto e atualizado por Bakker, Demerouti, e Sanz-Vergel (2014), ganhou popularidade na literatura da especialidade enquanto modelo de análise do comportamento em contexto organizacional. O modelo JD-R (Bakker, Demerouti, & Sanz-Vergel, 2014) propõe que as condições de trabalho podem ser enquadradas em duas categorias: *job demands* (exigências de trabalho) e *job resources* (recursos de trabalho). As exigências do trabalho incluem aspetos de natureza física, psicológica, social ou organizacional do trabalho que requerem esforço psicológico, cognitivo e emocional que, como tal, aumentam os níveis de *stress* associados ao trabalho (Bakker & Demerouti, 2018). Essas exigências podem incluir sobrecarga de trabalho ou exigências de qualquer natureza, desde quantitativas até qualitativas, como exigências emocionais, conflitos laborais, horários de trabalho irregulares, para referir alguns. No seu conjunto as exigências associadas ao trabalho são as facetas do trabalho que reduzem a energia dos colaboradores. Os recursos do trabalho incluem, assim, dimensões de natureza física, psicológica e social do trabalho que ajudam a atingir os objetivos do trabalho, reduzindo as exigências do mesmo, estimulando, por exemplo, o crescimento pessoal, a aprendizagem e o desenvolvimento dos colaboradores (Bakker

& Demerouti, 2018). Os recursos do trabalho são dimensões do trabalho que ajudam os colaboradores a atingir seus objetivos e a lidar bem com as exigências do trabalho (Demerouti & Bakker, 2011). Estes recursos podem incluir, entre outros, apoio social por parte de supervisores e colegas, *feedback* sobre o desempenho profissional, boa gestão de conflitos e oportunidades de desenvolvimento de carreira e formação. Estas dimensões do trabalho são mobilizadoras da motivação dos colaboradores, pois satisfazem as suas necessidades e, como tal, têm efeitos independentes no bem-estar do colaborador. Embora as exigências do trabalho possam afetar a saúde física e o bem-estar dos colaboradores a vários níveis como, por exemplo, o aumento da pressão no trabalho, os recursos do trabalho são motivadores e contribuem positivamente para a saúde e o bem-estar dos colaboradores (Demerouti & Bakker, 2011). Vários estudos evidenciam a importância do modelo JD-R (Bakker, Demerouti, & Sanz-Vergel, 2014) para a compreensão das exigências e recursos associados ao comportamento organizacional e respetivos impactos dos mesmos, tanto nos níveis de bem-estar como no desempenho dos colaboradores.

MÉTODO

O presente estudo, de natureza qualitativa com carácter exploratório, usou uma metodologia de análise de conteúdo para identificar as vivências dos trabalhadores face às alterações no funcionamento das instituições operadas durante o período de confinamento decorrente da crise sanitária vivida.

A opção por esta abordagem metodológica permitiu explorar sistematicamente as novas solicitações e as respostas às exigências decorrentes das alterações do trabalho no contexto de crise sanitária, sendo ainda possível identificar os recursos mobilizados para fazer face às novas solicitações.

Participantes

Participaram neste estudo 24 trabalhadores de instituições de apoio gerontológico localizadas em diversas regiões de Portugal, durante o 1.º surto de Covid-19 em 2020. Os participantes tinham diferentes funções nas organizações: seis eram enfermeiros; três eram animadores; dois eram técnicos saúde (Terapia ocupacional e radiologia); três Diretoras técnicas; dois eram Técnicos de Serviço Social; e dois Auxiliares de ação direta.

A média de idade dos sujeitos era 29 anos e, dos 24, apenas um era do sexo masculino. Apenas oito (33,3%) não tinham formação superior. Dos participantes, seis tinham mais de 10 anos de experiência, nove tinham entre cinco e 10 anos, e nove tinham menos de cinco anos.

Procedimento e Instrumento

Os dados foram recolhidos com recurso a entrevistas semiestruturadas realizadas por estudantes de Mestrado em Gerontologia Social através da plataforma Zoom. O critério de inclusão de participantes foi serem profissionais em prestação de serviço em instituições geriátricas durante o período da pandemia. Todas as entrevistas foram gravadas após consentimento informado dos participantes, sendo posteriormente transcritas e analisadas com recurso à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2004). As perguntas incidiram sobre as alterações e as novas solicitações enfrentadas pelos trabalhadores durante esse período, bem como nas respostas pessoais às mesmas. Procurou-se, também, conhecer as percepções sobre o desempenho e bem-estar individual durante o referido período.

RESULTADOS

A análise das respostas dos entrevistados teve como referência o modelo de exigências e recursos (Figura 1), pelo que, a partir da análise dos discursos e do agrupamento e cruzamento de significações, foi possível construir um modelo de leitura dos dados organizados em cinco grandes temas: as exigências laborais verificadas, os recursos identificados e os *outputs* relatados (mal-estar, bem-estar e desempenho).

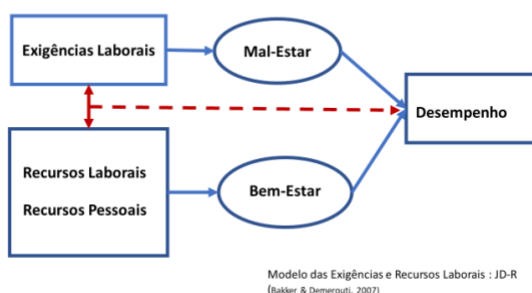


Figura 1. Esquema adaptado de Modelo JD-R Bakker e Demerouti (2007)

Exigências laborais

A situação de crise levou a que as organizações alterassem as suas rotinas de trabalho, o que introduziu novas exigências laborais decorrentes da *introdução de novas tarefas*, que se traduziram em *sobrecarga de trabalho, alteração de horários de trabalho e perda de autonomia individual na realização das tarefas*.

Foi possível verificar pelos depoimentos dos participantes que os profissionais, independentemente das suas funções habituais, foram confrontados com a necessidade de realizar tarefas fora das suas funções habituais (S18- “Tive de realizar outras tarefas”), e sentiram uma elevada sobrecarga de trabalho decorrente da diminuição do número de trabalhadores na organização e de equipas a funcionar em espelho (S16- “duas semanas trabalhávamos, duas ficávamos em casa. Eu fazia 10h por dia. Nas duas semanas que trabalhava só tinha uma folga por semana”). A obrigatoriedade de trabalhar em espelho (S16- “Não nos foi pedido, mas sim imposto”) e de realização de múltiplas e novas tarefas levou a uma diminuição da autonomia individual. A alteração do horário de trabalho foi outro aspeto sentido como uma nova exigência. Os horários sofreram alterações, por vezes muito radicais (S11- “ter que ficar mais tempo lá e dormir lá, eu deixei de ter tempo para mim. Quer dizer, tinha tempo, mas não era a mesma coisa e tinha menos tempo e foi complicado gerir isso”).

Mal-estar subjetivo

As novas solicitações exigidas pela situação que se vivia no momento tiveram implicações na perceção de bem-estar dos trabalhadores. Se a sobrecarga de trabalho levou a que a maioria dos trabalhadores reportasse um aumento do cansaço físico (S6- “Exausta, maioritariamente, por causa da pressão que vivemos e tudo o que é inerente ao nosso trabalho”), a responsabilidade de manter o vírus longe da instituição provocava alguma apreensão e medo. A exigência subjacente a todas as alterações verificadas era a de proteger a instituição e os seus utentes da entrada do vírus. Sobre esta “obrigatoriedade” e responsabilidade foi relatado um sentimento de insegurança face à nova situação até aí desconhecida, e o medo de não ter sucesso na sua função (S18- “medo constante do vírus se instalar no lar”), o que levava a alguma ansiedade, uma sensação de perigo e responsabilidade constante.

Recursos

Em face destas novas solicitações laborais, os entrevistados foram capazes de identificar um conjunto de recursos pessoais e organizacionais que foram mobilizados neste contexto e que vieram a contribuir para a minimização do mal-estar subjetivo, contribuindo mesmo para a instalação de um sentimento de bem-estar com repercussões posteriores na satisfação sobre o resultado do seu desempenho.

Recursos laborais

Em termos organizacionais foi notória a valorização dada ao apoio recebido por parte da organização como um todo, bem como dos supervisores diretos e colegas. A percepção de apoio e de preocupação das direções das organizações foi sempre salientada (S11- “A direção mostrou-se muito preocupada connosco e estava sempre a perguntar se estava tudo bem, deu-nos apoio”). Para além do apoio expresso da direção sentido pelos colaboradores, foi também relatada uma elevada colaboração entre todos como estratégia de enfrentamento das novas solicitações (S3- “Espírito de equipa e diálogo”; S11- “foi uma mais-valia e uma motivação para os restantes colaboradores, mostrou-nos que não estávamos sozinhos e que até a própria direção estava a fazer o que podia, incluindo outras funções que não as delas, para os proteger”).

Recursos pessoais

No discurso dos participantes esteve sempre presente a importância e o papel determinante do suporte prestado pela família nuclear e alargada, bem como da mobilização de recursos pessoais internos para enfrentar o aumento e a diversidade das solicitações vivenciadas. O papel dos cônjuges (S21- “e se não fosse ele a desdobrar-se seria difícil dar o cuidado necessário ao nosso filho de dois anos”) e da família alargada (S24- “a minha mãe, quando eu não estava e estava a trabalhar, ela ajudava-me imenso”) foi sempre tido como muito relevante e decisivo, principalmente em questões instrumentais. No entanto, esteve também muito presente nos discursos a mobilização de recursos pessoais internos (S2- “Depois vamos buscar força e lá continuamos a nossa jornada com perseverança e espírito de missão”), onde se evidenciava a capacidade de automotivação e de autodeterminação (S20- “Mas encaro isso da melhor forma, é o

meu trabalho e todos tentámos zelar por o bem-estar dos idosos com que trabalhamos”).

Bem-estar subjetivo

Apesar das novas solicitações e pressão decorrentes da situação inesperada e desconhecida, nas respostas foi também perceptível a vivência de um bem-estar subjetivo relacionado à percepção de contributo para um problema social que afetava toda a comunidade (S23- “porque sentia que estava a fazer algo que tinha de ser feito”; “não podíamos estar todos em casa”), bem como um particular sentido de realização pessoal por esse contributo (S3- “Feliz e realizada”).

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo conhecer as experiências dos trabalhadores que prestam serviços em equipamentos gerontológicos, perante as mudanças internas suscitadas pela crise sanitária do Covid-19 em Portugal. Foram recolhidos depoimentos através de entrevistas que foram posteriormente analisadas, tendo como referência o modelo das exigências e dos recursos. Considerando que o modelo JD-R (Bakker, Demerouti, & Sanz-Vergel, 2014) propõe que as condições de trabalho podem ser enquadradas em duas categorias: *job demands* (exigências de trabalho) e *job resources* (recursos de trabalho), foi possível identificar, nos dados recolhidos, tanto as novas exigências de trabalho, como os recursos mobilizados pelos participantes, quer a nível organizacional quer a nível pessoal.

O desempenho dos trabalhadores durante este período parece ter sido pautado pelo equilíbrio gerado entre a pressão verificada pelas solicitações acrescidas no local de trabalho e os recursos mobilizados pelos trabalhadores para lidar com as exigências acrescidas. Em linha com o modelo teórico JD-R (Bakker, Demerouti, & Sanz-Vergel, 2014) e com outros dados empíricos (Lopez-Martin & Topa, 2019), verificou-se que um aumento da pressão provocada pelo alargamento das exigências teve implicações na percepção de saúde dos trabalhadores, provocando algum mal-estar físico e psicológico, e que a mobilização de recursos teve um papel de relevo na percepção bem-estar dos trabalhadores.

Neste domínio, apesar de ter sido evidenciado que as próprias organizações (através de gestores e supervisores) se apresentaram sempre como recursos fornecedores de suporte na situação de crise, foram os recursos pessoais internos e o suporte familiar em particular que foram sentidos como determinantes no alcançar deste equilíbrio.

O saldo final desta relação entre solicitações e recursos traduziu-se por um equilíbrio que, apesar da situação atípica de crise vivenciada, se traduziu num bem-estar percecionado, aliado a um sentimento de que o seu trabalho fez sentido para a população cuidada, mas também para a sociedade em geral.

A mobilização de recursos pessoais e o acesso a recursos organizacionais permitiu que os desempenhos dos trabalhadores durante este período fosse avaliado como relevante. Durante todo o período de crise sanitária os participantes consideraram que, apesar das novas solicitações, foi possível continuar a prestar o serviço de cuidado anteriormente disponibilizado, enquanto mantinham o espaço seguro para os idosos.

REFLEXÕES FINAIS

Apesar da sua natureza exploratória, o presente estudo contribuiu para uma melhor compreensão das experiências de cuidadores formais de idosos em instituições geriátricas durante a primeira fase da pandemia Covid-19. Se por um lado foi notória a presença de exigências acrescidas para o cumprimento das funções até aí desempenhadas, também se destaca a mobilização de recursos de natureza organizacional e individual que promoveram uma adaptação bem-sucedida ao novo contexto. Convém, contudo, destacar que o presente estudo foi efetuado com participantes provenientes de instituições que na primeira fase da pandemia não sofreram um efeito da doença. Assim, e considerando as várias fases da evolução da pandemia Covid-19 no país, os resultados deste estudo devem ser devidamente enquadrados não podendo ser generalizados a instituições que vivenciaram situações diferentes, como por exemplo aquelas em que a doença esteve presente logo na primeira fase pandémica. Por outro lado, também se torna claro que o sucesso no controlo da pandemia e os efeitos da reorganização das tarefas e mobilização de recursos podem, a médio e longo prazo, vir a sofrer alterações gerando impactos negativos nestes profissionais. Se, por um lado, os depoimentos recolhidos apontam para uma gestão equilibrada entre exigências e recursos, também foram identificadas

situações de desgaste físico e emocional dos cuidadores sobre as quais importa refletir e intervir.

BIBLIOGRAFIA

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2018). Multiple levels in job demands-resources theory: Implications for employee well-being and performance. In E. Diener, S. Oishi, & L. T. (Eds.), *Handbook of well-being*. Noba Scholar.
- Bakker, A., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389-411.
- Demerouti, E., & Bakker, A. (2011). The job demands-resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 37(2). <https://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *The Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Lopez-Martin, E., & Topa, G. (2019). Organizational culture and job demands and resources: Their impact on employees' wellbeing in a multivariate multilevel model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(17), 3006. <https://doi.org/10.3390/ijerph16173006>

Idoso, família e profissional de saúde: estratégias de proximidade em tempos de pandemia

Isabel Ferreira¹, Luísa Carvalho² & Marisa Salgueiro¹

¹ Instituto Politécnico de Portalegre

² Instituto Politécnico de Portalegre e CIEP-UE

RESUMO

Segundo dados da DGS (Almeida et al., 2019), existe um elevado número de pessoas com baixos níveis de literacia, particularmente idosos com doenças crónicas, com baixos níveis de escolaridade e de rendimentos, o que tende a constituir-se como uma barreira à qualidade com que são prestados os cuidados saúde.

No contexto da prestação de cuidados de saúde, é fundamental uma clara compreensão da mensagem que está a ser transmitida pelos profissionais de saúde não só em relação ao estado de saúde do idoso, mas também relativamente a procedimentos a ter em conta. O avanço científico e a utilização de sofisticados aparelhos diagnósticos geraram, nos últimos anos, estruturas altamente equipadas e profissionais cada vez mais especializados. Este avanço não acompanha, muitas vezes, o grau de literacia que o idoso apresenta, sendo a família uma peça fundamental no ato de cuidar e ser cuidado em saúde. Assim, o acompanhamento que a família presta ao idoso nas suas idas, por exemplo, a consultas ou exames é muitas vezes fundamental na compreensão de procedimentos ou indicações.

O contexto da pandemia Covid-19 trouxe a este nível limitações. As instituições de saúde viram-se obrigadas a limitar o acompanhamento dos doentes nas suas idas ao hospital, o que se apresenta como um obstáculo quando o utente tem condicionada a sua capacidade de compreensão do diagnóstico, os procedimentos inerentes, a medicação, entre outros.

É nesta sequência que surge, como objetivo deste trabalho, a criação e implementação de uma ferramenta que facilite a proximidade do doente idoso, da sua família e do profissional de saúde no cuidado prestado, quando as regras impostas pela pandemia ditam que o idoso se apresente, salvo raras exceções, sem o apoio da família nas idas ao hospital.

PALAVRAS-CHAVE

Idoso; literacia; saúde; Covid-19.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A literacia em saúde

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a literacia em saúde tem sido definida de formas distintas, desde a introdução do conceito, pela primeira vez, sendo desenvolvidas múltiplas abordagens conceptuais durante as últimas décadas. Considera-se, não obstante, que a literacia em saúde remete para a existência de conhecimentos e competências de acesso que permitam compreender, avaliar e aplicar

a informação sanitária para tomar decisões, no dia a dia, em matéria de cuidados de saúde, prevenção de doenças e promoção da saúde, tendo em vista manter ou melhorar a qualidade de vida durante o percurso de vida (World Health Organization, 2013).

Considerando que, ao longo da vida, todos os indivíduos precisam, em algum momento, de compreender e mobilizar a referida informação e aceder aos serviços de saúde, a literacia assume um papel crucial. “Elevados níveis (...) permitem (...) capacidade para tomar decisões de saúde fundamentadas no dia-a-dia, em casa, na comunidade, no local de trabalho, na navegação no sistema de saúde (...), possibilitando o aumento do controlo sobre a sua saúde” (Almeida et al., 2019, p. 3). Face ao exposto, a literacia em saúde assume-se como uma ferramenta essencial não só na promoção da saúde e na prevenção da doença, mas também na eficácia e eficiência dos serviços de saúde.

Segundo os resultados do Inquérito sobre Literacia em Saúde realizado em Portugal (Espanha & Ávila, 2016), e tendo em conta o “General Health Literacy Index”, o nosso país caracteriza-se pela presença de 11% dos inquiridos com um nível de literacia inadequado e cerca de 38% com um nível crítico. Portugal situa-se abaixo da média, quando comparados os dados com os de outros países europeus onde também se realizou o estudo. Ao nível do “Healthcare Literacy Index”, 45,4% dos portugueses apresentam limitações, manifestando apenas 11,3% níveis excelentes de literacia neste indicador.

Este estudo revelou também que, na globalidade dos indicadores, foram os respondentes mais jovens (até à idade de 45 anos) que concentraram os níveis mais elevados de literacia e até mesmo os suficientes. Em sentido oposto, foi por parte das pessoas mais velhas que se verificou uma maior proporção de níveis mais limitados de literacia. Por outras palavras, quanto mais jovem o inquirido, mais elevado o nível de literacia em saúde. A idade parece ser a variável mais significativa ao nível dos resultados obtidos (Espanha & Ávila, 2016).

Constatou-se, ainda, uma relação entre os níveis de literacia em saúde e o nível de escolaridade dos indivíduos, concentrando-se os melhores níveis de literacia entre os indivíduos com maior escolaridade. Em sentido oposto, foram os inquiridos que passaram menos tempo na escola os que apresentaram maior comprometimento nos níveis de literacia. Ora, em Portugal, são precisamente os mais velhos os que

apresentam menores qualificações escolares, sendo alguns deles ainda analfabetos. As autoras concluem que a idade avançada e as baixas qualificações educativas, juntas, contribuem negativamente para os níveis de literacia em saúde dos indivíduos (Espanha & Ávila, 2016).

Sendo os mais velhos, então, os que apresentam um nível de literacia mais baixo, e sendo essa percentagem significativa no nosso país, parece ser plausível afirmar que muitos possuem limitações na interpretação e no uso da informação escrita, tendendo a apresentar dificuldade em compreender as recomendações dos profissionais de saúde, o que concorre para um maior risco da sua saúde. A OMS (World Health Organization, 2002) realça precisamente que baixos níveis de educação e de literacia estão associados a riscos acrescidos à medida que as pessoas envelhecem. Nesta sequência, baixos níveis de literacia em saúde tendem a conduzir também a um maior número de internamentos, ao recurso mais frequente dos serviços de urgência e à existência de menos atitudes/comportamentos preventivos de saúde, com consequentes impactos na qualidade de vida dos indivíduos (Almeida et al., 2019).

Conforme afirma Almeida (2020), considerando os referidos constrangimentos, e tendo em vista conseguir que o indivíduo melhore o (auto)cuidado, a gestão da sua saúde, importa encontrar estratégias biopsicossociais que conduzam à mudança, sendo fundamental uma visão integradora. Nesta linha de ideias, Martins (2020) alerta para a necessidade de “atuar ao nível individual e coletivo de um grupo, famílias, comunidade ou outro nível de abrangência numa perspetiva de complementaridade, adequando as estratégias de comunicação aos diferentes contextos” (p. 41).

Destaca-se, assim, a importância da proximidade entre profissionais de saúde e cuidadores, no sentido de também promover a literacia em saúde de quem cuida de alguém, pois, no limite, um nível inadequado de literacia em saúde tem um impacto negativo ao nível da saúde individual e coletiva.

É, então, imperativo que os profissionais de saúde, enquanto agentes determinantes na promoção da literacia em saúde, unam sinergias relativamente ao desenvolvimento de iniciativas promotoras do empoderamento dos cidadãos.

A importância da família no acompanhamento ao idoso

De acordo com Mendes (2020), “Portugal é um país envelhecido que poderá continuar a envelhecer até meados do século XXI” (p. 77), verificando-se um aumento da esperança média de vida que atualmente se situa ao nível da média europeia. A mesma autora realça que “o aumento gradual da esperança de vida em idades mais elevadas traduz-se em ganhos de longevidade da população” (p. 80).

O crescimento da população idosa acarreta desafios para a sociedade, nomeadamente no contexto dos serviços de saúde, requerendo respostas emergentes e implicando a utilização de inovações assistenciais, não só nos cuidados de saúde primários, mas também ao nível hospitalar. Não obstante a evolução das ciências e da tecnologia ao serviço da saúde, o aumento da idade tende a fazer-se acompanhar do aparecimento de doenças crónicas, com maior necessidade de recurso aos serviços de saúde, sejam situações mais longas com internamento, ou situações de duração mais curta (recorrentes ou não), como são os casos de consultas médicas ou a realização de exames de diagnóstico e terapêutica. Neste contexto, e considerando também o enquadramento relativo aos níveis de literacia dos mais velhos, a família emerge como um importante suporte ao idoso aquando das suas idas ao hospital.

Existem características próprias da família no prestar do cuidado ao idoso, emergindo como promotora de hábitos de vida saudáveis e de cuidados de saúde e bem-estar, mas simultaneamente como pilar de suporte em situação de doença ou de acompanhamento. O profissional de saúde deverá, por conseguinte, envolver a família, seja em situações de doença, seja de acompanhamento médico.

Segundo Hanson (2005), é fundamental que a prestação de cuidados se centre na família, pelos seguintes motivos: i) a aprendizagem dos diversos comportamentos de saúde efetua-se grandemente em contexto familiar; ii) a família é afetada quando um dos seus membros tem problemas de saúde, constituindo-se esta como um fator significativo na saúde e no bem-estar; iii) a existência de uma relação de reciprocidade – as famílias afetam a saúde do indivíduo e a saúde deste afeta a família; iv) os cuidados de saúde são mais eficazes quando envolvem a família e não se centram exclusivamente no indivíduo.

Oliveira (2011) afirma que, não obstante nem sempre se tenha valorizado o papel da família a este nível, as evidências teóricas e práticas com que o sistema de saúde e os

profissionais da área se confrontam acerca do significado que a família dá ao bem-estar e à saúde dos seus membros, bem como a influência da família na doença, obrigam a que se considere e se afirme o cuidado centrado na família como parte integrante da prática de quem presta cuidados de saúde. A família deve ser vista como um aliado nos cuidados prestados ao idoso, sendo de grande importância na (recuperação da) doença e nos cuidados a ter ao longo da mesma.

Quando se aborda a questão do acompanhamento do idoso por parte de familiares ou pessoas de referência, ao nível dos procedimentos relacionados com a saúde ou doença (como são as consultas médicas ou a realização de exames de diagnóstico e terapêutica), a mesma afigura-se como sendo de extrema relevância. Deve ter-se em consideração que, com o avançar da idade, tendem a surgir também mais limitações, como a falta de audição, visão, limitações cognitivas impostas por algumas patologias. Estas limitações, por vezes, comprometem a correta compreensão, por parte do idoso, das indicações que lhe são dadas no contexto de consultas ou de exames de diagnóstico e terapêutica. Também neste contexto específico a família se constitui como um elemento-chave.

A falta de informação, motivada por questões de literacia ou de limitações como as antes explanadas, pode contribuir para uma perceção inadequada e levar a procedimentos indevidos ou até mesmo prejudiciais, por parte do doente, gerando ansiedade tanto ao doente como à família e comportando riscos de saúde.

Nesse sentido, cabe aos profissionais de saúde, cada um no seu contexto específico, além do doente, estarem atentos à família, uma vez que esta funciona como um elo, podendo influenciar a maneira como o doente responde ao tratamento, à sua adaptação emocional, à doença e à sua reabilitação, potenciando sinergias.

O idoso e família no acesso a cuidados de saúde – constrangimentos da COVID-19

À medida que a Covid-19 se alastrou pelo mundo, os sistemas e os profissionais de saúde dirigiram grande parte das suas energias para combater esta ameaça, sendo obrigados, ao longo destes quase dois anos, a se reorganizaram e se reinventarem. Sem dúvida, a pandemia provocada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) foi uma realidade que surpreendeu o mundo, com consequências imediatas e ainda imprevisíveis. No

entanto, e se é verdade que esta reorganização tem sido fundamental, não é menos verdade o facto de as outras necessidades médicas continuarem a existir.

Neste quadro da pandemia Covid-19, confrontados com a necessidade de se tomarem medidas de segurança, os hospitais restringiram o número de pessoas que podiam entrar nas suas instalações, como forma de controlo da transmissão do vírus. Praticamente todos, se não mesmo todos, os Conselhos de Administração Hospitalares determinaram normas extremamente restritivas sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento dos doentes pelos familiares aquando das idas ao hospital, fosse por motivo de urgência, de consultas de especialidade ou de exames.

Nas consultas externas e na urgência, passou apenas a ser permitido um acompanhante por utente para crianças, doentes dependentes ou grávidas. Neste enquadramento, a realidade dos mais velhos ficou indevidamente acautelada, uma vez que a serem incluídos num dos grupos seria no dos “doentes dependentes”. Ora, sabe-se que, muitas vezes, a necessidade de acompanhamento de um idoso pelo seu familiar não é por ser dependente no sentido estrito da palavra. A necessidade de acompanhamento do idoso (por ligeiros problemas cognitivos, diminuição da audição, entre outras questões semelhantes, ou até mesmo pelas questões da literacia antes discutidas) não é, muitas vezes, facilmente identificável, pelo que se constitui como uma lacuna na definição dos grupos. Se, nos últimos anos, tem sido incentivado um maior envolvimento das famílias no acompanhamento dos seus idosos, em 2020 assiste-se a uma inversão a esse nível. Ir e estar nos serviços de saúde tornou-se, em contexto de pandemia, ainda mais difícil e solitário.

CONTEXTUALIZAÇÃO EMPÍRICA E PROBLEMÁTICA

Pretende-se nesta fase apresentar a realidade empírica a ser abordada, a problemática identificada e uma proposta de resolução da mesma.

Como exposto anteriormente, o novo coronavírus implicou diversas restrições, entre elas, restrições no acompanhamento dos utentes por parte de familiares nas suas idas ao hospital para realização de exames de diagnóstico e terapêutica. No contexto deste capítulo, pretende abordar-se o Serviço de Cardiologia de um Hospital distrital, num distrito do interior do país, com taxas de envelhecimento muito elevadas.

Tendo por base a realidade observada no serviço, atendendo às bases teóricas que abordam a importância da família no acompanhamento do idoso nos contextos em questão e os constrangimentos impostos pela Covid-19, surgiu a necessidade de tentar contornar este problema, minimizando as suas consequências. Os doentes idosos que recorrem ao Serviço de Cardiologia possuem, na sua maioria, doenças crónicas com necessidade de monitorização periódica, tanto para o diagnóstico de uma patologia como para a sua monitorização. Na sequência da realização de exames de diagnóstico e terapêutica na área da Cardiologia, surgem, muitas vezes, indicações que o doente, por diversos fatores (como os anteriormente enunciados), pode não compreender, ter dificuldade em reproduzir a um familiar e/ou ter dificuldade de implementar. A intervenção da família constitui-se, nestes casos, como um aliado tanto para o doente como para o profissional de saúde.

Nesta sequência, apresentada e justificada a problemática, emergiu a necessidade de encontrar um instrumento que aproximasse doente, família e profissional de saúde, sem presença física do familiar, e surgiu a ideia de criar um documento modelo que, de alguma forma, apoiasse o familiar no conhecimento da situação clínica do idoso que acompanha. Pretendia-se que fosse um documento a que os profissionais de saúde na área do diagnóstico e terapêutica deste serviço tivessem acesso, de forma a o utilizarem, sempre que se considerasse oportuno. Poderia conter informações como sinais e sintomas que levaram o doente até este tipo de exames, tipo de exame que realizou, medicação e informações relativas à mesma, forma de acesso aos exames e necessidade (ou não) de recorrer a consulta urgente.

Foi, nesse sentido, equacionado um modelo de documento que fosse de simples preenchimento, mas que simultaneamente respondesse aos propósitos antes enunciados. Criou-se, então, um formulário com os seguintes campos:

1. Identificação (nome do utente/especialidade a que recorreu/nome do profissional de saúde);
2. Sinais e sintomas (a assinalar de entre um conjunto itens);
3. Fatores de risco cardiovascular (a assinalar de entre um conjunto itens);
4. Exames complementares de diagnóstico realizados (a assinalar de entre um conjunto itens) e sua disponibilização (no sistema informático do médico ou para levantamento no serviço);

5. (Eventual) Urgência em contactar o médico;
6. Medicação atual (tratamento-medicação / finalidade / posologia / duração / advertências ao uso/ interferência com alimentos) e medicação a deixar de tomar;
7. Notas relevantes.

Explicita-se, igualmente, no documento que caso existam alterações no resultado do exame, com necessidade de cuidado urgente, será efetuado um contacto telefónico.

Uma vez criado o documento (“Ficha de Informação ao Familiar”), foi exposta formalmente a problemática aos responsáveis do Serviço de Cardiologia, abordando a pertinência da sua abordagem no contexto do serviço e propondo o modelo de solução a ser implementado, concretizado na referida ficha.

CONCLUSÃO

À laia de conclusão, cumpre dizer que o documento foi aprovado pelas entidades hospitalares competentes. Encontra-se neste momento em estudo a possibilidade de ser utilizado noutros serviços, para além do serviço de Cardiologia. O seu uso permite ultrapassar os constrangimentos impostos pela Covid-19, minimizando as suas consequências. Cumpre-se o objetivo de promover a literacia em saúde, ultrapassam-se limitações na interpretação e no uso da informação escrita, encontra-se uma estratégia de comunicação eficaz entre os doentes, a família e os profissionais de saúde.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, C. (2020). Literacia em saúde: Um desafio emergente. Contributos para a mudança de comportamento. In Gabinete de Comunicação, Informação e Relações Públicas do Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra (Ed.), *Literacia em saúde, um desafio emergente – Contributos para a mudança de comportamento. Coletânea de comunicações* (pp. 10-19). Coimbra: Gabinete de Comunicação, Informação e Relações Públicas do Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra.
- Almeida, C., Silva, C., Rosado, D., Miranda, D., Oliveira, D., Mata, F., ... Assunção, V. (2019). *Manual de boas práticas literacia em saúde: Capacitação dos profissionais de saúde*. Lisboa: DGS.
- Espanha, R., & Ávila, P. (2016). Health literacy survey Portugal: A contribution for the knowledge on health and communications. *Procedia Computer Science*, *100*, 1033-1041. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.277>
- Hanson, S. (2005). *Enfermagem de cuidados de saúde à família: Teoria, prática e investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Martins, P. (2020). Viver + com saber: Literacia em saúde. In Gabinete de Comunicação, Informação e Relações Públicas do Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra (Ed.),

- Literacia em saúde, um desafio emergente – Contributos para a mudança de comportamento. Coletânea de comunicações* (pp. 39-46). Coimbra: Gabinete de Comunicação, Informação e Relações Públicas do Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra.
- Mendes, M. (2020). *Como nascem e morrem os portugueses – Nascimentos, natalidade, fecundidade, óbitos, mortalidade, causas de morte*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Oliveira, A. (2011). *Vivências dos familiares em contexto de cirurgia ambulatória: A família como suporte ao cuidar* (Dissertação de mestrado). Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto. <https://1library.org/document/ydj13mjoy-vivencias-familiares-contexto-cirurgia-ambulatoria-familia-suporte-cuidar.html>
- World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2013). *Health literacy. The solid facts*. Denmark: World Health Organization.

O idoso institucionalizado e as respostas à Covid-19

Isabel Ferreira¹, Luísa Carvalho² & Sandra Fernandes¹

¹ Instituto Politécnico de Portalegre

² Instituto Politécnico de Portalegre e CIEP-UE

RESUMO

O objetivo fulcral da institucionalização é o de proporcionar apoio, bem-estar e qualidade de vida aos seus utentes, reduzindo simultaneamente o isolamento e solidão em que muitos idosos vivem. Foi com este espírito que foi criada, em final de 2019, uma nova Estrutura Residencial para Idosos (ERPI) num concelho do Alentejo, para indivíduos aos quais já não era possível garantir a qualidade de vida em suas casas, quer pelas condições das mesmas, quer pelo isolamento em pequenas aldeias. Foi um grande passo para o bem-estar físico, psíquico e emocional dos indivíduos, mas um pequeno e invisível vírus assombrou o mundo: o coronavírus.

O vírus tomou expressão em Portugal poucos meses após a abertura da ERPI e, de repente, aquilo que parecia um sonho materializado, uma ERPI no local em causa, onde familiares e amigos podiam visitar os seus entes queridos, onde os próprios, caso a sua condição o permitisse, poderiam sair para confraternizar no exterior, tornou-se algo impossível de concretizar com esses contornos.

A animação assume, nestas estruturas, um significado peculiar, contribuindo para melhorar a qualidade de vida, por meio de um clima de dinamismo (Jacob, 2013). O presente trabalho constitui-se como um exercício de análise e interpretação de situações de respostas à pandemia, em particular por meio de dinâmicas de animação “alternativas”, promovidas na ERPI em causa, durante a fase de isolamento profilático.

Trata-se de uma problemática específica, mas transversal a muitas instituições, no intuito de minimizar os impactos do isolamento numa população tão singular e envelhecida. As respostas foram certamente muito particulares, de instituição para instituição, considerando uma série de variáveis que interagem entre si. As dinâmicas encetadas na ERPI em estudo constituíram-se como uma forma, ainda que com distanciamento físico, de promover a interação entre os utentes e entre estes e familiares próximos.

PALAVRAS-CHAVE

Idoso; institucionalização; Covid-19; animação.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O estudo do envelhecimento e da velhice como processos do ciclo vital é hoje um dos principais pontos de atenção dos agentes sociais e governamentais. A cada dia se vivencia no mundo uma maior inquietação com o envelhecimento populacional, em particular em países em desenvolvimento, nos quais este fenómeno aparece numa situação de grande desigualdade social. Este aumento na longevidade exige da sociedade mudanças sistemáticas, comportamentais e ideológicas, dentre as quais está

a forma de lidar, compreender e significar o processo de envelhecimento. Tais mudanças evoluem para uma abordagem cada vez mais positiva do envelhecimento, tendo em conta modelos mais contemporâneos, como seja o modelo de envelhecimento bem-sucedido de Baltes e Baltes (1990), em que se toma a velhice como um processo multidirecional e multidimensional, envolvendo um movimento dinâmico entre ganhos e perdas, desde o início até o fim da vida (Baltes & Baltes, 1990).

López (2013) refere a esse propósito que a idade não pode comportar apenas a ideia de decadência ou patologia, mas também a de potencial. Realça que, por um lado, não se verifica um declínio da inteligência como se defendia há umas décadas (“inteligência biológica”) e que, por outro lado, se confirma a presença de uma inteligência que resulta dos processos de aprendizagem, das experiências, da cultura (“inteligência cristalizada” ou “pragmática”) e que se mantém ou até aumenta com o passar dos anos. Sintetiza ainda que eventuais perdas ao nível da primeira inteligência considerada se podem compensar com ganhos ao nível da inteligência cristalizada/pragmática e que podem traduzir-se na área da personalidade (autodesenvolvimento, autotranscendência, ...).

A esse respeito Baltes e Baltes (1990) assinalam que o envelhecimento bem-sucedido precisa de uma avaliação sustentada numa perspetiva multidimensional, na qual fatores objetivos e subjetivos sejam considerados dentro de um contexto cultural, que contém demandas específicas. A velhice pode ser vivenciada de forma bem-sucedida quando há qualidade de vida presente na vida do idoso. Esta necessita envolver os domínios físicos e psicológicos, nível de independência, relações sociais adequadas que supram necessidades do sujeito e lhe forneçam suporte social e emocional, ambiente físico adequado com acesso a cuidados da saúde física e emocional.

As investigações sobre as condições que permitem uma boa qualidade de vida na velhice revestem-se de grande importância científica e social. Ora, para que a velhice seja bem-sucedida e implique qualidade de vida é necessário considerar alguns elementos contextuais que podem impedir a sua concretização

De entre os fatores que podem dificultar o bem-estar, destaca-se, entre outros, a solidão e os sintomas depressivos. Vejamos de que modo estes podem contribuir para acentuar sentimentos de abandono e pensamentos depreciativos em relação ao próprio e aos outros.

A solidão no processo de envelhecimento

O idoso institucionalizado, em regra, encontra-se distante da sua família, da sua casa, dos seus amigos, com quem construiu toda uma narrativa de vida que se abandonou.

A questão é saber: que projetos acompanham o idoso? Que objetivos define para si próprio em contexto institucional? Como adaptar-se a um conjunto de regras e procedimentos novos e afastados das suas rotinas? Perante esta nova realidade o idoso pode sentir-se só e abandonado.

Muitos estudos sustentam a importância dos relacionamentos sociais para o bem-estar físico e mental na velhice e, conseqüentemente, para uma vida com qualidade. Carneiro et al. (2007) descrevem algumas investigações que mostram que a ausência de convívio social causa severos efeitos negativos na capacidade cognitiva geral (Katz & Rubin, 2000) e na depressão (Freire & Sommerhalder, 2000). A pobreza de relações sociais como um fator de risco para a saúde tem sido considerada tão danosa quanto o fumo, a pressão arterial elevada, a obesidade e a ausência de atividade física (Andrade & Vaitsman, 2002, cit. por Carneiro, Falcone, Clark, Prette, & Prette, 2007, p. 230).

No que respeita à solidão, poderemos afirmar que se trata de um fenómeno complexo, sobre o qual existem diversas abordagens teóricas e metodológicas. Neto (2000) refere que, apesar de vários autores terem tentado definir o conceito solidão, não há uma definição que seja mundialmente aceite pelos especialistas.

Segundo Peplau e Perman (1982, cit. por Neto, 2000), nas definições atribuídas à solidão há três aspetos comuns que são partilhados por outras definições presentes na literatura:

- i. a solidão é uma experiência subjetiva que pode não estar relacionada com o isolamento objetivo;
- ii. esta experiência subjetiva é psicologicamente desagradável para o indivíduo;
- iii. a solidão resulta de uma forma de relacionamento deficiente.

O indivíduo que sofre de solidão é definido como sendo isolado, depressivo, introvertido. Sente-se separado, isolado, diferente, não amado, inferior. Evita o contacto social.

A solidão aproxima-se da sintomatologia depressiva, partilhando com esta algumas características, como sejam o sentimento de inferioridade, o pessimismo, a falta de esperança, a frustração e o isolamento (Anderson, Horowitz, & French, 1983).

De acordo com a Teoria do Descomprometimento (Cumming & Henry, 1964, cit. por Doll, Gomes, Hollerweger, Pecoits, & Almeida, 2007), o sentimento de solidão pode ter origem num processo de desvínculo, consequência da reforma e do afastamento da atividade produtiva. Para os autores, trata-se de um processo inevitável, que conduz à quebra de muitas relações entre a pessoa e os outros membros da comunidade. Esta teoria assenta em três proposições fundamentais: o processo e mútuo afastamento dos idosos em relação à sociedade e desta em relação a eles é uma ocorrência usual; este processo de desvínculo é obrigatório e é necessário para um envelhecimento bem-sucedido.

Por sua vez, Bearon (1996, cit. por Doll et al., 2007) propõe uma teoria mais otimista que assenta no conceito de atividade como princípio básico – o grau de atividade desenvolvida está relacionado com o nível de satisfação de vida. A Teoria da Atividade regula-se em três bases fundamentais: a maioria dos idosos, se a sua saúde o permitir, conserva de forma razoável os níveis de atividade; o estilo de vida passado e as condições socioeconómicas influenciam vinculados ou desvinculados, com mais significado que os processos intrínsecos; a atividade social, física e mental deve ser mantida e desenvolvida para que a fase da velhice seja vivida de forma prazerosa.

A depressão na velhice

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, desde a década de 1990, a depressão ocupa uma posição de destaque no rol dos problemas de saúde pública, considerada a doença mais cara de todas as doenças (Siqueira et al., 2009).

Os sintomas depressivos podem ser experimentados por todo o ser humano em qualquer fase de sua vida. Nos idosos, a probabilidade de padecer desta doença é ainda maior, pois apresentam algumas limitações e perdas, tendo como consequências sentimentos de autodepreciação, como sejam angústia acentuada, comprometimentos significativos no funcionamento social ou ocupacional (Zimerman, 2000, cit. por Figueiredo, 2007). Frequentemente se observa que o idoso deprimido passa por uma deterioração do seu estado geral e por um decréscimo significativo de sua qualidade de vida. A gravidade da situação reflete-se na alta prevalência de suicídio entre a população de idosos deprimidos, com sentimentos de inutilidade ou culpa excessiva, capacidade

diminuída de pensar ou de concentrar e pensamentos recorrentes de morte (Ballone, 2001, cit. por Figueiredo, 2007).

Os transtornos depressivos existem na população em geral, mas de modo mais alarmante entre os idosos. Figueiredo (2007) estima que aproximadamente 15% da população com mais de 60 anos seja acometida por doença mental/depressão. Junior et al. (2012) apresentam os resultados de uma investigação em ambiente institucional, revelando que 15,8% dos idosos não apresentavam sintomas característicos da depressão; 78,9% apresentavam depressão leve a moderada e 5,3% depressão grave. Depreende-se, dos resultados, que a depressão pode ser vista como um problema de saúde pública, na medida em que afeta um amplo número de pessoas gerando altos custos para a assistência à saúde e comprometendo a qualidade de vida do idoso e dos seus cuidadores. Pode-se também ter em atenção a necessidade de promoção e prevenção da saúde nestes ambientes.

Siqueira et al. (2009) referem que casos como a perda da saúde, do companheiro, dos papéis sociais, bem como o abandono, o isolamento social, a institucionalização, a incapacidade de reengajamento na atividade produtiva, a ausência de retorno social do investimento escolar e a reforma minam os recursos mínimos de sobrevivência, sendo considerados fatores de risco para a depressão. Estas situações comprometem a qualidade de vida e predisõem o idoso ao desenvolvimento de morbidez contínua, uma realidade que se repercute de forma singular na vida de cada sujeito, não sendo, por si só, características específicas do envelhecimento.

Carneiro et al. (2007) apontam, para além de depressão, a ausência de convívio social como causa de severos efeitos negativos. No mesmo sentido vão as palavras de Gonçalves, Pawlowski, Bandeira, e Piccinini (2011), que conceitualizam o apoio social como um importante elemento estruturante da saúde mental do sujeito, influenciando a maneira de perceber as situações stressantes e de representar o bem-estar emocional e psicológico e até a longevidade dos indivíduos.

A importância da animação nas ERPI

A animação no contexto de trabalho com idosos pode ser uma ferramenta muito poderosa. Jacob (2007) define “a animação de idosos como a maneira de atuar em todos

os campos do desenvolvimento da qualidade de vida dos mais velhos, sendo um estímulo permanente da vida mental, física e afetiva da pessoa idosa” (p. 31).

O mesmo autor (Jacob, 2007) menciona sete dimensões da animação sociocultural para idosos, que as instituições para a terceira idade deveriam ter em conta, e que compreendem a animação motora, cognitiva, expressão plástica, comunicação, desenvolvimento pessoal e social, lúdica e comunitária.

A animação motora, como o próprio nome indica, pretende trabalhar a parte física do idoso para evitar a inatividade; a animação cognitiva tenta cuidar do melhor funcionamento do cérebro através da concentração, da observação, do raciocínio, da imaginação e da criatividade; a animação a partir da expressão plástica pretende mostrar a característica artística dos idosos, exprimindo-se através de vários tipos de materiais como o barro, a plasticina ou de um lápis e um papel; a animação que tem em vista a comunicação incentiva os idosos a falar e a contar histórias, suas ou a partir de leituras, mas também dar a conhecer outras formas de comunicação como a postura, o comportamento e o movimento.

Por sua vez, a animação associada ao desenvolvimento pessoal e social tenta integrar o idoso num grupo para que possa existir um autoconhecimento e para melhorar, ou criar, competências sociais e pessoais para que seja possível interagir mais facilmente com a comunidade e com as pessoas que o rodeiam; a animação lúdica pretende promover o convívio, divertir e criar momentos de lazer e brincadeira para os idosos, pois “é das melhores formas de transmitirmos uma mensagem e de nos divertirmos” (Jacob, 2007, p. 4); por último, mas não menos importante, a animação comunitária incentiva os idosos mais autónomos a envolverem-se na sua comunidade.

Lopes (2019) defende, no entanto, que a animação sociocultural não deve ser

tipo guarda-chuva onde tudo se alberga e onde se encontram soluções para todos os males do mundo. Tão pouco (...) tipo “penso rápido” que apenas serve para sarar as muitas feridas existentes. Acreditamos sim numa metodologia (...) que, a partir de diagnósticos, pode intervir a partir das muitas técnicas sociais, culturais e educativas, mobilizar as pessoas. (pp. 69-70)

A animação pode ser considerada um “meio” através do qual, o(s) grupo(s), o(s) indivíduo(s) de forma voluntária consegue(m) exprimir-se livremente. Permite vivenciar, experimentar e adquirir novas experiências, levando a pessoa e o grupo a sentirem-se

úteis; é um meio privilegiado para conseguir(em) alcançar os seus objetivos e onde os seus desejos, ambições e necessidades podem ser respeitados e valorizados. Apresenta-se também como um meio privilegiado de participação e de interação.

Para além disto, importa referir que a animação assume atualmente, nestas estruturas, um significado diferente do que há uns anos, ou seja, deixou de ser encarada como uma mera ocupação, sem objetivos concisos, para ser encarada como um meio que permite um “clima de dinamismo, no seio de um espaço, visando melhorar a qualidade de vida das pessoas idosas, facilitando a sua adaptação a uma vida comunitária imposta” (Jacob, 2013, p. 19). Não obstante, Jacob (2008) afirma que “a maioria das instituições limita-se a organizar alguns passeios, a fazer duas ou três festas anuais e a comemorar o aniversário do idoso” (p. 37).

CONTEXTUALIZAÇÃO 1

No presente estudo, pretende-se apresentar e discutir algumas das respostas de uma ERPI situada no concelho do Alto Alentejo aos constrangimentos causados pela Covid-19. Trata-se de um concelho com um elevado índice de envelhecimento (Tabela 1), sendo ainda mais premente na freguesia onde se localiza a ERPI em causa.

Tabela 1. Evolução do índice de envelhecimento: concelho em estudo e Portugal

	2001	2011	2018
Concelho em estudo	167,6	200,9	232,6
Portugal	102,2	127,8	162,2

Fonte dos dados: Instituto Nacional de Estatística (2019).

A ERPI, inaugurada em finais de 2019, nasceu da necessidade de dar resposta às carências de uma população, conforme se pode constatar, bastante envelhecida. Não estava em causa a ausência de estruturas afins no concelho, mas, sim, a enorme procura e as longas listas de espera. Surgiu, deste modo, como forma de responder a uma evidente necessidade do território e, em particular, dos indivíduos, visto não encontrarem já nas suas casas a qualidade de vida necessária, decorrente quer das condições habitacionais, quer do isolamento em que alguns residiam, fruto também da localização geográfica das aldeias.

Ao “ingressarem” na ERPI existia a expectativa, por parte dos idosos, de continuarem a manter, com regularidade, os laços familiares e de amizade, nomeadamente por meio de visitas dos entes queridos. Existia também a expectativa, caso a sua condição o permitisse, de saírem para confraternizar no exterior. Foi com essas premissas que entraram para esta ERPI recém-criada e era com as mesmas que contavam no processo de adaptação.

No entanto, voltados pouco mais de dois meses, o inesperado aconteceu em todo o mundo: um vírus invisível tomou conta do nosso quotidiano e obrigou a repensar tudo o que entendíamos como normal e até banal. Nesta pequena freguesia, apesar de situada numa zona de baixa densidade demográfica, bastante despovoada, a realidade não foi diferente. Todos os planos que foram feitos, por parte de idosos, mas também de dirigentes e de colaboradores na ERPI, aquando da sua inauguração, tiveram de ser reequacionados e, para os utentes, o processo de adaptação sofreu uma mudança repentina, passando a saúde e a segurança a serem os imperativos.

A abertura desta ERPI havia sido muito desejada pela comunidade, pelo que aquilo que parecia um sonho materializado tornou-se algo com contornos menos definidos, sendo os planos iniciais impossíveis de concretizar nos termos ambicionados. Os utentes viram a sua liberdade “assaltada”, privados de saídas ao exterior, do contacto físico com familiares e amigos, sujeitos a períodos de quarentena. Toda a vivência da pandemia, mas em particular os primeiros meses, foram dias muito tristes, angustiantes e desafiadores, para utentes e para a equipa.

De forma análoga ao que se verificou noutras ERPI, ou simplesmente em instituições em que coabitam muitas pessoas, o risco do vírus “entrar sem ser convidado” acabou por acontecer. Se por um lado imperava a necessidade de dar uma resposta rápida e eficaz aos mais velhos que contavam com a instituição, por outro lado constatava-se a escassez de recursos. Alguns dos profissionais haviam contraído o Coronavírus, outros, encontrando-se apenas em *part-time*, tiveram de se “fixar” noutras estruturas com as quais também colaboravam. Começaram também as primeiras confirmações de casos positivos (à Covid-19) por parte dos idosos institucionalizados na ERPI... E o desespero aumentava.

Perante este cenário, os utentes, na sua maioria octogenários, ficaram várias semanas isolados nos seus quartos, onde comiam, dormiam e passavam os seus dias... Embora

estando confortáveis, viram-se, ainda em pleno processo de adaptação a um novo espaço, “prisioneiros” nas quatro paredes dos seus quartos. Não era uma premissa com a qual contaram aquando da tomada de decisão de ingressar na ERPI.

Verificou-se uma dificuldade extrema em gerir emoções: o cansaço de estarem sós, o desânimo de não poderem receber os seus familiares, a tristeza por não poderem ir até suas casas, como haviam planeado, a prostração, nalguns casos, que a própria doença causou. Aquando da construção da ERPI, decidiu-se que não seriam estabelecidas ligações de televisão nos quartos, o que, nos momentos de isolamento, acabou por ser ainda mais desfavorável e potenciar o isolamento e o sentimento de solidão, a sensação de contar o tempo sem que, aparentemente, nada ocorresse à sua volta.

CONTEXTUALIZAÇÃO 2

Considerando a contextualização efetuada, havia uma imensa vontade por parte da equipa da ERPI de intervir, de tentar dar resposta às necessidades daqueles com quem, no fundo, se comprometeu. Inicialmente, e de forma a tentar atuar de forma rápida, a Diretora Técnica da instituição começou por elaborar uma escala que lhe permitisse estar presencialmente com os utentes, mas confrontou-se com os cuidados exigidos, a necessidade de garantir a máxima proteção, sendo, em simultâneo um imperativo, essencialmente nos primeiros tempos da pandemia, poupar os equipamentos de proteção individual, não só pelos seus custos, como também pela dificuldade em os adquirir no mercado. Foi evidente a necessidade de repensar a forma de dar resposta à situação e, em simultâneo, de proporcionar dinâmicas de animação que ajudassem a ocupar o tempo livre destes idosos.

Foi, então, que se pensou tirar partido da estrutura física da ERPI, por todos os quartos terem janelas com acesso ao exterior. Surgiu, assim, a ideia de, e em parceria com o município, se realizarem espetáculos no exterior, que visassem, nomeadamente, a comemoração de épocas festivas, como o carnaval (Figura 1), ou que se fossem simplesmente atuações musicais ao vivo a que todos pudessem assistir em segurança.



Figura 1. Comemoração do carnaval na ERPI

Constituíram-se como momentos importantes, repletos de emoções, de alegria e sorrisos genuínos por parte dos idosos. Momentos de grande satisfação e de dever cumprido para os colaboradores. Gradualmente, e ainda que com muitas limitações, começaram também a ser pensadas atividades em que os idosos não só assistissem, mas nas quais pudessem ser ativos e interagir com os outros. Um desses exemplos surgiu com a aceitação de um desafio lançado pelo município: a RecriArte.

Este projeto teve como destinatários os idosos “isolados” residentes nas instituições do concelho. Ao mesmo aderiram várias ERPI, nomeadamente a que se encontra em estudo. Assumiu, como principal objetivo, animar e ocupar os tempos difíceis motivados pela pandemia, mas indo mais além: com um forte intuito de demonstrar que os mais velhos que se encontravam nas ERPI não estavam esquecidos, nem sozinhos.

O desafio lançado foi, então, o de em cada ERPI efetuarem uma reinterpretação de obras de arte, existentes no acervo municipal, com a recriação de diferentes obras escolhidas em qualquer tipo de material, tamanho ou suporte (Figura 2). Realce-se que a cultura emergiu, simultaneamente, como uma ferramenta de aproximação à comunidade e de manter as pessoas unidas. Além disso, pretendeu-se contrariar a ideia

de que o acesso à cultura, neste caso às obras de arte, é só para alguns ou para os mais dotados. Apresentou-se como uma forma de demonstrar que todos, com todos, são capazes de colaborar na realização de uma obra de arte.

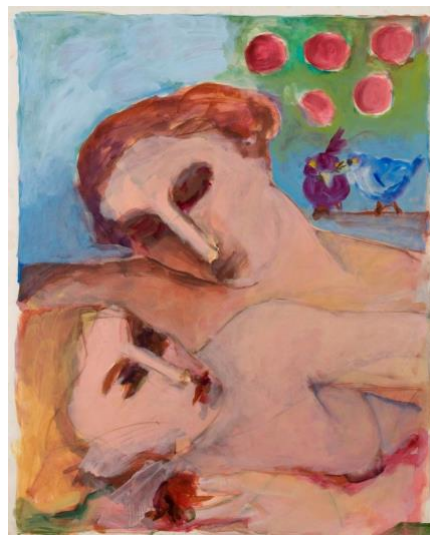


Figura 2. Obra recriada no Projeto RecriArte pelos idosos da ERPI (à esquerda, a recriação; à direita, o original)

Este projeto decorreu de março a maio de 2021, sendo quinzenalmente lançado um novo desafio (uma nova proposta de obra de arte a recriar). A cada desafio terminado, portanto, a cada duas semanas, eram divulgados, nas redes sociais, os produtos que, nas diferentes ERPI, tinham sido elaborados considerando uma mesma obra de arte. Mais do que isso, eram divulgados não só os produtos, mas também vídeos com as diferentes etapas de elaboração e com aqueles que davam vida à (nova) obra de arte. O conjunto das manifestações artísticas culminou numa exposição no Dia Internacional do Idoso (1 de outubro de 2021), no centro de cultura e artes do município.

Este projeto foi muito importante para os idosos desta ERPI, pois surgiu numa das fases de desconfinamento. Inicialmente, a motivação dos utentes era pouca. Ainda assim, tratando-se de um projeto “comunitário” (com e para todos), entusiasmaram-se e envolveram-se na sua concretização, traduzindo-se em produções muito interessantes, conforme se exemplificou na figura anterior.

REFLEXÃO FINAL

Esses pequenos gestos, o facto de os idosos perceberem que se tentou fazer o melhor com que estava ao alcance da ERPI, deu-lhes alento, aproximou utentes e equipas; constituiu-se como fonte de crescimento pessoal e profissional, em tempos difíceis.

Conforme refere Jacob (2007), “animar-se ou distrair-se é uma necessidade fundamental de todos os indivíduos, e aquele ou aquela que se diverte com uma ocupação agradável (...) satisfaz esta necessidade” (p. 3). Numa primeira fase, foi essencialmente o que aconteceu ao nível da primeira dinâmica que se apresentou (assistir a atividades de animação no exterior), na qual os idosos não tiveram, pelos condicionalismos causados pela pandemia, oportunidade de assumir um papel mais ativo, sendo essencialmente “consumidores” da animação apresentada. Ainda assim, usufruíram e divertiram-se de forma agradável para todos.

Atendendo, no entanto, à importância de, conforme já defendido, a animação ir além da mera ocupação dos tempos livres, tendo em consideração objetivos e dimensões específicas, o segundo desafio que se apresentou na ERPI, numa altura em que a própria situação pandémica permitia alguma “abertura”, remeteu para um trabalho mais ativo e de carácter colaborativo entre os utentes. Evidenciaram-se também importantes dimensões da animação, de forma mais particular: a) expressão plástica; b) a comunicação; c) o desenvolvimento pessoal e social; d) a lúdica; e) a comunitária. Neste projeto, esta última dimensão mereceu particular ênfase, por ter partido de uma obra que consta do acervo municipal, por ter sido trabalhado pelas ERPI do concelho, pelo resultado ter sido partilhado virtualmente e depois de forma física, para que todos pudessem conhecer as produções de todos. Também nos vídeos era possível toda a comunidade ir vendo aqueles que, provavelmente, há muito estavam distantes, potenciando o reencontro, ainda que virtualmente. Potenciou também que o idoso participasse ativamente “como elemento válido, activo e útil” da comunidade (Jacob, 2007, p. 19), não obstante se encontrar em contexto de ERPI.

Em síntese, as dinâmicas encetadas na ERPI em estudo constituíram-se como uma forma, ainda que com distanciamento físico, de promover a interação entre os utentes e entre estes, familiares próximos e comunidade, tentando quebrar algumas das barreiras impostas pela pandemia que ainda nos encontramos a viver. Certamente, o

futuro continuará a reservar a todos, e em particular às ERPI, muitos desafios nas diferentes esferas de intervenção.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, C. A., Horowitz, L. M., & French, R. D. (1983). Attributional style of lonely and depressed people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 127-136. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.1.127>
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Bates & M. M. Baltes (Org.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral science* (pp. 1-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carneiro, R. S., Falcone, E., Clark, C., Prette, Z. D., & Prette, A. D. (2007). Qualidade de vida, apoio social e depressão em idosos: Relação com habilidades sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 229-237.
- Doll, J., Gomes, A., Hollerweger, L., Pecoits, R., & Almeida, S. (2007). Atividade, desengajamento, modernização: Teorias sociológicas clássicas sobre o envelhecimento. *Estudos interdisciplinares do Envelhecimento*, 12, 7-33.
- Figueiredo, K. (2007). *Depressão no idoso. Família e sociedade*. <https://www.redepsi.com.br/2007/12/08/depress-o-no-idoso/>
- Gonçalves, T., Pawlowski, J., Bandeira, D., & Piccinini, C. (2011). Avaliação de apoio social em estudos brasileiros: Aspectos conceituais e instrumentos. *Ciência e Saúde Coletiva*, 16(3), 1755-1769.
- Instituto Nacional de Estatística. (2019). *Anuário estatístico da região Alentejo - 2018*. INE.
- Jacob, L. (2007). Manual de animação de idosos. *Cadernos Socialgest*, 4. <https://silo.tips/download/animaao-de-idosos-luis-jacob>.
- Jacob, L. (2008). *Animação de idosos – Actividades*. Porto: Ambar.
- Jacob, L. (2013). *Animação de idosos*. Mais leituras-RUTIS.
- Junior, J., Gomes, G., Januário, A., Queiroz, R., & Sougey, E. (2012). Qualidade de vida e depressão em idosos institucionalizados. *Neurobiologia*, 75(3-4).
- Lopes, M. (2019). A animação sociocultural, a educação social e os desafios da contemporaneidade. *Laplage em Revista*, 5(2), 61-74. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201952664p.61-74>
- López, E. F. (2018). Las ventajas de ser mayor: Gestionar el tercer tiempo. In A. Anica (Coord.), *Envelhecer no Algarve* (pp. 10-27). Faro: Universidade do Algarve.
- Neto, F. (2000). *Psicologia social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Siqueira, G., Vasconcelos, D., Duarte, G., Arruda, I., Costa, J., & Cardoso, R. (2009). Análise da sintomatologia depressiva nos moradores do Abrigo Cristo Redentor através da aplicação da Escala de Depressão Geriátrica (EDG). *Ciência e Saúde Coletiva*, 14(1), 253-259.

Parte VI

Comunicações Livres: *Crianças e Jovens*

#vencerocovid19 – Estratégias de mediação de proximidade do Projeto Bola P’ra Frente E7G na intervenção à distância com públicos juvenis

Ana Paulos¹, Vanda Ramalho², Rui Pinho³ & Ana Naia⁴

¹ Associação Nacional de Futebol de Rua e Escola Profissional Gustave Eiffel

² Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social (CLISSIS) e Associação Nacional de Futebol de Rua

³ Associação Nacional de Futebol de Rua

⁴ Associação Nacional de Futebol de Rua

RESUMO

O Bola P’ra Frente E7G, financiado pelo Alto Comissariado para as Migrações, I.P., através do Programa Escolhas, consistiu num projeto comunitário de educação informal para a cidadania, que conjuga de forma criativa o apoio escolar e a mediação de proximidade com a prática do lazer desportivo, para legitimar experiências e identidades, promovendo igualdade de oportunidades, diálogo intercultural, pertença, coesão, autonomia, pensamento crítico, participação, cidadania e capacitação dos/as participantes. Teve como meta desenvolver ações de inclusão social de crianças e jovens dos 11-25 anos no Bairro Padre Cruz, em Carnide, Lisboa, e seus familiares, com percursos marcados por exclusão social, deficit de competências escolares, de cidadania e de igualdade de oportunidades, através da metodologia sociodesportiva de futebol de rua. Devido à singularidade das suas características sociodesportivas, a chegada da pandemia Covid-19 a Portugal e o período de confinamento, iniciado em março de 2020, levantaram desafios acrescidos à Associação Nacional de Futebol de Rua, entidade promotora e gestora do projeto, e à sua equipa, na procura de formas criativas de manter o projeto a funcionar, apesar da impossibilidade de desenvolvimento de atividade sociodesportiva e de outras atividades socioeducativas e socioculturais presenciais. Esta comunicação apresenta as estratégias resilientes do projeto no decorrer do teletrabalho, entre março e junho de 2020, para manter os processos de mediação de proximidade na intervenção à distância. Foi esse suporte que garantiu às crianças e jovens participantes e suas famílias apoio, sobretudo, no que diz respeito à sensibilização e prevenção de contágios, ao ensino à distância e a situações de emergência socioeconómicas dos agregados familiares decorrentes da situação pandémica. Apresenta-se, assim, uma reflexão acerca das formas encontradas para minimizar os imperativos do distanciamento, numa estratégia humanizadora de convivência e apoio *online* e telefónico denominada #vencerocovid19, que permitiu ao projeto cumprir os objetivos traçados para o desafiante ano de 2020.

PALAVRAS-CHAVE

Pandemia COVID-19; mediação de proximidade; intervenção à distância; públicos juvenis.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta da comunicação efetuada na 9.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social (MIIS) subordinada ao tema ‘Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia: relatos e experiências’, no

dia 26 de novembro de 2021, na mesa 'Comunicações Livres 4 - Crianças e Jovens'. Apresenta a estratégia '#vencerocovid19' utilizada pelo projeto 'Bola P'ra Frente E7G', financiado pelo Programa Escolhas e promovido e gerido pela Associação Nacional de Futebol de Rua (ANFR) para a adaptação da intervenção comunitária, para o regime *online* e telefónico, no decorrer do período de confinamento, entre março e junho de 2020, na intervenção à distância. Num primeiro momento apresenta-se, sucintamente, a Associação Nacional de Futebol de Rua e o 'Projeto Bola P'ra Frente', passando-se de seguida para a apresentação e reflexão acerca da intervenção humanizada, apesar da distância física e do formato digital, que o projeto foi capaz de implementar com sucesso e reconhecimento de boas práticas, por parte da comunidade e na avaliação do programa financiador. Para ilustrar o processo serão apresentadas algumas imagens, bem com um exemplo dos 'diários de campo' que, entre março e julho de 2020, a equipa técnica foi registando de forma a planear, organizar e monitorizar a intervenção diariamente junto das crianças e jovens, dos seus agregados familiares e outros membros da comunidade do Bairro Padre Cruz em Carnide.

A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE FUTEBOL DE RUA E O PROJETO 'BOLA P'RA FRENTE E7G'

A ANFR foi criada a 29 de novembro de 2007. É uma associação privada de solidariedade social sem fins lucrativos (IPSS), reconhecida como pessoa coletiva de utilidade pública que utiliza o desporto, em particular a modalidade de futebol de rua, como estratégia de inovação social, através da intervenção sociopedagógica e cultural, com os objetivos de promover a mudança social, o desenvolvimento humano e a inclusão social dos/as cidadãos/ãs. A ANFR prossegue valores humanistas, de solidariedade, cooperação, capacitação e *empowerment* baseados na filosofia africana UBUNTU vivida por Nelson Mandela, tendo a pessoa humana como centro da intervenção (Mayaka & Truell, 2021). O Futebol de Rua proporciona o contexto e dinâmicas favoráveis ao desenvolvimento de sentimentos de pertença, espírito de equipa e luta por objetivos comuns, unindo as pessoas na partilha de um campo para a vida (Ramalho, 2014, 2016, 2020)! É assim que desde 2009, como experiência-piloto, e a partir de janeiro de 2020, com o apoio do Programa Escolhas, a associação tem vindo a desenvolver o projeto 'Bola P'ra Frente', que na 7.ª geração do Programa se encontrava já na sua 4.ª edição. Este projeto consiste num projeto comunitário de educação informal para e na cidadania, que conjuga de

forma criativa o apoio escolar e a mediação de proximidade com a prática do lazer desportivo e do futebol de rua em particular, para legitimar experiências e identidades, promovendo igualdade de oportunidades, diálogo intercultural, pertença, coesão, autonomia, pensamento crítico, participação, cidadania e capacitação dos/as participantes (Barreto, Paulos, & Ramalho, 2019; Carmo et al., 2015; Freire, 2011; Marivoet & Ramalho, 2018). Tem como meta desenvolver ações de inclusão social através da metodologia sociodesportiva de futebol de rua de crianças e jovens dos 11-25 anos no Bairro Padre Cruz, em Carnide, Lisboa, e seus familiares, com percursos marcados por exclusão social, deficit de competências escolares, de cidadania e de igualdade de oportunidades (Ramalho, Paulos, & Pinho, 2019).

#VENCEROCOVID19: A MEDIAÇÃO DE PROXIMIDADE NA INTERVENÇÃO À DISTÂNCIA

Como sabemos e segundo o Observatório das Desigualdades,

o período de confinamento representou um esforço monumental por parte dos indivíduos e respetivas famílias. O isolamento não só quebrou a regularidade dos laços e das ligações sociais em copresença e proximidade física, como está a gerar um conjunto de processos disruptivos decorrentes do confinamento e do prolongamento de um conjunto de restrições sociais e cívicas no período posterior. (Carmo, Tavares, & Cândido, 2020, p. 1)

Com efeito, devido à pandemia Covid-19 o ano 2020 foi atípico no que se refere ao normal funcionamento da vida associativa da ANFR e do projeto 'Bola P'ra Frente', tal como genericamente ocorreu com outras instituições e projetos, o que obrigou quer à reestruturação do plano de atividades previsto, quer da estratégia interventiva junto dos/as participantes, bem como a um período prolongado de teletrabalho da equipa técnica, que decorreu entre 13 de março e 29 de junho de 2020 (Martins & Pinto, 2021). Para além dos resultados alcançados ao nível da eficácia prevista em candidatura ao Programa Escolhas e ao nível dos objetivos individuais e grupais dos/as participantes, existem outros impactos e resultados alcançados, que assumiram junto da comunidade uma elevada importância numa altura de maior vulnerabilidade (Paulos et al., 2020). Por exemplo,

no caso da educação, a suspensão abrupta das atividades letivas presenciais abalou os conceitos de escola e de escolarização hoje dominantes. (...) O encerramento das escolas deu mais visibilidade às desigualdades sociais e mostrou que as escolas

não são apenas locais de aprendizagem, mas também um refúgio que tenta mitigar situações de pobreza e de falta de segurança a que muitas crianças e jovens estão sujeitos. Mostrou também que as escolas não podem cumprir esta tarefa isoladamente. (Miguéns, 2021, pp. 24 e 182)

Também no caso dos projetos Escolhas, como o 'Bola p'ra Frente', equiparados pela Direção Geral de Saúde, em termos de normas sanitárias, a Centros de Atividades de Tempos Livres, a suspensão das atividades presenciais foi abrupta. Contudo, ciente da sua missão socioeducativa e de que o espaço do projeto 'Bola P'ra Frente', a par da escola, se constituía para crianças e jovens como uma 'segunda casa', reduto protetor e de desenvolvimento de competências capazes de mitigar as suas vulnerabilidades, a ANFR, no combate às desigualdades sociais e no suporte ao sistema educativo e às famílias, no enfrentar da crise pandémica, traçou a estratégia de mediação de proximidade à distância #vencerocovid19. Assim, no primeiro semestre de 2020 o 'Bola P'ra Frente E7G', mesmo a intervir 'a partir de casa', continuou a dar suporte aos/as participantes, a estimular o conhecimento e a aquisição de competências, a contribuir para o sucesso escolar e a ser uma referência de apoio na vida de muitas famílias do bairro Padre Cruz (Paulos, Ramalho, & Pinho, 2021; Ramalho et al., 2012). A partir do momento em que a equipa técnica entrou em teletrabalho, teve como primeira preocupação fazer um levantamento dos contactos de todos/as os/as participantes e enviar a informação de que, mesmo via digital, o projeto continuaria a funcionar e disponível para as necessidades dos/as seus/suas destinatários/as.



Figura 1. Equipa técnica em teletrabalho
(Retirado de: Diário de campo do projeto Bola P'ra Frente E7G, 2020)

Em simultâneo, foi definido um plano de intervenção à distância, registado em ‘Diário de campo’, com várias atividades realizadas durante todos os dias da semana, nomeadamente (Paulos et al., 2020):

1. *Desafios #ficaemcasa*, que pretendiam estimular nos/as participantes o exercício físico e a ocupação útil e saudável do tempo em ‘quarentena’;
2. *Atividades #espaçojovem*, que, através do estímulo rápido via redes sociais, tinham como objetivo manter os/as participantes ligados/as ao projeto e estimular vários conteúdos de aprendizagem e treino de competências diversificadas. Esta atividade foi o mote para o início de inúmeras conversas e telefonemas individuais com crianças, jovens e familiares, o que permitiu o acompanhamento mais focado, pois a partir do momento em que respondiam à atividade a equipa técnica iniciava o contacto individual;
3. *#Escola em Casa*, atividade totalmente focada para os conteúdos escolares, e para o apoio aos/às participantes no ensino à distância. Nesta atividade foram lançados diariamente desafios para estimular a aprendizagem e realizado diariamente, com diversas crianças e jovens, apoio escolar individual através de videochamadas e telefonemas. Nesta atividade também se engloba todo o processo de mediação realizado pela equipa técnica do projeto junto dos agrupamentos de escolas, de forma a facilitar o ensino *online* (entrega de fichas, adaptação de conteúdos nos trabalhos pedidos, contactos com encarregados/as de educação, etc.), bem como a articulação com a Junta de Freguesia de Carnide, para entrega de refeições/cabazes solidários a famílias com apoio social ASE e oferta de computadores portáteis a jovens, sem recursos digitais para estudar a partir de casa. Esta foi a atividade que mais ocupou tempo à equipa técnica durante o período de teletrabalho;
4. *Atividade #Vencer o Covid19*, que serviu de mote a toda a estratégia interventiva, onde foram realizadas várias iniciativas *online* (vídeos, publicações, etc.) sobre o vírus, a forma de prevenção e proteção e estratégias para lidar com o confinamento. A partir de certa altura, esta atividade passou a englobar um acompanhamento mais focado a agregados familiares acompanhados pelo projeto com casos testados positivos à Covid19, através de telefonemas diários, mediação com entidades de saúde pública e poder local;

5. *Atividade #semstress*, que apostou mais no lúdico e na partilha de mensagens positivas para os participantes através das redes sociais, com conteúdos cómicos, estratégias de relaxamento, conteúdos de gestão de emoções, partilha de fotos de atividades realizadas pelo projeto em todas as gerações Escolhas, etc.;
6. *#Gabinete da Cidadania*, funcionando diariamente, foi uma atividade muito relevante para o suporte e apoio às famílias e aos/as participantes mais velhos/as do projeto. Diariamente eram atendidas, via *online*, no mínimo três pessoas, para diligências várias: realização de IRS; assuntos relacionados com finanças, segurança social, registo de nascimentos e justiça; habitação social; elaboração de CV's e procura ativa de emprego; preenchimento de formulários vários; pedido de recursos digitais para os/as educandos/as na Junta de Freguesia; assuntos relacionados com procedimentos a realizar no caso de teste positivo à Covid-19. Esta atividade serviu, também, de apoio para outros/as participantes/agentes da comunidade, que recorreram ao projeto neste período para diversos apoios, tornando-se então novos/as destinatários/as;
7. *Atividade #energiaescolhas*, que consistiu na realização de todos os desafios propostos pelo Programa Escolhas neste período. A equipa técnica participou, também, praticamente em todas as ações de formação/sensibilização lançadas pelo financiador, no âmbito do seu plano de formação contínuo.

Para além disso, o projeto participou ainda em desafios lançados por parcerias de consórcio, como, por exemplo, a semana dos poemas da Junta de Freguesia de Carnide, aulas de desporto *online*, ações de recolha e distribuição alimentar da Associação de Moradores do Bairro Padre Cruz, etc.



Figura 2. Exemplos de atividades desenvolvidas pelo projeto via digital, sobretudo, no âmbito do treino sociodesportivo, apoio ao estudo *online* e Gabinete da Cidadania (Retirado de: Diário de campo do projeto Bola P’ra Frente E7G, 2020)

De realçar que, superando as atividades supramencionadas e realizadas diariamente pelo projeto, a equipa técnica esteve quotidianamente (e muito para além do horário de teletrabalho definido) sempre disponível para os/as participantes. Diariamente, os/as técnicos/as trocavam SMS e telefonemas pessoais com crianças, jovens e familiares, no âmbito de variados assuntos, nomeadamente, inúmeras vezes, para suporte emocional. A equipa técnica sente-se bastante orgulhosa da forma como se adaptou a este período difícil e inesperado e assume que conseguiu, mesmo à distância, continuar a ser uma referência e fonte de suporte para a sua comunidade interventiva.

Tabela 1. Exemplo de uma página de diário de campo interventivo de 04.05.2020

Mês/Dia	Diligências e Observações	Técnico/a
04/05	Videochamada em equipa técnica para planear o dia 04/05 relativamente a atividades <i>online</i> a lançar aos participantes. Definição de tarefas concretas para cada membro da equipa técnica, tendo em conta o planeamento do dia e o plano semanal de teletrabalho. Esta reunião <i>online</i> durou 30m.	Todos/as + Vanda Ramalho
04/05	Eliminação/registo sessão "VenceroCovid-19" de 30/04 e 01/05 na AGIL.	Ana Paulos
04/05	Realização do diário de campo do dia 30/04/2020.	Ana Paulos

04/05	Leitura e resposta a diversos <i>emails</i> da coordenação.	Ana Paulos
04/05	Pesquisa / exploração de atividades e plataformas <i>online</i> para suporte à atividade do projeto à distância durante o plano de contingência no âmbito da Covid-19. Exploração de plataformas de apoio ao estudo <i>online</i> .	Todos/as + Vanda Ramalho
04/05	Continuação dos contactos com participantes e encarregados/as de educação (a frequentar estabelecimentos de ensino) para aferir as medidas adotadas pelos respetivos agrupamentos de escolas acerca do 3.º período e/ou 2.º semestre escolar à distância, para aferir os recursos que os/as jovens têm disponíveis para o estudo <i>online</i> e para aferir, também, o tipo de articulação existente com os/as professores/as e a necessidade de auxílio na articulação com professores/as e técnicos/as das escolas, de forma a que o estudo e os trabalhos escolares sejam cumpridos.	Todos/as
04/05	Publicação de uma tarefa #EscolaEmCasa: Francês. O técnico Rui Pinho fez o <i>layout</i> da publicação, a técnica Ana Paulos faz a publicação e gestão das respostas nas redes sociais do projeto e da entidade ANFR e a técnica Ana Naia incentiva via <i>online</i> (de várias formas) os/as destinatários a participarem.	Todos/as Participação: vários (ver AGIL)
04/05	Resposta à tarefa #EscolaEmCasa: Matemática, lançada no dia 30/04/20, nas plataformas digitais do projeto e da entidade ANFR. A coordenadora de projeto publicou nos meios de comunicação do projeto e da entidade promotora e gestora a resposta.	Ana Paulos
04/05	Resposta à atividade 19 #espaçojovem "Diferenças", lançada no dia 30/04/20. A coordenadora de projeto publicou nos meios de comunicação do projeto e da entidade promotora e gestora a resposta.	Ana Paulos
04/05	Publicação nas redes sociais, do projeto e da entidade promotora e gestora ANFR, de um <i>Quizz</i> sobre "Covid19"	Ana Paulos Participação: vários (ver AGIL)
04/05	Partilha de vídeo, nas redes sociais do projeto e da entidade promotora e gestora ANFR, de antiga estagiária do projeto BPF, Nicole B. Atividade #Vencerocovid19.	Ana Paulos
04/05	Publicação, nas redes sociais do projeto e da entidade promotora e gestora ANFR, de um vídeo informativo relativo ao uso correto da máscara de proteção.	Ana Paulos e Rui Pinho
04/05	Formação <i>e-learning</i> "Covid19" ministrada pela Centralmed e oferecida à equipa técnica do projeto. 2h de duração para cada técnico.	Todos/as + Vanda Ramalho
04/05	Apoio na realização de trabalhos escolares com 5 jovens participantes do projeto (Yara, Mariana, Fabrício, João e Márcia).	Todos/as
04/05	Apoio em diligências, com 1 familiar do projeto, para resolução de assuntos relacionados com ISS.	Rui Pinho
04/05	Realização de IRS com outro agente educativo participante do projeto.	Rui Pinho
04/05	Articulação direta com duas encarregadas de educação e uma professora de jovens participantes do projeto, de forma a que os trabalhos escolares cheguem aos participantes João e David.	Ana Naia e Rui Pinho
04/05	Apoio em diligências, com 1 familiar do projeto, para resolução de assuntos relacionados com creches de crianças do agregado familiar (Lúcia).	Ana Paulos
04/05	Apoio em diligências, com 1 familiar do projeto, para resolução de assuntos relacionados com habitação social (Rosalina).	Ana Paulos

04/05	Videochamada 30 minutos em equipa técnica para fazer o balanço do dia e planear, em termos gerais, o dia seguinte em teletrabalho.	Todos/as + Vanda Ramalho
04/05	Resposta a várias SMS, telefonemas e videochamadas (operadoras móveis, FB, IG e Whatsapp) de e com vários/as participantes do projeto. Esta 'atividade' acontece constantemente, e ao longo de todo o dia, através dos números pessoais dos/as técnicos/as do projeto e das redes sociais do projeto e da entidade ANFR. Assuntos relacionados com a escola, o Covid-19, a forma como estão a lidar com o período de quarentena, as medidas que estão a cumprir, a relação com a família nesta fase, problemas inesperados que tenham ocorrido que precisem de ajuda, etc.	Todos/as Contactos estabelecidos: ver registo AGIL.

O número de participantes envolvidos/as na atividade “VenceroCovid19” e que foram apoiados pelo ‘Bola P’ra Frente E7G’ neste período é bastante positivo e revela a consistência do trabalho realizado. Após o regresso ao terreno, no início de julho de 2020, a intervenção presencial habitual sofreu enormes alterações face ao habitual antes da pandemia, com a existência de regras de higiene e segurança muito apertadas, no âmbito do plano de contingência definido pela entidade promotora e gestora. O espaço do projeto passou a poder comportar apenas seis participantes de cada vez, ficou mais vazio de mobiliário e equipamento, para efeitos de higiene, e cada sala, após ser utilizada, tinha de ser higienizada, tarefa que passou a ocupar mais tempo de trabalho. O acesso à sede do projeto ficou condicionado, ficando os/as participantes a aguardar vez de poder aceder às instalações e atividades (Paulos, Ramalho, & Pinho, 2021). Foi notória muita insegurança (devido ao medo de contágio), por parte dos agregados familiares, em deixar as crianças e jovens frequentarem as ruas do bairro e as atividades do projeto, o que exigiu da parte da equipa técnica maior critério no que respeita ao contacto com as famílias e no cumprimento das normas de segurança. Apesar de no segundo semestre as atividades presenciais terem regressado, os planos trimestrais de atividades ficaram bastante condicionados, devido às dificuldades acima mencionadas e às características de muitas das atividades, nomeadamente as que remetem para muita participação e contacto entre participantes, sobretudo as atividades de cariz sociodesportivo, que constituem pilar da intervenção. Algumas ações irregulares não aconteceram, como é o caso do tradicional torneio comunitário de futebol de rua do Bairro Padre Cruz. Outras atividades regulares foram bastante afetadas, ao nível do número de participantes presentes, do espaço da sua realização e, inevitavelmente, da eficácia da sua intervenção. Contudo, e apesar da redução natural do número de

participantes nas atividades, a equipa técnica aplicou o máximo de rigor no planeamento de cada ação, que muitas vezes foi repetida para chegar ao maior número de participantes possível, de forma a que o potencial de cada atividade não fosse tão afetado pela conjuntura (Paulos, Ramalho, & Pinho, 2021). No segundo semestre de 2020 as necessidades interventivas alteraram-se bastante, existindo imensos agregados familiares a recorrer à atividade Gabinete da Cidadania, de forma a solicitarem apoio do projeto nos mais variados assuntos, mas especialmente em necessidades que se vincaram mais com a pandemia, como carências alimentares e perda de rendimentos para fazer face às despesas do agregado familiar (Cardoso, Vilar, & Casquilho-Martins, 2020; Delicado & Ferrão, 2021). Também junto das crianças e jovens o projeto sentiu necessidade de redefinir alguns objetivos, aquando do planeamento das atividades diárias, pois claramente a partir de julho de 2020 a instabilidade emocional, a falta de segurança, o desconhecimento face a uma nova situação e o aparecimento de carências mais básicas (como a fome, por exemplo) impossibilitaram os/as participantes do projeto de estarem mais disponíveis, mental e anímicamente, para o trabalho de capacitação e desenvolvimento que é característico do 'Bola P'ra Frente', tornando mais premente uma intervenção focada em necessidades mais básicas e de cariz mais primário (Cardoso, Vilar, & Casquilho-Martins, 2020; Delicado & Ferrão, 2021; Paulos, Ramalho, & Pinho, 2021). Os indicadores de medição dos resultados previstos do projeto são ambiciosos e criteriosos, e remetem para um nível exigente de participação nas atividades em regime presencial, o que condicionou de certa forma o alcance das metas que remetiam para a presença em sessões, sendo que muitas atividades do plano de atividades não tiveram, em 2020, o número de sessões inicialmente previstos. Contudo, analisando os objetivos específicos do projeto – promoção de competências escolares, formativas, biopsicossociais e em tecnologias de informação e comunicação; e a promoção de competências de cidadania, hábitos e estilos de vida saudáveis e de igualdade de oportunidades – e considerando que os valores apurados são positivos, tendo em conta toda a situação pandémica vivida, a equipa técnica assume que no quotidiano de trabalho com a população foram obtidos muitos resultados diários positivos, ainda que não possam ser contabilizados quantitativamente para a eficácia formal do projeto (Paulos, Ramalho, & Pinho, 2021). Relativamente à questão escolar, ainda que em alguns casos sem o número de participação presencial exigido, o projeto

foi uma grande mais-valia junto dos/as participantes ao nível do apoio escolar, na forma de lidar com o novo formato escolar *online*, e em muitos casos no sucesso escolar, apoiando situações muito concretas, preponderantes para progredirem de ano letivo sem terem cumprido as sessões presenciais necessárias (Paulos, Ramalho, & Pinho, 2021). Esta perceção estende-se também ao nível da aquisição de competências várias, pois para estes resultados concretos concorrem atividades que viram muitas das suas sessões eliminadas, observando-se também melhorias em participantes específicos/as mesmo sem terem atingido o número de participações presenciais exigido.

CONCLUSÃO

No âmbito da pandemia Covid-19, pode concluir-se que o projeto 'Bola P'ra Frente E7G' atuou como um apoio fundamental a nível escolar junto dos/as jovens 'craques' do desporto inclusivo que participam do projeto e junto de muitos agregados familiares com necessidades socioeconómicas agravadas e/ou testados positivos à doença Covid-19, na mediação de situações em que as famílias não estavam a permitir aos/às seus/suas educandos/as aceder às escolas, e também como um elemento de informação útil e mediação com os serviços de saúde locais e outros serviços (Paulos, Ramalho, & Pinho, 2021). Para além de todo o suporte acima descrito, que a estratégia de mediação de proximidade 'à distância' #vencerocovid19 permitiu, também ao nível do desenvolvimento comunitário o projeto 'Bola P'ra Frente E7G' conseguiu, em 2020, continuar a constituir-se como um pilar base e de suporte não só às famílias dos/as destinatários/as, como a outros agentes educativos, tendo sido distinguido como uma boa prática interventiva, no âmbito do 5.º episódio da reportagem da SIC "A Pandemia" (Almeida, 2016; Carmo et al., 2015). O projeto foi peça-chave na dinamização da rede de parceiros local de forma mais alargada, nomeadamente através da estimulação de processos colaborativos de participação comunitária e legitimação das identidades locais (Carmo, 2014; Carmo et al., 2015). A relação de proximidade e horizontalidade, baseada em afetos e na filosofia Ubuntu, dos/as técnicos/as de terreno, para com os/as participantes é o mote principal do sucesso interventivo do 'Bola P'ra Frente' (Mugumbate & Chereni, 2020). Esta estratégia de trabalho humanizado permitiu, para além das metas mensuráveis para avaliação exigidas pelo financiador, apurar mais-valias emocionais nas crianças e jovens e suas famílias reveladoras de espírito de pertença, de

aprofundamento de relações de confiança, de sentimentos de felicidade e esperança, apesar do momento difícil, e a criação de uma comunidade familiar e de amor alternativa aos contextos familiares de origem e mitigadora das desigualdades reproduzidas pela escola, potenciadora de maiores possibilidades de inclusão e que potenciou o alívio das tensões produzidas pelo confinamento obrigatório, pelo teletrabalho e pelo estudo à distância (Mayaka & Truell, 2021; Wenger, 1998).

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, H. N. (2016). Sustentabilidade da mediação social. Debates e desafios atuais. In A. M. C. Silva, M. L. Carvalho, & L. R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da mediação social: Processos e práticas* (pp. 13-33). Braga: CECS.
- Associação Nacional de Futebol de Rua - *Candidatura projeto Bola P'ra Frente E7G à 7.ª Geração do Programa Escolhas*. De: Ramalho, V., Paulos, A., & Pinho, R., 2019.
- Associação Nacional de Futebol de Rua - *Futebol de rua 'Bola Social': Desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Manual do recurso*. Lisboa: ANFR-Programa Escolhas. De: Ramalho, V., Lopes, E., Paulos, A., & Magalhães, R., 2012.
- Associação Nacional de Futebol de Rua - *Relatório Final de Avaliação do Projeto Bola P'ra Frente E7G*. De
- Associação Nacional de Futebol de Rua - *Diário de Campo do projeto Bola P'ra Frente E7G*. De: Paulos, A., Pinho, R., & Naia, A., 2020.
- Barreto, M., Paulos, A., & Ramalho, V. (2019). O desporto como fator de inclusão: O projeto 'Bola P'ra Frente - Escolhas 6.ª Geração. In J. C. Lima, *Direitos das crianças no desporto*. Porto: Afrontamento.
- Cardoso, J., Vilar, D., & Casquilho-Martins, I. (2020). *Desafios ao serviço social no contexto da COVID-19. Relatório do estudo*. Lisboa: CLISSIS – ULL-ISSS.
- Carmo, H. (2014). Educação para a cidadania: Um imperativo estratégico para o serviço social. In M. I. Carvalho & C. Pinto (Coords.), *Serviço social: Teorias, metodologias e práticas reflexivas* (pp. 113- 128). Lisboa: Lidel-Pactor.
- Carmo, H., Esgaio, A., Pinto, C., & Pinto, P. (2015). *Desenvolvimento comunitário*. Lisboa: ISCSP.
- Carmo, R., Tavares, I., & Cândido, A. (2020). *Um olhar sociológico sobre a crise Covid-19 em livro*. Lisboa: Observatório das Desigualdades.
- Delicado, A., & Ferrão, J. (Coords.). (2021). *Portugal social em mudança. Impactos sociais da pandemia Covid-19*. Lisboa: ICS-UL.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Marivoet, S., & Ramalho, V. (2018). *Estudo de avaliação do projeto sociodesportivo 'Bola Pr'a Frente E6G' no Bairro Padre Cruz em Lisboa (e-book)*. Comunicações aos Painéis Temáticos do V Congresso Nacional de Serviço Social: "Serviço Social e Desenvolvimento Humano", APSS, ISSSP, Matosinhos.
- Martins, F., & Pinto, F. (Orgs.). (2021). *O impacto da pandemia de Covid-19 nas IPSS e seus utentes em Portugal*. Porto: CNIS-UCP Porto.
- Mayaka, B., & Truell, R. (2021). Ubuntu and its potential impact on the international social work profession. *International Social Work*, 64(5). UK: SAGE.
- Miguéns, M. (Org.). (2021). *Educação em tempo de pandemia. Problemas, respostas e desafios das escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Mugumbate, J., & Chereni, A. (2020). Editorial: Now, the theory of Ubuntu has its space in social work. *African Journal of Social Work*, 10(1), v-xvii.

- Paulos, A., & Ramalho, V. (2019). O futebol de rua e como chutar a bola p'ra frente como estratégia interventiva no Bairro Padre Cruz. In I. Filipe, B. Batista, & M. Leitão (Coords.), *Animação sociocultural: Construindo o futuro* (pp. 73-81). Portugal: APDASC.
- Ramalho, V. (2014). Futebol de rua e desenvolvimento de competências sociais em públicos juvenis. In M. I. Carvalho & C. Pinto (Coords.), *Serviço social: Teorias, metodologias e práticas reflexivas* (pp. 387-410). Lisboa: Lidel-Pactor.
- Ramalho, V. (2016). Experiência sociodesportiva e a criação colaborativa de uma praça comunitária num bairro de Carnide. In *4.º Congresso Internacional de Serviço Social: "O serviço social e a agenda global: Balanço prospetivo"* (pp. 215-233). Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa - Instituto Superior de Serviço Social.
- Ramalho, V. (2020). *Craques de bola, mandinga e piruetas: Experiência sociodesportiva e identidades juvenis no bairro Padre Cruz* (Tese de doutoramento). Universidade Lusíada de Lisboa, Lisboa.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Acolher para (trans)formar: um estudo de caso etnobiográfico num Centro de Acolhimento em Moçambique

Cristiana Madureira¹

¹ ESECS – Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

Esta investigação etnobiográfica pretende contribuir para a compreensão da perceção que jovens residentes num Centro de Acolhimento¹ situado na cidade de Nampula, em Moçambique, possuem sobre as vivências e experiências desenvolvidas nessa instituição. Esta instituição, de carácter humanitário e social, sem fins lucrativos, acolhe crianças órfãs e vulneráveis dos 7 aos 18 anos, garantindo assim o exercício dos seus direitos.

O estudo enquadra-se num paradigma qualitativo no qual se realizaram entrevistas semidiretivas ao diretor da instituição, bem como a dois jovens institucionalizados convidados a escrever a sua história de vida. Foram selecionados dois jovens (um rapaz e uma menina) que viviam na instituição há mais anos, pois possuíam um conhecimento mais aprofundado e um olhar mais distante no tempo sobre as suas vidas na instituição. Este estudo permitiu perceber a importância que a pedagogia do laço e do encontro tem tido no desenvolvimento de aprendizagens e competências pessoais, sociais, emocionais e cívicas. Permitiu ainda o (re)encontro consigo próprios e revelou momentos de grande realização e de (trans)formação pessoal.

PALAVRAS-CHAVE

Centro de Acolhimento; acolher; (trans)formar; pedagogia do laço.

INTRODUÇÃO

Partindo da frase célebre de Nelson Mandela, prémio Nobel da Paz em 1993, de que “a educação é a arma mais poderosa que podemos usar para transformar o mundo”, damos mote a este texto que pretende refletir sobre a importância que uma instituição de acolhimento de crianças e jovens em Moçambique pode ter, através das práticas socioeducativas desenvolvidas, na construção de projetos de vida e a consequente transição e inclusão destes jovens na sociedade.

Partilhando a visão Freiriana (1987) da “educação como prática de liberdade” procurou-se, através da criação de laços e de uma relação dialógica, dar voz a jovens do CA.

¹ Doravante designado de CA.

A escolha desta instituição prendeu-se com os laços que nos unem a Moçambique, já há uma década, e decorrem do gosto de se contribuir para o desenvolvimento de práticas de intervenção social e de mediação intercultural, potenciando assim a promoção da (trans)formação de todos os sujeitos implicados.

Este foi um estudo etnobiográfico onde a horizontalidade esteve sempre presente, de modo a encontrarem-se respostas à “necessidade de introduzir o sujeito humano – situado e datado, cultural, sociológica, historicamente – num estudo antropológico ou sociológico” (Morin, 1996, p. 333). Procurou-se assim entender os sujeitos também como objetos de investigação, uma vez que se assume que “o sujeito é necessariamente um ser objetivo e passível de objetivação” (Morin, 1996, p. 256).

Na compreensão dos sujeitos como objetos de investigação, tentou-se dar conta do que Sacristán (2003) entende por identidade, nomeadamente uma construção onde se combinam crenças, valores e sentimentos que integram cada um dos sujeitos. Os processos de reconstrução de identidades foram desenvolvidos em mecanismos de intervenção social no quadro de uma pedagogia do projeto que implica, segundo Vieira (1999), uma transformação identitária dos sujeitos que, ancorados no seu passado e com base no seu presente, vão perspetivando o seu futuro. Dentro desta temática, destaca-se o estudo desenvolvido por Costa, Santos, e Vieira (2019), no que concerne às experiências de acolhimento residencial e (re)construção identitária de jovens acolhidos.

Nesta linha, ressalvo que um projeto é a maneira como escolhemos estar no mundo (Boutinet, 2002) e foi essa procura de conhecimento sobre formas de estar, sentir e reconstruir a vida de jovens institucionalizados que nos guiou a realizar este estudo. Desvendaram-se memórias de episódios de vida, passados num CA, que constituíram pequenos fragmentos de vida que foram entrelaçados, para que os jovens pudessem compreender melhor o presente e projetar o seu futuro. Desvendar memórias constituiu assim uma oportunidade de se realizar projetos de vida, pelo que se entrelaçaram fios da teia das histórias de vida destes jovens, numa tentativa de se contribuir para sua a educação, (trans)formação e emancipação.

1. O CA EM NAMPULA, MOÇAMBIQUE – UM ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO (RE)CONSTRUTOR DE SIGNIFICADOS

O CA em apreço é uma instituição de caráter humanitário e social, sem fins lucrativos que acolhe crianças órfãos e vulneráveis dos 7 aos 18 anos, com vista a dar respostas às suas necessidades básicas, de modo a que possam crescer num ambiente o mais acolhedor possível.

Este CA foi fundado por uma família em 2007, começando por acolher três crianças. Um ano mais tarde, o número de crianças aumentou para 27, levando a que se unissem esforços para alargar a intervenção social e educativa a outros colaboradores que abraçassem este projeto.

Atualmente, o Centro acolhe, em regime de internato, 58 crianças e jovens, das quais 37 são meninas e 21 são meninos, constituindo-se num espaço socioeducativo promotor de práticas inclusivas e reflexivas, sobre a (re)construção de significados e de sentimentos de pertença à instituição. Esta (re)construção decorreu de um processo de (re)construção de identidades, que dependeram não só da trajetória individual de cada jovem, mas também da trajetória coletiva, emergindo o papel que os outros assumiram nesta coconstrução.

2. METODOLOGIA

Esta investigação enquadra-se num paradigma fenomenológico – interpretativo (Amado, 2013; Faria & Vieira, 2016), apresentando uma natureza interpretativa, próxima do real social de modo a conhecê-lo melhor, através da atribuição de significados às vidas dos jovens em estudo.

2.1. Participantes

Os participantes deste estudo foram o diretor e dois jovens residentes num CA situado em Nampula, Moçambique.

Em termos metodológicos, procurámos seguir uma linha de procedimento ético de respeito pessoal, tal como se encontra consagrado na *carta ética* da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Sublinha-se que:

a relação com os participantes da investigação, todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, estão envolvidas no processo de investigação, deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência. (SPCE, 2014, p. 7)

Deste modo, por forma a ir ao encontro dos pressupostos éticos da investigação, atribuíram-se os nomes fictícios de Amélia e António, garantindo-se o anonimato.

Amélia é uma jovem de 17 anos que reside na instituição há oito anos e António, de 20 anos, há 13. Quanto ao nível de escolaridade, ambos frequentam a 11.^a classe.

2.2. Instrumentos

O estudo desenvolvido enquadra-se numa metodologia de cariz qualitativo, suportado num estudo autobiográfico capaz de

captar, através de um relato ou narrativa, a interpretação que determinada pessoa faz do seu percurso de vida, com a respetiva diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiverem lugar ao longo do tempo e por fases, nas mais diversas circunstâncias ou contextos e em ligação com uma multiplicidade de sujeitos. (Amado, 1997, p. 169)

O objetivo foi promover a reflexão de modo a reescreverem as suas histórias de vida, (re)projetando-as no futuro, procurando assim dar mais significado aos projetos de vida destes jovens.

Recorremos à narrativa autobiográfica, também como uma estratégia de formação, dando a conhecer o que estes jovens aprenderam e experienciaram em diversas fases e contextos de vida, permitindo-lhe, através da autorreflexão, o desenvolvimento de processos de (re)construção identitária.

2.3. Procedimentos de recolha e análise dos dados

Após autorização por parte do diretor da Instituição e pela aceitação dos jovens participantes, procedeu-se à recolha de dados, através do recurso a entrevistas semidiretivas realizadas *online*, dada a distância geográfica que nos separava dos sujeitos entrevistados. De modo a reforçar-se a voluntariedade e a garantirmos a confidencialidade das respostas, foi entregue a cada participante um consentimento informado, sob a forma escrita. Foi também pedida autorização para a gravação áudio

das entrevistas. Em seguida, administrou-se o questionário sociodemográfico de modo a percebermos e caracterizarmos o contexto pessoal, familiar, social e cultural dos jovens participantes. Depois realizaram-se as entrevistas, que foram gravadas em áudio, e procedeu-se à transcrição das mesmas. Decorrente dos discursos dos entrevistados, constatou-se que as entrevistas semiestruturadas se impuseram como entrevistas etnobiográficas (Vieira, 2003), pois contribuíram para o aprofundamento das autobiografias dos sujeitos implicados.

Na análise qualitativa dos discursos dos jovens recorreu-se aos procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2013) e definiram-se manualmente, *a posteriori*, categorias de análise que nos permitiram conhecer os processos de (re)construção identitários e as vivências a que os jovens institucionalizados atribuíam significado ao longo dos seus discursos.

A opção por esta metodologia qualitativa exploratória tem como objetivo identificar categorias de significado, numa primeira análise, através de uma leitura flutuante das transcrições às entrevistas. Com essa pré-análise procurou-se conhecer o texto a analisar, para organizar de forma não estruturada aspetos importantes para as próximas fases da análise. Na segunda fase, de exploração do material recolhido através das entrevistas, procedeu-se à codificação. Na definição das categorias de análise houve uma preocupação de se atender aos critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade, e produtividade (Bardin, 2013).

3. O ETHOS DO CA E O SEU CONTRIBUTO PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA

Da entrevista realizada ao diretor do CA pudemos constatar uma preocupação em que o *ethos* da instituição valorize a cultura local, essencialmente rural, permitindo às crianças e jovens conhecer e interagir no meio rural, desenvolvendo competências e aprofundando saberes nas áreas da agricultura, culinária, na arte do pau preto e da música. Iturra (1990) caracteriza bem a importância da valorização da cultura rural, referindo:

primeiramente, pela sua íntima ligação à emotividade, sistema hierárquico de lealdade que supõe seu campo de cultivo, isto é, o parentesco. Em segundo lugar, é um saber de ação, não de abstração, um saber que provém

do fazer e não do ouvir: do ver e acreditar e não do sistematizar e experimentar factos. É empírico. A terceira característica é acreditar. A memória que não lê mas observa, inscreve-se nos princípios, mitos e ritos do religiosos, onde um campo ético fornece as linhas do comportamento e um campo de possibilidades mágicas dá o movimento das capacidades com que o mundo pode ser transformado. A quarta característica é que esse campo ético distingue entre bem e mal (...). A quinta é a da transmissão e desenvolvimento do saber oral. (pp. 46-47)

Nas entrevistas realizadas verificou-se que o *ethos* da escola exprime o impacto da cultura rural na (re)construção de identidades e de projetos de vida dos jovens.

Como refere o diretor, “valorizámos o desenvolvimento de aprendizagens sobre a cultura do meio local em que nos situámos (...) temos uma grande propriedade que permite aprenderem a cultivar a terra e a valorizar a riqueza deste país”.

O discurso do diretor aponta ainda para o poder transformativo que a ação dos educadores tem tido no desenvolvimento e na formação das crianças e jovens, ao afirmar que “os educadores são modelos de referência para estas crianças e jovens, a sua prática pauta-se pela empatia, pelo cuidar, pelo respeito, pela partilha e pelo afeto (...) é nosso lema educar com amor, pois só assim os conseguimos conquistar”.

Outro aspeto destacado pelo diretor do CA diz respeito à valorização da cultura local moçambicana e no ensino da arte de trabalhar a madeira de pau preto, pois desta forma “os jovens podem aprender uma arte e mais tarde integrarem-se no mercado de trabalho”.

As questões do bem-estar de todos e cada um dos agentes educativos da instituição foram evidenciadas como grande preocupação pelo diretor, ao referir que “os nossos dias terminam sempre com uma reflexão sobre o dia de modo a que se possa perceber se algum de nós está a passar por alguma dificuldade (...), o nosso objetivo é que todos estejam bem e ajudar aqueles que possam estar a sentir algum desânimo”. Acrescentou ainda: “Conheço a história de vida de todas as crianças e jovens deste Centro e procuro ajudá-los a reencontrarem-se de modo a darem um bom rumo às suas vidas”.

Este testemunho retrata o potencial educativo da mediação intercultural, contribuindo para uma mudança social, que passa por uma (re)educação e (trans)formação dos sujeitos envolvidos. A mediação intercultural baseia-se, assim, na transformação das partes envolvidas; como sugerem Vieira e Vieira (2016), “falar de mediação intercultural

é admitir que terá que haver transformações das partes envolvidas, em termos de atitudes, comportamentos, representações e ações” (p. 38).

4. ENTRELAÇANDO PEDAÇOS DE VIDAS DE DOIS JOVENS E DESVENDANDO CAMINHOS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA

Após uma entrevista ao diretor da instituição, procurou-se conhecer as narrativas dos dois jovens implicados e enquadrá-las em categorias de análise, de modo a tecermos os fios de uma teia repleta de memórias e recordações do passado, antes de serem acolhidos na instituição, bem como das memórias e aprendizagens decorrentes das relações estabelecidas com os diferentes agentes educativos da instituição, permitindo assim perspetivarem o futuro, através daquilo em que se tornaram no decurso do seu processo de construção e reconstrução identitária.

Nestes pressupostos definiram-se três grandes categorias de análise:

- i) Memórias da infância – laços que os levaram ao CA;
- ii) Memórias do CA – laços carregados de afeto;
- iii) Projetando o futuro – laços à procura da realização de um sonho.

Em cada categoria definiram-se subcategorias, de modo a perceber-se a sua perceção sobre: as vivências familiares, a vida no CA, as figuras de referência, a fé, como é viver no CA, as rotinas, as férias e os projetos para o futuro.

4.1. Memórias da infância – laços que os levaram ao CA

▪ *Recordações das vivências familiares*

Amélia, jovem moçambicana com 17 anos, nasceu em 2004 na província de Nampula, distrito de Mecuburi, localidade de Issipe.

Frequenta a 11.ª classe numa escola Secundária na província de Nampula, localizada no bairro de Natikiri.

Os pais vivem no distrito de Mecuburi, na localidade de Issipe, um dos distritos da província de Nampula que é mais produtivo de Algodão, Mapira, Feijão, Cute e Milho. Recorda com carinho os seus dois irmãos, de 9 e 31 anos.

Quando criança, Amélia viveu com a mãe, recordando boas memórias das brincadeiras que tinha com outras crianças, destacando que foi “uma criança que sempre gostava de

brincar, com a bola, fazendo-as saltar com corda junto com as minhas amigas e fazendo várias brincadeiras”.

Cresceu na companhia da mãe e desde tenra idade percebeu que o pai a tinha abandonado. Recorda as dificuldades que sentiu em viver sem o carinho e a companhia do pai. As condições financeiras eram escassas, o que a levou a ir viver para casa da tia materna.

Relata que com seis anos a mãe a levou à escola para iniciar os estudos e foi nessa altura que o tio, irmão mais velho da mãe, assumiu a responsabilidade pela sua escolaridade. Mais tarde o tio decidiu entrar em contacto com o diretor do CA no sentido de proporcionar-lhe uma vida melhor, e com nove anos o diretor da instituição passou a assumir a responsabilidade pela Amélia.

António nasceu em 2001, em Nampula, numa família com poucas condições sociais e económicas. Chegou ao CA com sete anos, sem nenhum nível de escolaridade, acompanhado pelo pai.

António também recordou com saudade a sua infância, referindo que gostava de jogar à bola com os seus amigos, salientando que se “divertia muito (...) chegávamos a casa sempre muito cansados (...) eu era muito feliz quando brincava com os meus amigos (...) na areia ou jogar à bola”.

Recorda com carinho os seus pais e a relação afetuosa que mantinham, destacando que “um dia, a minha mãe chamou-me e deu-me uns beijinhos (...), deixou uma recordação muito forte da minha infância”.

Sublinhou igualmente que gostava muito de acompanhar o pai nas viagens e que todas as noites os pais lhe contavam uma história dos animais ao assumir que “ainda hoje gosto de ouvir a história da minha infância”.

▪ ***Figuras de referência nas vidas destes jovens***

Ambos referiram o diretor da instituição como uma pessoa central nas suas construções identitárias, recordando-o com afeto e carinho.

Os próprios educadores e monitores do CA são lembrados como figuras educativas e modelos de referência nas suas vidas, pois permitiram-lhes desenvolver valores e regras

de conduta, bem como o estabelecimento de laços e relações dialógicas entre os seus pares e a comunidade educativa.

- ***A fé guia os seus dias***

Destaca-se ainda a força, a positividade e empatia demonstradas pelos jovens, bem como o forte cariz religioso que impera nas suas vidas. Esta questão poderá ter sido influenciada pelo facto de o diretor e fundador da instituição em apreço ser um pastor da Igreja Evangélica e terem sido educados nestes valores. A fé está fortemente associada aos afetos que foram demonstrando nas relações que estabeleceram com a entrevistadora ao longo do processo de recolha de dados.

A relação empática e calorosa e ao mesmo tempo “de mãos vazias”, mas carregada de afetos, desenvolvida numa intervenção social mediadora, contribuiu e muito para a reconstrução da nossa identidade como investigadora.

4.2. Memórias do CA – laços carregados de afeto

- ***Como é viver no CA***

Os jovens demonstram um sentimento de gratidão por terem sido acolhidos nesta instituição e uma realização pessoal, como plasmam as palavras de António quando refere: “fiquei feliz e alegre por ser recebido neste CA. Aqui não sou maltratado (...), desenvolvemos atividades muito interessantes que nos ajudam a sermos cada vez melhores”.

Esta aceção é partilhada por Amélia, para quem viver no CA é muito bom pois foi aí que aprendeu “a tocar piano e aprendi a fazer peças em madeira de pau preto. (...) O ambiente é muito bom (...) move-nos o amor ao próximo e a nós mesmos, pois só assim poderemos alcançar a verdadeira felicidade”.

- ***As rotinas***

As rotinas destes jovens passam pela colaboração nas tarefas quotidianas da instituição, pois, tal como refere António, “logo de manhã, muito cedo, a primeira atividade que pratico é a oração, (...) arrumo a minha cama, lavo os meus dentes e pego na vassoura e varro o pátio. Depois ajudo nas tarefas domésticas. Quando termino as tarefas

domésticas pego no meu caderno e faço a revisão da aula. Depois, tomo banho e brinco com os meus amigos (...), leio a Bíblia sagrada. Às 11 horas vou para a escola estudar. Reservo sempre tempo para brincar com os meus amigos à bola, cabra-cega e outras brincadeiras que me fazem feliz. No CA também colaboro na realização das refeições e a lavar a loiça”, sugerindo-nos um ambiente próximo de uma esfera familiar, no qual todos os membros participam nas rotinas familiares.

Amélia destaca que as suas rotinas iniciam “com um passeio pelo quintal, o que me dá tempo para planificar o meu dia. Depois passo a maior parte do dia a trabalhar e aprender muita coisa, tanto com os meus manos do Centro mais velhos, assim como os meus irmãos mais novos do centro”. Refere ainda que “ao final do dia, todas as crianças, junto com o diretor, entramos numa pequena reunião para ouvir a palavra de Deus e agradecendo de tudo que ele fez durante o dia. (...) o nosso responsável lê esta passagem que está na Bíblia que diz: ‘deixai as crianças virem até a mim pois o reino pertence a elas’. É também nesse momento em que o diretor aproveita para transmitir conselhos (...) como também diz a palavra de Deus sobre a parábola da ovelha perdida: ‘Tome cuidado, portanto, para não desprezar nenhum destes pequeninos, pois os anjos deles estão sempre na presença do meu pai que está no céu’ (Mateus 18, p. 10). Quando eu leio essa passagem e vejo aquilo que o diretor sempre faz, fico cada vez mais feliz”, demonstrando-nos a existência de modelos e valores.

Os fins de semana, embora com muitas semelhanças com a rotina de todos os dias, apresentam alguma diversidade sob o olhar de António, que destaca que os fins de semana são dedicados a lavar a roupa, a limpar o quarto e a preparar os cadernos, organizando o material escolar num lugar apropriado. O tempo que tem livre é ocupado a brincar com os seus amigos. Ou seja, também muito próximo daquilo que acontece num grande número de famílias que aproveitam os fins de semana para tratar de tarefas domésticas mais robustas e que durante a semana não há o tempo e a disposição para se fazerem.

▪ ***As férias***

Amélia destaca que as férias são o período de que mais gosta porque vão para a Machamba para colher muitos produtos, como: mandioca, milho, amendoim e batata-doce. Recorda “um ano em que o nosso diretor nos levava para a Machamba para tirar

a batata-doce, era nesse momento em que eu aproveitava para cozinhar, assar, e comíamos com todas as crianças”.

Também António aponta as férias como os melhores momentos da sua vida. Sobretudo porque desde cedo demonstrou uma grande paixão pela agricultura e pelo contacto com a natureza, e é nas hortas de Machamba e do CA que descontrai e encontra a sua razão de viver.

4.3. Projetando o futuro – laços à procura da realização de um sonho

Ao longo da realização das entrevistas foi muito interessante ouvirem-se várias referências aos sonhos que estes jovens têm tido nas suas vidas. Recordámos Sebastião da Gama (1953), que nos traz à colação que:

Pelo Sonho é que vamos, comovidos e mudos. Chegamos? Não chegamos? Haja ou não haja frutos, pelo sonho é que vamos. Basta a fé no que temos, basta a esperança naquilo que talvez não teremos. Basta que a alma demos, com a mesma alegria, ao que desconhecemos e do que é do dia-a-dia. Chegamos? Não chegamos? – Partimos. Vamos. Somos. (p. 65)

Sempre guiados pela fé, os jovens foram relatando diversos sonhos que os têm acompanhado ao longo da vida e que os têm ajudado a projetar o futuro.

Amélia recorda que “todos temos os nossos sonhos, mas nem todos são realizados, porque só Deus torna todos os sonhos dos homens em realidade (...). Sempre, quando vou à escola, ou mesmo brincando, lendo os meus livros ou ainda lendo os jornais, tenho passado muito tempo a pensar nos meus sonhos. Primeiro, quando eu vivia ainda com a minha mãe, sempre tive aquele sonho de estudar para poder concluir a escola. E ainda continuo eu com outros sonhos, eu ainda desejo estudar e depois ser uma grande enfermeira (...), esse sonho permanece no interior do meu coração. Gostava de ser enfermeira ou então professora. Sonhar é fácil ou também ter desejos é fácil, mas espero que esses sonhos um dia possam tornar-se realidade”.

António também refere como sonho ser professor numa escola em Moçambique: “Gosto muito de ensinar os outros. Aqui no CA ensino os colegas a preparar e cuidar de uma horta, mas no futuro gostava de ser professor. É uma profissão muito bonita porque ajuda os alunos a serem alguém na vida e a crescerem em todos os sentidos”.

CONCLUSÃO

Com este estudo procurou-se praticar uma “etnografia crítica da educação” (Anderson, 1989) em que os relatos dos jovens permitiram perceber o significado que o CA tem tido na (re)construção dos seus projetos de vida.

Este estudo etnográfico permitiu assim dar visibilidade à questão do acolhimento de crianças e jovens em Moçambique, trazendo à colação as suas histórias de vida, abrindo espaço e oportunidades para a reflexão sobre os processos de (re)construção identitária destes dois jovens. Estes constituíram-se atores centrais no desenvolvimento do estudo e procurou-se estabelecer, no seu decorrer, mesmo à distância, relações de proximidade, carregadas de laços e afetos, num processo de educação como prática de liberdade (Freire, 1987).

Esta ideia é corroborada por Amélia ao “agradecer por esta oportunidade em que eu tive em escrever esta minha pequena história (...) para dar mais forças para o CA e todos aqueles que querem ver o Centro a brilhar, e as próprias crianças do centro, órfãos, assim como as outras crianças sem possibilidades, a mudarem das suas próprias vidas. Dizer que este centro dá às crianças a alegria que elas precisam de receber”.

Estes relatos retratam o papel da mediação intercultural enquanto estratégia transformadora, constituindo, como referem Vieira e Vieira (2016), um instrumento de empoderamento e de consciencialização das opções culturais que a trajetória de vida oferece, e de capacitação para a construção de projetos de vida.

O CA representa para os jovens “uma oportunidade para construir-se num contexto seguro e afetivo e projetar o seu futuro sem ter que renunciar à sua própria particularidade, às suas memórias, património e percurso familiar” (Delgado, 2016, p. 82). Constituiu assim um espaço de socialização no qual decorrem processos culturais em que os indivíduos se auto e hetero (re)constroem (Vieira, 2009). Os processos de socialização permitiram o desenvolvimento de saberes e aprendizagens pessoais, sociais, visíveis na valorização dos talentos individuais que permitiram aos jovens do CA aprenderem uma arte, tendo em conta a potencialidade dos recursos naturais do meio em que se encontravam. É de salientar o gosto pela natureza, que constituiu uma estratégia socioeducativa no contexto da valorização do modelo de mediação intercultural (trans)formativa.

Face ao que foi dito, no CA são dadas oportunidades de se desenvolverem competências e habilidades ao nível da gestão doméstica, da agricultura, da culinária e das artes, nomeadamente o artesanato em madeira de pau preto e a música. Destas aprendizagens, decorreram processos formativos e transformativos essenciais para que estes jovens possam ir reconstruindo e redefinindo significados nos seus percursos de vida. O CA enquanto espaço carregado de afetos, aliado às figuras de referência, ressalta assim o porto de abrigo que estes e outros jovens precisavam e precisam para poderem desenvolver práticas dialéticas de libertação e de mudança (Madureira, 2021) importantes para potenciar processos (trans)formativos. No entanto, é importante refletir-se sobre os cuidadores destas crianças e jovens, que “na maioria dos casos trazem uma bagagem de adversidade com consequências duráveis para o seu desenvolvimento, mas também das condições em que os trabalhadores se encontram, que na maioria das vezes não veem o seu trabalho reconhecido nas próprias casas e socialmente” (Matos, p. 13). Os cuidadores, na relação humana que estabelecem com as crianças e jovens, também se (re)constroem e (trans)formam. E ao falar em transformação não podíamos deixar de referir que a ação humana é indissociável de uma comunicação dialógica (Madureira, 2021), pois conforme refere Freire (1987) ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, pois os homens libertam-se em comunhão.

O CA constitui um lugar de “passagem de memória transformadora” (Matos, 2021), pelo que é importante que estes jovens projetem e olhem para o CA como uma ponte capaz de contribuir para as suas travessias para outros projetos de vida, decorrentes das exigências da idade adulta. O CA será sempre, conforme referiram, “o porto de abrigo” onde poderão sempre voltar, mas com a certeza de que as suas vidas irão prosseguir outros caminhos.

Este estudo centrou-se apenas nos jovens do CA, mas seria pertinente em futuros trabalhos centrar o olhar sobre os cuidadores, aquelas figuras que, por diariamente se dedicarem a estas crianças e jovens, terão de ser entendidas como “os facilitadores do processo de (re)organização, na integração da perda, na (des)adaptação, no delinear do projeto de vida e na preparação para saída” (Mota, 2021, p. 16).

Face à realidade política, social, cultural e económica vivida em Moçambique, pode-se concluir que esta instituição constitui um agente central na promoção do bem-estar

destes jovens, garantindo e/ou mitigando o exercício dos direitos consagrados na Convenção dos Direitos da Criança. Por isso, e para isso, enlaçados pela pedagogia da esperança, considera-se que urge (re)pensar-se os modelos de acolhimento, desenvolvidos em novos paradigmas, em que os próprios cuidadores possam também ser acolhidos para se transformarem, através da oportunidade de participarem em ações de formação que contribuam para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Amado, J. (1997). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2013). A investigação em educação e os seus paradigmas. Ciência e ciências da educação. In J. Amado, *Investigação qualitativa em educação* (pp. 25-73). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anderson, G. L. (1989). Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. *Review of Educational Research*, 59(3), 249-270.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boutinet, J. P. (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Costa, P., Santos, R., & Vieira, R. (2019). Experiências de acolhimento residencial e (re)construção identitária dos sujeitos acolhidos. *Configurações*, 23, 53-72.
- Delgado, P. (2016). A mediação no acolhimento familiar: Propostas educativas na intervenção social. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 73-86). Porto: Edições Afrontamento.
- Faria, S., & Vieira, R. (2016). Mediações socioculturais: Conceitos e contextos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 27-55). Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gama, S. (1953). *Pelo sonho é que vamos*. Lisboa: Ática.
- Iturra, R. (1990). *Fugirá da escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher.
- Madureira, C. (2021). A pedagogia do laço num abraço a Paulo Freire. In J. Polli & J. Aguiar (Orgs.), *Um grande abraço em Paulo Feire* (pp. 40-42). Jundia/Campinas: Edições Brasil/Editora Fibra.
- Matos, P. (2021). Prefácio. In C. Mota, *Crianças, jovens e cuidadores no acolhimento residencial – A vivência de quem cuida e de quem quer ser cuidado* (pp. 11-14). Lisboa: Edições Sílabo.
- Morin, E. (1996). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Mota, C. (2021). *Crianças, jovens e cuidadores no acolhimento residencial – A vivência de quem cuida e de quem quer ser cuidado*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Sacristán, G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Lisboa: Edições Asa.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Carta ética*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html> (acedido dia 17 de janeiro de 2022).
- Vieira, A. (2013). Da complexidade da escola contemporânea. In A. Vieira, *Educação social e mediação sociocultural* (pp. 37-63). Porto: Profedições.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans)formações*. Porto: Profedições.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades: Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.

- Vieira, R. (2003). Vidas revividas: Etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos. In T. Caria (Org.), *Metodologias etnográficas em ciências sociais* (pp. 77-96). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2009). *Identidades pessoais. Interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Edições Colibri.

A aliança terapêutica em contextos familiares crônicos ou de especial dificuldade: preservação e reunificação familiar em tempo de Covid-19

Nuno Pimentel¹, Margarida Garção² & Tiago Pina³

¹UDC Universidade A Coruña e MDV.CAFAP Almada-Seixal

²MDV.CAFAP Almada-Seixal

³MDV.CAFAP Almada-Seixal

RESUMO

O seguinte estudo é centrado na intervenção do Projeto Família[®] do Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental de Almada-Seixal do Movimento de Defesa da Vida, na área da Preservação Familiar de crianças e jovens em risco, com processos de Promoção e Proteção ativos no Tribunal de Família e Menores, nas Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais e na Comissão de Crianças e Jovens em Risco nos concelhos de Almada e Seixal. O objetivo primário do estudo será o de avaliar a eficácia da intervenção do Projeto Família[®] com o recurso ao uso de instrumentos das escalas NCFAS G+R e do SOFTA-s no decurso da intervenção em ambiente domiciliário nos indicadores da Preservação Familiar, Aliança Terapêutica e o bem-estar da criança e jovem. Tendo o conhecimento sociodemográfico das famílias sinalizadas, bem como o conhecimento dos fatores de risco ou perigo, o estudo irá permitir aprofundar o conhecimento sobre os contextos de cronicidade e de especial dificuldade, explicando o porquê da não adesão aos serviços de apoio. É de igual forma importante refletir sobre as implicações da pandemia por Covid-19 na atividade de intervenção ao domicílio. Espera-se que este estudo permita também criar questões para estudos longitudinais sobre o processo da Aliança Terapêutica, sobretudo sobre a adesão do terapeuta ao processo terapêutico nas intervenções ao domicílio de Preservação Familiar.

PALAVRAS-CHAVE

Preservação familiar; aliança terapêutica; bem-estar; Covid-19.

INTRODUÇÃO

A metodologia do Projeto Família[®] do Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) do Movimento de Defesa da Vida (MDV) de Almada-Seixal tem a sua intervenção inspirada nos modelos intensivos de preservação familiar, proveniente do modelo norte-americano “Homebuilders”. É uma intervenção efetuada no domicílio com famílias com crianças e jovens em risco, com a função de prevenir o seu acolhimento institucional, promovendo a unidade e o bem-estar familiar. A intervenção visa a estabilidade familiar através de intervenção na crise (Caplan, 1964), intensiva num curto espaço de tempo. Este trabalho é efetuado no domicílio das famílias, na sua comunidade ou em espaço institucional, tendo um técnico disponível 24 horas nos sete

dias da semana (National Family Preservation Network, 2009). Os técnicos acompanham duas ou três famílias em simultâneo de forma a promover uma intervenção intensiva e flexível, incluindo o desenvolvimento de competências através de ajuda terapêutica ou de ajuda assistencial e material (Bezeczky, 2020). Existe evidência que estes programas são eficazes na prevenção do acolhimento em alguns subgrupos, como por exemplo em crianças com perturbação de comportamento (Fraser et al., 1997), ou em crianças que tenham tido experiências de acolhimento anteriores (Schweitzer et al., 2015), no entanto a eficácia ou o custo/benefício da intervenção ainda é, segundo a literatura, pouco claro (Bezeczky, 2020).

No entanto, as intervenções levantam questões relacionadas com intervenções mandatadas pelos serviços de Proteção de Menores e pelos próprios tribunais, ou seja, as famílias são enviadas para estes serviços sem que lhes seja permitido tomar uma decisão alternativa. A literatura refere estes clientes como involuntários (Relvas & Sotero, 2014). Outra condicionante são as intervenções muito prolongadas e repetidas no tempo em contextos de vulnerabilidade e risco familiar, onde a mudança parece não acontecer, poderão levar a uma cronicidade dos problemas (Escudero, 2013). O autor indica que alguns fatores associados aos sistemas profissionais poderão provocar essa cronicidade e o distanciamento das famílias àqueles contextos. Refere ainda que, para que se possa definir um perfil crónico de funcionamento familiar, deverá ser feito um diagnóstico sobre a forma como um determinado problema se instalou na família. A intervenção poderá ser ineficaz se o trabalho não estiver em conformidade com a diversidade étnica sobre os seus costumes culturais e de modelos de funcionamento familiar. É necessário ter, de igual forma, atenção às diferenças geracionais no contexto familiar, pois a aculturação em algumas situações pode enviesar o resultado das intervenções. Escudero (2013) refere que o fator de risco mais comum em clientes involuntários e crónicos é a atitude da família sobre os problemas ou dificuldades, na negação dos mesmos, o que poderá levar a um evitamento ou involuntariedade para as intervenções, colocando-os também numa posição de perceção de falta de controlo sobre as suas próprias escolhas de como resolver os seus problemas. Uma forma de poder resolver o problema da involuntariedade e do evitamento são as intervenções no domicílio. Estas são sugeridas como boa prática na abordagem de intervenção com clientes com fraca adesão às intervenções, ou que, por diversos motivos, não

respondem positivamente às intervenções sugeridas pelos serviços (Aponte, Zarski, Bixenstine, & Cibik, 1991; Woodford, 1999, cit. por Cortes, 2004). Com o surgir da pandemia pelo Covid-19 os países foram obrigados ao confinamento de forma a proteger as suas populações do risco de infeção, protegendo as pessoas mais vulneráveis à doença. Aumentando estas formas de proteção, aumentaram de igual forma os fatores de risco da população mais vulnerável, nomeadamente as famílias com crianças e jovens em risco, levando, por falta de um acompanhamento mais adequado às situações de risco, ao acolhimento residencial (Desai, 2020; Wang, Zhang, Zhao, Zhang, & Jiang, 2020, cit. por Wilke, Howard, & Pop, 2020). As pesquisas indicam que as crianças acolhidas e em risco de acolhimento pertencem ao grupo de pessoas mais afetado pelas crises e, desta forma, mais vulneráveis (Dozier et al., 2014; Nelson, Zeanah, & Fox, 2019; Van IJzendoorn et al., 2011, cit. por Wilke, Howard, & Pop, 2020). As recomendações das Nações Unidas (2019) para o bom desenvolvimento infantil referem que as crianças devem crescer junto das suas famílias, considerando que o seu afastamento traz repercussões negativas ao seu desenvolvimento e saúde. Segundo a Organização Mundial de Saúde (2020), as medidas e recomendações políticas, restritivas de contactos sociais e de confinamento de forma a combater a propagação da pandemia, têm efeitos nas crianças e famílias em situação de risco (Cluver et al., 2020; Galea, Merchant, & Lurie, 2020, cit. por Wilke, Howard, & Pop, 2020).

INTERVENÇÕES NO DOMICÍLIO

As intervenções no domicílio têm vindo a ser implementadas nas últimas décadas na área do bem-estar infantil e na área da saúde mental, sendo referidas como exemplo de boas práticas (Carriuo, 2007; McWey, 2008; Yorgason, Mcwey, & Felts, 2005). Sobre a eficácia da intervenção no domicílio, a bibliografia refere que existem evidências de sucesso em várias populações. Ammemian et al. (2007) e Beeber, Holditch-Davis, Belyea, Funk, e Canuso (2004) indicam que a eficácia foi comprovada nas populações de mães com depressão, na intervenção em famílias com adolescentes com a problemática do consumo de substâncias aditivas; eficaz na redução de perturbações de comportamentos em crianças e na articulação entre os técnicos e os seus pais (Barth, 2007; Lindsey, Lee, & Sullivan, 2009; Yorgason et al., 2005). Os autores referem ainda que a intervenção é eficaz no apoio emocional a famílias que têm crianças e jovens

internados em serviços de psiquiatria (Frazer, Nelson, & Rivard, 1997). Barth et al. (2007), Henggeler, Melton, e Smith (1992), e Walton, Fraser, Lewis, Pécora, e Walton, (1993) indicam que a intervenção no domicílio é igualmente eficaz na prevenção de retirada de crianças e jovens do seu contexto familiar. Cortes (2004) refere que os investigadores nas áreas Clínica e do Serviço Social nos ofereceram vários estudos, ao longo das últimas décadas, sobre a eficácia das intervenções domiciliárias (Boyd-Franklin & Bry, 2000; Cortes, 2004). Os autores indicam que o “*setting*” em ambiente familiar pode permitir um desenvolvimento mais colaborativo das famílias nas propostas de intervenção (Boyd-Franklin & Bry, 2000; Cortes, 2004). Apesar das vantagens neste tipo de intervenção, estudos referem que existem, de igual forma, alguns constrangimentos neste tipo de abordagem. A literatura indica que as intervenções terapêuticas mais tradicionais, baseadas no *setting* institucional, poderão potenciar dificuldades na compreensão da complexidade da vida familiar e das suas múltiplas necessidades, levando a constrangimentos na comunicação de um entendimento mais empático e genuíno com a família. Referem ainda que os terapeutas poderão experienciar sentimentos de ineficácia com os pedidos de necessidades urgentes da família (ex.: “possibilitar a garantia de refeições diárias, o acesso a medicamentos, acesso a cuidados infantis, entre outros” – Melo & Alarcão, 2011). Para as autoras, a construção de um suporte de rede poderá ser uma forma de encontrar um equilíbrio entre as diferentes necessidades da família e do terapeuta, sendo que as várias crises que a família vivencia poderão ser motivo de desajustamento emocional do próprio terapeuta, colocando em risco a boa evolução do processo terapêutico.

A ALIANÇA TERAPÊUTICA

Na terapia familiar a Aliança Terapêutica tem sido uma das características consideradas de sucesso na intervenção, sendo atribuída ao terapeuta a sua capacidade de envolver a família no seu tratamento. Beck, Friedlander, e Escudero (2006) e Thompson, Bender, Lantry, e Flynn (2007) referem que, para que haja eficácia nas intervenções terapêuticas, a atitude do terapeuta é fundamental, nomeadamente quanto ao seu estabelecimento na relação, sobre o seu otimismo, humor e dedicação. Do ponto de vista da família, é fundamental que haja expectativas sobre a intervenção, ou seja, uma aliança estabelecida entre o terapeuta e a família, bem como uma participação ativa,

contribuem para o sucesso da intervenção. Os autores indicam que iniciar uma intervenção onde não haja o estabelecimento de uma Aliança Terapêutica poderá levar à interrupção do processo (Diguseppe et al., 1996, cit. por Thompson, Bender, Lantry, & Flynn, 2007; Pinsof, Horvath, & Greenberg, 1994). Os autores estudaram o fenômeno da Aliança Terapêutica observando a dinâmica relacional entre o terapeuta e o cliente, tendo estruturado esta observação ao nível da colaboração, sobre a aliança, que surge no processo terapêutico e na concordância nas tarefas e os objetivos propostos (Kazdin, Marciano, & Whitley, 2005, cit. por Thompson, Bender, Lantry, & Flynn, 2007). A aliança entre terapeuta e cliente está associada à teoria da vinculação (Bowlby, 1969), na qual a aliança alivia a ansiedade e permite desenvolver a formação de um relacionamento que capacite o cliente a fazer alterações positivas na sua vida. No entanto, os autores referem que não é o tipo de aliança, mas sim a força da aliança, que favorece um desenvolvimento positivo da mudança (Pinsof et al., 1994, cit. por Thompson, Bender, Lantry, & Flynn, 2007).

TERAPIA FAMILIAR NO DOMICÍLIO E A PRESERVAÇÃO FAMILIAR

Os programas de Preservação Familiar e de Terapia Comunitária no domicílio têm sido reconhecidos pela sua boa prática em ajudar populações em situações onde ocorreram abusos ou negligência (Barth et al., 2007; Corcoran, 2000, cit. por Melo & Alarcão, 2011). As intervenções baseadas nas potencialidades e na resiliência têm sido apontadas como adequadas no apoio a populações com riscos múltiplos e diversas formas de problemáticas (Benard, 2006; Walsh, 2006a, 2006b, cit. por Melo & Alarcão, 2011), sendo que neste contexto as intervenções no domicílio permitem trabalhar as potencialidades familiares sendo facilmente identificadas e amplificadas (Benard, 2006; Czystczon & Lynch, 2010; Lee et al., 2009, cit. por Melo & Alarcão, 2011). Sobre a terapia familiar em contexto de domicílio, "*Home Based Family Therapy*" (Macchi & O'Conner, 2010), os autores mencionam que estas intervenções apresentam desafios, não só pelo contexto onde são executadas, mas também pelos desafios que implicam na formação de terapeutas das várias áreas disciplinares, com diferentes níveis de experiência e de diversas instituições ou serviços. Os autores referem que desde a década de 1980 que vários clínicos com prática em terapia familiar começaram a usá-la em contexto de domicílio. O estudo indica que os programas de intervenção anteriores eram focados

nos indivíduos em situação de risco, sendo que em 1993 se iniciou o Programa de Preservação da Família e dos serviços de Apoio à Família, onde se percebeu que a natureza de uma intervenção sistêmica era indispensável no tratamento da saúde mental e comportamental de crianças em contexto familiar (Congresso dos Estados Unidos, 1993, cit. por Macchi & O’Conner, 2010). O modelo de Preservação Familiar baseia-se no princípio de trabalhar com a família as suas capacidades parentais em situações de risco, de forma a permitir que a criança permaneça em casa junto da sua família, evitando assim a sua institucionalização e, ao mesmo tempo, potenciar que a família se possa envolver ativamente no processo terapêutico. Christensen (1995) e Cortes (2004) (citados por Macchi & O’Conner, 2010) referem que este método proporciona à família um ambiente menos restritivo configurando a oportunidade de intervenção por parte de terapeutas e outros profissionais das áreas sociais em suas casas.

Berg (1994), Boyd-Franklin e Bry (2000), Henggeler e Lee (2003), Lindblad-Goldberg et al. (1998) e Sexton e Alexander (2000) (citados por Macchi & O’Conner, 2010) referem que são usados vários modelos na terapia familiar baseada na intervenção ao domicílio (HBFT), como o Modelo Ecológico Social (Bronfenbrenner, 1979), a Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1979), a Terapia Cognitivo-Comportamental (Beck, 1976), a Teoria dos Sistemas Gerais Familiares (Bertalanffy, 1968), a Terapia Familiar Funcional, a Terapia Multissistêmica, a Terapia Breve Focada nas Soluções (Shazer, 1982) e a Psicoeducação Familiar. Os modelos descritos anteriormente, segundo os autores, têm em comum cinco componentes relevantes na sua prática no domicílio com a Terapia Familiar no domicílio, e são elas: o ambiente e o contexto, os papéis e expectativas da família, os papéis e expectativas do terapeuta, o relacionamento com o terapeuta e o foco no processo clínico. Os autores referem que no processo terapêutico a relação é definida durante todo o processo, no entanto é a adesão à intervenção que irá influenciar o decurso dessa mesma relação. No contexto de *setting* terapêutico clínico a família adere à intervenção pela relação que estabelece com o terapeuta; por outro lado, em contexto do domicílio a relação estabelece-se pelo princípio de “convidado”, ou seja, o terapeuta é uma espécie de convidado que vai a casa de uma determinada família, tendo este de se acomodar e ambientar nesse contexto.

SERVIÇOS INTENSIVOS DE PRESERVAÇÃO FAMILIAR

Os Serviços Intensivos de Preservação Familiar (SIPF) têm como objetivo a redução do acolhimento de crianças promovendo as competências dos seus pais, reduzindo o risco a que estão sujeitas. As intervenções destes serviços previnem o acolhimento de crianças em instituições, sendo uma intervenção que se desenvolve no domicílio das famílias (Bezczky et al., 2020). O modelo de intervenção assenta na teoria da crise de Caplan (1964), sendo que a crise despoletará a motivação para novas aprendizagens de comportamentos, sendo a crise familiar também uma forma de motivação para a mudança. Esta metodologia prevê uma resposta em 24 horas após as sinalizações. O apoio desenvolve-se entre quatro a seis semanas em contexto domiciliário. Cada técnico tem duas a três famílias em acompanhamento de forma a potenciar e garantir um apoio intensivo e flexível adequado a cada família. O técnico fica disponível para a família 24 horas por dia e sete dias por semana. Esta intervenção permite o desenvolvimento de competências pessoais e parentais, sessões terapêuticas e estratégias assistenciais para obtenção de bens materiais (National Family Preservation Network, 2009, cit. por Bezczky et al., 2020). Fraser et al. (1997) e Schweitzer et al. (2015) (citados por Bezczky et al., 2020) referem a eficácia na população de crianças com problemas comportamentais ou com crianças que já tiveram a experiência do acolhimento.

O PROJETO FAMÍLIA®

O Projeto Família® é implementado pelo Movimento de Defesa da Vida (MDV) e a sua intervenção promove a preservação em seio familiar de crianças e jovens em risco, através do desenvolvimento de competências parentais e relacionais e preparação para a autonomia no seio familiar. A metodologia do Projeto Família® do MDV baseia-se no modelo “Homebuilders” que foi implementado pelo Institute for Family Development (1974). Entre 1995 e o corrente ano, o MDV tem vindo a implementar esta metodologia com o nome de Projeto Família® (Dinis et al., 2011). As famílias são sinalizadas ao Projeto Família® do MDV através dos serviços da comunidade, tendo como instituições mais frequentes o Tribunal de Família e Menores (TFM), as Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais (EMAT) do Instituto de Segurança Social, I.P., as Comissões de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), os Serviços dos Cuidados de Saúde Primários, os Estabelecimentos de Ensino, Instituições Particulares de Solidariedade

Social (IPSS) ou as próprias famílias. Os motivos de sinalização configuram situações de fragilidade ou risco familiar, cronificados e de especial dificuldade para o bom desenvolvimento das crianças e dos jovens.

METODOLOGIA

O estudo é centrado no sistema familiar e na sua participação ativa da intervenção, onde seja possível explorar a natureza das suas dinâmicas associadas a características sociodemográficas, indicadores de risco/perigo familiar, recursos ecológicos, nível da Aliança Terapêutica, Bem-Estar da criança e o sucesso da Preservação ou Reunificação familiar. A investigação tem como base um estudo quantitativo. O objetivo desta metodologia é apresentar um grupo experimental e um grupo de controlo não sendo equivalentes, onde as diferenças que se irão observar, através de pré e pós-teste, não podem ser atribuídas ao efeito do tratamento. Sendo um estudo Quasi-Experimental através de um constructo multidimensional serão utilizados instrumentos de pré e pós-teste: NCFAS G+R, -North Carolina Family Assessment Scale, General Services and Reunification (Version 2.0; Reed-Ashcraft et al., 2001; Kirk et al., *in press*; National Family Preservation Network, 2008-2015); e o SOFTA-S. -Sistema de Observação da Aliança em Terapia Familiar (Friedlander, Escudero, & Heatherington, 2006; Vilaça, Sotero, Silva, & Relvas, 2019)

Objetivos gerais do estudo

Tendo o conhecimento sociodemográfico das famílias sinalizadas, bem como os fatores de risco ou perigo, o estudo irá permitir aprofundar o conhecimento sobre os contextos de cronicidade e de especial dificuldade, explicando o porquê da não adesão aos serviços de apoio. Espera-se que este estudo permita criar questões para estudos longitudinais sobre o processo da Aliança Terapêutica, sobretudo sobre a adesão do terapeuta ao processo terapêutico. Com a intervenção no domicílio pretende-se perceber se a intervenção proposta é eficaz na prevenção da retirada de crianças e jovens no seu meio natural de vida. Como hipóteses de estudo prevê-se que o grupo experimental terá uma melhoria em todas as medidas no resultado do programa, significativamente diferentes às encontradas no grupo de controlo. Supõe-se ainda que a avaliação da Aliança Terapêutica permitirá prever, tanto o abandono como a qualidade

no resultado final dos casos, tratados no grupo experimental. A amostra será selecionada de forma intencional e por conveniência, uma vez que o estudo requer a participação de famílias com processos de Promoção e Proteção. Do grupo de controlo irão ser apenas recolhidos dados sobre a evolução do processo com as entidades, ao nível da preservação, da reunificação familiar e do bem-estar da criança/jovem. O grupo experimental será constituído por famílias que foram sinalizadas ao CAFAP Almada-Seixal, que aceitam a intervenção e completaram o programa de intervenção.

Procedimento

A amostra será composta por famílias com crianças e jovens dos 0 aos 17 anos e 11 meses de idade, sinalizadas em situação de risco/perigo. A maioria das famílias sinalizadas são mandatadas para a intervenção, em situação crónica ou de especial dificuldade. As famílias serão informadas sobre a intervenção e sobre o estudo de investigação, através do consentimento informado, sendo mantido o seu anonimato. A amostra tem quatro componentes específicas, ou seja, a sinalização revela situações de risco familiar e de risco de bem-estar da criança, existe a possibilidade de acolhimento institucional ou as crianças e jovens já se encontram acolhidos, existe a disponibilidade para a intervenção, as famílias foram mandatadas por serviços de Promoção e Proteção de crianças e jovens em risco. O Projeto Família® prevê na sua intervenção pelo menos seis semanas intensivas, conforme a necessidade de intervenção junto da família, podendo este ser adaptado. O tempo de intervenção será adequado às necessidades e características da família. As duas primeiras semanas são dedicadas ao diagnóstico familiar com o recurso às escalas NCFAS G+R e SOFTA-s, que permitem a preparação da intervenção com a elaboração de um diagnóstico, “projeto preliminar de intervenção”. As semanas seguintes são usadas para o desenvolvimento dos objetivos enunciados pela família e pelos técnicos, tendo como princípio comum e partilhado a mudança e a resolução dos fatores de risco/perigo. No final da intervenção, os instrumentos são novamente aplicados, permitindo aferir a evolução do processo de intervenção. Sendo a intervenção do Projeto Família® prevista ao longo de um ano, após a intervenção intensiva seguem-se *Follow Ups* programados.

Resultados

Espera-se que este estudo permita aprofundar o conhecimento sobre os contextos de cronicidade e de especial dificuldade, conseguindo de igual forma aprofundar o conhecimento sobre as dificuldades no processo de adesão às intervenções, bem como estudar o processo da Aliança Terapêutica nas intervenções em contexto domiciliário. Prevê-se que a intervenção do Projeto Família® seja eficaz na Preservação Familiar e na promoção do bem-estar das crianças e jovens.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, J. F., & Maynard, P. E. (2000). Evaluating training needs for home-based family therapy: A focus group approach. *The American Journal of Family Therapy*, 28, 41-52. <https://doi.org/10.1080/019261800261806>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Edições Psiquilíbrios.
- Aurelie, M. C., et al. (2017). Alliance and adherence in a systemic therapy. *Child and Adolescent Mental Health*, 22(3), 148-154.
- Bachler, E., Frühmann, A., Bachler, H., Aas, B., Strunke, G., & Nickelf, M. (2016). Differential effects of the working alliance in family therapeutic home-based treatment of multi-problem families. *Journal of Family Therapy*, 37, 471-499. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12063>
- Bandura, A. (1979). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.I. Prentice Hall.
- Benitez, J., Abalscal, A., Garrido, M., & Escudero, V. (2019). Building an expanded therapeutic alliance: A task analysis with families trapped in parental - adolescent conflict family process. *Family Process Institute*.
- Bezczky, Z., et al. (2020). Intensive family preservation services to prevent out-of-home placement of children: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 102.
- Christensen, L. L. (1995). Therapists' perspectives on home-based family therapy. *The American Journal of Family Therapy*, 23, 306-314. <https://doi.org/10.1080/01926189508251361>
- Cortes, L. (2004) Home-based family therapy: A misunderstanding of the role and a new challenge for therapists. *The Family Journal*, 12(2), 184-188. <https://doi.org/10.1177/1066480703261980>
- De Shazer, S., Berg, I. K., Lipchik, E., Nunnally, E., Molnar, A., Gingerich, W., & Davis, M. (1986). Brief therapy: Focused solution development. *Family Process*, 25, 207-221. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1986.00207>
- Diamond, G. M., Liddle, H. A., Hogue, A., & Dakof, G. A. (1999). Alliance-building interventions with adolescents in family therapy: A process study. *Psychotherapy*, 36(4), 355-368. <https://doi.org/10.1037/h0087729>
- Diário da República, 1.ª série, n.º 64, 2 de abril de 2013.
- Dinis, C., et al. (2011). SAFER – Serviço de apoio à família em risco. In D. Sampaio, H. Cruz, & M. Leote de Carvalho (Coords.), *Crianças e jovens em risco. A família no centro da intervenção* (pp. 281-300). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Doug Stuva, D., Ringle, J., Thompson, R., Chmelka, B., Juliano, N., & Bohn, K. (2016). In-home family services: Providing lasting results to crisis helpline callers. *The American Journal of Family Therapy*, 44(5), 245-254. <https://doi.org/10.1080/01926187.2016.1223566>
- Duggan, A., Fuddy, L., McFarlane, E., Burrell, L., Windham, A., Higman, A., & Sia, C. (2004). Evaluating a statewide home visiting program to prevent child abuse in at-risk families of newborns: Fathers' participation and outcomes. *Child Maltreatment*, 9, 3-17. <https://doi.org/10.1177/1077559503261336>

- Escudero, V., Heatherington, L., & Diamond, G. M. (2011). Alliance in couple and family therapy. *Psychotherapy, 48*(1), 25-33. <https://doi.org/10.1037/a0022060>
- Fernandez, E., & Lee, J. S. (2013). Accomplishing family reunification for children in care: An Australian study. *Children and Youth Services Review, 35*(9), 1374-1384. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.05.006>
- Frazer, M. W., Nelson, K. E., & Rivard, J. C. (1997). Effectiveness of family preservation services. *Social Work Research, 21*, 138-153.
- Friedlander, M. L., Escudero, V., & Heatherington, L. (2006). *Therapeutic alliances in couple and family: An empirically informed guide to practice*. Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11410-000>
- Friedlander, M., & Escudero, V. (2019). *Alianza terapéutica con familias. Cómo empoderar al cliente en los casos difíciles*. Barcelona: Herder.
- Friedlander, M., Escudero, V., & Heatherington, L. (2009). *La alianza terapéutica: En la terapia familiar y de pareja* (1.ª ed). Barcelona: Paidós, Editorial Planeta S. A.
- Gómez, E., Muñoz, M., & Haz, A. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: Características e intervención. *PSYKHE, 16*(2), 43-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282007000200004>
- Heatherington, L., & Friedlander, M. L. (1990). Couple and family therapy alliance scales: Empirical considerations. *Journal of Marital and Family Therapy, 16*(3), 299-306. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1990.tb00851>
- Henggeler, S. W., Melton, G. B., & Smith, L. A. (1992). Family preservation using multisystemic therapy: An effective alternative to incarcerating serious juvenile offenders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 953-961. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.60.6.953>
- Johnson, L. N. (1998). *The therapeutic alliance in home-based family therapy: Is it predictive of outcome?* (Dissertation). Kansas State University. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2002.tb01177>
- Johnson, L. N., & Ketring, S. A. (2000). *The prevention and treatment of child abuse*. Roundtable presented at the meeting of the American Association for Marriage and Family Therapy. Denver, Colorado, November 2000.
- Johnson, L., Ketring, S. A., Rohacs, J., & Brewer, A. L. (2006). Attachment and the therapeutic alliance in family therapy. *American Journal of Family Therapy, 34*(3), 205-218. <https://doi.org/10.1080/01926180500358022>
- Jong, P. & Berg, I. (2001). Co-constructing cooperation with mandated clients. *Social Work, 46*(4), 361-374. <https://doi.org/10.1093/sw/46.4.361>
- Jonhson, M., Stone, S., Lou, C., Vu, C., Ling, J., Mizrahi, P., & Austin, M. (2006). *Family assessment in child welfare services: Instrument comparisons*. https://doi.org/10.1300/J394v05n01_04
- Kaplan, L. (1986). *Working with multiproblem families*. Lexington, MA: D.C. Health & Co.
- Kirk, R. S. (2008). Development and field testing of a family assessment scale for use in child welfare practice settings utilizing differential response. *Protecting Children, 23*(1-2), 71-87. <https://www.nfnp.org/media/azvedki3/ncfas-g-research-report-aha-protecting-children-journal.pdf#page=73>
- Kirk, R. S., & Ashcraft, K. R. (s.d.). User's guide for the North Carolina Family Assessment Scale (NCFAS), version 2.0. Consultado em 20 de dezembro de 2019 através de http://ssw.unc.edu/jif/reports/Guide_20.pdf
- Kirk, R. S., & Griffith, D. (2008). *Annual report to the General Assembly of the State of North Carolina on the intensive family preservation services program for the 2006-2007 state fiscal year*.
- Kirk, R. S., Kim, M. M., & Griffith, D. P. (2005). Advances in the reliability and validity of the North Carolina Family Assessment Scale. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 11*(3-4), 157-176. https://doi.org/10.1300/J137v11n03_08

- Lenore, M., & McWey (2008). In-home family therapy as a prevention of foster care placement: Clients' opinions about therapeutic services. *The American Journal of Family Therapy*, 36, 48-59. <https://doi.org/10.1080/01926180601163867>
- Macchi, C. R., & O'Conner, N. (2010). Common components of home-based family therapy models: The HBFT partnership in Kansas. *Contemporary Family Therapy*, 32(4), 444-458. <https://doi.org/10.1007/s10591-010-9127-1>
- Magura, S., & Moses, B. S. (1986). *Outcome measures for child welfare services: Theory and applications*. Washington, D.C.: Child Welfare League of America. <https://doi.org/10.1177/104973159100100207>
- Melo, A., & Alarcão, M. (2011). *Integrated family assessment and intervention model: A collaborative approach to support multi-challenged families*.
- Mira Delgado e Vale (2005). *Manual dos assistentes familiares do Projecto Família*. Movimento de Defesa da Vida [não publicado].
- Mosier, J., Burlingame, G. M., Wells, M. G., Ferre, R., Latkowski, M., Johansen, J. G., & Walton, E. (2001). In-home, family-centered psychiatric treatment for high-risk children and youth. *Children's Services: Social Policy, Research, and Practice*, 4, 51-68.
- National Family Preservation Network. (2008-2015). *Escala de evaluación familiar de Carolina del Norte para Servicios Generales y Reunificación*.
- Pinsof, W. M. (1995). *Integrative problem-centered therapy*. New York: Basic Books.
- Pinsof, W. M. (2010). *System assessment and tracking change in therapy with the Systemic Therapy Inventory of Change (STIC)*. Session 508 presented at the annual conference for the American Association for Marriage and Family Therapy, Atlanta, GA.
- Pinsof, W. M., & Catherall, D. R. (1986). The integrative psychotherapy alliance: Family, couple and individual therapy scales. *Journal of Marital and Family Therapy*, 12(2), 137-151. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1986.tb01631.x>
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Martín, J., & Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Scarborough, N., Taylor, B., & Tuttle, A. (2013). Collaborative home-based therapy (CHBT): A culturally responsive model for treating children and adolescents involved in child protective service systems. *Contemporary Family Therapy*, 35, 465-477. <https://doi.org/10.1007/s10591-012-9223-5>
- Sotero, L., Cunha, D., Silva, J., Escudero, V., & Relvas, A. (2017). Building alliances with (in)voluntary clients: A study focused on therapists' observable behaviors. *Family Process Institute*, 56(4).
- Sotero, L., Major, S. Escudero, V., & Relvas, P. (2016). The therapeutic alliance with involuntary clients: How does it work? *Journal of Family Therapy*, 38, 36-58.
- Sotero, L., Moura-Ramos, M., Escudero, V., & Relvas, A. (2018). *When the family is opposed to coming to therapy: A study on outcomes and therapeutic alliance with involuntary and voluntary clients*. <https://doi.org/10.1037/cfp0000099>
- Thomas, V., McCollum, E. E., & Snyder, W. (1999). Beyond the clinic: In-home therapy with Head Start families. *Journal of Marital and Family Therapy*, 25, 177-189.
- Thompson, S., Bender, K., Lantry, J., & Flynn, P. (2007). Treatment engagement: Building therapeutic alliance in home-based treatment with adolescents and their families. *Contemporary Family Therapy*, 29, 39-55. <https://doi.org/10.1007/s10591-007-9030-6>
- United Nations. (2019). *Promotion and protection of the rights of children*. Seventy-fourth session.
- Vilaça, M., Sotero, L., Silva, T., & Relvas, A. (2019). *Sistema de observação da aliança em terapia familiar versão autorresposta (SOFTA-s)*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory*. New York: George Braziller.
- Waisbrod, N., Buchbinder, E., & Possick, C. (2012). In-home intervention with families in distress: Changing places to promote change. *Social Work*, 57(2), 121-132.

- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Walton, E., Fraser, M. W., Lewis, R. E., Pecora, P. J., & Walton, W. K. (1993). In-home family-focused reunification: An experimental study. *Child Welfare, 2*, 473-487.
- Whitaker, C., & Bumberry, W. (1990). *Dançando com a família*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Wilke, N., Howard, A., & Pop, D. (2020). *Child Abuse & Neglect*. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104642>
- Yorgason, J. B., McWey, L. M., & Felts, L. (2005). In-home family therapy: Indicators of success. *Journal of Marital and Family Therapy, 31*, 301-312.
- Zarski, J., Greenbank, M., Sand-Pringle, C., & Cibik, P. (1991). The invisible mirror: In-home family therapy and supervision. *Journal of Marital and Family Therapy, 17*, 133-143.

Parte VII

Comunicações Livres: *Artes e Literatura*

Projeto Escolar ConfinARTE (AEGP): uma plataforma de socialização em tempo de confinamento pandémico

Sónia Moreira Cabeça¹

¹ CinTurs - Universidade do Algarve / Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira - Évora

RESUMO

Está amplamente atestado que a socialização na escola tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e jovens. Para além da aquisição de competências, dado o tempo que os estudantes nela passam, esta torna-se fundamental enquanto promotora de convivialidade e sociabilidade entre pares. A escola, espaço de socialização primária, assume, portanto, um importante papel no processo de construção da identidade e de integração social. Por outro lado, o papel que as relações de interação social – e o contacto presencial em particular – assumem no processo de desenvolvimento humano é preponderante.

Durante o confinamento (devido ao contexto pandémico), com o encerramento das escolas – decretado a 21/01/2021 – e a retoma das aulas no formato de ensino à distância, o espaço privilegiado de socialização entre os alunos, a escola, como espaço físico, desaparece. Face aos condicionalismos, o Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira (AEGP) de Évora concebeu um Projeto que permitiu criar uma plataforma *online* de partilha de conteúdos e desenvolvimento de relações interpessoais para colmatar a ausência física e contribuir para o desenvolvimento educativo e pessoal dos alunos e da comunidade escolar em geral.

O presente artigo visa apresentar o Projeto ConfinARTE, um Grupo Teams de partilha e socialização entre a comunidade escolar do AEGP em confinamento, direcionado para atividades extracurriculares. O ConfinARTE foi um espaço de livre comunicação onde gostos, interesses e talentos em comum foram partilhados. Entre 8 de fevereiro e 26 de março de 2021, o Projeto ConfinARTE lançou desafios aos seus membros (alunos dos 5 aos 18 anos, professores, técnicos e encarregados de educação) e realizou várias videoconferências sobre arte, música, literatura, cinema, cultura, etc., constituindo-se, deste modo, como espaço de sociabilidade alternativo. Para além da apresentação do projeto, pretende-se abordar o seu desenvolvimento e os impactos e lições retiradas que fazem do ConfinARTE um exemplo de boas práticas.

PALAVRAS-CHAVE

Pandemia; cultura; socialização *online*; escola; confinamento.

INTRODUÇÃO

A convivialidade e sociabilidade entre pares na escola é um aspeto importante para a construção da identidade das crianças e jovens e para a sua integração social, contribuindo assim para o seu desenvolvimento. De facto, muitas são as ligações e as relações aí estabelecidas e construídas, uma vez que é no estabelecimento educativo que os alunos passam muitas horas do seu dia. A escola constitui um ambiente que propicia a interação com o outro, é um espaço de descoberta em que o indivíduo

apreende os modos de relacionamento com os demais, progride enquanto ser humano e define a sua identidade (Matta, 2001). No desenvolvimento de relações interpessoais, os pares apresentam-se como modelos de referência e os indivíduos desenvolvem a sua compreensão do mundo e de si mesmos através dos outros (Matta, 2001), constroem o seu “eu” e o do outro.

O papel que as relações de interação social – e o contacto presencial em particular – assumem no processo de desenvolvimento humano e no desenvolvimento das competências sociais é, deste modo, preponderante. Somos socializados através das interações e a socialização é, muito concretamente, transmissão de cultura (Rocher, 1971). Simultaneamente, a socialização é organizadora da interação. Os elementos culturais são partilhados, formando grupos de amigos. Estes processos afetivos de socialização são muito importantes e mediadores do desenvolvimento pessoal (Palacios et al., 1990).

Por outro lado, os espaços onde a interação ocorre não são neutros (Giddens, 2004; Goffman, 1993). Os contextos nos quais as interações ocorrem e o modo como os ambientes afetam as interações são cada vez mais objeto de estudo (Fernandes & Elali, 2008) e, nos estudos na área da educação em particular, vários autores destacam a importância do “recreio” e da socialização fora do espaço da sala de aula (Martins & Castro, 2011; Matta, 2001; Müller, 2008). Müller (2008) observa que “a noção de amizade surge com a ideia de atividades compartilhadas em espaços-tempos específicos da escola, como o pátio e o recreio” (p. 135). A autora refere ainda que “o recreio é a categoria espaço-temporal que mais aparece nos relatos das crianças como facilitador do encontro com os amigos” (Müller, 2008, p. 136).

A escola, um dos principais agentes de socialização (Durkheim, 1922), é, portanto, um espaço de interação privilegiado, onde os alunos reconhecem, muitas vezes, o seu “grupo de pertença” (Merton, 1938). A importância das rotinas diárias e das interações que ocorrem na escola é preponderante não apenas para o cumprimento dos objetivos educacionais, mas também para a convivência em grupo, a participação social de crianças, jovens e adultos e a inserção na coletividade (Martins & Castro, 2011).

A ESCOLA ENCERRADA

Ainda que os modos de concretização da sociabilidade tenham sido ampliados e a escola enquanto espaço de socialização primário concorra hoje com novas modalidades de participação intensiva (Cabeça, 2005), ela constitui ainda, como referimos, um espaço determinante. Não obstante uma certa perda da coesão dos modos de pertença tradicionais, em que referências como a classe social, os amigos da escola, a família, a comunidade local, a religião e a nação perderam alguma da sua influência (Mellor, 1984), as necessidades sociais e de realização pessoal dos indivíduos mantêm-se (Cabeça, 2005). A construção de laços não afrouxou: o indivíduo procura a pertença, reinventando novos mecanismos de participação e de sociabilização (Cohen, 1978). Surgem novos consumos culturais – música, decoração, vestuário, etc. – que são usados como referência para os grupos de pertença (Bocock & Thompson, 1992) e novos mecanismos de participação intensiva de carácter desportivo, lúdico e cultural, sobretudo de música e de desporto (Bromberger, 2001). Com o decréscimo de influência dos agentes de socialização primários e a maior influência dos agentes de socialização secundários (Turner, 1999), as novas formas de pertença surgem ligadas a estes novos consumos culturais e os laços sociais formam-se cada vez mais em torno da afetividade, dos gostos e dos interesses comuns (Cabeça, 2005).

A música, o cinema, o entretenimento, o desporto, etc., são referências que determinam o “gosto”, individual e grupal. “O gosto funciona como uma espécie de sentido de orientação social que orienta os ocupantes de um determinado lugar no espaço social para posições sociais ajustadas às suas propriedades, para as práticas ou bens que convêm aos ocupantes dessa posição” (Bourdieu, 1979, p. 544). O gosto une os indivíduos, permitindo o reconhecimento do grupo de pertença. Ora, a escola é um espaço de convivialidade em que muitas relações são estabelecidas em torno da afetividade e dos gostos e interesses em comum (Cabeça, 2000). Deste modo, o consumo de bens simbólicos enquanto exercício de uma liberdade de escolha e expressão de um gosto gerador de afinidades com os demais encontra expressão livre na escola, em particular nos momentos fora do contexto da sala de aula, onde o indivíduo está livre para construir o seu grupo de pertença com base nos seus interesses pessoais que são partilhados por outros. A escola, espaço físico de interação, assume-se

assim como um poderoso espaço de construção de uma identidade partilhada e de pertença.

A escola não é apenas espaço de ensino, já o sabemos. Como notam Moreira et al. (2020), a ausência do espaço físico escolar e a instituição de um sistema de educação à distância, síncrono ou híbrido, afeta “a interação social entre crianças e adolescentes que tem na escola como unidade física um espaço (...) concomitante ao desenvolvimento de relações interpessoais e aquisição de conhecimentos que não estão nos livros e que apenas o contato físico/presencial pode fornecer” (p. 6288).

Após o encerramento das escolas devido ao contexto pandémico observado nos anos de 2020 e 2021, foram efetuados vários estudos visando o impacto do confinamento nos alunos (Carvalho & Sousa, 2021; Ferreira, 2021; Monteiro & Cebola, 2021; Moreira et al., 2020; Neto et al., 2021). Ainda que a data da maioria dos resultados seja posterior ao projeto que aqui assinalamos, estes reforçam a importância da escola enquanto espaço físico e a necessidade de encontrar alternativas ao contacto presencial que permitam, em isolamento físico, manter a sociabilização necessária ao bem-estar dos alunos. Estes estudos revelam um declínio do bem-estar emocional, psicológico e social dos estudantes, identificando situações de desgaste físico, psicológico e emocional, stresse e ansiedade. Os impactos do confinamento vão muito para além das alterações no desempenho académico: observaram-se níveis de concentração e de motivação mais baixos, dificuldades na gestão do tempo e na manutenção das rotinas, situações de pressão adicionais e, em alguns casos, falta de suporte social e económico. A abstenção do espaço escolar e a suspensão de atividades extracurriculares proporcionadas pela escola ampliaram o isolamento social.

De acordo com o relatório de impacto do 2.º confinamento realizado pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, os alunos sentiram-se “nervosos”, “preocupados”, “tensos”, “aborrecidos”, sinalizando “eminente a presença de estados emocionais mais desconfortáveis” (Fernandes, 2021, p. 20). A experiência terá sido desconfortável para alguns respondentes, que relataram relações pouco harmoniosas com os coabitantes, cansaço psicológico, e sentiram um certo desamparo. Com o afastamento físico, o contacto social deteriorou-se, uma vez que as relações cognitivas presenciais são o centro da interação, organizando significativamente a atividade social (Goffman, 1983, p. 5).

PROJETO ConfinARTE

Face ao agravamento da situação da pandemia da doença Covid-19 em Portugal (e em muitos países), e em comunicado do Conselho de Ministros, a 21 de janeiro de 2021 é decretada a suspensão das atividades letivas e não letivas por um período de 15 dias. A resolução implica a interrupção imediata das aulas, a ser compensada no calendário escolar num momento posterior. O prazo prolongar-se-á, porém, e o período letivo retomará as atividades em regime de ensino à distância. O retorno aos estabelecimentos de ensino acontecerá apenas após a época pascal, e só estará completa a 19 de abril. Entretanto, com a escola encerrada, os alunos finalizaram o 2.º período letivo em casa, confinados. No ano anterior (2020), as atividades letivas presenciais também haviam sido suspensas (a 16 de março) durante um período de tempo, pelo que esta era já a segunda experiência de confinamento.

Com a escola encerrada, o espaço privilegiado de socialização dos alunos desaparece. Embora o uso de meios de comunicação para o contacto social seja comum, o “ponto de encontro” que o espaço físico da escola proporciona permite um contacto mais livre e espontâneo entre os alunos. O contacto virtual criterioso – em que o indivíduo escolhe quando e a quem se quer dirigir – e o contacto presencial espontâneo – em que o indivíduo está livre para interagir com aqueles que cruzam o seu caminho – constituem dois modos de interação bastante díspares. Urge, portanto, estabelecer um ponto de encontro virtual que agregue a comunidade escolar do AEGP, combatendo o isolamento que alguns dos seus membros poderão estar a sentir. A existência de uma plataforma *online* de partilha de conteúdos e desenvolvimento de relações interpessoais poderá auxiliar a colmatar a ausência física. Ainda que alguns dos alunos mantenham contacto com o seu núcleo de amigos tradicional, a existência de tal plataforma oferece a possibilidade de contacto com outros elementos da comunidade escolar, à semelhança do que acontece na escola.

As plataformas *online* podem, de facto, auxiliar no desenvolvimento educativo e pessoal dos alunos nas mais variadas situações e respondendo a diferentes desafios: ensino à distância, mediação de grupos de estudo, promoção de debates e discussões, disponibilização de recursos educativos, realização de eventos, encontro e socialização, partilha de conteúdos, etc. É precisamente nestes três últimos pontos que o Projeto ConfinARTE virá a incidir, constituindo-se enquanto espaço de livre comunicação onde

gostos, interesses e talentos em comum (relacionados com a música, a arte, a literatura, a cultura, etc.) são partilhados.

O projeto ConfinARTE desafiou todos os seus membros a partilhar, em mensagens ou através de ficheiros, os seus interesses. Durante o confinamento foi possível partilhar *links*, fotos e vídeos e participar em conversas sobre música, arte, cinema, literatura, cultura... Que música ouvimos? Que livros lemos? Que talentos podemos partilhar? Não obstante a diversidade de modos de participação na plataforma (partilha de conteúdos, mensagens, discussão), foram as videoconferências, no formato conversas em grupo, com hora marcada, que motivaram a participação dos membros da equipa. De 2.^a a 6.^a, entre as 18h e as 19h, estas conversas foram realizadas, incidindo, entre outros temas, na música, literatura, cinema e expressões artísticas.

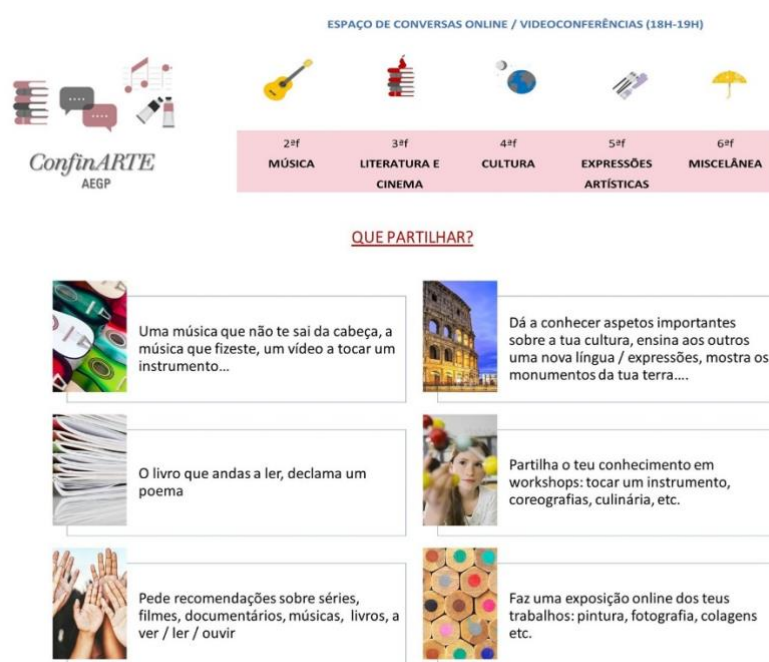


Figura 1. Imagens da apresentação (ppt) do Projeto ConfinARTE à comunidade educativa

O desafio foi lançado, sobretudo aos alunos:

- “Partilha uma música que gostas, o livro que andas a ler, o teu talento secreto...
- Sabes cantar? Tocas um instrumento? Partilha um vídeo da tua *performance*.
- Escreveste um poema? Partilha o texto, grava-te a declamá-lo, ou declama-o durante a conversa do dia.

- Que gostarias que soubessem sobre a tua cultura? Gostarias de dar uma pequena aula de introdução à tua língua? Que tradições existem na tua terra/país que gostarias que os outros conhecessem?
- Tens alguma competência particular que gostarias de partilhar? Propõe uma aula ou uma formação.
- Dotes artísticos? Faz uma exposição dos teus trabalhos *online*.
- Partilha textos, fotografias, vídeos, e de 2.ª a 6.ª, entre as 18h e as 19h, conversa por videoconferência com os outros membros do grupo. Para além de uma conversa informal, podes sugerir outras atividades a desenvolver: uma aula, um recital, uma crítica ou recomendação...”

Sendo uma plataforma de acesso opcional, para pertencer à equipa Teams do ConfinARTE foi solicitado o pedido de adesão. Iniciado a 8 de fevereiro, o grupo contou com a presença de 132 membros. O Projeto ConfinARTE terminou com o fim do 2.º período, a 26 de março, ainda que a plataforma continue disponível, pelo que é sempre possível aceder aos seus conteúdos e continuar a partilhar (o que, de facto, por vezes acontece).

Das atividades realizadas destacam-se, como já mencionado, as conversas por videoconferência, mas também os desafios lançados. Foram efetuadas 22 videoconferências sobre literatura (o que andamos a ler, os nossos livros, recital de poesia e partilha de poemas), cultura e lazer (conversa sobre viagens, visita virtual a museus, Carnaval, Língua Gestual Portuguesa, aprender uma língua nova), música (conversa sobre Cante Alentejano, diversas sessões com prática de instrumentos), cinema (séries que seguimos, filmes que gostamos), práticas artísticas (fotografia, várias mostras de trabalhos – pintura, escultura, desenho, ilustração... – dos alunos, conversa com uma artista plástica) e *workshops* e oficinas (sobre liderança colaborativa, mentoria, escrita criativa)... Uma das sessões foi dedicada ao “DesconfinARTE”, que espelhou o desejo manifestado pelos participantes de dar continuidade ao projeto num formato presencial. Foram partilhados conteúdos e divulgadas iniciativas: o início de um potencial livro, fotografias, *links* para museus, festivais, concursos literários, músicas, eventos, documentários, páginas pessoais e outras páginas com interesse.

Participaram no projeto, durante os seus 60 dias de duração, 102 alunos e 30 professores. Para além dos membros oficiais, participaram nas conversas alguns encarregados de educação e outros familiares dos membros e outros convidados.

Com alunos membros entre os 5 aos 18 anos, os membros mais ativos do ConfinARTE foram os alunos entre os 9 e os 18 anos, em especial os alunos do 10.º ano do Curso Científico-Tecnológico de Artes, muito participativos nas conversas dedicadas às práticas artísticas.

Tabela 1. Alunos membros do ConfinARTE por ciclo de ensino frequentado

Ciclo	N.º de alunos
1.º ciclo	1
2.º ciclo	11
3.º ciclo	15
Secundário	75
Total	102

Contagem do número de alunos membros da equipa Teams “ConfinARTE”. Disponível em: Cabeça, S. M. (2021). *Projeto ConfinARTE: Conceção, implementação e desenvolvimento* (Relatório). Évora: AEGP.

Alguns alunos demonstraram interesse por todas as temáticas, comparecendo em diversas ocasiões, independentemente do tema proposto (alguns terão mesmo comparecido a mais de metade das sessões e, em um caso, a todas exceto uma). Será importante constatar que boa parte destes membros mais ativos tem interesses diversificados – escrevem, desenham, tocam um instrumento, etc. – sendo particularmente participativos, apresentando inclusivamente sugestões para o desenvolvimento de novas atividades.

Entre os participantes mais assíduos, observaram-se dois perfis:

1. Os alunos que participaram em várias videoconferências, independentemente da temática, quer por manifestarem interesses diversos e dispersos, quer por no ConfinARTE encontrarem um espaço de partilha em que a conversa fluiu livremente. Entre estes participantes, encontram-se vários alunos entre o 5.º e o 8.º ano de escolaridade, do 10.º ano e do 12.º ano. Foram estes alunos que,

para além das videoconferências, participaram nos desafios lançados pelo projeto.

2. Alunos interessados num tema em específico, com destaque para os alunos de artes, que participaram nas várias videoconferências das quintas-feiras (dia das expressões artísticas). (Alguns destes alunos participaram noutras sessões e foram membros frequentes, tendo participado também noutros desafios propostos).

RESULTADOS DO PROJETO

Apoiados na observação participante – na observação reiterada e na interação constante – é possível efetuar uma análise de conteúdo, incidindo no desenvolvimento e no impacto do projeto. Durante o período de implementação do ConfinARTE fizemos perguntas, deixámos falar, tropeçámos noutros temas que não os previamente considerados. Os membros participaram livremente, tiveram espaço para falar para além dos temas propostos e as atividades respeitaram a linguagem dos participantes, o que permitiu a sistematização do pensamento. O contacto continuado permite a validação da informação e um entendimento mais sólido acerca dos discursos que a coletividade emitiu: através da observação participante foi possível criar e compreender significado (Bardin, 1977).

Durante o confinamento, o ConfinARTE permitiu aos seus membros partilhar gostos e interesses, conhecer outras pessoas, mostrar talentos, partilhar experiências ou, muito simplesmente, ouvir, falar e ter companhia. No ConfinARTE, muitos alunos contactaram com os seus pares que se encontravam fora da sua esfera de sociabilidade regular. Como uma participante fez notar, alunos que frequentam o mesmo espaço escolar nem sempre têm a oportunidade/disponibilidade para se conhecer, pois pertencem a anos e turmas diferentes. Deste modo, “não imaginavam” que houvesse outras pessoas com as quais partilhassem os mesmos interesses e gostos. A surpresa de se encontrar alguém com o mesmo gosto quando se julgava ser a/o única/o foi constante. Por outro lado, mesmo entre conhecidos (alunos do mesmo curso ou até da mesma turma, professores e alunos) se descobriram talentos escondidos, projetos paralelos, gostos ignorados, etc. De facto, alicerçar a interação entre os participantes nos seus gostos e interesses permitiu também um entendimento intergeracional. Diferentes gerações e experiências

diversas enriqueceram as conversas; interesses comuns aproximaram os participantes. A troca de experiências foi constante, assim como a manifestação de opiniões sobre diversos assuntos, nos quais os participantes se sentiram livres para expressar os seus entendimentos, dúvidas, expectativas. Os mais velhos aconselharam os mais novos, foram trocadas informações, experiências foram partilhadas. O ambiente foi cordial, de incentivo e apreciação. Elogiaram-se talentos e agradeceram-se as partilhas. Mesmo em caso de alguma perturbação das sessões (por vezes os alunos mais novos monopolizavam um pouco as conversas, interrompendo e tentando desligar os microfones alheios), os alunos mais velhos revelaram-se extremamente tolerantes e com uma atitude pedagógica. Na maior parte dos casos, o grupo agiu de modo autorregulado, isto é, sem necessidade da intervenção de um moderador.

A visão do ConfinARTE como espaço de companhia e de inclusão esteve também muito presente, perceptível se tivermos em conta os desvios às propostas iniciais nas conversas e a retoma de temas de dias anteriores. Por exemplo, uma aluna participou numa videoconferência enquanto limpava o quarto, conversando e arrumando simultaneamente, o que traduz a vontade de estar presente e ter companhia. Para alguns, as conversas tornaram-se um hábito e, quando não puderam comparecer, informaram (ainda que soubessem que a participação nunca fora obrigatória). Em dias em que não houve videoconferências, alguns alunos perguntaram: “hoje não há ConfinARTE?”. De resto, as videoconferências/conversas das 18 horas passaram a ser sinónimo de ConfinARTE. Todas as outras funcionalidades disponíveis numa qualquer equipa Teams foram pouco utilizadas, já que se assemelham ao que pode ser encontrado nas redes sociais em geral. Esta constatação indicia que a mais-valia do projeto foi esta possibilidade de contacto direto com a restante comunidade escolar. O ConfinARTE foi, com exceção dos desafios lançados, essencialmente um espaço com data e hora marcada para conversar: 22 videoconferências, com duração entre 43 minutos e 1 hora e 51 minutos e entre duas a 24 pessoas por sessão. No total, 1851 minutos (30h51m) de conversa, com uma média de nove participantes por sessão e duração média de 84 minutos (1h24m), bem acima dos 60 minutos previstos.

Impactos da participação no ConfinARTE

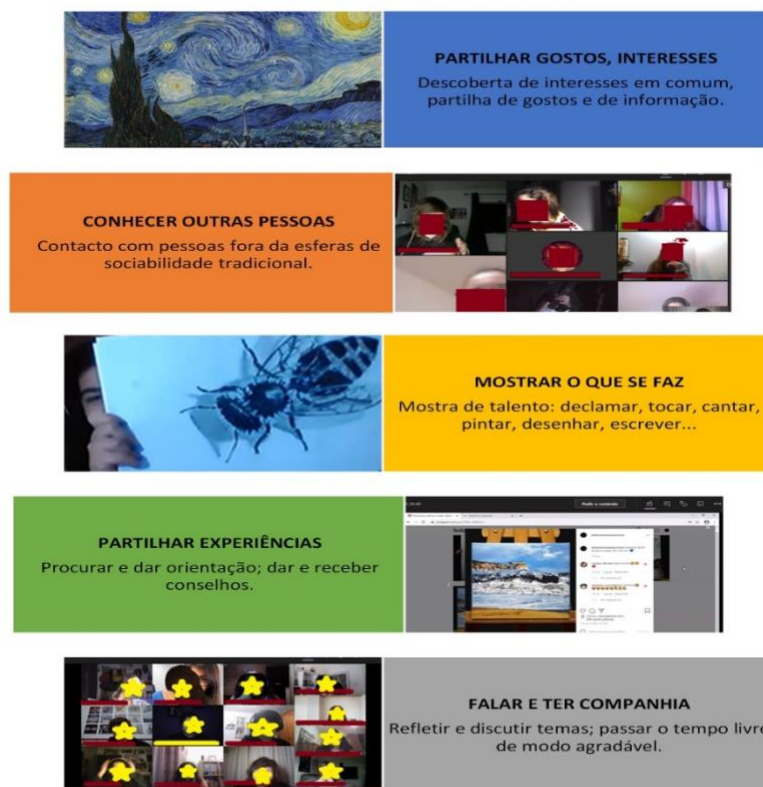


Figura 2. Impactos da participação no Projeto ConfinARTE

Retirado de: Cabeça, S. M. (2021). *Projeto ConfinARTE: Conceção, implementação e desenvolvimento* (Relatório). Évora: AEGP.

O ConfinARTE substituiu os espaços de socialização tradicionais: a escola durante os intervalos, o café, a rua... Apesar do constrangimento que o distanciamento físico entre os participantes impôs, a ausência de máscaras terá auxiliado na criação de um ambiente empático e bem-disposto. Funcionou sobretudo enquanto plataforma entre pares, isto é, como forma interação entre alunos. Inicialmente o tempo previsto para as videoconferências fora de uma hora diária. No entanto, as conversas foram-se prolongando, à medida que os intervenientes se iam conhecendo e criando o hábito de participar. De facto, observou-se uma certa “estabilização” dos membros do grupo. Contudo, à medida que o fim do 2.º período se aproximou, os alunos manifestaram menor disponibilidade para participar, dada a dificuldade na organização e gestão do tempo. Outros aspetos do projeto foram menos conseguidos. Com exceção dos alunos de Artes (e em certo grau os de Música), alguns alunos não se mostraram motivados para participarem nas sessões ligadas a áreas que lhes estão próximas: os alunos estrangeiros não demonstraram disponibilidade para dar a conhecer a sua cultura;

poucos alunos de Línguas demonstraram interesse na poesia. Por outro lado, o elevado interesse que outros alunos demonstraram não se traduziu em atividades concretas: os alunos propuseram novas temáticas a abordar, pretenderam dinamizar algumas iniciativas (um recital, um *workshop* de dança...) e dar continuidade ao projeto ConfinARTE após o fim do confinamento, mas não concretizaram as suas ideias. De facto, ainda da manifestação de interesse, a iniciativa foi mínima. Tal ficou plasmado nas muitas discussões acerca de um possível futuro do projeto: ainda que tenha sido criado um grupo de trabalho (iniciativa de uma aluna) para um possível “DesconfinARTE”, nenhum dos alunos efetuou uma proposta clara acerca dos moldes em que tal seria possível. Em alternativa, esperaram que este grupo pudesse, com uma determinada frequência, manter algumas sessões. A pedido dos alunos, foi marcada uma videoconferência durante a primeira semana do 3.º período, altura em que o ensino, até ao terceiro ciclo, era já presencial, que não aconteceu por falta de comparência (facto até então inédito). Tal indicia que, de facto, com o regresso à escola presencial e o fim do recolhimento no domicílio, o papel do ConfinARTE, ainda que não totalmente esgotado, é reduzido.

Tabela 2. Fatores de sucesso / aspetos positivos e aspetos menos conseguidos do Projeto ConfinARTE

Fatores de sucesso / aspetos positivos	Aspetos menos conseguidos
<ul style="list-style-type: none"> • Cordialidade e empatia entre todos os membros do grupo; • Flexibilidade e liberdade nas conversas (ainda que houvesse um tema proposto, os alunos sentiram-se livres para se expressarem); • Autorregulação das sessões; • Gostos e interesses como modo de aproximação entre os participantes; • “Espírito ConfinARTE” e facultatividade de presença: os membros sentiram-se à vontade para participar porque não foram coagidos; • A existência de um dia específico dedicado às Artes / temática por dias da semana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desestabilização ocasional das conversas por parte dos mais novos; • Falta de interesse de alguns alunos convidados para participar; • Falta de iniciativa dos participantes para concretizar as atividades que eles mesmos sugeriram e gostariam de ver concretizadas; • Conciliação com a agenda escolar; • Pouca utilização do grupo Teams em momentos que não as videoconferências.

Resultados da avaliação qualitativa realizada em: Cabeça, S. M. (2021). *Projeto ConfinARTE: Conceção, implementação e desenvolvimento* (Relatório). Évora: AEGP.

CONCLUSÃO

O Projeto ConfinARTE cumpriu o seu papel de promoção da interação em circunstâncias muito especiais: durante o confinamento. Com o regresso ao espaço físico da escola, o projeto deixou de constituir uma resposta a uma necessidade. Não obstante, a ideia subjacente ao projeto – aproximar as pessoas através dos seus interesses e gostos em comum – foi bem acolhida pelos alunos, que manifestaram em diversas ocasiões vontade de poder dar continuidade à partilha, preferencialmente fora da esfera virtual, no espaço escolar. A este “DesconfinARTE” – assim o batizaram os alunos – colocam-se vários desafios, nomeadamente a necessidade de iniciativa por parte dos alunos para criar uma proposta efetiva adequada às circunstâncias atuais que compreendesse o seu modelo de organização, conteúdos, objetivos e regras de funcionamento.

O ConfinARTE foi sinónimo de conversa, de aproximação por via do gosto em comum. O “espírito do ConfinARTE” (assim o mencionam os alunos) foi a criação de um espaço de participação livre em que “estamos aqui porque queremos”, num espaço em que “esquecemos pandemia, preocupações e dedicamo-nos a falar do que gostamos”.

Quanto à natureza das interações, a adesão a um grupo com o foco na partilha de interesses e no gosto em comum é indicador de que, de facto, a sociabilidade surge cada vez mais associada a consumos culturais como a música, a literatura, a arte e outros aspetos relacionados com o lazer. A adesão a esta forma de pertença virtual é também prova da reinvenção dos mecanismos de participação e de sociabilização. A inserção nestes grupos fora do contexto dos modos de pertença tradicionais pode ampliar a rede de sociabilidade e enriquecer a experiência pessoal, criando redes mais afetivas, que o indivíduo procura pela sua necessidade de pertença, exposição e contactos. No caso em concreto, face às especificidades do período em que vigorou, o ConfinARTE assumiu-se como uma rede alternativa de sociabilização face à impossibilidade de contacto presencial. Mas, como Soares (2013) explica, as redes sociais podem também oferecer ou desenvolver um sentido de presença social. O ConfinARTE terá sido, também, uma estratégia de *coping* (Fernandes, 2021) para os seus membros, que usaram este recurso relacional como forma de distração/abstração. Como um encarregado de educação referiu, “o ConfinARTE e tudo o que fizeram ajudou muito a [nome] a passar melhor esta fase”.

O Projeto terá, deste modo, contribuído para algum bem-estar emocional, psicológico e social dos participantes, sobretudo daqueles em maior risco de isolamento (o uso de redes sociais no contacto com amigos não foi, como os estudos indicam, uma realidade para todos os alunos). Um indicador desta necessidade de (e disponibilidade para) sociabilização dos alunos em confinamento foi a sua vontade de participar nas videoconferências, apesar da saturação que um dia frente ao computador pode provocar.

A escola é mais do que o sítio onde se estuda e a supressão do seu espaço físico significa mais do que a transição para um regime de ensino diferente, impactando largamente a sociabilidade dos jovens. Em confinamento, não é só o isolamento que impacta negativamente; é também a ausência das rotinas, dos comportamentos do dia a dia, das interações diárias com o grupo de amigos. Falta partilha, conversa, afetividade física. O ConfinARTE veio contribuir para atenuar estas necessidades. “All people want and need to be liked by some other people some of the time” (Riesman et al., 1953, p. 38).

BIBLIOGRAFIA

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bocock, R., & Thompson, K. (1992). *Social and cultural forms of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris: Minuit.
- Bromberger, C. (2001). *Passiones ordinarias*. Conferência ditada no Departamento de Postgrado Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cabeça, S. M. (2000). *Processos de ajustamento, desajustamento e reajustamento nas relações de interação social* (Tese de licenciatura). Évora: Universidade de Évora.
- Cabeça, S. M. (2005). *Feitiços sem feiticeiros: Modernos objectos de culto e novos paganismos?* (Dissertação de mestrado). Évora: Universidade de Évora.
- Cabeça, S. M. (2021). *Projeto ConfinARTE: Conceção, implementação e desenvolvimento* (Relatório). Évora: AEGP.
- Carvalho, A. F. M., & Sousa, G. G. (2021). The psychological effects of social distancing caused by the new Coronavirus in university students. *Research, Society and Development*, 10(8), e9710817245. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17245>
- Cohen, A. (1978). *O homem bidimensional: A antropologia do poder e o simbolismo em sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Durkheim, E. (1922) *Education et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fernandes, C. P. (Coord.). (2021). *Impacto do 2.º confinamento nos estudantes* (Relatório). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, O. S., & Elali, G. A. (2008). Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças. *Paidéia*, 18(39), 41-52.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48, 1-17.
- Goffman, E. (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água.

- Martins, L. T., & Castro, L. R. (2011). Crianças na contemporaneidade: Entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 2(9), 619-634.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Merton, R. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3, 672-682.
- Monteiro, S. S., & Cebola, C. M. (2021). A pandemia internacional ocasionada pela doença Covid-19 e o estado de emergência em Portugal: Incursão nos efeitos do confinamento. *Revista Práxis*, 2, 6-35. <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2478>
- Moreira, M. E., Cruz, I., Sales, M., Moreira, N., & Freire, H. (2020). Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(3), 6281-6290. <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n3-180>
- Müller, F. (2008). Socialização na escola: Transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar*, 32, 123-141.
- Neto, J., Pinho, F., Matos, H., Lopes, A., Cerqueira, G., & Souza, E. (2021). Tecnologias de ensino utilizadas na educação na pandemia COVID-19: Uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 10(1). <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11974>
- Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Riesman, D., Glazer, N., & Denney, R. (1953). *The lonely crowd*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Rocher, G. (1971). *Sociologia geral*. Lisboa: Editorial Presença.
- Soares, A. T. (2013). *A natureza e o papel da presença social nos encontros mediados por tecnologia digital: Um percurso através das interações em sites de redes sociais* (Dissertação de pós-graduação). Universidade Federal da Bahia.
- Turner, B. S. (1999). *The Talcott Parsons reader*. Oxford: Blackwell Publishers.

Parte VIII

Comunicações Livres: *Pandemias: Enquadramento Legal e Direitos Humanos*

Convivência entre o gozo e o exercício dos direitos humanos e em contexto de pandemia¹

Ângelo Abrunhosa¹ & Mário Simões Barata²

¹ ESTG - Politécnico de Leiria

² ESECS - Politécnico de Leiria

RESUMO

A História da Humanidade pode ser encarada de várias perspetivas. Uma delas, quiçá a mais importante, é a dos Direitos Humanos, ou melhor dito, a da convivência entre o gozo e o exercício desses direitos; poucas vezes foi pacífica, mas tornou-se mais difícil em contexto de pandemia.

Direitos Humanos são o conjunto de direitos que a pessoa possui, pelo simples facto de existir. São, por isso, anteriores e superiores às ordens jurídicas positivas, que devem reconhecê-los e assegurá-los. Foram, solenemente, proclamados pela ONU, em 10 de dezembro de 1948.

O Homem viveu sempre em sociedade, sujeito a um conjunto normativo circunstancial que, por vezes, limita o exercício dos direitos de gozo.

Das luminosas ideias do Século XVIII, resultaram as Revoluções Americana e Francesa, com impacto em todo o mundo, que deram origem a uma cadeia de revoluções, que abalaram as estruturas económicas, sociais e políticas dos velhos Estados e que tiveram notórias repercussões nos direitos humanos até aos tempos hodiernos.

A pandemia constituiu-se como um desafio às estruturas vigentes, colocando em equação o exercício de dois direitos fundamentais, saúde e liberdade, e até conceções de felicidade, uma mais assente no bem-estar físico e outra na prosperidade económica.

A saúde, cuja promoção e defesa pertence, primordialmente, ao Estado, ocupou sempre um lugar de excelência, na esfera do bem público. No entanto, as limitações do exercício de alguns direitos humanos não devem exceder o estritamente necessário, isto é, devem respeitar o princípio da proporcionalidade, para não se cair na arbitrariedade e compagnar os outros bens públicos, como, por exemplo, a economia, pois sem esta funcionar, devidamente, a sociedade não sobreviverá.

O objetivo deste trabalho é tentar perceber, não descurando a perspetiva histórica, como é que, em contexto de pandemia, convivem o gozo e o exercício dos Direitos Humanos.

PALAVRAS-CHAVE

Convivência; direitos humanos; exercício; gozo.

I. INTRODUÇÃO

Os direitos humanos são anteriores e superiores às ordens jurídicas positivas.

No entanto, há que distinguir entre o gozo e o exercício dos mesmos.

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto com a ref. UIDB/04112/2020.

Por um lado, o gozo dos direitos humanos, associado à sua titularidade, é inerente à pessoa humana. Neste sentido, eles são inalienáveis e o seu valor é atópico e intemporal.

Por outro lado, o exercício dos direitos humanos está sujeito às limitações que decorrem das circunstâncias temporais e espaciais, que ganham expressão num determinado conjunto normativo.

Nunca foi pacífica, ao longo da História, esta convivência entre o gozo e o exercício dos direitos humanos. Dito de outra forma, sempre houve, entre estas duas dimensões, uma certa tensão dialética.

Tal convivência tornou-se ainda mais desafiadora, em contexto de pandemia.

Este será o objeto de análise do presente trabalho.

II. CONVIVÊNCIA ENTRE O GOZO E O EXERCÍCIO DOS DIREITOS HUMANOS AO LONGO DA HISTÓRIA

A Organização das Nações Unidas (O.N.U.), considerando que o reconhecimento da dignidade dos humanos e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, proclamou-os, solenemente, em 10 de dezembro de 1948, através da Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Todavia, aquilo que, hoje, é tão linear, nem sempre o foi ao longo da História.

Apenas cingindo a nossa reflexão a partir da Idade Média, vemos que a axiologia institucional, os valores que estruturavam a sociedade, a sua organização política e económica, até ao século XV, ficavam muito distantes do respeito que, atualmente, nos merecem.

É que o foco desses valores não estava no Homem, não eram *secundum naturam*, mas sim teocêntricos, ditados pela crença religiosa e defendidos pela erudição, vulgarmente eclesiástica.

Lembra-se que o Papado criou, no século XII, a Inquisição, para combater e punir as heresias, a bruxaria e as manifestações contrárias ao Catolicismo.

Conseguiu banir as heresias dos cátaros e dos albigenses, com os métodos cruéis e comuns ao tempo.

Por vezes, converteu-se em instrumento do poder político, como, por exemplo, na condenação de Joana d'Arc.

Os Reis de Portugal, D. Manuel e D. João III, pediram a sua introdução no Reino, tendo o pedido sido atendido em 1536.

Em 1560, com o Cardeal D. Henrique, já funcionava em pleno.

Entendia-se que a distinção em classes (nobreza, clero e povo) era querida por Deus, indiscutível e, conseqüentemente, aceite em termos absolutos.

A propriedade, mormente fundiária, pertencia, sobretudo, aos senhores, era o feudalismo, e o povo trabalhava, servia, havia mesmo os ditos servos da gleba.

O feudo era um contrato pelo qual um senhor concedia terras ou rendas a um vassalo em troca de determinadas obrigações.

Aceitava-se como natural a escravatura e, sobretudo, a servidão, que era um estado social intermédio entre o dos escravos e o dos homens livres, em que os servos, embora sujeitos ao poder do senhor feudal, mantinham certa capacidade jurídica; eram semilivres; só mais tarde, passaram a receber uma retribuição mínima pelo seu trabalho.

Os valores que não respeitem a natureza são, necessariamente, contingentes e precários; hoje, existem e, amanhã, perecem.

Pode levar tempo, mas acabam por ruir.

Um primeiro sinal de esperança para os direitos humanos foi, em Inglaterra, a *Magna Carta* (1215), que correspondeu à materialização de alguns direitos fundamentais.

Em Portugal, os representantes do povo participam, pela primeira vez, nas Cortes, no ano de 1254, em Leiria, no Reinado de D. Afonso III.

Os municípios começaram a fazer-se ouvir e em 1372, num contexto difícil, de pré-guerra com Castela, face às despesas exageradas, já lembravam o Rei que devia administrar bem o Reino.

Com o Renascimento e o Humanismo, a partir do século XV, o foco deixa de ser teocêntrico, mas sim o Homem, o que, a pouco e pouco, lentamente, vai mudar a existência e o convívio na sociedade, mais rapidamente, nos aspetos económicos, mas também nos referenciais religiosos e políticos.

No conhecimento, na gnoseologia, Descartes (1596-1650) introduziu a dúvida metódica, com a sua obra *Discurso do Método* (1637); eram os alvares do conhecimento científico, que passa a alicerçar-se no método experimental, para ser validado.

Não podia ficar-se pelo dado sensorial, tornando-se, absolutamente, indispensável a busca do real escondido.

Assim se desenvolvia o conhecimento científico, exato e sistemático da realidade, estudado por Bacon (1561-1626) e, depois, por Hume (1711-1776), empirista precursor de Kant (1724-1804).

O século XVIII foi o epílogo deste nível de conhecimento, quer nas ciências naturais, que estudam o determinismo das coisas naturais (Física, Química, Astrologia, Botânica, Zoologia, etc.), quer nas ciências humanas, que estudam o indeterminismo do espírito (Filosofia, Teologia, Direito, História, Economia, etc.).

O autor das duas Críticas, da Razão Pura (1781) e da Razão Prática (1788), Immanuel Kant, diria, com grande entusiasmo e antevendo a evolução subsequente, que o Homem saiu da menoridade para a liberdade, para o crescimento e para a democracia, com o Iluminismo, esse movimento cultural, social, político e espiritual, ocorrido na Europa do seu tempo.

A axiologia, na Idade Moderna (1453–1789), como vemos, já não é inspirada em valores teocêntricos, mas sim humanos, o que se repercute na vida em sociedade e nas formas estruturais de convívio.

Há exceções pontuais, como o caso de António José da Silva (1705-1739), mais conhecido por “judeu”, que, pela sua fidelidade ao judaísmo, foi queimado em Auto de Fé, na presença de D. João V. É um exemplo paradigmático de violação dos mais elementares direitos humanos.

Eram valores medievais da Inquisição, que ainda persistiam; apenas foi suprimida, em 1821, pelas Cortes Constituintes.

Nota-se a mudança, até nos Estudos Universitários.

Quem é que, no século XVII, frequentava esses Estudos, onde desde a criação da universidade, em 1290, sempre existiu a Faculdade de Medicina?

Responde-nos Francisco Rodrigues Lobo (1580-1622), no Diálogo 16 da sua obra *Corte na Aldeia* (1619):

de ordinário os que os buscam, ou são filhos segundos e terceiros da nobreza do Reino que, por instituição dos morgados dos seus avós, ficaram sem heranças e procuram alcançar a sua pelas letras, ou são filhos dos homens honrados e ricos, que os podem sustentar com comodidade nos Estudos, ou religiosos escolhidos nas suas províncias, por mais confiança para as Letras.

Também Manuel de Faria e Sousa (1590-1649), coevo do poeta de Leiria, deixou escrito, no Tomo III, Parte III da sua obra *Europa Portuguesa*:

no Alentejo, dos habitantes, são lavradores os mais deles, poderosos em fazendas, dos filhos sustentados com elas nos Estudos do Reino, estão cheios os tribunais, por eles chegam a Ministros, havendo de ser lavradores.

Decorre destes testemunhos que a estrutura ideológica, os direitos, os valores e a sociedade evoluíam. Apesar de lentamente e a contragosto de alguns, os direitos humanos, designadamente o fundamental direito à educação, iam-se alargando e consolidando.

Porém, na política, o Poder estava cada vez mais centralizado.

Sobretudo com o Pombalismo, personificado por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), não se olhava à moralidade dos meios para a consecução dos objetivos, desde que fosse contra a nobreza e contra os jesuítas.

Contudo, não deixou de invocar-se Deus como a origem direta do Poder do Monarca, não em proveito pessoal, mas para uma boa governação do Reino.

Mas os valores dominantes, como já se referiu, iam noutro sentido, na perspetiva democrática, isto é, do poder imanente ao povo e não transcendente, poder esse que estava na natureza da humanidade e era inalienável.

John Locke (1632-1704) propunha na sua obra *Os Dois Tratados do Governo* (1690) um modelo de Estado com a soberania a residir no povo.

Ao mesmo tempo, a *Bill of Rights* (1689) reconhecia direitos como a segurança, a liberdade e a propriedade privada.

Mais tarde, Montesquieu (1689-1755) advogava, em *L'Esprit des Lois* (1748) a Separação de Poderes (Legislativo no Parlamento, Executivo no Governo e Judicial nos Tribunais).

Entre outros, o suíço Rousseau (1712-1778) desenvolvia, no *Contrato Social* (1762), as ideias que nutririam a Revolução Americana (1775-1776), com profundos reflexos na Revolução Francesa (1789) e nas restantes Revoluções Liberais, sem esquecer a portuguesa de 1820.

Estas várias Revoluções Liberais, que deram origem às Constituições Escritas, são o marco primordial no percurso histórico dos direitos humanos. Na verdade, elas tiveram como escopo, além da Separação de Poderes, a consagração constitucional e a garantia

de um conjunto de direitos fundamentais considerados indissociáveis da pessoa humana.

Definitivamente, a sociedade, a estrutura económico-social estava a mudar. Começou uma nova Idade, chamada Idade Contemporânea, que trouxe novos valores à estrutura do convívio entre as pessoas.

Outros fenómenos surgiram, como, por exemplo, a Máquina a Vapor, que operou a primeira Revolução Industrial, com manifestas repercussões na estrutura do trabalho, das empresas e da própria demografia.

Mais tarde, começou a utilizar-se a eletricidade e os motores de explosão (segunda Revolução Industrial), até aos nossos dias, em que a informática assinala o início de uma nova Revolução.

Atento a estes fenómenos sociais, Augusto Comte (1798-1857) dedicou-se ao seu estudo, criando a Sociologia e o Positivismo, destacando a relatividade histórica no *Curso de Filosofia Positiva* (1839-1842), com a Lei dos Três Estádios – Teológico, Metafísico e Positivo. Também a Psicologia se tornou científica, sobretudo em finais do século XIX. Qualquer uma destas ciências tem como foco o Homem, quer no seu comportamento coletivo, quer no seu comportamento individual.

Ainda no mesmo período histórico, importa mencionar Karl Marx (1818-1883) que, com o amigo Engels, redigiu os objetivos e princípios do partido comunista no *Manifesto* (1848) e, mais tarde, a partir de 1867, o *Das Kapital*, onde defenderam que o sistema capitalista burguês conduz, necessariamente, ao antagonismo de classes; são ideias com repercussão no plano dos direitos humanos, nomeadamente quanto ao direito de propriedade.

A Igreja não estava confortável com as novas ideias, nem com as novas circunstâncias, pois sentia-se perseguida e ameaçada.

Pior ainda, alguns dos seus membros, elevados ao Episcopado, defendiam o liberalismo, que tanto incomodava os eclesiásticos, sobretudo os mais tradicionalistas e menos instruídos.

Começando por Pio VII, Papa beneditino, a partir de oitocentos, acabou por fazer uma Concordata (1801) com Napoleão, para assegurar o essencial da vida eclesiástica, mas, apesar de tudo, esteve prisioneiro em França, de 1809 a 1814.

Pio VIII, Papa desde 1829, passou o pontificado a alertar para os perigos da maçonaria, das seitas revolucionárias e do indiferentismo religioso.

Pio IX, Papa a partir de 1846, indignado com o ostracismo à Igreja, resolveu enfrentar o liberalismo, tanto mais que havia dentro daquele quem ousasse falar de liberalismo católico, fomentando uma atmosfera de livre circulação dos sentimentos religiosos.

Assim, o Bispo de Viseu, Alves Martins, causticava a religião do Estado como uma invasão das consciências.

Escrevia ele, no Jornal *A Liberdade* (n.º 262, de 1 de dezembro de 1875):

Um artigo contraditório da nossa Constituição faz depender o sentimento religioso do maquinismo político, e não da consciência. Impõe o que é sacrilégio impor-se. Devassa, no foro externo, o que só pode receber sanção no foro interno. Seria uma violência inútil, se não fora já uma invasão à consciência, altamente prejudicial ao próprio Cristianismo, que seria, na verdade, uma religião bem pouco eficaz e bastante mundana se, para viver, houvesse de carecer que a sociedade civil a protegesse ou a impusesse aos cidadãos. Longe de nós a ideia de que a cidade possa prescindir de uma religião. Pelo contrário, a educação religiosa afigura-se-nos a pedra angular do social. O meio de realizar essa educação é que nos parece outro. Impor não é ensinar, é escravizar. Fazer uma religião de Estado é atribuir ao Estado o que só a Deus pertence. Anular a liberdade de consciência é anular o Homem; é cometer o impossível. O primeiro meio para desenvolver o sentimento religioso é a separação entre a Igreja e o Estado. A Deus o que é de Deus, a César o que é de César. Instamos por este princípio em favor da mesma Igreja e em proveito da mesma sociedade civil.

Esta doutrina causava apreensão no Vaticano que, em 1864, a condenou no *Syllabus* anexo à Encíclica *Quanta Cura*.

A Igreja carecia de encontrar uma hegemonia espiritual em sintonia com os novos tempos; não dispunha de intelectuais à altura de construir uma síntese filosófico-religiosa, igual em força à emancipação intelectual da Humanidade, que rumava fora do Catolicismo e, muitas vezes, em luta contra ele.

Intelectualmente, a Igreja estava desarmada e os ecos de adaptação por um esforço de encontro consigo mesma, na linha do primitivo evangelismo, soavam mal aos ouvidos de um Clero habituado a fruir uma situação privilegiada, à sombra das leis civis.

Porém, em 15 de maio de 1891, o Papa Leão XIII faz a síntese das novas ideias com a doutrina da Igreja, na Encíclica *Rerum Novarum*, onde, abordando a questão social, por um lado, rejeitava o socialismo, mas, por outro, chamava a atenção das condições das classes trabalhadoras, no contexto da revolução industrial.

Deduzimos, agora, que, perante visões tão díspares da sociedade e da sua evolução, andou bem a O.N.U., ao proclamar, *urbi et orbi*, em meados do século XX, os Direitos do Homem. São trinta artigos que constam da Declaração Universal, destacando, logo no 1.º, que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e no 3.º que “todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”; finalmente, para não ser fastidioso, o artigo 17.º estabelece que “toda a pessoa, individual ou coletiva, tem direito à propriedade e ninguém pode ser, arbitrariamente, privado da sua propriedade”.

Mas que importa declarar o gozo destes direitos se houver limitações ao seu exercício?

III. CONVIVÊNCIA ENTRE O GOZO E O EXERCÍCIO DOS DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO DE PANDEMIA

A pandemia tem sido, a vários níveis, um desafio às estruturas vigentes².

Também no plano dos direitos humanos emerge esse desafio, colocando em equação dois dos mais fundamentais direitos: saúde e liberdade (liberdade em sentido amplo, incluindo as liberdades de circulação, iniciativa privada e até de trabalho), associados a

² As pandemias remontam, pelo menos, ao século V a.C.; nos séculos XIV e XVIII, chegaram a causar, na Europa, milhares de mortes; a Peste Negra, de 1349 a 1351, eliminou a quarta parte da população europeia; a Peste de 1569, só em Lisboa, vitimou 60.000 pessoas. E já no século XX, a pneumónica, que se propagou na Europa, após a Guerra de 1914-1918, provocou inúmeras mortes.

Importa recordar o livro *A Peste Bubónica no Porto*, redigido pelo higienista portuense Ricardo Jorge (1858-1939), entre julho e agosto de 1899. Apesar de o COVID-19 e a Peste Bubónica serem distintas, não só porque a primeira é um vírus e a segunda é provocada por uma bactéria, mas, sobretudo, porque as condições sociais de habitação e higiene foram determinantes para contrair a peste, transmitida por pulgas de ratos, têm em comum o facto de suscitarem o debate sobre políticas de saúde pública. Também é curioso olhar para as medidas que, há mais de um século, foram tomadas para travar o contágio da peste, num cenário de ausência de qualquer medida de apoio social. Tudo começou quando, no dia 4 de julho de 1899, Ricardo Jorge recebeu um bilhete enviado por um negociante da Rua de São João, que o alertava para estranhos falecimentos, ocorridos na Rua da Fonte Taurina, na Ribeira (Porto). Ele próprio lá se dirigiu, recolheu amostras e fez o estudo bacteriológico do material recolhido nos bubões dos infetados. A sua primeira batalha foi provar que se tratava da Peste Bubónica e que esta, afinal, não estava erradicada da Europa, há 300 anos, como se pensava. Seguidamente, provado que se tratava, não de um caso isolado, mas de uma epidemia, foi imposto um cordão sanitário à cidade do Porto, o que originou a revolta, quer das elites, quer das classes populares. Suprimiram-se os comboios, as feiras e as romarias, tendo sido imposta uma quarentena de nove dias. Mas foram as medidas radicais, anti-contágio, de Ricardo Jorge, nomeadamente o isolamento dos infetados, que contiveram a doença, nem sempre havendo articulação entre a política e a medicina. A fúria popular chegou a acusar Ricardo Jorge de ser ele a deitar ratos pastosos nas sarjetas e a espalhar a epidemia. Pouco depois, em outubro de 1899, Ricardo Jorge partiu para Lisboa, onde foi nomeado Inspetor-Geral dos Serviços Sanitários do Reino. Serviu este exemplo para ilustrar que os problemas de ontem são os de hoje.

concepções de felicidade, mais assentes, respetivamente, no bem-estar físico ou na prosperidade económica.

No entanto, não se pode obliterar que ninguém é plenamente saudável se não for livre, assim como ninguém é verdadeiramente livre se não tiver saúde.

A situação é tanto mais complexa quanto é certo que, dada a novidade da situação, nem os cientistas, nem os políticos, nem os juristas estão em condições de garantir aos cidadãos que todos estes sacrifícios vão conduzir aos resultados pretendidos.

Quer dizer, há um conjunto normativo que tem objetivos muito bem definidos. Só que traz consigo dois problemas. O primeiro problema, só por si gigantesco, corresponde à “revolução cultural” que promove, limitando, ou até excluindo, o beijo, o abraço, o convívio, as viagens e o próprio trabalho. O segundo problema é mais instrumental e pragmático, no sentido de questionar se tudo isto vai valer a pena.

Estes dois problemas afetam o cerne do Direito, isto é, a sua assimilação pelos cidadãos. Acresce que conceitos jurídicos que pareciam excepcionais tornaram-se regra. Estado de calamidade, estado de emergência, leis temporárias, limitações dos direitos, liberdades e garantias são expressões que saltaram dos bancos das Escolas de Direito para as bocas do povo, sem que este, verdadeiramente, os entenda ou, mais importante ainda, sem que este os aceite.

Entretanto, proliferam os comentadores, alguns arvorando-se em verdadeiros “especialistas em tudo”, da Saúde ao Direito, passando pela Economia, pela Sociologia e pelas demais ciências que venham ao caso. O efeito de tudo isto sobre os cidadãos, portanto, sobre os destinatários das normas é apenas o de os deixar ainda mais confusos.

Ao mesmo tempo, verifica-se uma certa polarização cultural, colocando, de um lado aqueles que, em função das evidências científicas, estão mais disponíveis para a mudança e, do outro lado, aqueles que estão mais agarrados aos seus hábitos culturais e valorizam menos as evidências científicas. O pior é que, na sequência, surge uma “diabolização”, em que cada um dos lados culpa o outro por tudo o que de mal está a acontecer.

Como em tudo, também há um lado positivo, com os debates, as dinâmicas e até as interações entre técnicos, políticos e cidadãos.

Numa situação destas, ganham ainda mais relevância os princípios jurídicos (v.g., o princípio da responsabilidade, o princípio da prevenção e o princípio da proporcionalidade), os valores sociais e a própria Ética.

A Ética, desde logo, convoca os valores responsabilidade e liberdade. A liberdade é um direito fundamental e só circunstâncias absolutamente excepcionais podem legitimar restrições ao exercício deste direito. É, precisamente, a responsabilidade que pode fundamentar estas restrições; responsabilidade do cidadão para com os outros membros da comunidade e responsabilidade para consigo próprio; responsabilidade, em função de um direito maior, que é o direito à saúde, quer na perspetiva coletiva/pública, quer na perspetiva individual/particular.

Ainda assim, aceitando a legitimidade das restrições ao exercício da liberdade, em função do valor responsabilidade, importa “quantificar” qual o limite dessa legitimidade e isso chama à colação, pelo menos, mais três princípios jurídicos: princípio da prossecução do interesse público; princípio da proteção dos direitos e interesses dos cidadãos; princípio da proporcionalidade.

Os dois primeiros princípios referidos andam a par. *Vide*, por exemplo, o art.º 4.º do C.P.A., onde se estabelece que “compete aos órgãos da Administração Pública prosseguir o interesse público, no respeito pelos direitos e interesses legalmente protegidos dos cidadãos”. Quer dizer, o interesse público prevalece, mas sem descuidar a proteção dos direitos e interesses dos cidadãos.

Quanto ao princípio da proporcionalidade, ele funciona como critério de harmonização dos outros dois. O art.º 7.º, n.º 1 do C.P.A. logo preceitua que “na prossecução do interesse público, a Administração Pública deve adotar os comportamentos adequados aos fins prosseguidos”, sendo certo que o art.º 7.º, n.º 2 do C.P.A. é ainda mais específico, ao concretizar que “as decisões da Administração que colidam com direitos subjetivos ou interesses legalmente protegidos dos particulares só podem afetar essas posições na medida do necessário e em termos proporcionais aos objetivos a realizar”. Em última análise, tudo passa por encontrar o limite (se é que ele existe) até ao qual as restrições dos direitos humanos, decorrentes da pandemia, ainda se podem considerar legítimas, quer do ponto de vista moral, quer do ponto de vista jurídico.

Até porque é de sublinhar que a validade do Direito depende muito menos da sua legitimidade formal do que dos valores que o fundamentam.

IV. CONCLUSÃO

Os direitos humanos são intemporais, universais, superiores e fundamentais. Nesse sentido, o seu gozo não é limitável nem restringível.

Ao longo da História, o tempo e o espaço, com os circunstancialismos subjacentes, limitaram o exercício de alguns desses direitos.

A pandemia veio desafiar, entre outros, a História, a Cultura e o Direito. A sociedade, em geral, e o legislador, em particular, têm de equacionar o exercício dos direitos fundamentais saúde e liberdade (por sinal, dois dos três mais importantes).

O mais decisivo é encontrar um critério coerente, que os cidadãos absorvam, não apenas pela sua legitimidade formal, mas, sobretudo, pela sua validade material.

A imperatividade do Direito não é, nem pode ser, um valor em si mesma. A imperatividade que conta é aquela que corresponde a um sentido axiológico, isto é, a um conjunto de valores que dominam a sociedade e com os quais os cidadãos se identificam. Neste caso, a adesão ao Direito é espontânea e decorre de um processo interno, não sendo necessária qualquer força externa, sanção ou coação; neste caso, o cidadão não olha para a conduta que norma impõe como um mero “ter de ser”, mas sim, como um verdadeiro “dever ser”.

O Direito será, de forma inteira, natural quando, ainda antes de constar das Constituições, dos Códigos, das leis avulsas ou dos regulamentos, estiver inscrito, em letras bem visíveis, na consciência do povo.

E assim é, igualmente, com o combate à pandemia.

As restrições que o legislador definir aos direitos individuais serão tanto mais assimiladas e respeitadas, quanto mais os cidadãos criem a convicção de que, antes de serem meros destinatários das normas, são a sua fonte orgânica, isto é, são os verdadeiros criadores das mesmas, na perspetiva do bem de todos e de cada um.

BIBLIOGRAFIA

- Comparato, F. K. (2019). *A afirmação histórica dos direitos humanos* (12.ª ed.). São Paulo: Saraiva Jur.
- Comte, A. (1978). *Curso de filosofia positiva*. São Paulo: Abril Cultural.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).
- Descartes, R. (2018). *Discurso do método – Introdução e notas de Étienne Gilson*. Coimbra: Edições 70.
- Garcia, M. G. (2021). *Direito em tempo de pandemia*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Jorge, R. A. (2010). *A peste bubónica no Porto*. Porto: Deriva Editores.

- Kant, I. (2007). *Critique of pure reason*. London: Penguins Book, Ltd.
- Kant, I. (2018). *Crítica da razão pura*. Coimbra: Edições 70.
- Lauren, P. G. (2011). *The evolution of international human rights – Visions seen* (3rd ed.). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lobo, F. R. (1997). *Corte na aldeia*. Sintra: Publicações Europa-América.
- Locke, J. (1988). *Two treatises of government*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montesquieu, C. L. S. (2011). *Do espírito das leis*. Coimbra: Edições 70.
- Rodrigues, L. B. (2018). *Direito internacional dos direitos humanos*. Lisboa: Quid Juris.
- Rodrigues, L. B. (2021). *Manual de direitos fundamentais e direitos humanos*. Lisboa: Quid Juris.
- Rousseau, J. J. (1999). *O contrato social*. Sintra: Edições Europa-América.
- Sousa, M. F. (1680). *Europa portuguesa* (t. III, 2.^a ed.). Lisboa: António Craesbeck de Melo.

Uma análise às políticas sociais em tempos de pandemia

Emanuel Margarido¹, Cristóvão Margarido², Rui Santos²,
Vanessa Póvoa¹ & Ricardo Pocinho²

¹ ESECS.IPLEIRIA

² CICS.NOVA.IPLeiria & ESECS.IPLEIRIA

RESUMO

Segundo Fernanda Rodrigues (1999) o conceito de política social define-se, por exemplo, pelo conjunto de áreas (saúde, segurança social, habitação), pelos problemas a que se dirige (delinquência, desemprego, pobreza), pelo grupos-alvo (pobres, crianças, idosos, pessoas com deficiência) e, ainda, por objetivos de valorização humana e promoção social. Desta forma, podemos entender as políticas sociais como o conjunto de medidas implementadas por um governo, com o objetivo de melhorar as condições de vida dos cidadãos.

A pandemia por Covid-19 veio acentuar problemas sociais pré-existentes e originar novas situações de vulnerabilidade social. O período de confinamento trouxe, por parte do governo português, a adoção de diversas medidas específicas com o intuito de minimizar os efeitos colaterais da pandemia, relacionados com a enorme perda de receita devido aos problemas provocados pela deterioração do tecido económico. Por esta razão, o governo apresentou no parlamento um orçamento suplementar em junho de 2020, que viria a ser aprovado.

Com esta comunicação pretendemos fazer uma análise crítica, registando as principais medidas implementadas pelo governo português para fazer face às necessidades dos cidadãos durante a pandemia nas áreas do emprego, habitação, saúde, educação e segurança social.

PALAVRAS-CHAVE

Políticas sociais; pandemia; apoio social; famílias.

A PANDEMIA E AS DESIGUALDADES SOCIAIS

A pandemia por Covid-19 veio acentuar problemas sociais pré-existentes e originar novas situações de vulnerabilidade social.

A pandemia ampliou as situações de desigualdade social principalmente junto das populações socialmente mais vulneráveis. De acordo com o estudo do Observatório Social da Fundação “la Caixa”, da autoria do Center of Economics for Prosperity (PROSPER) da Universidade Católica de Lisboa, em Portugal mais de 400 mil pessoas tornaram-se pobres em virtude da crise pandémica. Este estudo refere:

1. que em comparação com o cenário sem crise, 400 mil novos indivíduos caíram abaixo do limiar de pobreza, aumentando a taxa de risco de pobreza em 25% como consequência da pandemia de Covid-19;

2. que houve uma perda substancial de rendimentos para a população portuguesa, com o rendimento mediano anual a cair de 10.100 euros no cenário sem crise para 9.100 euros no cenário com crise;
3. que a pandemia levou a um impressionante aumento de 25% da pobreza ao longo de um ano, quando comparados os cenários com e sem crise, pondo em risco os progressos feitos nos últimos 20 anos e invertendo a tendência de redução continuada da pobreza iniciada em 2015, quando a taxa de pobreza era de 19%.

A RESPOSTA À CRISE PANDÉMICA

O período de confinamento trouxe, por parte do governo português, a adoção de diversas medidas específicas com o intuito de minimizar os efeitos colaterais da pandemia, relacionados com a enorme perda de receita devido aos problemas provocados pela deterioração do tecido económico. O governo apresentou no parlamento um orçamento suplementar em junho de 2020, que viria a ser aprovado.

Na área do emprego e apoio às empresas, destacamos as seguintes medidas:

- Regime de *lay-off* temporário simplificado: apoio à manutenção dos contratos de trabalho para empresas em crise, igual a 2/3 do salário;
- O acesso às linhas de crédito e ao regime de *lay-off* temporário simplificado;
- Apoio financeiro à redução da atividade económica de trabalhadores independentes, empresários em nome individual e sócios gerentes e possibilidade de diferimento de contribuições;
- Linha de crédito de apoio à tesouraria para empresas e setor da economia social mais severamente afetadas pela Covid-19;
- Suspensão (diferimento) do pagamento de impostos ou contribuições no âmbito de processos de execução fiscal, durante três meses;
- Diferimento do pagamento de impostos devidos pelas empresas (entidades empregadoras) e pelos trabalhadores independentes (IVA, IRS e IRC).

Relativamente à Segurança Social, destacamos:

- Isolamento profilático de 14 dias equivalente a doença para efeitos de medidas de proteção social;
- Prestação pecuniária para assistência a filhos/netos em caso de doença alargada de forma a cobrir o isolamento profilático e prestação de cuidados a ascendentes dependentes;
- Apoio financeiro excecional a trabalhadores independentes que não possam exercer a sua atividade por motivos de assistência a filhos com menos de 12 anos de idade devido à suspensão das atividades letivas;
- Flexibilização do acesso ao subsídio social de desemprego por via da redução do prazo de garantia;
- Flexibilização do acesso ao rendimento social de inserção;
- Prorrogação extraordinária das prestações de proteção no desemprego e de todas as prestações do sistema de Segurança Social que garantam níveis mínimos de subsistência;
- Nova prestação com condição de recursos dirigida a trabalhadores informais e a todos aqueles que não possuem histórico de contribuições para a Segurança Social;
- Apoio financeiro ao reforço de emergência de equipamentos sociais (e.g., lares da terceira idade/centros de dia) dirigido a trabalho socialmente útil por parte de desempregados, trabalhadores com contrato de trabalho suspenso ou horário reduzido, trabalhadores a tempo parcial e estudantes.

No que respeita à Saúde e ao Serviço Nacional de Saúde (SNS), destacamos:

- Regime excecional em matéria de recursos humanos do SNS para assegurar a eficácia da resposta à Covid-19, incluindo: suspensão de limites às horas extraordinárias; regime simplificado para o recrutamento de trabalhadores; mobilidade de trabalhadores; contratação de médicos aposentados sem sujeição aos limites de idade; adiamento do período de gozo de férias;
- Isenção de taxas moderadoras no SNS relativas a diagnóstico e tratamento da Covid-19;
- Regime excecional para aquisições e despesas no setor da saúde;

- Reforço de medidas de apoio à saúde mental;
- Margem de lucro limitada a 15% na comercialização de equipamentos médicos e de proteção, assim como de álcool etílico e gel desinfetante cutâneo de base alcoólica;
- Redução da taxa de IVA para máscaras e gel desinfetante.

No respeitante à Habitação, destacamos:

- Suspensão da caducidade dos contratos de arrendamento e possíveis moratórias em caso de perda de rendimento. Inquilinos e proprietários com perda de rendimentos podem usufruir de empréstimos sem juros do Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana, I.P (IHRU) para o pagamento de rendas;
- Garantia de não suspensão do fornecimento de serviços essenciais (água, eletricidade, gás natural, telecomunicações);
- Moratórias, com apoio público, dos créditos a particulares (referentes a empréstimos para habitação própria permanente contraídos por: desempregados registados, trabalhadores em *lay-off*, pessoas a cuidar de filhos/netos, em isolamento profilático ou de doença provocada pela Covid-19); e dos créditos concedidos a entidades não financeiras, empresários em nome individual, instituições particulares de solidariedade social, organizações não governamentais e outras entidades da economia social.

No que concerne à Educação, destacamos:

- Possibilidade de lecionação e acompanhamento das atividades letivas de modo *online*;
- Atribuição de material informático a professores e alunos mais carenciados;
- Apoio extraordinário à formação profissional, até ao limite de 50% da retribuição ilíquida, não podendo ultrapassar o valor do salário mínimo, ao qual acresce o custo da formação, dirigido a trabalhadores que não estejam ocupados em atividades produtivas.

NOTAS CONCLUSIVAS

Atualmente, em Portugal há grande dificuldade na implementação das políticas sociais em diversas áreas de atuação, como podemos constatar com uma breve análise à realidade social em que vivemos.

- No que se refere à **política social de educação** a falta de professores afeta mais de 30 mil alunos, hipotecando a qualidade do ensino assegurado. Por um lado, por vezes não há professores que assegurem as aulas de forma a garantir uma boa aprendizagem. Por outro lado, em muitas escolas, as turmas tendem a funcionar nas suas capacidades máximas, conforme os limites legais. Não obstante, em tempo de pandemia o principal argumento utilizado para repor a obrigatoriedade do ensino presencial foi a necessidade de impedir que existissem perdas ou prejuízos, a nível educativo, para os alunos. Como fica claro, a existência de professores em quantidade suficiente permitiria, não só o acesso ao ensino a todos os que lhe têm direito, mas também a existência de mais turmas (e menos numerosas), reduzindo-se assim o risco de contágio pelo coronavírus entre alunos, familiares, professores e restantes colaboradores das escolas.

Mas será que a já mencionada preocupação do governo sobre a necessidade de impedir que existissem perdas ou prejuízos educativos para os alunos foi a única razão para repor o ensino presencial e, naturalmente, aumentar o risco dos diversos intervenientes serem contagiados pelo coronavírus? Foi notória a pressão exercida sobre o governo para o levantamento de medidas de confinamento e abertura da atividade económica, sendo proveniente dos mais diversos setores da economia portuguesa. O governo foi muito pressionado, pressão essa justificada pelo imperativo do crescimento económico e pelos excedentes daí resultantes, geradores de receitas para o Estado. Desta forma, estamos em crer que o fator económico foi preponderante nas decisões tomadas pelo governo no que concerne ao regresso da modalidade de ensino presencial. A coberto da justificação apresentada da necessidade de impedir perdas ou prejuízos na aprendizagem dos alunos, ao permitir a abertura de creches, ensino pré-escolar e escolas, repondo o ensino presencial, o governo criou condições

para a retoma económica cada vez mais desejada. Os pais ou outros representantes legais dos alunos ficaram libertos das funções de guarda dos filhos, que os impediam, justificadamente, de exercer a sua atividade profissional, com normalidade.

As medidas adotadas pelo governo português na gestão da pandemia tiveram na política social de educação um suporte muito preciso. De certa forma, a política de educação esteve ao serviço da economia. Este é um exemplo concreto de como as políticas sociais podem, na realidade, ser um auxiliar precioso da atividade económica. No caso particular da política educativa, acresce referir o seu papel inato na educação e formação do indivíduo. Tem a responsabilidade de formar cidadãos com consciência dos seus direitos e deveres de cidadania e da vivência com harmonia em sociedade, dotando-os de qualificações que lhes permitam o exercício de uma atividade profissional com a competência e produtividade pretendida pelo setor económico. Neste sentido, a política social de educação tem influência direta, quer na capacidade de socialização do indivíduo, quer “na criação” da sua capacidade produtiva. Em suma, uma boa política de educação é fundamental para o desenvolvimento socioeconómico do país.

- Em relação à **política social de saúde**, apesar da sua importante função preventiva, curativa, paliativa, de reabilitação e bem-estar dos indivíduos, as dificuldades são múltiplas e diversificadas, mas nem por essa razão deixou de estar exposta aos interesses económicos. Numa fase inicial da pandemia, a dificuldade encontrada pelos cidadãos em fazer testes ao Covid-19, potenciada pelo custo a eles associados, foi um problema para a efetiva prevenção de contágio pelo coronavírus. No entanto, foi uma oportunidade que o capital privado não enjeitou. Dado que não existia resposta suficiente por parte do SNS, incentivou-se a procura de respostas no privado, deixando-se, dessa forma, a possibilidade de acesso a bens ou serviços de saúde para quem tinha possibilidades económicas para os pagar. Também outros produtos essenciais no combate à pandemia, como máscaras e álcool, viram o seu valor drasticamente inflacionado, e passou a ser difícil aceder-lhes no mercado. Era

imperativo, logo na fase inicial da pandemia, implementar medidas reguladoras (colocando limites aos valores de mercado) que permitissem assegurar o acesso dos cidadãos a todos os materiais essenciais para as pessoas poderem adotar comportamentos adequados à prevenção do contágio pelo Covid-19.

A falta de recursos humanos no SNS, principalmente de médicos e enfermeiros, acentuou-se com a pandemia. Há mais de um milhão de cidadãos sem médico de família e filas enormes, que se formam durante a madrugada, para marcação de uma consulta num centro de saúde. Há pedidos de demissão e escusa de médicos e enfermeiros do SNS, serviços de urgência transformados em “serviços de espera” ou, em certos casos, em “serviços fechados”, atraso em consultas e cirurgias, e na avaliação para atribuição do atestado multiuso. O direito à saúde está, desta forma, terrivelmente comprometido, pois há obstáculos ao seu exercício, seja pela carga burocrática associada à obtenção de um determinado direito, por falta de equipamentos, recursos humanos ou físicos, ou de regulamentação legal sobre criação ou funcionamento de um certo direito, seja através da deterioração da qualidade das prestações. Os direitos existem, mas o seu acesso é bloqueado ou restringido, muitas vezes pela própria atuação do Estado, que se mostra incapaz de adotar as medidas necessárias para fazer face às necessidades identificadas.

Este fator torna-se um verdadeiro incentivo à procura de cuidados de saúde no setor privado, por quem tem capacidade económica para tal, ficando a “restante” população dependente da capacidade e qualidade de resposta dada pelo SNS. Se a capacidade de resposta dos serviços de saúde já era manifestamente insuficiente no período pré-pandemia, com a evolução da pandemia essa capacidade ficou ainda mais comprometida.

A política de saúde não deixou de estar exposta aos interesses económicos durante a pandemia, auxiliando-a em certa medida pela oportunidade de criação de mercado. O seu impacto é mais profundo, com ou sem pandemia, pois o indivíduo só tem capacidade para trabalhar e ser produtivo, fatores que favorecem o desenvolvimento económico, se for saudável. Sem saúde, dificilmente há rendimento laboral. Assim, podemos considerar a política social de saúde tem um papel muito importante ao nível dos cuidados de saúde que

são assegurados aos indivíduos, os quais se podem refletir de forma positiva ou negativa no funcionamento da economia, consoante a melhor ou pior qualidade das prestações de saúde do SNS.

- Em matéria de **política social de segurança social**, gostaríamos primeiramente de salientar que existem, em Portugal, cerca de dois milhões de pessoas em risco de pobreza. Não obstante, atualmente o valor do rendimento social de inserção é o mesmo de 2019, não tendo sofrido atualizações durante a pandemia. Se atendermos ao facto de terem sido criadas novas prestações de proteção social, sendo a prestação de rendimento social de inserção destinada à satisfação de necessidades básicas de subsistência, atribuída às pessoas e famílias, consideradas perante a lei, como economicamente mais carenciadas, parece-nos contraditória esta forma de atuação do governo, que não reforçou a proteção daqueles que, à partida, reconhece como sendo económica e socialmente, mais vulneráveis.

Recentemente, mais concretamente a 25 de dezembro de 2021, o Sr. Presidente da República tornou pública “a existência de milhares de sem-abrigo” no nosso país. No entanto, continua a existir falta de habitação social, de estruturas de acolhimento de pessoas sem-abrigo e de medidas efetivas a serem colocadas em prática para responder a este problema. Ainda no domínio dos equipamentos sociais básicos, verificamos a insuficiência de outras respostas sociais, como estruturas residenciais para pessoas idosas, estruturas residenciais para pessoas com deficiência, creches sociais nas zonas urbanas, respostas no âmbito da saúde mental, entre outras.

No que concerne à política de segurança social para proteção na eventualidade de deficiência, a atuação do Estado torna-se ainda mais contraditória. Há claros obstáculos no acesso aos direitos sociais, principalmente através da pesada carga burocrática frequentemente associada ao seu exercício, pelo que se consegue restringir os direitos dos cidadãos. Por exemplo, para alguém requerer a prestação social para a inclusão, prestação pecuniária dirigida a pessoas com deficiência ou incapacidade, ou exercer o direito a produtos de apoio, como cadeiras de rodas, camas articuladas, próteses, ortóteses, etc., tem de

comprovar ter um grau de deficiência ou incapacidade, igual ou superior a 60%, através da apresentação do atestado multiuso. Ora, sabendo-se que as instituições responsáveis do Ministério da Saúde demoram muitos meses (em alguns casos, como é do conhecimento público, mais de um ano) a avaliar e atribuir o referido atestado multiuso, as pessoas ficam impedidas de requerer os seus direitos e de os receber durante todo o tempo em que esperam pelo atestado multiuso. Na realidade, o indivíduo tem uma deficiência ou incapacidade de grau igual ou superior a 60%, os direitos a produtos de apoio e à prestação social para a inclusão existem, mas não os pode exercer porque o Estado, através da demora na atribuição do atestado multiuso, impede o seu exercício durante meses ou anos, atrasando as prestações a que o cidadão tem direito.

A política social de segurança social, à imagem da política social de saúde e educação, também tem impacto na economia. As prestações sociais protegem o indivíduo em diversas eventualidades, como carência económica, parentalidade, encargos familiares, doença, desemprego, deficiência, dependência, invalidez, velhice ou morte. Estas medidas visam, de facto, a proteção dos cidadãos garantindo-lhes a satisfação das suas necessidades básicas. Contudo, têm uma atuação mais alargada, apoiando o indivíduo na sua inserção social, procurando a sua autonomia, para que este deixe de precisar de receber apoio e passe a fazer parte da “máquina produtiva”, sempre que tal seja possível. Esta recuperação e possível integração do indivíduo, por exemplo no mercado de trabalho, tem um duplo impacto positivo, na medida em que desaparece uma despesa que existia com o pagamento de uma prestação social e passa a existir uma receita ocasionada pela integração do indivíduo num contexto laboral, seja através da taxa social única ou via impostos. Não obstante, o carácter distributivo da política de segurança social permite aos indivíduos o aumento do consumo de bens, tornado possível pelas transferências de pagamentos. A política social de segurança social proporciona rendimento ao indivíduo para consumo adicional no mercado, promovendo desta forma a atividade económica.

No modelo social europeu, as políticas sociais são consideradas como uma justa consequência do progresso económico e até favoráveis ao desenvolvimento económico. Nesse âmbito, e na sequência da nossa reflexão, algumas questões podemos colocar:

- Como poderemos ser produtivos sem ter acesso à educação?
- Como poderemos ser produtivos se não tivermos saúde?
- Como poderemos ser produtivos sem proteção social adequada?

É muito comum ouvir no discurso político que sem crescimento económico e sem os recursos financeiros que daí resultam não podemos sustentar as políticas sociais. Nós acrescentamos que sem políticas sociais jamais teremos desenvolvimento económico! A economia é feita pelas pessoas e as políticas sociais direcionam-se às pessoas, assumindo capital importância na qualidade das suas condições de vida e, conseqüentemente, na sua capacidade produtiva. Será que alguma vez os nossos responsáveis políticos pensaram ou pensarão desta forma?

BIBLIOGRAFIA

Rodrigues, F. (1999). *Assistência social e políticas sociais em Portugal*. Lisboa: ISSSLDep. Ed./CPIHTS.

Mundo laboral e desigualdades de género: uma outra pandemia

Isabel Borges¹

¹ ESECS – Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

A pandemia tem rosto de mulher. Nunca meia dúzia de palavras descreveram de forma tão clara a crise provocada pela Covid-19, não só em Portugal, como pelo mundo. As nefastas consequências que daí emergiram são perceptíveis em todos os domínios da nossa vida em sociedade, mas, numa análise mais atenta, e sob a lente de género, verificaram-se, com especial evidência, no mundo laboral. O profundo impacto originado pela pandemia associada ao Covid-19 veio acentuar situações graves, já existentes, que, ao nível das relações de trabalho, se evidenciam num avolumar das desigualdades; desde logo, as que envolvem o género de quem disponibiliza a sua força de trabalho. Ser trabalhador ou trabalhadora não é, aos nossos dias, a mesma coisa. E a Covid-19 veio demonstrar essa realidade da pior forma. A conciliação entre a vida profissional, familiar e pessoal é um domínio onde a discriminação de género se tem vindo a denotar no mundo laboral. As dificuldades que suscita às trabalhadoras foram agravadas pela pandemia, acarretando graves prejuízos para as mulheres, já, de si, o elo mais frágil, na relação de trabalho. A distribuição desigual do trabalho não remunerado e desenvolvido na esfera doméstica já existia, mas acentuou-se durante a crise, colocando em causa o princípio estruturante do Direito “a trabalho igual – ou de igual valor – salário igual”. O teletrabalho, e a forma como passou a ser implementado, originaram novos desequilíbrios entre o papel laboral da mulher e a função de cuidadora, que lhe é tradicionalmente atribuída quase em exclusivo. As questões abordadas suscitam, além do mais, novos desafios ao Direito e, sobretudo, ao Direito do Trabalho, por forma a que o legislador – tendo em conta as exigências atuais, muitas das quais no rescaldo da pandemia – possa contribuir para um mundo do trabalho mais justo e paritário.

PALAVRAS-CHAVE

Covid-19; desigualdades salariais; desigualdades de género; relações laborais; novos desafios jurídicos.

“A pandemia tem rosto de mulher”. Nunca meia dúzia de palavras descreveram de forma tão clara a crise provocada pela COVID-19. É o Secretário-Geral das Nações Unidas, António Guterres, que o afirma para evidenciar que “mulheres e raparigas aguentam o pior do enorme impacto social e económico da pandemia”¹.

No entendimento da ONU, esta questão deve ser vista como “uma pandemia na sombra, um problema de saúde pública como a malária”, alertando António Guterres que, “se

¹ Comunicação de António Guterres no encontro virtual da ONU, de 30/10/2020, em NY, que assinalou o 25.º aniversário da 4.ª Conferência Mundial sobre a Mulher em Pequim, realizada na China, em 1995, onde foram elaboradas a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim.

não agirmos agora, a COVID-19 pode apagar uma geração de frágeis avanços em direção à igualdade”.

O profundo impacto originado pela pandemia é perceptível em todos os domínios da nossa vida em sociedade, mas, numa análise mais atenta, e sob a lente de género, verifica-se, com especial evidência, no mundo laboral.

Tendo como certa a dificuldade de avaliar a extensão da crise, desde logo por se tratar de uma análise necessariamente prematura, é já possível verificar um conjunto de tendências inequívocas² que se consubstanciam, além do mais, num ritmo de destruição de emprego sem paralelo, na abrangência ímpar do regime de *lay-off*, num padrão multidimensional de desigualdade, que reproduz e agudiza assimetrias pré-existentes no mercado de trabalho, revelando a natureza não democrática da COVID-19. Outrossim, a experiência de teletrabalho também contribuiu para uma alteração súbita do quotidiano laboral e tem profundas implicações para as sociedades e para a relação com o tempo e com o espaço.

A situação que se vive em Portugal, com as tendências que lhe apontámos, espelha, de certa forma, a realidade a nível global. A Organização Internacional do Trabalho aponta a perda de 400 milhões de empregos, o aumento da desigualdade de género, verificando que as mulheres trabalhadoras, para além de terem vindo a ser as mais afetadas no que diz respeito à perda de emprego, ao acréscimo das tarefas em casa, são também dominantes nos setores de trabalho doméstico e temporário, assistência social e de saúde. A estas circunstâncias, acresce o facto de terem menos proteção social e estarem mais facilmente expostas ao risco de infeção e transmissão³.

A contextualização, quer nacional, quer internacional, da grave crise do emprego com que nos deparamos, traduzindo o ponto de partida desta análise, conduz-nos à abordagem da conciliação entre a vida profissional, familiar e pessoal, domínio que, em nosso entender, aglutina o carácter multissetorial que caracteriza a desigualdade de género no mundo laboral, já que consubstancia uma área onde as discriminações de várias ordens se revelam de forma clara. E, de tal modo que, mantendo-se uma repartição

² Cfr. Silva et al. (2020). *Trabalho e desigualdades no grande confinamento* (II) (Estudos coLABOR, n.º 2/2020), coLABOR. Disponível em: <https://colabor.pt/wp-content/uploads/2020/06/Trabalho-e-Desigualdades-no-Grande-Confinamento-II.pdf> (consultado em 6/11/2021).

³ OIT – Organização Internacional do Trabalho/Lisboa, Temas, *Covid-19 e o mundo do trabalho*. Disponível em: https://www.ilo.org/lisbon/temas/WCMS_745012/lang--pt/index.htm (consultado em 9/11/2021).

estruturalmente desequilibrada das responsabilidades familiares entre homens e mulheres, mesmo que todos os outros fatores de discriminação usualmente identificados fossem eliminados, as discriminações de género no trabalho e no emprego persistiriam⁴.

Reputamos como necessária a referência ao conceito de *tempo*, sobretudo ao de *tempo de trabalho*, para almejarmos uma melhor compreensão sobre a temática da conciliação entre a vida profissional, familiar e pessoal. Neste contexto, a ligação entre ambos – conciliação e tempo – é tão estreita que não carece de mais demonstração⁵. Na verdade, na senda de autores como Heloísa Perista⁶, entendemos que tempo e temporalidades emergiram nas últimas décadas como instrumentos analíticos potenciadores de um novo olhar sobre o modo diferencial como mulheres e homens afetam os seus tempos às várias esferas da vida e, em particular, às diversas formas de trabalho. Estas – designadamente trabalho remunerado em contexto profissional e trabalho não pago no contexto dos agregados domésticos – constituíram-se como um dos domínios da atividade humana nos quais a valorização social dos tempos se espelha de modo mais assimétrico. Com efeito, os quadros legais, os aparelhos estatísticos e, em muitos casos, a literatura científica limitam o conceito de trabalho ao trabalho remunerado, exercido a título de atividade profissional. Nesta aceção, o valor do “tempo” restringe-se quase exclusivamente a “tempo de trabalho” e, em particular, às diversas formas de trabalho associado à produção, isto é, a um bem trocado por dinheiro no mercado de trabalho (Durán, 2000)⁷. E, em consequência, uma parte significativa do trabalho, sobretudo do trabalho das mulheres, é tornada invisível para a sociedade, as estatísticas e as contas nacionais – é o caso de todo o trabalho não pago associado à reprodução, ligado à execução de tarefas domésticas e de prestação de cuidados; tarefas às quais não é atribuído valor social ou económico e que não são, sequer, reconhecidas como trabalho⁸.

⁴ Ramalho, M. R. P. (2003). Conciliação equilibrada entre a vida profissional e familiar. In *Estudos de Direito do Trabalho, I*. Coimbra.

⁵ Ramalho, M. R. P., *Ibid.*

⁶ Perista, H. (2002). *Análise social*, XXXVII(163). Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218732780P9jPM6nt5Ik17YP4.pdf> (consultado em 8/11/2021).

⁷ Durán, M. (2000). Uso do tempo e trabalho não remunerado. *Journal of Social Sciences*, 18, 56-70. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/27752> (consultado em 10/11/2021).

⁸ Perista, H., *Ibid.*

Os padrões de afetação do tempo a diferentes tipos de atividades, em contexto profissional e no contexto do agregado doméstico, apresentam-se claramente diferenciados em função do género. No que concerne ao trabalho doméstico e à prestação de cuidados à família são dedicadas, em média, 1h e 38m pelos homens empregados e 4h e 07m pelas mulheres empregadas. A jornada de trabalho diária das mulheres é bem mais longa do que a dos homens. Significa isto, também, que, depois das horas de trabalho, pago e não pago, resta às mulheres menos 1h e 13 minutos (em relação aos homens), em cada dia, para o tempo de que podem dispor para si próprias⁹. Durante o período de confinamento, estima-se que as mulheres tenham dedicado três horas a mais aos trabalhos domésticos.

A distribuição desigual do trabalho não remunerado e desenvolvido na esfera doméstica já existia antes da pandemia, essa evidência é unânime para todos os autores(as) que se debruçam sobre estas matérias, mas acentuou-se durante a crise, muito pelo encerramento de escolas e serviços de apoio a crianças e pessoas com dependência. O trabalho remunerado e o trabalho doméstico passaram a ser realizados no mesmo espaço, nos mesmos horários, existindo uma diluição do espaço público (espaço de trabalho) e do espaço privado. Esta situação é nova para a maior parte das pessoas e gera dificuldades acrescidas, pois, por um lado, não só se acumulam ou multiplicam as tarefas, como, por outro, necessitam de ser feitas ao mesmo tempo, muitas vezes no mesmo espaço físico sem que esteja preparado para tal¹⁰.

A legislação portuguesa que foi elaborada para o estado de emergência, numa fase inicial, referia que se um dos progenitores estivesse em teletrabalho teria de ficar com as crianças ao seu cuidado e o outro não tinha direito a esse apoio familiar extraordinário. Deste modo, percebe-se, claramente, a dificuldade no quotidiano de muitas famílias. Enquanto trabalhavam tinham de cuidar das crianças e de todas as necessidades inerentes à casa. Embora o estado de emergência tenha terminado, esta situação não mudou consideravelmente para muitas pessoas, sobretudo para as mulheres trabalhadoras que continuaram com os seus filhos em casa porque não tinham

⁹ *Id. ibid.*

¹⁰ Augusto, A., Sales, C., Araújo, E., & Cerqueira, C. (2018). The place for gender research in contemporary portuguese science and higher education policies within the context of neo-liberalism. In H. Kahlert (Ed.), *Gender studies and the new academic governance* (pp. 107-128). Wiesbaden.

ensino presencial ou pelo receio de contágio. As mulheres são também a maioria no auxílio às pessoas idosas ou a outras pessoas em situação de dependência.

Acompanhamos, pois, o entendimento de Durán, citada por Perista¹¹, quando afirma que “teletrabalhar não é conciliar, é somar dois trabalhos” e que esta estratégia não pode ser “uma solução a médio prazo”. Acresce que, sem a eliminação das fortes assimetrias de género, no sentido de uma partilha justa e equilibrada do trabalho não pago de cuidado entre mulheres e homens, não será possível garantir que o tempo das mulheres seja “algo que vivemos, ao invés de nos viver”, tomando aqui de empréstimo, mais uma vez, as palavras de Durán¹².

As assimetrias de papéis sociais no mercado de trabalho, que evidenciamos ao longo deste estudo, têm reflexos profundos na vida das pessoas – sobretudo na das mulheres – e na organização social, impondo uma intervenção a vários níveis, para se alcançar uma sociedade mais justa e paritária. Deste modo, é premente agir sobre a partilha das responsabilidades entre mulheres e homens na esfera doméstica, sobre a cultura das empresas e implementar políticas públicas de apoio às famílias. Assim se constituindo, em nosso entender, uma base de ações e medidas futuras que permitam ir encurtando o longo caminho da igualdade¹³.

BIBLIOGRAFIA

- Augusto, A., Sales, C., Araújo, E., & Cerqueira, C. (2018). The place for gender research in contemporary portuguese science and higher education policies within the context of neo-liberalism. In H. Kahlert (Ed.), *Gender studies and the new academic governance* (pp. 107-128). Wiesbaden.
- Durán, M. (2000). Uso do tempo e trabalho não remunerado. *Journal of Social Sciences*, 18, 56-70. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/27752> (consultado em 10/11/2021).
- OIT – Organização Internacional do Trabalho/Lisboa, Temas, *Covid-19 e o mundo do trabalho*. Disponível em: https://www.ilo.org/lisbon/temas/WCMS_745012/lang--pt/index.htm (consultado em 9/11/2021).
- Perista, H. (2002). *Análise Social*, XXXVII(163). Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218732780P9jPM6nt5Ik17YP4.pdf> (consultado em 8/11/2021).
- Ramalho, M. R. P. (2003). Conciliação equilibrada entre a vida profissional e familiar. In *Estudos de Direito do Trabalho*, I. Coimbra.

¹¹ Perista, H., *Ibid.*

¹² Perista, H., *Ibid.*

¹³ Em 2017, o Fórum Económico Mundial afirmava que o mundo estava a um século de distância deste cenário, enquanto o Instituto Europeu de Igualdade de Género estima que a paridade de género nos Parlamentos europeus demorará 55 anos a chegar e até 190 nas empresas.

Silva et al. (2020). *Trabalho e desigualdades no grande confinamento (II)* (Estudos coLABOR, n.º 2/2020), coLABOR. Disponível em: <https://colabor.pt/wp-content/uploads/2020/06/Trabalho-e-Desigualdades-no-Grande-Confinamento-II.pdf> (consultado em 6/11/2021).

Pandemia, teletrabalho subordinado e a revisão do código de trabalho

Mário Simões Barata¹ & António Luís Bentes de Oliveira²

^{1, 2} ESECS - Politécnico de Leiria

RESUMO

A pandemia associada ao Covid-19 está a ter um profundo impacto nas relações laborais, na medida em que algumas organizações internacionais têm recomendado e os governos de diversas nações têm imposto o recurso ao teletrabalho, de modo a reduzir os contactos sociais, e, por conseguinte, a transmissão do vírus. Portugal não constitui nenhuma exceção a esta realidade. Assim, o regime legal do teletrabalho subordinado, que até à pandemia era tido como relativamente pacífico, foi minuciosamente examinado e sujeito a propostas de lei das diversas forças partidárias, tendo por fim o Governo revisto o mesmo, na sequência do regime legal pré-existente não ter sido capaz de responder às múltiplas questões suscitadas pelo trabalho remoto durante a crise sanitária. Este trabalho visa analisar alguns preceitos do ordenamento jurídico-laboral cuja redação não respondeu às dúvidas geradas pela pandemia. Com efeito, em primeiro lugar, um número significativo de trabalhadores em teletrabalho subordinado ainda estão a executar a sua prestação laboral com recurso a instrumentos que são seus e a custear as despesas conexas com a manutenção e a utilização daqueles quando tal é uma responsabilidade do empregador. Em segundo lugar, o quadro legal atualmente em vigor tentou acautelar devidamente a reserva da intimidade da vida privada do trabalhador. Em terceiro lugar, há uma clara necessidade de disciplinar os meios de vigilância à distância que visam controlar a execução da prestação laboral. Em quarto lugar, o teletrabalho suscita problemas relacionados com o local e tempo de trabalho. Por último, o recurso ao teletrabalho convoca questões conexas com a higiene, segurança e saúde no trabalho. Em suma, a pandemia veio expor a insuficiente regulamentação legal referente a este contrato de trabalho especial. Consequentemente, o legislador foi obrigado a reponderar o regime jurídico do teletrabalho subordinado, de modo a ajustá-lo ao mundo pós-Covid-19 na Lei n.º 83/2021, de 06 de dezembro.

PALAVRAS-CHAVE

Pandemia; teletrabalho; legislação; trabalho.

INTRODUÇÃO

Um dos aspetos da vida moderna que tem sido mais impactado pela Covid-19 é o trabalho presencial. A necessidade de controlar a propagação do vírus fez com que vários países adotassem políticas públicas favoráveis ao teletrabalho. Nesse sentido, o Governo português tem vindo a recomendar ou impor, desde março de 2020, a adoção do trabalho remoto ou teletrabalho, designadamente no sector privado¹. Esta alteração

¹ Ver o Decreto n.º 11-A/2021, de 11 de fevereiro, do Presidente da República, e o Decreto-Lei n.º 25-A/2021, de 30 de março. Ver igualmente a Resolução do Conselho de Ministros n.º 157/2021, de 27 de novembro, e a Resolução do Conselho de Ministros n.º 181-A/2021, de 23 de dezembro. Ver o Decreto

de paradigma, motivada por razões de saúde pública, suscitou novos desafios interpretativos para a redação pré-existente das normas jurídicas conexas com o teletrabalho subordinado e, também por influência das polémicas em torno desta matéria, acabou por entrar na agenda política, imprimindo premência na decisão governamental de alterar a legislação laboral. Este artigo visa analisar as regras que disciplinam o teletrabalho subordinado no sector privado, nomeadamente os Artigos 165.º e seguintes do Código do Trabalho (CT), designadamente no que se refere: à propriedade dos instrumentos de trabalho, à privacidade, aos meios de vigilância à distância, local e tempo de trabalho, bem como à segurança e saúde no local de trabalho.

NOÇÃO E MODALIDADES²

O legislador definia o teletrabalho no Artigo 165.º do CT como “a prestação laboral realizada com subordinação jurídica, habitualmente fora da empresa e através do recurso a tecnologias de informação e comunicação”. Agora acrescentou-se nesta noção o elemento do local de trabalho não ter sido determinado pelo empregador. Ora, de acordo com João Leal Amado (2016, p. 121) aquela reúne os dois elementos que caracterizam o teletrabalho: o elemento geográfico (i.e., o trabalho realizado à distância) e o elemento tecnológico (i.e., com recurso a tecnologias de informação e de comunicação). Diferentemente, António Monteiro Fernandes (2017) dá destaque às características da subordinação e da distância quando analisa a noção de teletrabalho. Assim, ao contrário do contrato de trabalho comum onde o empregador e trabalhador partilham o mesmo espaço, i.e., a relação laboral é presencial, o teletrabalho subordinado “organiza-se de modo que o empregador ou a chefia tem, em cada momento (de um horário de trabalho), a possibilidade de transmitir instruções, acompanhar diretamente a sua execução e realizar eventuais ações corretivas, sem que se achem na presença um do outro” (p. 121).

n.º 11-A/2021, de 11 de fevereiro, do Presidente da República, e o Decreto-Lei n.º 25-A/2021, de 30 de março.

² Os pontos referentes à noção e modalidades bem, como às vantagens e desvantagens, seguem a nossa exposição em: Barata, M. S. (2020). O regime jurídico do teletrabalho em Portugal. *Revista Ibérica de Direito*, I(1), 58-65.

Contudo, a redação da noção legal oferecida pelo legislador já era (e continuará a ser) alvo de críticas na doutrina, no que respeita à expressão “tecnologias de informação e de comunicação”, nesse sentido Monteiro Fernandes (2017) considera que a expressão é débil e vaga. O autor sustenta que o significado do enunciado aponta para os domínios da informática e da eletrónica e afirma que estas “existem há muito, com distintas características e diferentes graus de sofisticação. A expressão não é, pois, inteiramente esclarecedora” (p. 210).

O teletrabalho apresenta, de acordo João Leal Amado (2016), um “carácter multifacetado, assumindo diversas modalidades” (p. 121). Nesse sentido, se atendermos ao critério geográfico, ou seja, ao local onde o teletrabalho se desenvolve, estamos perante o chamado teletrabalho no domicílio e fora do mesmo. O primeiro representa a modalidade mais frequente de teletrabalho. No entanto, existe o chamado teletrabalho prestado num telecentro (i.e., uma estrutura partilhada por diversos trabalhadores sem relação entre si e ligados a diversas empresas). Para além deste, há o teletrabalho móvel ou nómada, que é prestado através de instrumentos portáteis (por exemplo: *smartphones* e *tablets*) em qualquer lugar. Se considerarmos o critério comunicativo, ou seja, o tipo de ligação entre a entidade patronal e o trabalhador, a doutrina distingue entre o teletrabalho “*on-line*” e o teletrabalho “*offline*”. Todavia, aquele que interessa mais é, na opinião de Leal Amado (2016, pp. 121-122), o teletrabalho “*on-line*” e em ambos os sentidos, dada a conexão permanente e a possibilidade de existir um diálogo entre o computador periférico do trabalhador e o computador central do empregador.

VANTAGENS E DESVANTAGENS

A doutrina regista várias vantagens e desvantagens conexas com o teletrabalho consoante a perspetiva do trabalhador, do empregador ou da sociedade em geral.

Em primeiro lugar, o teletrabalho elimina a despesa das deslocações para a (e da) empresa; diminui o “*stress*” laboral e proporciona um melhor aproveitamento do tempo; facilita o acesso ao emprego por parte de pessoas com deficiência. Contudo, o teletrabalho comporta algumas desvantagens na perspetiva do trabalhador. Nesse sentido, a doutrina aponta para um maior isolamento de quem presta o trabalho; alguma diluição das fronteiras entre a vida profissional e a vida privada; um menor

controlo em situações em que se ultrapassam os limites legais no que diz respeito ao tempo de trabalho.

Em segundo lugar, há vantagens e desvantagens do teletrabalho para a empresa ou o empregador. Assim, Ana Lambelho e Luísa Andias Gonçalves (2017, p. 135) sublinham o aspeto conexo com a redução de custos operacionais associados à deslocalização da atividade. A redução de custos estende-se também ao espaço necessário para acolher o trabalhador na empresa. Todavia, a prestação de trabalho no regime de teletrabalho implica um “menor controlo sobre a atividade do trabalhador” (Lambelho & Gonçalves, (2017, p. 135).

Por último, os benefícios e os inconvenientes do teletrabalho poderão ser considerados na ótica da sociedade. Assim, a doutrina aponta para uma maior qualidade de vida, na medida em que haverá menos congestionamentos de trânsito, redução da poluição, e um menor consumo de energia. Para além destas vantagens associadas ao menor número de deslocações, Amado (2016, p. 122) refere a possibilidade de requalificar determinadas zonas urbanas e uma diminuição da procura de terrenos com vista à construção de unidades fabris ou de escritórios.

REGIME JURÍDICO DO TELETRABALHO SUBORDINADO

Conforme já afirmámos, o teletrabalho subordinado em contexto de pandemia convocou algumas questões. Assim, o legislador teve de reequacionar, nomeadamente, os seguintes aspetos do regime jurídico no sector privado:

Propriedade dos instrumentos de trabalho

O dever de custódia é, de acordo com António Monteiro Fernandes, um dos deveres acessórios do trabalhador. Tal dever resulta do facto de os instrumentos de trabalho não serem propriedade do trabalhador, mas adstritos pelo empregador. Esta situação levou à previsão de regras sobre a propriedade dos instrumentos. Assim, na falta de estipulação no contrato, a lei presume que os instrumentos de trabalho respeitantes à tecnologia de informação e de comunicação pertencem à entidade empregadora. Ao empregador cabe igualmente a instalação, manutenção e pagamento das inerentes despesas de acordo com a anterior redação da parte final do n.º 1 do Artigo 168.º do CT.

No entanto, na esmagadora maioria das situações de teletrabalho no sector privado em contexto da pandemia associada à Covid-19 a propriedade dos instrumentos de trabalho (i.e., o computador e a impressora) pertenceu ao trabalhador. Para além disso, o trabalhador é que, em regra, ainda paga as despesas conexas com o teletrabalho (i.e., o acesso à internet e a eletricidade). Consequentemente, sustentamos a posição de que o legislador devia ponderar tal realidade numa futura revisão das regras que disciplinam o teletrabalho subordinado e eventualmente criar uma gratificação (i.e., subsídio) que visasse compensar o desgaste do equipamento informático adquirido pelo trabalhador e o acesso à internet, bem como estabelecer as condições de reembolso do custo energético e os eventuais consumíveis inerentes à execução da prestação laboral³.

As críticas oriundas da doutrina relativamente à redação primitiva foram acolhidas, na medida em que a nova determina que “o empregador é responsável pela disponibilização ao trabalhador dos equipamentos e sistemas necessários à realização do trabalho e à interação trabalhador-empregador”⁴. Para além disso, a lei atual determina que

são integralmente compensados pelo empregador todas as despesas adicionais que, comprovadamente, o trabalhador suporte como direta consequência da aquisição ou uso dos equipamentos e sistemas informáticos ou telemáticos necessários à realização do trabalho (...) incluindo os acréscimos de custos de energia e da rede instalada no local de trabalho (...) assim como os custos de manutenção dos equipamentos e sistemas.⁵

Privacidade

A questão da privacidade no teletrabalho assume uma relevância especial dado que o trabalhador, na maior parte dos casos desta modalidade de trabalho, desempenha funções em casa. Como tal, o legislador entendeu introduzir algumas regras específicas na legislação laboral. Desta forma, o empregador tem de respeitar a privacidade do teletrabalhador, os tempos de descanso e de repouso da família. Nesse sentido, o empregador pode visitar a residência do teletrabalhador, contudo, tais visitas, destinadas ao controlo da atividade laboral e à verificação dos instrumentos de trabalho,

³ No mesmo sentido ver Fausto Leite em [O pagamento das despesas do teletrabalho | Opinião | PÚBLICO \(publico.pt\)](#).

⁴ Ver o Artigo 168.º, n.º 1, do CT.

⁵ Ver o Artigo 168.º, n.º 2, do CT.

só podem ser efetuadas entre as 9 e as 19 horas no quadro da anterior redação do artigo 170.º do Código do Trabalho.

Apesar de o legislador ter balizado o período temporal⁶ relativamente às visitas da entidade patronal, a doutrina entendia que o fez de uma forma deficiente. Neste quadro, Maria do Rosário Palma Ramalho (2019, p. 187, nota 209) defende que tais visitas só podem ocorrer em dia normal de trabalho e subscreve as observações de Teresa Coelho Moreira, que afirma que “a norma peca por defeito ao não limitar expressamente o horário das visitas em função do período de trabalho semanal, uma vez que não faz sentido que o empregador visite o teletrabalhador no seu domicílio durante o período de repouso semanal, ainda que entre as 9 e as 19 horas”. Assim, parece que o legislador poderia rever a redação do n.º 1 e 2 do Artigo 170.º do CT, de modo a garantir a privacidade do teletrabalhador subordinado no sector privado com vista a proteger o mesmo de visitas indesejadas e inoportunas da entidade patronal.

Esta crítica foi igualmente acolhida pelo legislador. Na verdade, a atual redação do artigo 170.º do CT condiciona as visitas a vários critérios. Assim, a partir do dia 1 de janeiro de 2022 as visitas da entidade patronal ao domicílio do teletrabalhador estarão submetidas a novas regras. Estas dependerão do consentimento do teletrabalhador e terão de respeitar um aviso prévio de 24 horas⁷. Assim, parece que o legislador poderia rever a redação do n.º 3 do atual artigo 170.º do CT de modo a garantir a privacidade do teletrabalhador subordinado, com vista a proteger o mesmo de visitas indesejadas e inoportunas da entidade patronal, estabelecendo, para o efeito, a necessidade de estas decorrerem durante o período diário normal de trabalho (e semanal). Para esse efeito, bastar-lhe-ia alterar a remissão que consta naquele número e preceito legal, da alínea d) para a alínea c), do n.º 4, do art. 166.º.

⁶ De todo o modo, no limite, se o empregador exigisse efetuar a visita à residência do teletrabalhador fora do período de prestação de trabalho e/ou disponibilidade, e enquanto durasse aquela, tal poderia considerar-se trabalho suplementar (art. 226.º, CT), acarretando o acréscimo remuneratório atinente ao dia e número de horas adstritas à visita patronal (art. 268.º, do CT), e no caso de ocorrer em dia de descanso semanal determinar concomitantemente descanso compensatório nos termos do previsto no art. 231.º, n.ºs 3 a 5 do CT. Problema poderia ser suscitado se o trabalhador tivesse acordo de isenção de horário, nomeadamente, do tipo sem sujeição aos limites máximos do período normal de trabalho (art. 219.º, n.º 1, a), do CT), o que facilitaria a “intrusão” patronal na residência do teletrabalhador. A matéria da isenção de horário do teletrabalhador foi olvidada pelo atual CT, o que não sucedia com o seu antecessor – Lei 99/2003, de 27/8, que o admitia que possuísse sem, contudo, resolver o desiderato acima apontado.

⁷ Ver o Artigo 170.º, n.º 2, do CT.

Para além destas condições, as visitas patronais só podem ter como objeto o controlo da atividade laboral e os instrumentos do trabalho, o que vai ao encontro das preocupações manifestadas pela doutrina⁸. Por fim, importa sublinhar que a violação das regras relativamente às visitas ao local de trabalho (i.e., o domicílio do teletrabalhador) constitui contraordenação grave⁹.

Meios de vigilância à distância

Um outro aspeto do teletrabalho que merece reponderação prende-se com o controlo de desempenho do trabalhador. Este controlo terá de ser feito utilizando os mesmos meios que o trabalhador utiliza para prestar a sua atividade (i.e., os meios informáticos). Partindo desse pressuposto, o legislador aligeirou¹⁰, de acordo com Maria do Rosário Palma Ramalho, o princípio geral de proibição da vigilância do trabalhador à distância, que está consagrado no n.º 1 do Artigo 20.º do CT. No caso do teletrabalho o aligeiramento deveu-se à própria natureza da atividade, na medida em que “não há outra forma de exercer o poder de vigilância ou controlo” (Ramalho, 2018, p. 188). Contudo, na sequência do alerta da doutrina sobre o risco conexo com comportamentos patronais assediantes do trabalhador por via informática, na revisão operada pela Lei n.º 83/2021, considerou-se apenas ação discriminatória o tratamento menos favorável dado ao trabalhador, designadamente em matéria de condições de trabalho e de progressão na carreira, pelo facto de exercer o direito ao período de descanso no que toca ao direito de desligar e ao correlativo dever de abstenção de contato do empregador (art. 199.º-A), para os efeitos do artigo 25.º do CT. Logo, a revisão das normas jurídicas conexas com o teletrabalho subordinado contempla a questão do controlo de desempenho e veio dissuadir qualquer prática de assédio mormente quando conexionado diretamente com o exercício dos direitos que lhe assistem enquanto tal ou por exigir o cumprimento dos deveres específicos que impendem sobre o empregador que beneficia deste tipo de trabalho¹¹.

Porém, a problemática conexa com o assédio não é a única questão que se coloca em matéria de meios de vigilância à distância. Na verdade, o poder de controlar a execução

⁸ Ver o Artigo 170.º, n.º 4, do CT.

⁹ Ver o Artigo 170.º, n.º 6, do CT.

¹⁰ O aligeiramento da proibição encontra-se na parte final do n.º 2 do Artigo 20.º do CT.

¹¹ Ver o Artigo 29.º do Código do Trabalho.

da prestação laboral, que assenta na liberdade económica da entidade patronal, levanta questões ligadas à privacidade do trabalhador. A propósito desta questão, Teresa Coelho Moreira (2020) alude à multiplicidade de dispositivos eletrónicos que incluem

a videovigilância, que engloba agora todos os sensores num contexto da Internet das Coisas, a audiovigilância, a geolocalização, o controlo das comunicações eletrónicas, o controlo através das redes sociais, das mensagens instantâneas, dos dados biométricos, do reconhecimento facial, da crescente utilização da *Inteligência Artificial*, que permitem monitorizar, virtualmente, todos os aspetos da vida profissional, assim como a vida extraprofissional, e mesmo, por vezes, a vida íntima dos trabalhadores, muitas vezes através do cruzamento deste tipo de informação. (p. 76)

Assim, a utilização de meios e programas conexos com o controlo do cumprimento das obrigações laborais em contexto de teletrabalho subordinado tem um limite, na medida em que não podem ser recolhidos dados que constituem uma invasão ilegítima e ilegal da esfera privada do trabalhador no domicílio. Apesar desta utilização manifestamente ilegal, a doutrina constata que a venda destes programas triplicou durante a pandemia. Consequentemente, o legislador deverá, em nossa opinião, alterar a qualificação da contraordenação prevista na parte final do n.º 4 do Artigo 20.º do CT de leve para grave quando a entidade patronal não informa o trabalhador sobre a existência e a finalidade dos meios de vigilância utilizados, bem como eventualmente proibir a comercialização de tais programas.

As alterações recentes ao regime jurídico do teletrabalho revelam que o legislador teve o cuidado de proteger a esfera privada do teletrabalhador¹² no quadro do exercício do poder de direção do empregador e a utilização de meios tecnológicos para controlar o desempenho do mesmo, na medida em que a entidade empregadora não pode captar e utilizar imagem, som, escrita, histórico ou recorrer a outros meios de controlo que possam afetar o direito à privacidade do trabalhador¹³. O não cumprimento das regras

¹² Nesse sentido, foi consagrada a necessidade de a Autoridade para as Condições de Trabalho (ACT), para que proceda a visitas inspetivas ao domicílio dos teletrabalhadores, obter a anuência dos mesmos e, concomitantemente, proceder a comunicação prévia de 48 horas anteriores àquelas (ex vi n.º 2, do art. 171.º, do CT). Se por um lado esta alteração garantiu maior intimidade do lar dos trabalhadores, não deixa, por outro lado, de configurar uma alteração do *modus operandi* da Inspeção de Trabalho condicionando a sua intervenção, retirando-lhe iniciativa, que a discricionariedade vinculada que detém lhe é legalmente atribuída, diga-se, ao arrepio da tradição e do seu estatuto (Decreto-Lei n.º 102/2000, de 6/6).

¹³ Ver o Artigo 170.º, n.º 5, do CT.

conexas com a utilização de meios de vigilância à distância constitui contraordenação muito grave¹⁴. Por fim, importa referir que a Lei n.º 83/2021 aditou o artigo 169.º-B ao CT relativamente aos deveres especiais da entidade patronal. Nos termos da alínea a) do n.º 1 do preceito, cabe ao empregador “informar o trabalhador, quando necessário, acerca das características e do modo de utilização de todos os dispositivos, programas e sistemas adotados para acompanhar à distância a sua atividade” e a violação deste dever especial constitui contraordenação grave¹⁵.

Local e tempo de trabalho

Tradicionalmente, a execução de um contrato de trabalho implicava a deslocação do trabalhador para o local de trabalho determinado pelo empregador. Por contraste, o trabalhador em regime de teletrabalho subordinado executa a prestação laboral, normalmente, a partir da sua residência. Contudo, o futuro do teletrabalho subordinado poderá residir, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2020, p. 9), no chamado “*blended working*”, que assenta numa combinação ou “mix” de trabalho prestado nas instalações do empregador em determinados dias e teletrabalho noutros. Esta abordagem mista tem suscitado bastante interesse entre os empregadores e parece que será uma opção viável para o mundo pós-Covid.

Em Portugal, “apesar de não se retirar do regime legal a impossibilidade de um regime de teletrabalho misto”, conforme afirma Duarte Abrunhosa e Sousa (2020, p. 51), a adoção deste modelo híbrido ou “mix” em larga escala obrigará o legislador a reequacionar as questões conexas com o horário de trabalho e o local de trabalho, de modo a construir uma solução jurídica que seja simultaneamente sólida e capaz de maximizar a produtividade e a inovação (OCDE, 2020, p. 9). Todavia, a reforma da legislação laboral no final de 2021 limitou-se à modificação do regime jurídico do teletrabalho subordinado (i.e., os artigos 165.º a 171.º do CT) e o legislador não equacionou a questão dos tempos de trabalho conjugada com o local de trabalho na mesma.

¹⁴ Ver o Artigo 170.º, n.º 7, do CT.

¹⁵ Ver o Artigo 169.º-B, n.º 4, do CT.

Segurança e saúde no trabalho

Outro dever que incumbe ao empregador é a da obrigação de saúde e segurança perante os seus trabalhadores, plasmada nos arts. 127.º, n.º 1, alíneas c) e g), do 281.º, do CT, conjugada com o artigo 15.º, da Lei 102/2009, de 10/9, que se cifra em proporcionar condições de segurança e saúde em todos os aspetos do trabalho. Ora, de acordo com a Organização Internacional de Trabalho (2020, p. 13), o teletrabalho comporta riscos psicossociais e levanta questões conexas com fatores ergonómicos. Por um lado, a ansiedade e uma sensação de cansaço (i.e., “*burnout*” na língua inglesa) estão a afetar negativamente a saúde mental dos teletrabalhadores (i.e., o “*tecno stress*”). Por outro lado, o comportamento sedentário prolongado aumenta o risco de problemas de saúde. Nesse sentido, a OIT (2020) alude a perturbações músculo-esqueléticas (PME), fadiga visual, obesidade e doenças cardíacas e afirma que “as características ergonómicas do mobiliário doméstico podem não ser ideais para o teletrabalho por períodos prolongados” (p. 13). Consequentemente, as entidades empregadoras devem informar os trabalhadores e promover ações de formação sobre questões relacionadas com ergonomia. De acordo com a OIT, a responsabilidade pela ergonomia certa, a fim de prevenir perturbações músculo-esqueléticas, deve ser partilhada pela entidade empregadora e pelos/as trabalhadores/as.

As questões relativas à segurança e saúde do teletrabalhador não foram esquecidas pelo legislador no quadro da reforma do regime jurídico do teletrabalho. Nesse sentido, foi aditado ao CT um novo preceito – o artigo 170.º-A – relativo à segurança e saúde no trabalho que determina que “é vedada a prática de teletrabalho em atividades que impliquem o uso ou contacto com substâncias e materiais perigosos para a saúde ou a integridade física do trabalhador, exceto se efetuadas em instalações certificadas para o efeito”¹⁶. O novo enquadramento legislativo determina igualmente que “o empregador organiza em moldes específicos e adequados, com respeito pela privacidade do trabalhador, os meios necessários ao cumprimento das suas responsabilidades em matéria e segurança no trabalho, nomeadamente cumprindo com a legislação (i.e., o Decreto-Lei n.º 394/93, de 1 de outubro, “relativa às prescrições mínimas de segurança e de saúde respeitantes ao trabalho com equipamentos dotados

¹⁶ Ver o Artigo 170.º-A, n.º 1, do CT.

de visor”¹⁷, o qual, por seu turno, foi regulado pela Portaria 989/93, de 6/10, que desenvolveu as normas técnicas atinentes)¹⁸. Cabe ainda ao empregador promover “a realização de exames de saúde no trabalho antes da implementação do teletrabalho e, posteriormente, exames anuais”, de modo a avaliar a “aptidão física e psíquica do trabalhador para o exercício da atividade, a repercussão desta e das condições em que é prestada na sua saúde”¹⁹. Para tanto, o trabalhador deve facultar o acesso ao local de trabalho aos profissionais designados pelo empregador que tem a seu cargo a avaliação e controlo das condições de segurança e saúde no trabalho em período previamente acordado e dentro do horário de trabalho do teletrabalhador²⁰.

CONCLUSÃO

Em suma, a pandemia conexas com o Covid-19 veio expor a deficiente regulamentação legal conexas com o teletrabalho subordinado no sector privado antes da entrada em vigor da Lei n.º 83/2021, de 6 de dezembro. Neste contexto, o legislador procurou refletir seriamente sobre o regime jurídico do teletrabalho de modo a ajustar o mesmo ao mundo pós-Covid-19, que certamente será diferente, e procedeu a uma necessária revisão de alguns aspetos, designadamente naquilo que se refere à propriedade dos instrumentos de trabalho, à privacidade, aos meios de vigilância a distância, ao local e tempo de trabalho, bem como à segurança e saúde no trabalho. Agora, resta observar a realidade do teletrabalho, durante um lapso de tempo suficiente, monitorizando-a, por forma a infirmar ou confirmar total ou parcialmente os traços agora consagrados pela Lei n.º 83/2021, esboçar melhorias neste tipo contrato de trabalho especial, paradigmático e representativo deste milénio.

BIBLIOGRAFIA

- Amado, J. L. (2016). *Contrato de trabalho: Noções básicas*. Coimbra: Almedina.
- Barata, M. S. (2020). O regime do teletrabalho em Portugal. *Revista Ibérica de Direito*, 1(1), 58-65.
- Fernandes, A. M. (2017). *Direito do trabalho* (18.ª ed.). Coimbra: Almedina.

¹⁷ Ver o Artigo 170.º-A, n.º 2, do CT.

¹⁸ Nomeadamente ao nível de características de visores e teclados, mesa e cadeira de trabalho, meio ambiente (i.e., ergonomia) e interface computador/homem.

¹⁹ Ver o Artigo 170.º-A, n.º 3, do CT.

²⁰ Ver o Artigo 170.º-A, n.º 4, do CT.

- Lambelho, A., & Gonçalves, L. A. (2017). *Direito do trabalho: Da teoria à prática*. Lisboa: Rei dos Livros.
- Leite, F. (2021). O pagamento das despesas do teletrabalho. *Público*, 18 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.publico.pt/2021/02/18/opiniao/opiniao/pagamento-despesas-teletrabalho-1951066>
- Moreira, T. C. (2020). Privacidade em tempos de pandemia? In M. R. P. Ramalho & T. C. Moreira (Coord.), *Covid-19 e trabalho: O dia seguinte* (pp. 65-88). Lisboa: AAFDL.
- OECD. (2020). *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Papers 2020/10. Exploring policy options on teleworking: Steering local economic and employment development in the time of remote work*. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1787/5738b561-en>
- OIT. (2020). *Teletrabalho durante e após a pandemia da COVID-19 - Guia prático*. Bureau Internacional do Trabalho - Genebra. Disponível em: [Teletrabalho durante e após a pandemia da COVID-19 \(ilo.org\)](https://www.ilo.org/public/pt/~/media/@@images/teletrabalho_durante_e_apos_a_pandemia_da_covid-19.pdf)
- Ramalho, M. R. P. (2019). *Tratado de direito do trabalho: Parte IV – Contratos e regimes especiais*. Coimbra: Almedina.
- Redinha, M. R. (2020). Teletrabalho 2020 ou o encanto de Janos. In M. R. P. Ramalho & T. C. Moreira (Coord.), *Covid-19 e trabalho: O dia seguinte* (pp. 39-48). Lisboa: AAFDL.
- Sousa, D. A. (2020). Breve viagem pelo regime de teletrabalho na “legislação COVID”. In M. R. P. Ramalho & T. C. Moreira (Coord.), *Covid-19 e trabalho: O dia seguinte* (pp. 49-64). Lisboa: AAFDL.

Intervención biopsicosocial con mujeres víctimas de violencia de género en el contexto de la pandemia Covid-19

Yolanda García¹ & Carlos Ferrás²

¹ *Universidad de Vigo*

² *Universidad de Santiago de Compostela*

RESUMO

Presentamos los resultados de una investigación experimental con terapias psicosociales para mejorar la salud mental, física y social de un grupo de mujeres vulnerables víctimas de violencia de género (n = 39), residentes en diferentes comarcas de Galicia. Desarrollamos un sistema de comunicación *online* para enviarles mensajes de texto automatizados a sus teléfonos móviles personales. Durante un período de intervención de 4 meses, entre diciembre de 2019 y enero, febrero y marzo de 2020, las mujeres recibieron 2 mensajes de texto automáticos diarios en su teléfono en un horario predeterminado. Medimos los síntomas de estado de ánimo y depresión al inicio, a los dos meses y al final de la intervención y analizamos los datos cualitativos para determinar la aceptabilidad de un programa de mensajes remoto. Las sesiones presenciales de Terapia en Grupo se celebraron en el Centro de Emergencias de Mujeres Víctimas de Violencia de Género (CEMVI) de Vigo y del Centro de Recuperación Integral (CRI) para Mujeres Víctimas de Violencia de Género de Santiago de Compostela. El 100% de las mujeres participantes manifestaron estar muy satisfechas con esta terapia. La fase de Postintervención coincidió con el surgimiento de la pandemia Covid-19 y el Estado de Alarma. Ante la excepcionalidad del momento desarrollamos un Programa de Apoyo Covid-19 a través de mensajes de WhatsApp. El objetivo fue acompañar y apoyar el estado ánimo de las mujeres participantes en la fase de intervención previa. Las mujeres recibieron un promedio de 2 mensajes diarios, crearon comunidad de apoyo mutuo y el 100% manifestó agradecimiento.

PALAVRAS-CLAVE

Trabajo social clínico; violencia de género; aprendizaje; *smartphones*.

INTRODUCCIÓN

Los teléfonos móviles son la forma más accesible de comunicación mediada en la historia mundial, y los mensajes de texto se han convertido en una de las formas más utilizadas de comunicación (Hall, Cole-Lewis, & Bernhardt, 2015). Hoy en día, según datos de la “Unión Internacional de Telecomunicaciones” (ITU, 2018), hay a nivel mundial 96,8 suscripciones de telefonía móvil por cada 100 habitantes; hay más teléfonos móviles que personas en los países desarrollados (120,6 por 100 habitantes) y casi un teléfono por habitante en los países en desarrollo (91,8 por 100 habitantes). A pesar de esto, existe una Brecha de Género ya que, como lo indica la Fundación GSMA (2015), hay más de 1.700 millones de mujeres en el mundo que viven en países de bajos y medianos ingresos que sin teléfono móvil. Y, en promedio, una

mujer tiene un 14% menos de posibilidades de poseer un teléfono móvil que un hombre, lo que genera una división de género de 200 millones de mujeres menos que hombres con teléfono móvil.

La violencia hacia las mujeres y sus impactos sobre su salud psicosocial es un problema general de la sociedad; 1 de cada 3 mujeres del mundo ha sufrido alguna forma de violencia en su niñez, adolescencia o edad adulta, según la Organización Mundial de la Salud, lo que afecta su salud mental (Barreto, Dimenstein, & Ferreira, 2013).

Según datos del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, en el 2019 en Galicia hubo 6.551 denuncias por violencia de género; fueron solicitadas 2.022 órdenes de protección. Entre 2003 y el 15 de junio de 2020 se contabilizaron 70 mujeres muertas por violencia de género en Galicia, y 1052 en España, según datos del Ministerio de Igualdad.

Los objetivos de nuestra investigación experimental han sido los siguientes:

- (1) Analizar resultados de una intervención biopsicosocial con mensajes de texto y terapia presencial en grupo para el bienestar de mujeres que sufrieron violencia de género;
- (2) Valorar la implantación de terapia biopsicosocial con teléfonos móviles para mujeres que sufrieron violencia de género.

MATERIALES Y MÉTODOS

Nos hemos focalizado en el diseño, aplicación y evaluación de un sistema a distancia de terapia psicosocial para la mejora de la salud personal utilizando los teléfonos móviles y los mensajes de texto. Llevamos a cabo una experiencia con un grupo de mujeres víctimas de violencia de género usuarias de los servicios sociales en Galicia. Para lo que diseñamos bancos de mensajes de texto como una herramienta psicoterapéutica, con el objetivo de mejorar la salud mental, física y social de un grupo de 39 mujeres con este perfil residentes en diversas localidades de Galicia, en municipios del entorno de la ciudad de Santiago de Compostela, de la ciudad de Vigo, de la Comarcas de A Mariña, Bergantiños, Deza-Lalín, Eume, Ordes, Betanzos y A Costa da Morte.

Todas las mujeres disponían de teléfono móvil y capacidades para leer, comprender y manejar los sistemas de envío y recepción de mensajes, habían sufrido violencia de género y estaban en proceso de rehabilitación psicosocial.

Destacar que nos sometimos a las directrices del Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela. Los Centros de Atención a las Víctimas de Violencia de Género nos facilitaron los contactos con las mujeres en rehabilitación que tenían en sus registros. Posteriormente, durante un mes, procedimos con el reclutamiento. Todas las mujeres dieron su consentimiento para una entrevista personal en su municipio de residencia, contando con una sala privada en las oficinas de los servicios sociales.

Fueron entrevistadas 42 mujeres en 9 municipios. Llevamos a cabo una entrevista con cada una y les explicamos las características y objetivos de la investigación. Todas se mostraron interesadas en participar excepto una que lo rechazó. Para cada una de las 41 mujeres que firmaron los “Consentimientos Informados” de participación y de acceso a sus datos de registro de medicación del “Servizo Galego de Saúde” SERGAS, elaboramos un diagnóstico con preguntas relativas a preocupaciones, salud, tratamientos médicos, relaciones sociales y familiares, actividades profesionales, economía y actividad física. A partir de esta información conformamos un grupo de 41 mujeres. Contactamos telefónicamente con todas ellas para evaluar el sistema de envío de mensajes a utilizar. Comprobamos que en dos casos sus teléfonos no estaban operativos tras intentos reiterados de contacto, por lo que el grupo se redujo a 39 casos (n = 39).

Diseñamos 2 aplicaciones para la programación y gestión de envío de mensajes; HealthySMS para envío y recepción de mensajes SMS y Conhealth para envío y recepción de mensajes a través de Internet. Ambas aplicaciones las gestionamos a partir de una página *web* que nos permite organizar la información, gestionar las cuestiones técnicas y programar el envío y recepción de los mensajes y control de salud personal y estado de ánimo.

Desde el punto de vista tecnológico para el diseño y desarrollo de las aplicaciones y *software* empleado contamos con la colaboración de investigadores de la School of Social Welfare de la University of California-Berkeley, que además participan en el Laboratorio de Investigación Mujeres Vulnerables de la Universidad de Santiago de Compostela (www.mujeresvulnerables.es). Destacar que contamos con un sistema de alertas por el cual de forma automática podemos detectar riesgos suicidas o violentos. El sistema puede detectar la presencia de palabras clave en los mensajes de respuesta. Sin embargo, no hubo incidencias al respecto. Teníamos preparado un protocolo de

actuación por el cual las alertas las comunicábamos a los servicios sociales de referencia de la usuaria para que estos realizaran la intervención social que procediese.

Las mujeres libremente participaron en el grupo de intervención terapéutica con mensajes de texto (n = 18) o en el grupo de intervención con mensajes de texto y terapia presencial cara a cara en grupo (n = 21). Las terapias presenciales cara a cara se desarrollaron en dos sesiones programadas durante los meses de enero y febrero de 2020. Se organizaron en pequeños grupos de entre 5 y 7 mujeres, tuvieron una duración de 2 horas promedio por sesión y se celebraron en los centros de atención colaboradores de Vigo y Santiago de Compostela (CEMVI y CRI).

Las sesiones de terapia presencial se orientaron hacia la mejora de la autoestima, de la relajación, de la capacidad de comunicación, reflexión, resiliencia y para vencer la timidez y mejorar gestión personal de emociones. Utilizamos técnicas especializadas para facilitar el conocimiento mutuo y confianza entre ellas como la denominada “Tejer la Tela de Araña”.

Todas las mujeres participantes (n = 39) recibieron por término medio 7 contactos telefónicos: 2 contactos para instalación de la aplicación en el teléfono móvil, 4 contactos para responder a cuestionarios de salud personal y estado de ánimo y 1 contacto para solicitud del Código de Información Personal CIP de la tarjeta sanitaria del “Servicio Galego de Saúde” SERGAS.

Respecto al envío de los mensajes de texto, llevamos a cabo una prueba inicial de testeo con los teléfonos móviles personales de las mujeres participantes para confirmar la correcta recepción y envío de respuestas. Les informamos de que iban a recibir mensajes de texto personales en sus teléfonos móviles de forma automática, y que podrían responder libremente a dichos mensajes cuando lo considerasen conveniente. Les recordamos que nosotros no íbamos a entrar en diálogos a través de los mensajes y que nuestro objetivo era acompañar, aconsejar y mejorar sus estados de ánimo y salud física y psicosocial. Con especial énfasis en la necesidad de que siempre debían leer los mensajes y reflexionar sobre su contenido.

Durante 120 días, de diciembre de 2019 a marzo de 2020, enviamos 2 mensajes de texto diarios al teléfono móvil personal de cada mujer participante, con una frecuencia sistemática en las siguientes horas: 09:00 AM y 21:00 PM.

Previamente al inicio del proceso de envío, elaboramos 4 bancos de mensajes centrados en: pensamiento, salud, actividad física y relación social; del tipo: “Hay pensamientos que no son sanos y contaminan nuestra mente. Identifícalos y ponlos a un lado”, “¿Cuántas actividades agradables has hecho hoy?”, “Mantener una vida social puede hacernos sentir mejor o peor”, “Trata de identificar las personas que te hacen sentir mejor”, “¿Qué hizo usted hoy para cuidar su salud y bienestar?”. En total cada una de las mujeres recibió 240 mensajes de texto. Enviamos mensajes preguntando, aconsejando, orientando los hábitos de vida diaria con la finalidad de mejorar y desarrollar conductas positivas y saludables frente a aquellas que identificamos como negativas.

MEDIDAS

Para el seguimiento y evaluación del efecto de la terapia utilizamos dos cuestionarios y dos indicadores. Por una parte, utilizamos un Cuestionario de Salud Personal (PHQ9) que nos ha permitido conocer el estado de ánimo y los síntomas de depresión al principio, a la mitad y al final del período de intervención. El cuestionario PHQ9 (Personal Health Questionnaire-9) es un instrumento ampliamente validado (Kroenke, Spitzer, & Williams, 2001).

Por otra parte, utilizamos un Cuestionario Final sobre los Mensajes de Texto (CFMT) para que cada mujer evaluase su experiencia; formulamos preguntas sobre lo positivo, lo negativo, la efectividad de la intervención, opinión sobre el número de mensajes recibidos, los cambios experimentados en su vida diaria y su interés en continuar recibiendo mensajes. También utilizamos como indicador el número de mensajes respondidos registrados en el sistema por cada mujer. Para el análisis de la adherencia personal a la medicación indicada por su médico, utilizamos el cuestionario validado SMAQ “Simplified Medication Adherence Questionnaire” (Rodríguez, García, Amariles, Rodríguez, & Faus, 2008), además del análisis estadístico de los datos de medicación recetada y facturada por farmacia que consta en los registros del SERGAS, referida a 9 meses entre octubre de 2019 y junio de 2020.

En cuanto a las características sociales, el 71,8% (n = 31) de ellas recibieron ayuda social pública por parte de los servicios sociales y contaban con residencia urbana un 64,1% (n = 25). Su promedio de edad era 42,5 años (D.S. = 10,6; rango = 22-65), y presentaban un

promedio de 1,7 hijos (D.S. = 1,3; rango: 0-5). La mayoría de ellas (84,6%, n = 33), eran madres con hijos y, en menor medida (el 61,5%, n = 24), con hijos menores de edad. El promedio de años de convivencia en pareja era de 11,2 por mujer (D.S. = 10,0; rango = 0,4-34) y de vida personal con separación de la pareja de 2,3 años por mujer (rango = 0,6-14). Todas ellas poseían teléfono móvil personal y la mayoría (71,8%, n = 28) navegaban en Internet, manejaban redes sociales y gestionaban aplicaciones. Conformaban un grupo heterogéneo en sus características sociales: el 20,5% (n = 8) eran mujeres inmigrantes de Colombia, Venezuela, Portugal, Cuba, Egipto, Uruguay y Brasil, y el 79,5% (n = 31) eran españolas. Destaca el hecho de que la mayoría presentaban problemas de salud mental y recibieron atención psicológica o psiquiátrica previa (74,3%, n = 29). El 46,1% (n = 18) procedían de familias desestructuradas, y el 30,8% (n = 12) presentaban enfermedad crónica. La mayoría de ellas mostraron problemas psicosociales asociados a la incertidumbre (94,8%, n = 37) y de relación social (92,3%, n = 36), además de problemas de relación personal en el seno de la familia (56,4%, n = 22). En menor medida, había casos de prostitución (12,8%, n = 5), drogodependencia (15,4%, n = 6) y minusvalía (10,2%, n = 4). En cuanto al nivel de estudios, el 35,9% (n = 14) tenían estudios primarios, el 53,8% (n = 21) secundarios, un 7,7% (n = 3) superiores y solo el 2,6% (n = 1) carecían de estudios. Mayoritariamente eran mujeres divorciadas o separadas (48,7%, n = 19), con un 43,6% (n = 17) de solteras y tan solo un 7,7% (n = 3) de casadas. Hemos podido comprobar que la situación de vulnerabilidad de las mujeres se relaciona con situaciones de precariedad laboral y de recursos económicos. Destacar que la mayoría (87,1%, n = 34) de todas ellas se ocupaban en trabajos de escasa cualificación, a veces informales sin reconocimiento legal, como cuidado de dependientes, ancianos o personas con discapacidad, limpieza de hogares, labores agrarias, en la hostelería o en el comercio.

En la entrevista inicial elaboramos un cuestionario de salud personal y no detectamos mujeres con estado óptimo (PHQ9 = 0); el rango de resultados del PHQ9 estuvo comprendido entre 3 y 34 puntos. En cuanto a la adherencia a los medicamentos recetados por los médicos, destacaba el equilibrio entre el número de mujeres que tomaron y que no tomaron medicación durante el último mes previo a la intervención, un 51,3% (n = 19) no tomaron y el 48,7% (n = 19) respondieron que habían tomado medicación. La adherencia a los medicamentos entre las mujeres que tomaron (n = 19)

según la prescripción médica era baja, ya que cerca de la mitad de las mujeres, el 48,7% (n = 8), afirmaron olvidarse alguna vez de su medicación durante el último mes.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Durante los 120 días de la intervención todas las mujeres (n = 39) respondieron a los mensajes o llamadas telefónicas; una mujer solo respondió a nuestras llamadas telefónicas y todas las demás respondieron a través de mensajes de texto y llamadas telefónicas (97,4%, n = 38). Todas las mujeres (n = 39) recibieron 240 mensajes personales de contenido psicoterapéutico y solo enviamos mensajes de respuesta a mayores cuando preguntaban o requerían información. En total fueron enviados 11.597 mensajes de texto, de los cuales 9.120 (78,6%) fueron de contenido psicoterapéutico programado y 2.477 (21,4%) fueron de respuestas a sus requerimientos concretos de funcionamiento del sistema o de solicitud de información.

En cuanto a los mensajes de respuesta, recibimos durante los 120 días 4.913 mensajes que representan un promedio de 129,3 mensajes de texto respondidos por cada mujer (n = 38) (DS = 105,1; rango = 2-365, el IQR fue 51). Las mujeres que no respondían a los mensajes alegaron inseguridad con las respuestas, no saber qué decir, estar muy ocupada con el trabajo, por el cuidado de los hijos o por retrasar la respuesta y olvidarse de hacerlo. Las respuestas en su gran mayoría (88,0%) se producían en los 15 minutos posteriores a la recepción de los mensajes.

Respecto al cuestionario de satisfacción con los mensajes recibidos, respondieron el 93,2% de las mujeres (n = 36). La mayoría indicaron que la terapia las hizo sentir más conectadas con su entorno social, respondiendo que estaban de acuerdo o muy de acuerdo con esta declaración el 80,6% (n = 29). También la mayoría (91,6%, n = 33) estaban de acuerdo o muy de acuerdo con que los mensajes mejoraron su estado de ánimo, que les gustaría seguir recibiendo más mensajes (100,0%, n = 36), y con una frecuencia e intensidad de 2 a 3 mensajes cada día (88,9%, n = 32). Es significativo el dato de que el 97,2% (n = 35) de las mujeres declararon guardar los mensajes para volver a leerlos en otras ocasiones.

Las 2 sesiones de terapia en grupos de entre 5 y 7 mujeres fueron valoradas como positivas por las mujeres (n = 21, 53,8% de n = 39). Todas ellas (100%) manifestaron estar muy satisfechas con su participación en las sesiones. Todas ellas manifestaron

sentirse integradas y altamente satisfactorio poder compartir experiencias personales y escuchar testimonios en primera persona de otras mujeres que habían sufrido violencia de género.

Sobre el período de 120 días de intervención, la ratio de respuestas a los mensajes fue alta: del 42,4% (D.S. = 34,7%, con un rango de 0,6%-119,3%). En una investigación similar realizada en Galicia en 2018 con mujeres inmigrantes, la ratio de respuestas a los mensajes fue netamente inferior, del 24,4% (García, Ferrás, Rocha, & Aguilera, 2019).

La correlación Pearson entre la edad y el número de mensajes respondidos es positiva, por lo que existe tendencia a que las mujeres de mayor edad respondan en mayor medida que las de menor edad ($r = 0,36$). No hemos encontrado correlaciones significativas entre el PHQ9 y el número de mensajes respondidos. El pequeño tamaño de la muestra limitó el análisis de correlación de variables, la prueba de diferencia pareada y otras comparaciones estadísticas.

En cuanto a los mensajes de respuesta, señalar que todas respondieron a cuestiones sobre experiencia personal recibiendo los mensajes (100%, $n = 39$). Las preguntas fueron las siguientes: ¿En qué le ayudaron los mensajes? ¿Qué fue lo que menos le gustó? y ¿Qué mejorarían?

Las respuestas fueron analizadas con el método de codificación abierto de la teoría fundamentada o “Grounded Theory” (Charmaz, 2006), que a través de un proceso inductivo nos permitió sintetizar los mensajes en 4 troncos temáticos:

- a) Pensamiento, con comentarios sobre mejorar su estado de ánimo, relajarse, recapacitar, ver las cosas desde otra perspectiva y cómo afrontar los problemas, lograr más seguridad, aumentar la motivación, mejorar el razonamiento, tener más concentración o capacidad de reflexionar;
- b) Organización, con referencias a planificar su vida diaria, establecer metas, a cambiar hábitos y actitudes, aumentar la motivación, ser más consciente y constante o hacer las cosas por sí misma;
- c) Acompañamiento, a sentirse aconsejadas, apoyadas y a mejorar sus relaciones familiares y sociales;
- d) Hábitos saludables, con respuestas acerca de mejorar la alimentación, mejorar los síntomas de la depresión, rebajar la ansiedad, recordar la toma de la medicación, hacer más ejercicio físico o cuidarse más.

Destacar que el 100% (n = 39) de las mujeres afirmaron que les había gustado recibir los mensajes y que querían seguir recibéndolos. En cuanto a lo que mejorarían y a lo que menos le gusto, en 2 casos destacaron que los mensajes eran a veces reiterativos (5,1%, n= 39), en 3 casos que les gustaría recibir mensajes para ayudar a repensar el pasado y a superar el sentimiento de culpa (7,7%, n = 29), en 3 casos que les gustaría más atención personalizada (5,1%, n = 39), y en 2 casos poder hablar más cara a cara (5,1%, n = 39).

Se evaluaron los síntomas de depresión y estados de ánimo utilizando el Cuestionario Personal de Salud-9 (PHQ-9) al principio, en la fase intermedia y al final de la terapia. Las puntuaciones de 5 representan una depresión leve y las puntuaciones superiores a 5 y hasta 15 representan depresión moderada (Kroenke, Spitzer, & Williams 2001). Las puntuaciones superiores a 15 representan depresión grave.

En el grupo completo (n = 39) los resultados promedio fueron positivos, pasando de un PHQ-9 inicial del 13,5 (DS = 7,4, rango 3-34) a un 8,3 en la fase intermedia (60 días) (DS = 5,4, rango 0-21), y a un 6,0 (DS = 5,2, rango 0-18) al final (Figura 1); con una diferencia significativa entre el valor PHQ-9 inicial y final ($p = 8,59956E-10$). En 38 de los casos (97,4%) el PHQ9 descendió entre los valores inicial y final y en el caso restante se mantuvo inalterado (2,6%).

En cuanto a los cambios en la medicación recetada, ordenamos los datos del número de envases de medicinas con receta médica oficial. Un total de 23 mujeres (el 58,9% del total) nos facilitaron el Código de Identificación Personal (CIP) de su tarjeta sanitaria. Las mujeres que se negaron alegaron cuestiones de privacidad. Tratamos las bases de datos de los medicamentos facturados entre octubre de 2019 y junio de 2020 y diferenciamos 3 períodos de 3 meses, de Pre-Intervención de octubre a diciembre de 2019, Intervención de enero a marzo de 2020 y de Post-Intervención de abril a junio de 2020. Identificamos 12 casos de mujeres recetadas con medicamentos Ansiolíticos (52,2% de n = 23), 7 casos con Antidepresivos (30,4% de n = 23) y 4 casos con Hipnóticos (17,4% de n = 23). Los resultados muestran una disminución en los tres tipos de medicamentos entre la Preintervención y la Postintervención: los Ansiolíticos pasaron de un promedio de envases por mujer de 1,19 a 1,11, los Antidepresivos pasaron del 1,19 a 1,10 y los Hipnóticos pasaron del 1,00 a 0,75. La disminución de la medicación fue coincidente con los cambios positivos observados en el Cuestionario de Salud Personal PHQ-9 entre los mismos períodos de Preintervención y Postintervención; en el grupo de mujeres con

Ansiolíticos el PHQ-9 cambió de un 14,25 de Preintervención a un 7,75 de Postintervención, en el grupo de mujeres con Antidepresivos el PHQ-9 pasó de 16,00 a 11,14 y en el grupo de mujeres con Hipnóticos pasó de 14,50 a 8,00.

La Prueba-t evidencia que los cambios positivos en el PHQ-9 fueron estadísticamente significativos en los tres grupos de medicación entre la Preintervención y la Postintervención: Ansiolíticos $p = 0,0012$, Antidepresivos $p = 0,0178$, Hipnóticos $p = 0,0049$. La significancia estadística de los cambios no se cumple con la medicación recetada: Ansiolíticos $p = 0,6809$, Antidepresivos $p = 0,7476$, Hipnóticos $p = 0,0818$.

Hemos controlado los posibles sesgos en la medicación por envases. Identificamos los cambios en cuanto a la cantidad de cápsulas y de mg de sustancia activa por envase recetado para cada mujer individualmente. La tendencia general fue de mantener la medicación sin cambios. Solo hubo dos casos en el grupo de Ansiolíticos, uno que pasó de Pregabalina de 75 mg a 25 mg por cápsula y otro caso que pasó de Lorazepam de 1 mg 50 cápsulas a 1 mg 25 cápsulas.

Los medición del Estado de Ánimo del grupo ($n = 39$) evolucionó en positivo (Figura 2). Fue medido en una escala 1 a 9 a través de un cuestionario administrado telefónicamente al inicio, a la mitad y al final de la intervención, donde 1 es el valor más bajo y 9 el valor más alto.

El promedio de la línea base inicial fue 5,4, intermedio 6,7 y final 6,8, con lo cual la mejoría en el Estado de Ánimo de las mujeres participantes fue sostenida y el cambio estadísticamente significativo (DS = 2,2; 1,6; 2,1. Ratio 1-9; 1-9; 2-9, $p = 0,007335$).

Durante el período de Postintervención, de abril a junio de 2020, las mujeres participantes ($n = 37$) recibieron un promedio de 2 mensajes diarios de apoyo y acompañamiento. Utilizamos como canal de comunicación su WhatsApp. El contenido de los mensajes consistió en envío de libros, revistas, recetas, música, pasatiempos y felicitaciones por aniversarios. No había contacto directo entre ellas y la información se distribuía desde un número de teléfono central. Destacar que desarrollamos un flujo de información entre el grupo; todas las mujeres ($n = 37$) enviaron al teléfono centralizado información pidiendo compartirla con todas las demás; se reenviaron fotografías familiares, mensajes de apoyo y música. Al término del Programa de Apoyo, el 100% de las mujeres manifestaron estar muy agradecidas. Destacaron que los mensajes por WhatsApp les ayudó a sentirse seguras y acompañadas cada día. Hubo un caso de

infección por COVID-19 superado y apoyado a través de nuestro Programa de Postintervención.

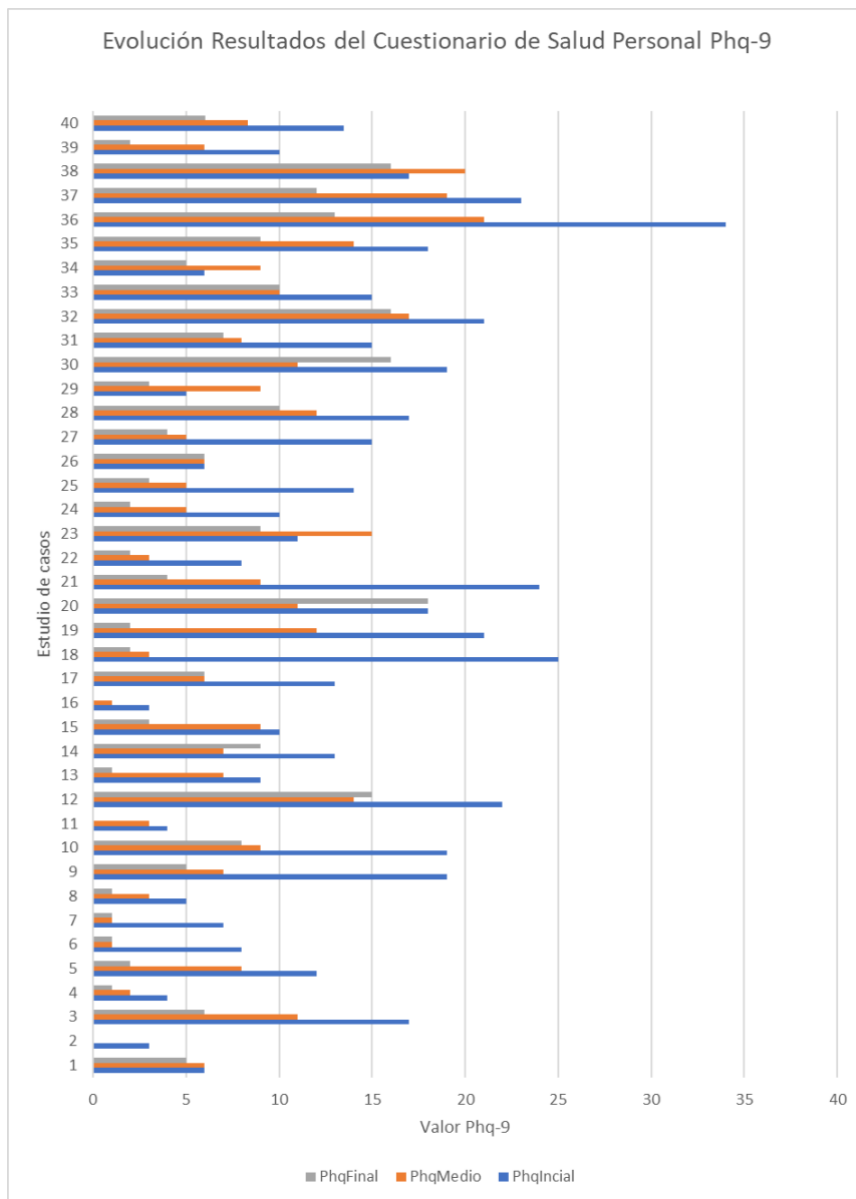


Figura 1. Representación de datos PHQ9 Inicial, Medio y Final (n = 39)
Elaboración propia.

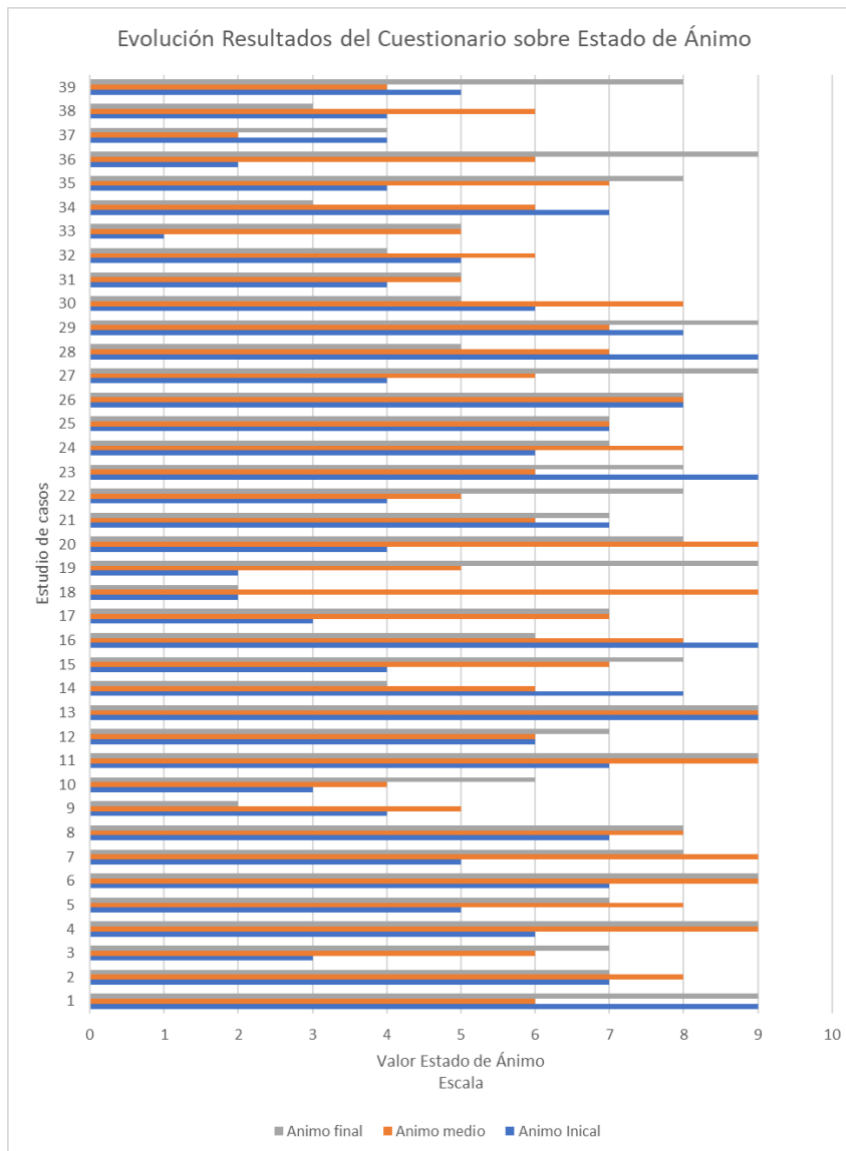


Figura 2. Representación de datos Estados de Ánimo Inicial, Medio y Final (n = 39) Elaboración propia.

CONCLUSIÓN

Los resultados finales demuestran que la intervención biopsicosocial con los mensajes fue positiva e incrementó la adherencia a los consejos, orientaciones y a las tareas asignadas. Ha sido clave la entrevista personal con cada mujer participante al comienzo de la investigación, pero también el contacto telefónico; con ello generamos una comunicación personalizada y de confianza que sería imposible con una intervención exclusiva con los mensajes de texto.

No existieron problemas con los costes de las respuestas; los mensajes pudieron ser recibidos y respondidos sin coste a través de la aplicación que diseñada. Aunque para

personas de bajos recursos económicos podría ser un condicionante que requeriría atención.

Los resultados demuestran la viabilidad de los mensajes programados como una herramienta para la mejorar la salud personal, facilitar la educación, mejorar el estado de ánimo, mejorar la adherencia a la medicación, promover cambios en el comportamiento y la inclusión social de las mujeres víctimas de violencia de género.

Con este sistema de mensajes observamos posibilidades de asesoramiento, apoyo y orientación para otros grupos de población socialmente vulnerables. El uso de la mensajería por parte de los servicios sociales puede proporcionar servicios personalizados con frecuencia diaria, más accesibles y universales. Permite ofrecer atención especializada en áreas rurales y urbanas, evitando desplazamientos y facilitando ahorro en costes de tiempo y dinero para los usuarios y para la administración.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilera, A. (2015). Digital technology and mental health intervention: Opportunities and challenges. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 191(771), a210. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2015.771n1012>
- Aguilera, A., Bruehlman-Senecal, E., Demasi, O., & Avila, P. (2017). Automated text messaging as an adjunct to cognitive behavioral therapy for depression: A clinical trial. *Journal of Medical Internet Research*, 19(5). <https://bit.ly/2Q62qeZ>
- Aguilera, A., Schueller, S. M., & Leykin, Y. (2015). Daily mood ratings via text message as a proxy for clinic based depression assessment. *Journal of Affective Disorders*, 175, 471-474. <https://bit.ly/2OPmQbW>
- Alves de Sousa, V. (2014). *Intervención social y resiliencia: Mujeres inmigrantes con dificultades sociales* (Tesis Doctoral). Departamento de Geografía, Universidad de Valencia. <https://bit.ly/2Dv1RKd>
- Aretxabala, M. E., & Riezu, X. (2012). Beyond boundaries: Reflections on the impact of ICTs usage for social capital of international migrants. *International Economics Letters*, 1(1), 5-14. <https://bit.ly/2QXRsjL>
- Barreto, L., Dimenstein, M., & Ferreira, J. (2013). Atenção a mulheres em situação de violência com demandas em saúde mental. *Athenea Digital*, 13(3), 195-207. <https://bit.ly/2PZGVw8>
- Campbell, B., Caine, K., Connelly, K., Doub, T., & Bragg, A. (2015). Cell phone ownership and use among mental health outpatients in the USA. *Personal and Ubiquitous Computing*, 19(2), 367-378. <https://doi.org/10.1007/s00779-014-0822-z>
- Casacuberta, D. (2007). E-Inclusión: Los retos cognitivos. *Revista Enrahonar*, 38/39, 221-230. <https://bit.ly/2ldryh0>
- Chamaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Londres: SAGE. <https://bit.ly/2Q5CRKR>
- García, Y., Ferrás, C., Aguilera, A., & Ávila, P. (2017). Usability and pre-feasibility study of a remote cognitive behavioral therapy system with long-term unemployed women. *Journal of Technology of Human Service*, 35(3), 219-230. <https://doi.org/10.1080/15228835.2017.1345672>

- García, Y., Ferrás, C., & Ginzo, M. J. (2020). Effectiveness of a psychosocial therapy with SMS in immigrant women with different degrees of depression. *Social Sciences*, 9(5), 63. <https://doi.org/10.3390/socsci9050063>
- García, Y., Ferrás, C., Rocha, A., & Aguilera, A. (2019). Exploratory study of psychosocial therapies with text messages to mobile phones in groups of vulnerable immigrant women. *Journal of Medical Systems*, 43(8), 277. <https://doi.org/10.1007/s10916-019-1393-3>
- GSMA Foundation. (2015). *Women and mobile: A global opportunity. A study on the mobile phone gender gap in low and middle-income countries*. In Mobile World Congress, Barcelona. <https://bit.ly/2DvHU5Z>
- Hall, A. K., Cole-Lewis, H., & Bernhardt, J. M. (2015). Mobile text messaging for health: A systematic review of reviews. *Annu Rev Public Health*, 18(36), 393-415. <http://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031914-122855>
- ITU. (2017). Indicators database. Disponible mobile-cellular telephone subscription. In *World Telecomm. indicators 12/2015*, 100039398. <https://bit.ly/2HLCwsA>
- Kong, G., Ells, D. M., Camenga, D. R., & Krishnan-Sarin, S. (2014). Text messaging-based smoking cessation intervention: A narrative review. *Addictive Behaviors*, 39(5), 907-917. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.11.024>
- Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. W. (2001). The PHQ-9. *Journal of General Internal Medicine*, 16, 606-613. <https://bit.ly/2A7styu>
- Lima Fernández, A. I. (2013). *I Informe. Los servicios sociales en España*. Madrid: Consejo General de Trabajo Social. <https://bit.ly/2PvI5iH>
- Lopez, A. (2014a). An investigation of the use of internet based resources in support of the therapeutic alliance. *Clinical Social Work Journal*, 42(2), 189-200. <https://bit.ly/2OQbjci>
- Lopez, A. (2014b). Social work, technology, and ethical practices: A review and evaluation of the national association of social workers' technology standards. *Social Work in Health Care*, 53(9), 815-33. <https://doi.org/10.1080/00981389.2014.943454>
- OMS. (2006). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Documentos básicos, suplemento de la 45a edición. <https://bit.ly/2QXDDv0>
- Proudfoot, J., Clarke, J., Birch, M. R., Whitton, A. E., Parker, G., Manicavasagar, V., Harrison, V., Christensen, H., & Hadzi-Pavlovic, D. (2013). Impact of a mobile phone and web program on symptom and functional outcomes for people with mild-to-moderate depression, anxiety and stress: A randomised controlled trial. *BMC Psychiatry*, 13, 312. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-13-312>
- Reamer, F. G. (2015). Ethical challenges in the technology age. *Social Work Today*, 15(1), 14. <https://bit.ly/2xFrKBA>
- Rodríguez, M. A., García, E., Amariles, P., Rodríguez, A., & Faus, F. J. (2008). Revisión de tests de medición del cumplimiento terapéutico utilizados en la práctica clínica. *Atención Primaria*, 40(8), 413-417. <https://doi.org/10.1157/13125407>
- Travieso, J. L.m & Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: Una mirada crítica. *UOC Papers*, 6. <https://bit.ly/1MLNfii>
- Vázquez, M. Y. G., Sexto, C. F., Rocha, A., & Aguilera, A. (2016). Mobile phones and psychosocial therapies with vulnerable people: A first state of the art. *Journal of Medical Systems*, 40(6), 157. <https://doi.org/10.1007/s10916-016-0500-y>

Parte IX

Comunicações Livres: *Práticas de Investigação, Relatos e Biografias em tempos de pandemia COVID-19*

Ser mãe e mulher em contexto de prostituição: uma investigação realizada em tempos de pandemia

Helena Freitas¹ & Catarina Tomás²

¹ Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

² Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Lisboa; CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Univ. Nova de Lisboa (NOVA FCSH) *

RESUMO

A prostituição é um fenómeno social que, devido à sua complexidade, provoca um debate intenso e polarizado, podendo revelar-se uma discussão social e política controversa que invisibiliza vivências, sobrevivências e vozes de quem o vive na primeira pessoa. A partir de um diálogo entre a Sociologia e a Educação Social, apresentam-se os resultados da investigação realizada entre 2019 e 2020 sobre a problemática das mulheres-mãe em contexto de prostituição, analisando os seus discursos a partir de três dimensões: família, maternidade e representação pessoal. Inicialmente, pretendia-se desenvolver a pesquisa assente em histórias de vida. Porém, a realidade pandémica e a impossibilidade de estar presencialmente e mais do que uma vez com mulheres em contextos de prostituição potenciaram uma reconfiguração das opções metodológicas. Foram realizadas cinco entrevistas semidiretivas, via telefone, às cinco mulheres participantes. Foi, ainda, realizada uma entrevista presencial à Educadora Social que acompanhou aquelas mulheres. O facto de as entrevistas às mulheres terem sido efetuadas pelo telefone influenciou não só a relação que se desejava de proximidade, mas também a informação e conhecimento partilhados. Apesar de responderem às questões, houve uma brevidade nos discursos, ocultando narrativas potencialmente enriquecedoras deste trabalho. A situação pandémica veio transformar a multiplicidade de vivências e realidades que nos rodeiam, inclusive a forma como se desenvolve a pesquisa. Neste sentido, este texto apresenta uma reflexão acerca dos desafios e constrangimentos metodológicos e éticos da investigação em tempos de pandemia.

PALAVRAS-CHAVE

Investigação; pandemia; narrativas de mulheres; prostituição.

INTRODUÇÃO

Os estudos que exploram questões sobre a família e o papel da mãe, especificamente no contexto de prostituição, são escassos, generalistas (Correia, 2014) e pouco centrados em algumas dimensões de análise. Pais (1983) defendia que os estudos sobre a prostituição caracterizam-se, ainda, por avaliações moralistas e por incoerências teóricas.

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

O trabalho que aqui se apresenta procurou priorizar o lugar e a voz de cinco mulheres sobre a relação entre prostituição, a mulher, a maternidade e as dinâmicas familiares. Segundo Djamila Ribeiro (2017), no livro *O que é o lugar de fala*, este conceito procura destacar o lugar social ocupado por pessoas em contexto de dominação e opressão, dentro das relações de poder – *locus social*, que autorizam ou negam, a determinado grupo social, o seu lugar de cidadania, nomeadamente no âmbito da cidadania íntima (Santos & Santos, 2017). Foi a partir deste pressuposto epistemológico que se baseou a investigação desenvolvida.

Tendo em conta que no complexo fenómeno da prostituição em Portugal quem se prostitui, na maioria dos casos, são as mulheres, não especificamos nesta abordagem outros atores e géneros, restringindo a análise à prostituição entre mulheres cisgénero – denominação a partir de agora referida como prostituição feminina. Temos presente também a multiplicidade de contextos e práticas de prostituição, escolhemos não explorar e/ou definir um tipo específico de prostituição, optando por analisar casos concretos de mulheres que são acompanhadas por uma instituição de intervenção social.

Assim, esta investigação procurou dar um contributo teórico e académico na análise das problemáticas associadas ao fenómeno da prostituição feminina em Portugal, através de um estudo qualitativo, onde se analisaram narrativas de cinco mulheres-mães sobre os seus percursos e vivências na prostituição. Procuramos responder a duas questões orientadoras: (i) Como é que as mulheres-mães, participantes neste estudo, representam os seus percursos e vivências pessoais e familiares?; (ii) Qual o modelo de intervenção social assumido na instituição onde estavam inseridas as mulheres entrevistadas?

A partir de um breve enquadramento do estudo, do seu teor epistemológico e da apresentação dos principais resultados do estudo, aborda-se a influência da pandemia na investigação, explicitando limitações e alterações feitas ao longo do percurso metodológico e ético do mesmo.

PROSTITUIÇÃO FEMININA

Muitas vezes o fenómeno da prostituição é considerado como uma perspetiva individualista, assente na escolha individual e na autodeterminação de cada um/a. Do

ponto de vista de quem defende a regulamentação/liberalização do trabalho sexual, ainda que o faça com o foco em quem o faz de forma livre e voluntária, é importante ter em conta o peso que a “indústria do sexo” tem na atualidade. Segundo o estudo elaborado para o Parlamento Europeu sobre Exploração Sexual e Prostituição e o seu impacto da Igualdade de Género (2014), a indústria do sexo é um negócio transnacional e multibilionário. Apesar de incluir atividades como clubes de strip, sexo pela internet e pelo telefone, a pornografia e a prostituição são as atividades mais lucrativas. Estima-se que as receitas globais desta última rondem os \$186.00 bilhões por ano, envolvendo cerca de 40-42 milhões de pessoas, das quais 90% depende de um proxeneta; e 75% terão entre 13 e 25 anos (p. 6).

Estes números preocupantes refletem-se na sequência da industrialização e globalização do sexo, da sua indústria e do lucro da mesma, derivadas das “profundas alterações ocorridas no sistema capitalista nas últimas décadas: na verdade desde a década de 90 do século passado” (MDM, 2017). Há efetivamente uma normalização do sexo pago, da sua representação e da indústria pornográfica (cf. Poulin, 2005).

Mota-Ribeiro (2000) defende que a prostituição é uma extensão da dominação masculina, uma vez que os homens têm especial acesso aos corpos das mulheres na indústria sexual. A prostituição é o exemplo extremo de como as sociedades construíram a sexualidade feminina como um objeto do desejo masculino: a dominação masculina é sexual (cf. MacKinnon, 1989; Nagel, 2017). O contrato de casamento é um outro fator influente nesta discussão, tendo em conta que o casamento veio consentir que, legalmente, os homens tivessem acesso aos corpos das mulheres para seu benefício. Pateman (1993) defende que o contrato de casamento foi fundamental para a edificação das sociedades patriarcais.

Vários estudos demonstram que a maior parte da prostituição em Portugal é praticada por mulheres oriundas da América Latina. Dados do estudo *A Prostituição abrigada em clubes em zonas fronteiriças do Minho e de Trás-os-Montes: práticas, riscos e saúde*¹, de Ribeiro et al. (2005), mostram que 62% vêm do Brasil. A imagem que ronda a mulher brasileira é diretamente ligada à sensualidade e à alegria. Esta ideia facilita a propagação do estereótipo que as mulheres migrantes optam, de alguma forma, a prostituição como

¹ O estudo abrange 142 mulheres, das quais 120 são estrangeiras.

“trabalho migratório”, ocultando possíveis casos de tráfico de seres humanos para fins sexuais, contribuindo para uma “visibilidade negativa da mulher imigrante, em particular no que diz respeito às mulheres brasileiras” (Santos, Gomes, & Duarte, 2009, p. 20)¹.

Os diversos tipos de desigualdades entrelaçam-se e interseccionam-se. A sua compreensão será mais densa considerando o contexto onde a pessoa se insere e articulando dimensões estruturais e individuais.

Panorama Legislativo da Prostituição em Portugal

De forma a analisar o enquadramento sociojurídico sobre a prostituição em Portugal, faremos um breve mapeamento, identificando marcos significativos. Do século XII até ao XIX, as leis eram avulsas no que concerne ao controle da prostituição e de quem a praticava. No ano de 1836, estabelecem-se regulamentos que começam a ser implementados somente a partir de 1853. Porém, em 1949, resultante de esforços por parte dos movimentos abolicionistas e das “evidências relacionadas com o falhanço da regulamentação” (Oliveira, 2017, p. 203), inicia-se um percurso face ao modelo proibicionista, com o impedimento de novos registos e da abertura de novos bordéis. Há, então, uma “posição ambígua por parte do governo que queria simultaneamente manter a prostituição e aparentar que ia ao encontro das exigências do movimento abolicionista” (Oliveira, 2017, p. 203). O modelo da regulamentação terminou em 1962. Em 1963, a prostituição é proibida e criminalizada, modelo que se manteve até ao final de 1982, resultando no encerramento de todos os bordéis até então legais, bem como na caducidade dos registos existentes. Quem praticasse prostituição podia ser preso/a, com penas que variavam entre os seis meses e os três anos de prisão. Com a revolução de 1974, uma nova legislação é anunciada. Em 1982, há uma mudança significativa, passando de proibida a despenalizada a prática da prostituição. O que constitui, efetivamente, um crime é o lenocínio. De acordo com o artigo 169.º do Código Penal Português (CPP), quem, profissionalmente ou com fins lucrativos, promover, encorajar ou facilitar a prostituição de outra pessoa será punido com pena de prisão de seis meses a cinco anos.

¹ Ver também Fidalgo (2003).

Atualmente, a prostituição em Portugal não é considerada um crime, mas também não é uma atividade ou profissão regulamentada. O lenocínio, ou seja, a intermediação lucrativa do sistema de prostituição, constitui, sim, um crime. Para além das leis criminais, não há leis laborais ou tributárias.

Ao nível da intervenção, é importante referir que o Governo português tem não só que se basear, mas também que respeitar a Convenção das Nações Unidas, bem como a Constituição da República Portuguesa (CRP) – Artigos 13.º e 9.º h. – e a anteriormente referida Convenção de Istambul. Segundo o Artigo 6.º desta Convenção: “Os Estados Partes tomam todas as medidas apropriadas, incluindo disposições legislativas, para suprimir todas as formas de tráfico das mulheres e de exploração da prostituição das mulheres”¹.

Foram, ainda, assinados e/ou ratificados documentos e estratégias importantes e influentes na intervenção social em contexto de prostituição ao longo dos anos. Em abril de 1980, Portugal assina a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres. Em 1991, Portugal ratifica a Convenção das Nações Unidas para a Supressão do Tráfico de Pessoas e da Exploração da Prostituição de Outrem, criada em 1949. De acordo com esta Convenção, a prostituição e o tráfico de pessoas para a prostituição são incompatíveis com a dignidade e o valor da pessoa humana e colocam em perigo o bem-estar individual, familiar e comunitário. Ainda em 2011, assina a Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica, mais conhecida como a Convenção de Istambul.

Recentemente, o panorama legislativo da prostituição em Portugal volta a ser tópico de discussão. É no âmbito da Câmara Municipal de Lisboa que o tema já se materializou em discussões, propostas, negociações e reposicionamentos, que incluem não só os partidos políticos presentes, mas também associações que trabalham diretamente com a prostituição, grupos de investigadores/as e ativistas. Em 2021, a deputada Cristina Rodrigues propôs, em Assembleia da República, que o Orçamento de Estado de 2022 incluísse um “fundo destinado à implementação de programas de saída da prostituição”. Sugeriu, ainda, através de um projeto de lei, a criminalização do recurso à prostituição

¹ Consultado em: <https://tinyurl.com/y3co696c>

e a punição até um ano do comprador, não penalizando quem se prostitui. A deputada sugeriu que o Governo trabalhe em “articulação com entidades governamentais, autarquias locais, organizações não governamentais e associações, em particular de mulheres”. Esta iniciativa, baseada no modelo sueco, prevê ainda a alteração da lei que define a aplicação da educação sexual em meio escolar, passando a incluir “o reconhecimento da indispensabilidade do consentimento para uma sexualidade vivida com respeito e igualdade”¹.

Esta descrição é importante para assinalar o debate atual sobre o fenómeno, que não se reduz à questão semântica, de aceitação ou não, da expressão “trabalho sexual/profissional do sexo”, mas aponta para um conflito latente na sociedade portuguesa, pelo confronto entre diferentes perspetivas sobre o fenómeno da prostituição.

PERCURSOS COM VOZ: AS NARRATIVAS DAS MULHERES-MÃES

Um dos intentos deste trabalho é explorar a realidade da mulher-mãe que está em contexto de prostituição, ouvindo e priorizando os discursos sobre a maternidade de cada mulher participante. Como se sentem? Que alegrias e angústias lhes pesam? Uma mulher que se prostitui tem como prioridade o bem-estar do/a seu/sua filho/a?

De acordo com a investigação *As prostitutas também são mães: Contornos e conteúdos de uma condição (quase sempre) extrema*, levada a cabo por Ribeiro (2004), 75% das prostitutas entrevistadas eram mães; este facto revela-se “poderosamente condicionante da configuração dos seus percursos de vida em geral, da construção da sua identidade e das suas decisões relativas à prostituição, em particular” (p. 30).

A prostituição apresenta-se como um problema moral para a sociedade, levantando várias questões no que toca à mulher-mãe que se prostitui: espera-se das mulheres um papel de esposas e mães exemplares, ou seja, seguindo uma determinada norma social. Isto provocou uma distinção entre “mulher-esposa-mãe” e “mulher sedutora, depravada-puta” (Ribeiro, Silva, Schouten, Ribeiro, & Sacramento, 2007, p. 203). A maternidade, segundo o estudo *Vidas na Raia*, é resultante das primeiras relações

¹ Lusa (2021, 21 de maio). Deputada Cristina Rodrigues defende pena até um ano para clientes da prostituição. *Público*. <https://tinyurl.com/35mnbde5>

amorosas que se originam na adolescência (13-17) (Ribeiro, 2004; Ribeiro et al., 2007, pp. 342-344).

Retrato das mulheres

Do ponto de vista ético, todas as mulheres consentiram a participação nesta investigação, bem como a utilização da informação facultada para fins académicos. Os nomes das mulheres são fictícios e nenhuma informação revela a identidade ou local de residência, de forma a preservar e respeitar a integridade das mesmas. As mulheres têm idades que oscilam entre os 27 e os 45 anos; exceto uma mulher de nacionalidade brasileira e outra com dupla nacionalidade (portuguesa e espanhola), as restantes são de nacionalidade portuguesa. Todas têm pelo menos um/a filho/a. Das cinco mulheres entrevistadas, duas delas continuam em contexto de prostituição, as restantes três já saíram, mas continuam a ter acompanhamento psicossocial. À data das entrevistas, todas viviam em Portugal (cf. Tabela 1).

Francisca tinha 40 anos na altura em que a entrevista foi realizada. Era obrigada a prostituir-se pelo ex-sogro, que também abusava sexualmente dela, numa altura em que o então companheiro emigrou para trabalhar. Os ex-sogros de Francisca possuem uma casa de prostituição. Hoje, fora de todo este contexto, trabalha como empregada doméstica.

Quando eu estou naquela casa (de prostituição), eu sinto-me uma pessoa minúscula e, quando eu saio dali, sinto-me uma pessoa grande, uma pessoa que tem que trabalhar, cheia de força, que tem que fazer a minha vida, lutar pela minha vida e pela do meu filho.

Júlia tinha 29 anos quando conversámos. Quem a “levou” para o contexto de prostituição foi o seu ex-companheiro, pai da primeira filha, quando Júlia procurava desesperadamente um trabalho depois de ter sido abandonada pela sua mãe (que se prostituía) com o irmão menor a cargo. O seu ex-companheiro era um dos maiores proxenetas do país e traficante de droga. Júlia estava grávida de seis meses no momento em que a entrevista se realizou. Hoje revela estar numa relação estável e saudável com o novo companheiro.

Eu acho que estou muito melhor, houve uma altura que era muito complicado, pronto, depois também tive a ajuda da psicóloga. É completamente o oposto [da antiga relação abusiva], damo-nos muito bem, não há conflitos, discussões, entendemos-nos bem. Há muita mais estabilidade a nível de tudo.

Maria tinha 35 anos à data da entrevista e já não se prostituía. Tem três filhos: perdeu a custódia do primeiro para o pai da criança e o segundo entregou para a adoção, por estar numa relação onde era obrigada a prostituir-se e, ainda, vítima de violência doméstica. Ao momento da entrevista, vivia com o seu companheiro e filha.

Continuei a ser vítima de violência doméstica, fiquei sem o menino, (...) ele pôs-me na rua...
Acabei por dá-lo à adoção (...). Era muito pegada, tanto ele a mim como eu a ele, foi muito complicado. Tinha 4 anos.

Marta tinha 38 anos quando foi entrevistada e tem um filho menor a seu cargo, motivo que a leva a continuar a prostituir-se. É a única mulher que defende a legalização da atividade, onde entrou por motivos financeiros.

Olha, eu entrei na prostituição, já vai fazer 14, 15 anos, por motivos evidentes. Ninguém em Portugal consegue viver com um ordenado mínimo nacional com as despesas que neste momento toda a gente tem. Depois tive o meu filho e continuei sempre com um menor a cargo...

Paula é brasileira e tinha 45 anos quando fez a entrevista. Tem um percurso divergente no que toca à sua entrada na prostituição, uma vez que foi vítima de tráfico de seres humanos para fins sexuais na sua vinda do Brasil para Portugal. Tem um filho com ela em Portugal e dois continuam a morar no Brasil. Atualmente, tem trabalhos precários na área da limpeza e afirma só se prostituir quando enfrenta dificuldades económicas.

Quando eu tive oportunidade para vir para cá, só quando eu vim, eu não tinha dinheiro, vim com o dinheiro de alguém que pagou a minha passagem. Só que quando eu cheguei aqui, já me colocaram num “puteiro”, sem eu saber. Eu sabia não o que eu ia fazer. Eu saí do meu casamento de 10 anos e caí dentro de um “puteiro” aqui. E fui chulada durante um ano, fui vendida. Se eu soubesse que vinha para cá e ia fazer isso, eu não gosto, eu não gosto disso.

Tabela 1. Dados sociodemográficos das mulheres participantes no estudo – Síntese

Nome	Idade	Nacionalidade	Escolaridade	Filhos/as	Em contexto de prostituição?
Francisca	40	Portuguesa/ espanhola	9.º ano	1 filho	
Júlia	27	Portuguesa	9.º ano	1 filha; grávida de 6 meses	
Maria	35	Portuguesa	9.º ano	3 filhos/as	
Marta	38	Portuguesa	6.º ano	1 filho	x
Paula	45	Brasileira	9.º ano	3 filhos/as	x

Este trabalho foi realizado graças às histórias recolhidas e que se revelam essenciais para a multiplicidade requerida num estudo desta natureza. A análise feita às entrevistas das mulheres participantes permitiu-nos identificar cinco categorias de análise: (i) Motivos de entrada e permanência na prostituição; (ii) Percepções relativamente à prostituição; (iii) Discursos sobre as dinâmicas relacionais: familiares e íntimas/amorosas; (iv) Discursos sobre maternidade (relação mãe-filho/a (s)); (v) Narrativas identitárias: influência da prostituição na autoimagem.

As razões de entrada e/ou permanência na prostituição baseiam-se em três aspetos: relações divergentes e maus-tratos; motivos financeiros; e tráfico de seres humanos para exploração sexual. Os percursos destas mulheres, na sua maioria, são caracterizados por violência(s), seja durante a infância, seja nas primeiras relações de intimidade. Deste grupo, quatro mulheres exprimiram, também, algumas dificuldades no que toca à construção da sua imagem pessoal, influenciada pelos seus percursos de vida.

As condições atinentes à vida destas mulheres, caracterizadas por traumas e fragilidades, seja no âmbito político-social: estatuto imigrantes, vítimas de tráfico de seres humanos para exploração sexual, vítimas de violência(s); quer por motivos emocionais e psicológicos: destruturação familiar, retirada de filhos/as; descontextualização cultural, etc., denota o grau de coragem, resistência e perseverança, não deixando dúvidas para a capacidade de amar e de serem mães: “por serem boas mães é que muitas destas mulheres são prostitutas” (Ribeiro, Silva, Schouten, Ribeiro, & Sacramento, 2007, p. 355). Estas mulheres consideram os filhos e as filhas o epicentro da sua vida, identificando invariavelmente o seu bem-estar como prioridade. Este fator, ligado a

questões financeiras, é tido como um dos motivos de entrada e/ou permanência na prostituição. As influências do sistema capitalista e patriarcal – que parecem ganhar força com a situação pandémica – atingiram, inevitavelmente, de forma direta ou indireta, a vida das mulheres, principalmente aquelas que vivem em contextos vulneráveis.

No que diz respeito à intervenção social, constata-se que o foco da intervenção da equipa participante nesta investigação é o acompanhamento social laboral da mulher e a sua capacitação e autonomia, não direcionando a intervenção aos filhos/as. Estes/as e os restantes familiares são acompanhados/as por instituições/serviços, como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), a Equipa Multidisciplinar de Apoio Técnico aos Tribunais (EMAT), Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) e Terapia Familiar, que articulam com as organizações educativas e unidades de saúde da região.

DESAFIOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS

A equipa de intervenção social participante aceitou e consentiu que as entrevistas fossem ali realizadas durante uma reunião presencial em setembro de 2019. Naquele momento, foram delineados e negociados os processos, práticas e procedimentos ético-metodológicos: consentimento informado e demais princípios éticos a adoptar, calendarização e identificação das características do grupo a entrevistar.

Planeou-se, inicialmente, desenvolver um estudo biográfico com entrevistas histórias de vida, a realizar em março de 2020. Tendo em conta a realidade pandémica que chega no final de fevereiro de 2020 e as limitações do distanciamento físico que a caracteriza, é necessário reestruturar as técnicas de recolha de dados, pois deixa de ser possível estar com estas mulheres presencialmente e mais do que uma vez – situação desejável para a implementação do íntimo método biográfico. Passamos, por isso, a implementar entrevistas semidiretivas, realizadas via telefone, na sede da equipa de intervenção. Ora, sem a proximidade e laços de confiança construídos, há uma lacuna na relação investigadora e entrevistada(s) que deve ser colmatada: a educadora social desta equipa passa a estar presente nas entrevistas. Esta situação levanta algumas questões éticas, pois pode influenciar como e que tipo de informação é partilhada. Importa, no entanto, referir que as mulheres consentiram a presença desta profissional antes de iniciarmos a

entrevista. Consideramos que, não havendo uma presença de uma pessoa de referência das mulheres participantes, haveria uma provável recusa por parte das mulheres de participar no estudo com estas condições, colocando em risco a concretização da investigação. A confiança destas mulheres para partilhar *estórias* e experiências tão íntimas veio, efetivamente, da relação de confiança que já têm com a educadora social da instituição e não, diretamente, com a investigadora. Assumimos, por isso, que a sua presença foi essencial para a concretização deste estudo, ainda que não isenta de tensões metodológicas e éticas.

As entrevistas telefónicas influenciaram variados aspetos nesta investigação, desde a relação que se desejava de proximidade com as entrevistadas à informação e conhecimento que foram partilhados, que, apesar de responderem às questões feitas, não foram aprofundadas da maneira desejada. As informações partilhadas foram em alguns casos muito resumidas e diretas, ocultando detalhes essenciais à perceção da história de uma forma mais holística. Porém, e entendendo a que a partilha de informações deste carácter seja difícil, não insistimos com as mulheres a completar determinadas narrativas. Não obstante, algumas informações e detalhes essenciais à perceção das histórias foram facultadas posteriormente pela Educadora Social.

Considerando as limitações e desafios sentidos ao longo deste percurso metodológico, foram feitos os reajustes necessários à concretização deste estudo que se desenvolveu em tempos de pandemia.

CONCLUSÃO

Nesta investigação procurou-se dar um contributo teórico e académico ao estudo das problemáticas associadas ao fenómeno da prostituição feminina em Portugal, através de um estudo qualitativo, onde se analisaram narrativas de cinco mulheres-mães que nos contaram os seus percursos e vivências na prostituição. Apesar de todos os desafios metodológicos e éticos desencadeados pela pandemia, foram reveladas histórias de cinco mulheres com o intuito de interrogar, conhecer e humanizar estes percursos e desocultar aspetos associados à maternidade e ao lugar dos filhos e filhas na sua vida, dimensões tão poucas vezes narradas e investigadas.

Não foi prioridade deste estudo perceber como a pandemia influenciou as vivências destas mulheres, nem foram partilhadas experiências neste sentido por parte das

entrevistadas, porém considera-se relevante referir que as condições de vida das mulheres em contexto de prostituição, principalmente a nível económico, tendem a agravar com a situação pandémica, influenciadas pela diminuição de *compradores/clientes*, tal como é demonstrado em outras investigações (FEM, 2021; Moreira, 2021).

O percurso investigativo, mais longo do que o esperado por causa da pandemia, implicou uma alteração no percurso metodológico de que demos conta ao longo do texto.

Terminado o trabalho, outros horizontes de possibilidades investigativas se revelam, como por exemplo compreender a infância destas mulheres e relacioná-la com as suas experiências enquanto mães. Tal como refere Pais (2016), “cada passagem de vida deve ser vista em interconetividade com experiências passadas e expectativas futuras, com acontecimentos de um aqui e de um ali, (...) [com] diferentes âmbitos da realidade finita” (p. 174).

Reconhecer as vozes das pessoas que estão em contexto de prostituição e proporcionar-lhe mais espaço social e político de forma a partilharem o seu lugar de fala enquanto mulheres, mães, pessoas experientes, com agência e voz, continua a ser uma exigência de uma ciência-cidadã. Continuar a promover uma discussão no campo da Educação Social e Intervenção Comunitária é outro horizonte de possibilidade.

Assim, e em jeito de conclusão, fazemos nossas as palavras de Brandão (2020): “entre as muitas histórias que pululam o mundo, a história da nossa vida é fundamental porque é o sustentáculo da nossa identidade” (p. 39). Numa altura como a situação pandémica que vivemos atualmente, a investigação e todo o trabalho que procura estudar e dar espaço às diferentes vivências e realidades tornam-se, mais do que nunca, urgentes e indispensáveis. É necessário repensar processos metodológicos e procurar caminhos éticos talvez antes nunca explorados para que possamos continuar a contribuir para o saber social, para a ciência e para a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

Amado, J. (Coord.). (2014). Estudos (auto)biográficos – Histórias de vida. In *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 169-184). Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Brandão, A. M. (2020). “Acho que já não vou embora como entrei...”. Implicações epistemológicas, metodológicas e deontológicas da entrevista de história de vida. *Revista da Associação Portuguesa de Sociologia*, 22, 30-43.
- Correia, I. (2014). *Ser mãe: O caso das mães que têm como ocupação de subsistência a prostituição* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/25695>
- Moreira, C. (2021, 28 de outubro). Pandemia agravou condições de mulheres na prostituição. *Público*. <https://tinyurl.com/artigopublico>
- Movimento Democrático de Mulheres (MDM). (2014). Pelos direitos e dignidade das mulheres. A urgência de lutar por abril. *Relatório 9º Congresso*. <https://tinyurl.com/rpyxogh>
- Oliveira, A. (2017). Prostituição em Portugal: Uma atividade marginalizada num país que tolera mais do que persegue. *Bagoas*, 17, 201-224. <https://tinyurl.com/yhfy5fth>
- Pais, J. M. (2016). *A prostituição na Lisboa boémia nos inícios do séc. XX*. (3.ª ed.). Edições Machado.
- Ribeiro, M. (2004). As prostitutas também são mães: Contornos e conteúdos de uma condição (quase sempre) extrema. *V Congresso Português de Sociologia* (pp. 27-38). APS.
- Ribeiro, M., et al. (2007). *Vidas na Raia: Prostituição Feminina em regiões de fronteira*. Afrontamento.
- Santos, A. L., & Santos, A. C. (2017). O nome que não ousa dizer da intimidade: Um estudo exploratório sobre nomeação. *Antropologia Portuguesa*, 34, 9-29.
- Schulze, E., et al. (2014). *Sexual exploitation and prostitution and its impact on gender equality – Study*. European Parliament's Committee on Women's Rights and Gender Equality. European Parliament. Publication Office of the European Union.

As percepções das relações de trabalho no contexto da pandemia em um serviço de reabilitação de pessoas com deficiência

Karla Dias Tomazella¹, Ana Paula Ribeiro Hirakawa², Tamires Santana dos Reis³
& Amanda da Conceição Teodósio⁴

^{1, 2, 3, 4} CERIV – Centro Especializado em Reabilitação M’Boi Mirim – São Paulo, SP - Brasil

RESUMO

Esse relato de experiência visa relatar a percepção dos profissionais que atuam em um serviço de reabilitação na cidade de São Paulo-SP, Brasil, durante o contexto da pandemia de COVID-19. O trabalho multiprofissional, o atendimento presencial e a continuidade do cuidado são as bases do trabalho na reabilitação à pessoa com deficiência, e diante do contexto da pandemia de COVID-19 os profissionais desse serviço tiveram que se adaptar a um novo modelo, os atendimentos passaram a ser à distância, não era possível mais ter grupos e nem atendimentos compartilhados. Diante dessa situação, as vivências nesse ambiente se modificaram levando a novos sentimentos, sensações e percepções. Portanto, esse relato de experiência visa apresentar a relação profissional dentro de um serviço de reabilitação no contexto da pandemia de COVID-19. Para poder apresentar essa experiência foi solicitado que os profissionais escrevessem suas percepções e sentimentos na relação de trabalho na reabilitação, a partir de uma narrativa. As narrativas foram analisadas a partir da análise de conteúdo do tipo temática (Minayo, 2010) ao qual foram categorizadas, ao qual levaram aos seguintes temas: Começo da pandemia; Sentimentos no contexto da pandemia; A vivência do trabalho; Convivendo com a pandemia; A sobrevivência na pandemia. Nos resultados foi possível perceber esses temas surgindo nas narrativas, como a P1 que fala sobre o começo da pandemia: “inicialmente o cenário era de medo por tudo que estava acontecendo no mundo”; P4 traz sobre a sobrevivência na pandemia: “Contar com o apoio da equipe do serviço, nessa troca de sentimentos, foi muito importante, pois nós apoiamos nesse sentido e pudemos pensar juntos no que fazer, em começar de novo”. A partir desses relatos é possível perceber como a pandemia de COVID-19 afetou o processo de trabalho e as relações, mas também trouxe novas perspectivas e compreensão do convívio de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE

Reabilitação; profissional da saúde; COVID-19.

INTRODUÇÃO

O atual relato de experiência visa apresentar como os profissionais de um serviço especializado em reabilitação na cidade de São Paulo, SP, Brasil, lidaram com esse momento de pandemia de COVID-19, trazendo a partir de narrativas escritas pelos profissionais as suas percepções desse momento. O Centro Especializado em Reabilitação (CER) é uma referência para a rede de atendimento a pessoa com deficiência no Sistema Único de Saúde (SUS), ao qual nele se encontra uma equipe

multiprofissional que realiza atendimentos ambulatoriais, dispensação de órteses e próteses, tratamentos, adaptação e manutenção de tecnologia (Trentin et al., 2020). No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o quadro de pandemia pelo vírus da COVID-19, chegando até este momento ao total de 41.396.754 indivíduos infectados e 1.340.90 mortes no mundo. No Brasil, o primeiro caso oficial ocorreu no dia 26 de fevereiro na cidade de São Paulo e, até então, o país apresenta 5.298.772 casos confirmados com 155.403 mortes (John, 2020; WHO, 2020). Esse novo cenário forçou os serviços de saúde a reverem suas estratégias e criarem novos planos de ação (WHO, 2020). Dessa maneira, diferentes instituições que atuam com a reabilitação passaram a publicar e a noticiar em seus canais de comunicação as novas formas de atuação diante do contexto da pandemia (Martins & Rios, 2020; Schimit et al., 2020). Aos poucos, no Brasil e no mundo, documentos começaram a ser publicados relatando as mudanças, experiências positivas, negativas, e os desafios encontrados.

E diante da pandemia de COVID-19 os profissionais tiveram que se adaptar devido a maioria da sua população atendida ser considerada do grupo de risco, levando a adaptações no trabalho, diferentes rotinas e na própria relação com o serviço de reabilitação (Hirakawa, Tomazella, & Teosódio, 2021; Trentin et al., 2020).

De acordo com Teixeira et al. (2020), os profissionais da saúde têm tido como problemas nesse período de pandemia o risco de contaminação, que leva ao afastamento do trabalho, doença e morte, e, junto com essas questões já difíceis, ainda se tem a questão do sofrimento psíquico, que pode ser expressada pela ansiedade, distúrbios do sono e medo de adoecer e de contaminar amigos e familiares.

Diante desse contexto, esse relato de experiência faz uso do método de narrativas, em que foi solicitado que o profissional da reabilitação realizasse um relato do seu período de trabalho durante a pandemia, em primeira pessoa, expressando e possibilitando compreender e dar novos significados a esse momento tão específico da sua vida como profissional da saúde. Sendo assim, foram realizadas quatro narrativas que foram analisadas em pares e categorizadas a partir da técnica da análise de conteúdo, na modalidade temática (Minayo et al., 2010), em que cada participante foi nomeado como P (Participante) e com um número na frente indicando a sua narrativa (P.1; P.2; P.3; P.4), que geraram as seguintes categorias: Começo da pandemia; Sentimentos no

contexto da pandemia; A vivência do trabalho; Convivendo com a pandemia; A sobrevivência na pandemia.

E a partir dessas categorias será apresentada nesse texto a percepção de cada profissional diante desse momento atípico e de como ele lidou com esse momento a partir de seus sentimentos, angústias, possibilidades e soluções.

OS PROFISSIONAIS E O CONTEXTO DA PANDEMIA

Segundo Lobo e Rieth (2021), em situações de pandemia que afetam o mundo todo, como no caso da pandemia de COVID-19, existe um grande potencial de desencadear sintomas psicológicos na população, principalmente nas populações vulneráveis, na qual se encontram os profissionais da saúde, que se torna um serviço essencial, em que esse público pode se sentir preocupado e estressado, trazendo medos e incertezas diante desse cenário.

A primeira categoria encontrada nas narrativas, que é “Começo da pandemia”, apresenta esse momento de mudanças e de necessidade de reorganização, assim como se apresenta nos trechos significativos a seguir:

No início da Pandemia tinha a sensação que seria algo temporário, rápido, que se todos fizessem o isolamento por uns 2, 3 meses ficaria tudo resolvido e em seguida voltaria ao normal. Porém, conforme o tempo foi passando e as coisas acontecendo, pude perceber que seria algo mais longo, sem data para terminar, e mudaria nossa rotina. (P.3)

Inicialmente o cenário era de medo por tudo que estava acontecendo no mundo, medo pela falta de informações exatas sobre a doença, medo de sair de casa, medo em atender, medo de contrair o vírus e contaminar nossos familiares e amigos, medo da morte. (P.1)

Nesses trechos das narrativas é possível observar que o medo do desconhecido, a sensação de mudança sem data para terminar, assim como as dificuldades relacionadas ao trabalho levaram a narrarem esse começo da pandemia como vivendo algo novo e inesperado.

Com a pandemia, esse vínculo foi alterado, pois no início os atendimentos foram completamente suspensos, e após foi estabelecido um contato por telefone, o que ajudou na coleta de dados, mas não supriu a demanda do presencial, onde o contato visual é de extrema importância. (P.4)

O vínculo com o paciente e a atuação do profissional que trabalha na área da deficiência, que era semanal, com uma ou mais vezes por semana com o mesmo paciente, se torna à distância, o que leva a um conflito nesse momento do que era conhecido do profissional da reabilitação e do que está sendo imposto devido à pandemia.

A rede de cuidados à saúde da pessoa com deficiência começa em 2012 com o Plano Viver Sem Limites, que institui essa linha de cuidados no Sistema Único de Saúde (SUS). Portanto, essa rede engloba atenção primária, serviços especializados, atenção hospitalar e de urgência e emergência e não fica centrada somente nos serviços de especialidade, o que a torna insuficiente nesse cuidado global da pessoa com deficiência (Rocha et al., 2019).

Os centros especializados em reabilitação fazem parte dessa rede de atenção especializada e são habilitados para atender de duas até quatro modalidades de reabilitação que incluem as deficiências física, auditiva, visual e intelectual, e conta com uma equipe interdisciplinar obrigatória de acordo com as modalidades que são atendidas, tendo um papel central nessa rede que traz em si qualificação, diferença em relação a acolhimento e humanização (Campos, Souza, & Mendes, 2015).

Diante desse contexto, surgem os sentimentos relacionados à pandemia, que apareceu como uma categoria, a partir das análises, que ficou nomeada como “Sentimentos no contexto da pandemia”, que é representada a partir desses trechos significativos:

Durante esse período foram muitos altos e baixos, medos, incertezas e mudança de planos, um turbilhão de sentimentos (...). Medo de vir trabalhar, pegar o vírus e contaminar nossos familiares, medo de vir trabalhar e nem saber o que iria fazer: se precisaria ser transferido e ajudar com atendimentos que não são de sua rotina ou se reinventar no seu local de trabalho. (P.3)

Repensar e refletir sobre o processo de trabalho que já estava tão “certinho” na minha cabeça foi confuso e assustador. (P.4)

Tinha um sentimento de querer que tudo não passasse de um pesadelo (...), quando o medo parecia controlado ele voltava com força. (P.1)

O contexto da pandemia trouxe muitas incertezas para os profissionais que participaram das narrativas, em que a mistura de medo e de dúvidas permeava o contexto de trabalho, e todos pareciam ter passado pelos mesmos conflitos que envolviam a mudança da sua rotina de trabalho e o medo do incerto do momento.

E como os profissionais viveram e conviveram nessa pandemia?

De acordo com Hirakawa, Tomazella, e Teódosio (2021), que realizaram uma revisão integrativa sobre os serviços de reabilitação no período da pandemia, a maioria dos serviços se organizou para dar continuidade no cuidado com o uso de tecnologias, utilizando recursos como teleatendimento, telereabilitação e teleconsultas. As autoras também apontam que foram necessárias criações de protocolos específicos para esse momento e principalmente devido ao público específico que é acompanhado pelos serviços de reabilitação, que já traz uma demanda diferenciada por conta da deficiência permanente ou temporária, como nos casos dos centros de reabilitação ortopédicos. Diante desse momento de novidades no serviço de reabilitação, foi necessário viver com a pandemia de Covid-19, ao qual surge nas narrativas a categoria “A vivência do trabalho”, em que os trechos a seguir mostram como foi esse processo sentido pelos profissionais.

Essa quebra de rotina de trabalho foi de uma maneira muito repentina, e me senti obrigada a repensar o modo de atendimento, em como eu ia ajudar o paciente nas suas demandas (da minha categoria, no caso). (P.4)

Foi diferente, tantos passo a passo a seguir durante os atendimentos que às vezes era difícil lembrar todos, mas sempre aparecia alguém para te lembrar! (P.3)

E o trabalho do serviço da reabilitação, que é pautado no atendimento multiprofissional, compartilhado, passou a ser individualizado, em que os profissionais em equipe precisavam também manter o distanciamento, e isso também apareceu nas narrativas, na categoria “A vivência do trabalho”:

Era um distanciamento do contato que tínhamos como profissionais que atuavam de maneira interprofissional, tínhamos que atender distantes, separados, espaçados, e esse lugar me pareceu tão estranho. (P.2)

Atender todos os dias nesse período me ajudou a manter sentimentos bons de gratidão, de poder ajudar o próximo, de união e de fé! (...). Ficar sozinha, isolada, poderia passar uma ideia de autoproteção, mas estar com a equipe e com os pacientes trazia acolhimento e cuidado. (P.1)

Os profissionais mostram que foi preciso olhar para o seu trabalho, se adequar no contato com o colega, com o serviço e os pacientes, e conviver nesse período de pandemia se mostrou necessário visto que o tempo passava e a pandemia continuava,

e essas adequações e convivência foram destacados na categoria “Convivendo com a pandemia”, em que os profissionais trazem como puderam conviver no contexto do trabalho da reabilitação nesse momento da pandemia. Alguns trechos serão apresentados a seguir:

Não consegui me reconhecer, não consegui reconhecer o espaço, as pessoas de máscaras, os pacientes de máscaras, e comecei a perceber que teria pacientes que eu não saberia seu rosto, e quando passar a pandemia, eu não o reconheceria na rua, e isso não foi só com os pacientes, novos profissionais foram chegando no serviço, e eu não sabia seu rosto, isso gera uma estranheza sem tamanho. (P.2)

Com o passar do tempo fui acostumando com as mudanças, tivemos períodos de melhora e de grande piora. (P.1)

Fomos ficando mais fortes, criando um novo normal, retomamos os atendimentos, deu uma insegurança mas ao mesmo tempo alegria, pois era um bom sinal de recomeço. (P.3)

Da estranheza do novo cenário à percepção de que estava sendo criado um novo normal, as narrativas trazem esse percurso em que os profissionais tiveram que lidar com diferentes sentimentos relacionados ao trabalho para que assim possibilitasse conviver com essa nova realidade.

CONCLUSÃO

Esse relato de experiência finaliza com a sobrevivência dos profissionais da saúde, ao qual eles apresentam nas suas narrativas como se sentiram com o passar do tempo e de como eles, como profissionais, tiveram um novo olhar para o seu trabalho. Esses trechos das narrativas foram identificados como a última categoria encontrada nas análises, que é “A sobrevivência na pandemia”, da qual alguns trechos são destacados a seguir:

Até que o tão sonhado dia chegou, proporcionando um alívio que transcendeu o sentimental, o peso retirado parecia palpável, a chegada da vacina foi uma sensação de alívio que eu nunca vou esquecer e que superou todos os medos e angústias sentidos durante toda a pandemia (...). Como profissional de saúde entendo que fiz o meu melhor dentro das condições possíveis e que levarei e contarei essas recordações até o fim. (P.1)

A chegada da vacina surge como uma forma de alívio para o medo que surge no começo da pandemia e gera um novo sentimento, que é o de esperança e de expectativa pelo trabalho ser retomado.

Mas tudo foi dando certo e hoje estamos aqui vacinados, seguindo os protocolos de biossegurança, porém mais estáveis e acostumados com o que antes era visto com estranheza. (P.3)

E a estranheza passa a fazer parte do contexto, da vida e do dia a dia do trabalho e é percebida não mais como algo negativo, assim como no trecho a seguir:

Com o passar do tempo, as coisas começaram a fazer novo sentido, e eu fui percebendo que as relações seriam diferentes, não seriam as mesmas, seria novo, seria um novo normal, as máscaras fariam parte do dia a dia (...). Acho que viver com a pandemia me ensinou a conviver com ela, a conviver com a estranheza, a estranheza que passou a ser o normal, e que hoje faz parte do dia a dia, e não mais me estranha, mas ainda não me parece ser o normal, mas parece uma estranheza do normal. (P.2)

E, por fim, esse relato traz a importância de se ter uma equipe de apoio nesse contexto de mudança e situação crítica e que o apoio mútuo ajuda a fortalecer; outro ponto é que é necessário pensar e repensar a sua atuação de maneira a fortalecer o profissional para que ele possa perceber que, além das dificuldades, podem surgir novas formas de lidar com a estranheza e o desconhecido.

Contar com o apoio da equipe do serviço, nessa troca de sentimentos, foi muito importante, pois nós apoiamos nesse sentido e pudemos pensar juntos no que fazer, em começar de novo. (P.4)

BIBLIOGRAFIA

- Campos, M. F., Souza, L. A. P., & Mendes, V. L. F. (2015). A rede de cuidados do Sistema Único de Saúde à saúde das pessoas com deficiência. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 19(52), 207-210. <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0078>
- Hirakawa, A. P. R., Tomazella, K. D., & Teodósio, A. C. (2021). Adaptação dos serviços de reabilitação durante a Covid-19: Uma revisão integrativa. *Congresso internacional de saúde*, 8.
- John Hopkins Center Communication Programs. (2020). Recuperado de <http://br.tradingview.com/covid19>
- Martins, C. L., & Rios, J. (2020). The challenge of rehabilitation medicine in Portugal during the COVID-19 pandemic. *Acta Medica Portuguesa*, 33(13), 1.
- Minayo, M. C., Deslandes, R., & Gomes, S. F. (2010). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (29.ª ed.). Petrópolis: Vozes.

- Rocha, C. C., et al. (2019). O perfil da população infantil com suspeita de diagnóstico de transtorno do espectro autista atendida por um Centro Especializado em Reabilitação de uma cidade do Sul do Brasil. *Physis*, 29(4), e290412.
- Schmidt, C., et al. (2020). Programas de reabilitação cardíaca para pacientes com insuficiência cardíaca na época do COVID-19. *Revista Portuguesa de Cardiologia*, 39(7), 365-366.
- Teixeira, C. F. S., et al. (2020). A saúde dos profissionais de saúde no enfrentamento da pandemia de Covid-19. *Ciência & Saúde Coletiva*. Recuperado de <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/a-saude-dos-profissionais-de-saude-no-enfrentamento-da-pandemia-de-covid19/17634?id=17634>
- Trentin, A., et al. (2020). Atendimentos clínicos e seus desafios na reabilitação em tempos de pandemia. *Rev. Enfermagem e Saúde Coletiva*, 4(2), 24-31.
- World Health Organization (WHO). (2020). *Coronavirus disease (COVID-2019) situation reports*. Geneva.

Erasmus em reclusão pandémica

Ana Maria Vieira¹

¹ ESECS - IPEiria e CICS.NOVA.IPEiria

RESUMO

João, estudante universitário, rumou a Itália, no início do mês de fevereiro de 2020, em *Erasmus*, para concluir o último semestre da licenciatura.

Ainda participou em algumas sessões de boas-vindas, mas logo se deparou com a luta ao Covid-19 que ali alcançou números elevadíssimos.

Alguns colegas conseguiram regressar a Portugal, de imediato. João pensou: “se tenho de ter aulas a distância, tanto faz ir para Portugal como ficar aqui na casa e, assim, sempre vou conhecendo outra cidade”.

Fechado, ligado apenas por telefone e videoconferência com os professores italianos e com a família, construiu uma rotina diária que foi planificando e que viveu com rigor e responsabilidade: apanhar sol a determinadas horas naquela janela virada a sul; ler livros portugueses de manhã e livros Italianos à noite, e à tarde tinha aulas via *online*. João conseguiu construir pontes de fuga num espaço que era de reclusão.

Tanto leu Italiano, tanto trabalho de estudo da língua local em plataformas *online*, tanto procurou praticar o Italiano, mesmo só quando ia às compras, que veio para Portugal, em julho de 2020, com a Licenciatura terminada, o que poderia ter feito no seu país (afinal as aulas foram todas a distância), e a falar fluentemente Italiano. De momento, encontra-se em novo *Erasmus*, a terminar o Mestrado em Milão, lendo e estudando e investigando tudo na língua local.

A comunicação que pretendemos apresentar dá conta destes novos rituais que João passou a cumprir, por autodisciplina e como forma de viver e sobreviver. Dá conta, também, das dificuldades em viver só e de como não cair na solidão e, ainda, de como é possível tirar proveito, em tempos de grande constrangimento social, para a realização pessoal e para o viver com alguma qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE

Covid-19; combate à solidão; novas aprendizagens; autobiografias.

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA DE ESTUDO DE CASO BIOGRÁFICO

Este texto resulta de uma comunicação sobre uma micro-história de vida, apresentada na 9.ª Conferência de Mediação Intercultural e Intervenção Social – “Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em contexto de pandemia: Relatos e experiências”. Os retalhos da vida de um estudante saído de Portugal para ir fazer *Erasmus* numa Universidade Italiana servem, aqui, para ilustrar como um caso biográfico particular pode conter uma dimensão social que atravessa várias histórias de vida individuais e familiares para além do caso em apreço.

As biografias, estudos biográficos e autobiográficos, depois de terem passado por classificações humanistas e romanescas, acabaram por ser, também, reivindicadas pelas ciências humanas como um paradigma científico interpretativo e compreensivo. Estas ciências, primeiro a antropologia, depois a sociologia e, mais tarde, as ciências da educação (Bourdieu, 1986), estavam ávidas de encontrar formas de abordagem do vivido, do subjetivo e de encontrar uma alternativa ao método científico (no singular, como sempre a modernidade o classificou) clássico, reivindicando um novo paradigma. Pese embora a “ilusão biográfica”, texto de Pierre Bourdieu, publicado nas *Actes de la Recherche em Sciences Sociales (62/63)* (pp. 69-72), que de alguma forma surge como uma crítica ao excesso de investimento nesta via, de uma forma pouco refletida, este mesmo autor acaba por recorrer ao estudo do individual para aceder ao social, a que chama de categoria social, para romper com o individualismo da história de cada um. Veja-se a este propósito o seu livro publicado após a sua morte, embora “redigido entre outubro e dezembro de 2001, mas em que trabalhava e refletia há vários anos, interrogando-se nomeadamente sobre a forma que haveria de dar-lhe, e que foi concebido a partir do seu último curso no colégio de França” (Bourdieu, 2005, p. 9), *Esboço de uma Auto-análise* (2005), traduzido do original *Esquisse pour une Auto-Analyse* (2004), onde se esforça por falar de si, dizendo, no entanto, para ser coerente consigo próprio, que não se tratava de uma história de vida como tinha escrito já em 1986. Dizia ele, nessa altura, que

essayer de comprendre une vie comme une série unique et à soi suffisante d'événements successifs sans autre lien que l'association à um “sujet” dont la constance n'est sans doute que celle d'un nom propre, est à peu près aussi absurde que d'essayer de rendre raison d'un trajet dans le métro sans prendre en compte la structure du réseau, c'est-à-dire la matrice de relations objectives entre les diferentes stations. (Bourdieu, 1986, p. 71)

Bourdieu estava preocupado em distinguir o indivíduo concreto do indivíduo construído e em mostrar em como há uma superfície social,

C'est-à-dire la capacité d'exister comme agente em différents champs. Ce qui fait surgir nombre de problèmes normalmente ignorés, notamment dans le traitement statistique: c'est ainsi par exemple que les enquêtes sur les “élites” feront disparaître la question de la surface sociale en caractérisant les individus à positions multiples par une de leurs propriétés considérée comme dominante ou déterminante [...] (ce qui aura entre autres choses pour effet d'éliminer des champs

de production culturelle tous le producteurs dont l'activité principale se situe em d'autres champs, laissant ainsi échapper certaines propriétés du champ). (Bourdieu, 1986, p. 72)

Retomando a mesma reflexão, nesta sua última obra, começa justamente por dizer que

compreender é, em primeiro lugar, compreender o campo em que nos fizemos e contra o qual nos fizemos. É por isso que, correndo embora o risco de surpreender aqueles leitores que estão à espera de ver-me começar pelo princípio, ou seja, pela evocação dos meus primeiros anos e do universo social da minha infância, devo, de acordo com o bom método, examinar antes disso o estado do campo no momento em que nele entrei, por volta dos anos 50. (Bourdieu, 2005, p. 15)

Esta reflexão sobre a reflexão de Pierre Bourdieu assenta justamente na ideia de que contar a vida de um estudante *Erasmus* não se trata apenas de uma história do ponto de vista cronológico e diacrónico para se perceber a viagem que fez de comboio ou de avião, independentemente das paisagens que atravessou. A ideia é mais pensar o campo dos estudantes *Erasmus* e suas práticas de sobrevivência em tempo de pandemia do que propriamente os rituais individuais do estudante aqui narrado, ou seja, *a la Bourdieu*, isto também não é uma biografia, é talvez mais um contributo para o estudo do social em tempo de crise e da memória social do século XXI que abalou a modernidade científica de uma forma global. Trata-se, portanto, de pensar essencialmente o estudante *Erasmus* não como uma vida, mas antes como uma categoria social, ilustrativa de um campo social. Citando Jean Poirier, Simone Clapier-Valladon, e Paul Raybaut (1995), “todos quantos viveram em meio camponês até à véspera da segunda guerra mundial conheceram, de uma certa forma, a Idade Média” (p. 4).

O que descrevemos como sendo duma vida de um jovem em particular é, seguramente, também parte da vida de muitos outros que foram confinados num país que não era o seu, quando o objetivo era alargar espaços, horizontes, interações pessoais, sociais e culturais. Muitos estudantes em *Erasmus* conseguiram regressar ao seu país de origem, após duas ou três semanas do início das aulas, no mês de fevereiro de 2020. Correram riscos nos aeroportos, nos aviões e noutros transportes. A zona de Milão, onde teria de apanhar avião para Lisboa, era uma das zonas de maior foco de contágio. João, como, provavelmente, uma minoria de estudantes internacionais, optou por ficar no país de acolhimento, ainda que recluso e em ensino *e-learning*, o que poderia também ter

realizado em Portugal. Foi uma escolha, ainda que condicionada pelo facto de já ter alojamento pago, compras domésticas feitas, etc. Correr o risco de ser contaminado durante o regresso e poder transportar o vírus para a família? Ou ficar em Itália, acreditando que com o confinamento obrigatório tudo passaria depressa e poderia voltar às ruas da cidade que escolheu para fazer o seu primeiro *Erasmus*? Escolheu a segunda via e, em boa verdade, quando regressou a Portugal, em julho de 2020, a Pandemia tinha acalmado mas não tinha sido ultrapassada. Viveu o semestre letivo dentro de um apartamento onde teve, tal como a maioria das pessoas, de se reinventar para viver com alguma qualidade de vida.

Este texto dá conta dos novos rituais que João passou a cumprir, por autodisciplina, e como forma de viver e sobreviver. Dá conta, também, das dificuldades em viver só e de como não cair na solidão e, ainda, de como é possível tirar proveito, em tempos de grande constrangimento social, para a realização pessoal e para o viver com alguma qualidade de vida.

A CHEGADA A ITÁLIA

João, estudante universitário, rumou a Itália, no início do mês de fevereiro de 2020, em *Erasmus*, para concluir o último semestre da licenciatura em gestão.

Tratou da organização da casa, dos víveres, do passe para os transportes diários para a Universidade e preparou-se para uma estadia de um semestre. Teve ainda tempo para o conhecimento e reconhecimento do espaço envolvente à casa, à universidade e ao trajeto entre ambas, mas pouco mais fez porque a Pandemia do Covid-19 assolou seriamente a Itália e o governo tomou medidas drásticas para um primeiro confinamento geral, a cerca de um mês de tal ocorrer em Portugal.

Ainda participou em algumas sessões de boas-vindas na Universidade de acolhimento, mas logo se deparou com a luta ao Covid-19, que ali alcançou números elevadíssimos, e ganhou consciência de que já não dava sequer para pensar em regressar a Portugal e agora havia que recolher obrigatoriamente.

O tempo e o espaço associado ao *Erasmus* começava, justamente, ao contrário das suas expectativas, com uma reclusão forçada.

A CONFRONTAÇÃO COM A PANDEMIA E AS ALTERNATIVAS COLOCADAS

Alguns colegas conseguiram regressar a Portugal, de imediato. João pensou: “se tenho de ter aulas a distância, tanto faz ir para Portugal como ficar aqui e, assim, sempre posso ir conhecendo outra cidade”. Talvez tenha pensado, também, que num mês, ou dois, a ciência e a política de gestão apertada dos espaços físicos e sociais conduziram, de novo, à abertura da sociedade à vida quotidiana.

Mas o quotidiano viria a ser outro e bem mais demorado, seis meses.

Que fazer num apartamento alugado? Como gerir o tempo de forma a poder ser estudante (participar nas aulas *online*), mas não só? O que fazer para além da pretensa vida na escola, ainda que, agora, fora da escola, enquanto espaço físico? Com quem interagir, para além da família portuguesa por telefone, uma vez que não tinha, sequer, havido tempo para construir amizades e camaradagens? E como gerir tudo isto com o medo constante de poder ser tocado, contaminado... por um vírus que na altura era completamente desconhecido e que já estava a matar muitas pessoas?

O “Risco Global” (Beck, 1992) estava eminente. O medo do escuro, do desconhecido, estava presente.

Que fazer, o que fazer e como fazer? Perguntas que se colocam a qualquer humano quando se lhe retiram as suas rotinas ou se passa a ter uma espécie de “todo o tempo do mundo”. Mas tempo para quê?

João percebeu que tinha de construir rotinas, que tinha de fatiar o tempo, dividindo-o entre a vida na escola (a distância) e a vida na casa a que tinha de dar vida e com a qual tinha de viver.

A NECESSÁRIA RECLUSÃO: VIVER, SOBREVIVER E POUCO CONVIVER

Fechado, ligado apenas por telefone e videoconferência com os professores italianos e com a família, construiu uma rotina diária que foi planificando e que viveu com rigor e responsabilidade: apanhar sol a determinadas horas naquela varanda virada a sul; ler livros portugueses de manhã e livros Italianos à noite. À tarde o tempo era para as aulas via *online*. João conseguiu construir pontos de fuga num espaço e num tempo que era de reclusão.

A ginástica veio de novo para dentro de casa. Sem equipamento próprio, foram aplicações da Internet que orientaram os treinos diários matinais que passaram a

constituir um projeto de vida (tratar e revigorar o corpo, mas também compensar a ausência de mobilidade). E tanto que ele gostava de longas caminhadas...

A varanda da sala, virada a sul, passou a ser um espaço privilegiado para a leitura e a contemplação, qual ócio a que a corrida de estudante há muito não lhe concedia. Surgiu, assim, o seu canto da leitura, uma espécie de biblioteca e espaço aberto para o mundo e para a cidade a descobrir agora apenas por um olhar de cima. A observação da paisagem e da construção e organização da cidade passou a ter outros significados e leituras. Leitura pelo olhar e leitura pelo ouvir os sons da cidade em estado de emergência. O toque do campanário transformou-se num ritual diário que se misturava com as sirenes das ambulâncias.

O sol iluminou muitos dias este espaço físico que se tornou social e pessoal. Também diariamente, e várias vezes, João descia e subia as escadas do prédio como forma de exercício físico e como ritual para alargar o espaço doméstico a um espaço mais social e público e, ansiosamente, sentir alguma liberdade.

Mas também veio o frio e a chuva e já não podia usar a varanda. Tinha de ficar ainda mais recluso e sem esse cantinho soalheiro. Evitou sempre cair na cama, de novo, para dormir ou descansar. A secretária era, então, retomada para várias tarefas para além do uso nas horas das aulas *online*.

Muitos livros de literatura portuguesa foram devorados nestes seis meses... Mais de uma dúzia. Embora sempre tenha gostado de ler, e embora já tivesse levado bastantes livros, a verdade é que talvez não os tivesse lido todos se não fosse o confinamento.

E veio o Italiano, para além do Inglês que já dominava bem e com que participava nas aulas *online*. Veio a língua e começou a vir a cultura. Começou a interessar-se pela história da unificação do Estado Italiano, que mais tarde veio até a aprofundar em estudos de mestrado.

Através de uma aplicação que já tinha começado a usar em Portugal, dedicou-se diariamente a ouvir, ler e escrever as bases da língua Italiana. Até que vieram também os livros em Italiano que hoje lê sem qualquer dificuldade.

A falta da sua guitarra acentuou-se. Ficara em Portugal. Decidiu comprar *online* uma outra guitarra e passou a dedicar, também, um tempo diário ao aprofundamento e estudo da mesma, essencialmente, escalas e acordes de *jazz* e bossa-nova que desenvolveu neste tempo de isolamento pandémico.

Também o cozinhar passou a ser uma forma de combater a solidão e de criar e aprender em novo contexto sociocultural: a descoberta de alguma gastronomia italiana e o treino da comida portuguesa, que processava, muitas vezes, com a ajuda da mãe a quem telefonava a pedir ajuda.

CONCLUINDO: DOS CONSTRANGIMENTOS À CONSTRUÇÃO SOCIAL E À CRIATIVIDADE CULTURAL

Tanto leu Italiano, tanto trabalho de estudo da língua local passou a fazer em aplicações na internet, tanto procurou praticar Italiano, mesmo só quando ia às compras, que veio para Portugal, em julho de 2020, com a Licenciatura terminada, o que poderia ter feito no seu país (afinal as aulas foram todas a distância), e a falar fluentemente Italiano. De momento, encontra-se em novo *Erasmus*, a terminar o Mestrado em Milão, lendo, estudando e investigando tudo na língua local.

O Italiano passou a ser cada vez mais familiar e a vontade de falar fluentemente esta língua transformou-se num dos principais objetivos deste confinamento inesperado.

O tempo sobrava e era importante usá-lo criativamente... os canais da televisão italiana, o visionamento de documentários em italiano, a prática e uso de aplicações na internet, o treino escrito e a prática do Italiano como nova língua preencheram uma boa parte do seu tempo que se tornou plural e multifacetado de coisas da vida e de coisas na escola, tudo dentro de um apartamento com uma sala/cozinha, uma varanda, um quarto e um WC.

O medo do contágio, a incerteza do futuro próximo, o número de mortos que não parava de aumentar, o ambiente de guerra que se vivia no exterior, o som constante das sirenes das ambulâncias que se faziam ouvir na rua a toda a hora, reforçaram a autovigilância fundamental a um viver em estado de Risco Global (Beck, 2008). A necessidade de criar rotinas, objetivos e dar sentido a cada tarefa foram fundamentais para manter a disciplina e a sobrevivência social com alguma qualidade de vida e com muitas aprendizagens que, apesar de tudo, talvez não fossem feitas tão rapidamente como foram.

A saída que, em certos momentos, se fazia apenas para comprar alimentos era, em si, uma aventura precedida por todos os cuidados de proteção pessoal contra o vírus.

Sair à rua significava ser-se abordado, várias vezes, por forças de segurança para justificar a sua presença no exterior, obrigando à apresentação de uma declaração escrita com o motivo da saída. Esse era o primeiro controlo, a que se seguiam algumas horas de espera na fila do supermercado. E o medo insistia e persistia...

Viveu, sobreviveu e pouco conviveu.

Valeu-lhe a viagem ao sul de Itália que foi programando e que fez na última semana do semestre, antes de voltar a Portugal. E voltou mais cuidadoso, mais pedagogo e crítico do comportamento dos portugueses em tempo de pandemia. Por autodeterminação, ficou isolado 15 dias no seu quarto com medo de poder ter contraído o vírus na viagem e de o poder transmitir aos seus pais.

Esta história individual, que é também social, mostra como uma parte da sociedade viveu, conviveu e sobreviveu em tempo de pandemia. A partilha de relatos que este congresso anuncia levou ao estudo de caso da vida de um estudante e a uma etnografia da vida de casa de um estudante em *Erasmus*.

BIBLIOGRAFIA

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Londres: SAGE.

Beck, U. (2008). *World at risk*. Cambridge: Polity press.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. In *Actes de la recherche en sciences sociales* (vols. 62-63, pp. 69-72).

Bourdieu, P. (2005). *Esboço para uma auto-análise*. Edições 70.

Ferrarrotti, F. (2014). *História e histórias de vida. O método biográfico nas ciências sociais*. Edufrn.

Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1995). *Histórias de vida – Teoria e prática*. Celta.

As percepções dos profissionais de saúde sobre o atendimento da criança com Transtorno de Espectro Autista (TEA) no contexto da pandemia em um serviço de reabilitação

Karla Dias Tomazella¹, Ana Paula Ribeiro Hirakawa², Renata Silva Sabino³, Vivian Miwa Ogawa⁴, Bianca Silva Souza⁵, Luiza Argentin de Araújo e Silva⁶
& Tamires Santana dos Reis⁷

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 CER-IV – Centro Especializado em Reabilitação M’Boi Mirim – São Paulo, SP - Brasil

RESUMO

A reabilitação da pessoa com TEA traz a necessidade de um acompanhamento integrado da equipe de saúde, além da família e do contato presencial, mas em março de 2020, devido a pandemia, uma mudança brusca levou a uma quebra de rotina e de trabalho dos profissionais de saúde que atuam no atendimento a pessoa com TEA, e assim impactando em todo o processo de cuidado. Diante dessa situação, as vivências e a convivência foram se readequando e se organizando e cada profissional sentiu de uma maneira diferente esse processo, mas se percebe que todos sentiram um impacto, seja no processo de reabilitação, nas relações profissionais, no ambiente e no cotidiano. Diante disso, esse relato de experiência visa apresentar a relação profissional dentro de um serviço de reabilitação na cidade de São Paulo, SP, Brasil, no contexto da pandemia de Covid-19 para o atendimento à pessoa com TEA. Para poder apresentar essa experiência foi solicitado que os profissionais escrevessem como se sentiram nesse período de pandemia em relação aos atendimentos a pessoa com TEA, cada profissional escreveu uma narrativa que foi analisada de acordo com Minayo (2010), a partir da análise de conteúdo do tipo temática foram encontradas as seguintes categorias: Profissional e o TEA na pandemia; Vivência do atendimento; Convivência do profissional na pandemia com o atendimento do TEA; A família no atendimento do TEA; Sobrevivência do profissional. A partir desses dados foi possível perceber como a pandemia afetou o contexto do atendimento desse sujeito, além do próprio profissional da saúde ter tido momentos de conflitos em relação aos sentimentos que apareceram, como medo, confusão e isolamento, que levaram a uma nova ação e reação diante do contexto da pandemia. Essa experiência trouxe como a relação com o trabalho e com a saúde pode ser transformada e vivenciada de maneira parecida pelos profissionais, assim como pode ser um momento de se reinventar e reaprender.

PALAVRAS-CHAVE

Reabilitação; transtorno do espectro autista; Covid-19; profissionais da saúde.

INTRODUÇÃO

O autismo foi descrito inicialmente por Kanner (1943) em um artigo que apresentava com precisão 11 casos de crianças que apresentavam um distúrbio que era caracterizado por incapacidade de manter relações sociais, atraso na linguagem e/ou alteração da mesma e uma necessidade de manter atividades ritualizadas e um ambiente alte sem mudanças.

Para o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* - DSM (2014), que apresenta as ponderações da Associação Americana de Psicologia - APA (2014), o diagnóstico do TEA (Transtorno do Espectro Autista) se baseia atualmente em uma classificação em quatro déficits que englobam a comunicação, interação social, repertório restrito e comportamentos estereotipados e repetitivos.

A rede de cuidados à saúde da pessoa com deficiência começa em 2012 com Plano Viver Sem Limites que institui essa linha de cuidados no Sistema Único de Saúde (SUS)- Brasil. Essa rede engloba atenção primária, serviços especializados, atenção hospitalar e de urgência e emergência e não fica centrada somente nos serviços de especialidade que se tornam insuficientes nesse cuidado global da pessoa com deficiência (Rocha et al., 2019).

Os Centros Especializados em Reabilitação (CER) fazem parte dessa rede de atenção especializada e são habilitados para atender de duas até quatro modalidades de reabilitação que incluem as deficiências física, auditiva, visual e intelectual, e conta com uma equipe interdisciplinar obrigatória de acordo com as modalidades de reabilitação que são atendidas. Essa equipe tem um papel central nessa rede e traz em si qualificação, diferença em relação a acolhimento e humanização (Campos, Souza, & Mendes, 2015).

Segundo Rocha et al. (2019), a partir da Lei 12.764, chamada de Lei Berenice Piana, de 2012, o CER passa a acompanhar a pessoa com transtorno do espectro autista, pois a partir dessa lei ele é considerado como pessoa com deficiência, e os autores apontam a necessidade de se ter pesquisas com dados epidemiológicos dessa população, visto ser um tema de saúde pública e que pesquisas sobre os centros de reabilitação e o TEA se mostram de grande importância para o saber social e científico.

O acompanhamento interprofissional se mostra de extrema importância para o processo de reabilitação, assim como apontado por Reis et al. (2019), que descrevem que a terapêutica não pode ser reduzida a um único profissional e que deve ter caráter inter e transdisciplinar. Em um estudo realizado por Pereira (2019), em que levantou o perfil epidemiológico e clínico de uma população infanto-juvenil com autismo atendida em um serviço de saúde mental no SUS em Recife, observou que a rede de atendimento podia ser composta por profissionais como neurologista, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogo e outros profissionais de saúde, e que no perfil

por ela levantado o acompanhamento mais procurado era o da psiquiatria, com 78,26% dos pacientes, seguido da psicologia, com 65,22% dos pacientes, e o que a autora nota é que dificilmente o paciente era acompanhado pela fisioterapia.

No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde declara a pandemia de coronavírus 2019, e é a partir de então que o serviço de reabilitação passa a ter um novo direcionamento, tendo que se adequar a esse novo momento, assim como aconteceu em outros países. Martins e Rios (2020) descrevem a situação em Portugal em que a área da Medicina Física e de Reabilitação teve que se adequar a pandemia, em que os atendimentos presenciais foram suspensos, dando lugar em sua maioria as teleconsultas e telerreabilitação, as unidades de internação tiveram que reduzir seu número de admissões, assim como as unidades de reabilitação passaram a ter seu espaço ocupado por pacientes com COVID-19 para liberar leitos de unidades hospitalares.

Do mesmo modo ocorreu no Centro Especializado do M'Boi Mirim, em que estratégias e procedimentos tiveram que ser realizados a fim de se adequar a esse novo momento, em que a biossegurança, o cuidado com o paciente, novas formas de intervenção tiveram que ser adaptadas para o enfrentamento da pandemia. Primeiramente os atendimentos presenciais foram interrompidos, aos quais os profissionais do serviço de reabilitação se revezavam em telemonitoramento para com os pacientes e acolhimentos e intervenções pontuais para com os profissionais da saúde. Em um segundo momento, os atendimentos presenciais para os casos de alta complexidade se tornaram necessários, sendo, portanto, realizados a partir de protocolos de biossegurança.

Diante desse novo contexto na reabilitação, os profissionais tiveram que lidar com esse momento e enfrentaram dúvidas e sentimentos e tiveram que construir novas formas de atender o público com TEA, e para compreender esse momento foi solicitado que profissionais da reabilitação descrevessem em narrativas suas experiências nesse período.

A partir da narrativa tem-se a possibilidade de reconstruir as práticas, atribuindo sentidos e significados aos fatos e vivências, levando a reflexões e possibilitando se apoderar dessas vivências.

Foram seis narrativas que foram organizadas e analisadas por pares a partir da análise de conteúdo na modalidade temática (Minayo et al., 2010) e geraram as seguintes categorias: Profissional e o TEA na pandemia; Vivência do atendimento; Convivência do profissional na pandemia com o atendimento do TEA; A família no atendimento do TEA; Sobrevivência do profissional. Essas categorias e suas respectivas frases que foram destacadas serão apresentadas no decorrer desse texto em forma de relato de experiência a fim de poder expressar os sentimentos e como foi para esse profissional da reabilitação lidar com essas sensações.

VIVÊNCIA: PENSAR E REPENSAR NO ATENDIMENTO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O desafio em relação à compreensão do lugar da reabilitação no contexto da pandemia é devido ao público específico ao qual o mesmo se direciona, que são as pessoas com deficiências, em que este grupo é heterógeno, ou seja, envolve pessoas com síndromes raras, comorbidades associadas ao quadro clínico, como problemas cardíacos, síndrome de Down e problemas respiratórios graves, que podem ser apresentadas por pessoas com paralisia cerebral, sendo, portanto, um grupo ao qual se deve ter cuidado e atenção especializada.

No caso da pessoa com TEA, muitas vezes surgiam questões relacionadas a dificuldade no uso de máscaras, que afetavam o atendimento presencial, ou realizar a teleconsulta com as famílias que muitas vezes estavam ansiosas e com medo desse afastamento do tratamento. Podemos observar esses momentos a partir da categoria “Profissional e o TEA na pandemia”, representada pelos seguintes trechos:

O processo terapêutico voltado à população com TEA durante a Pandemia do Covid-19 foi um dos maiores desafios já enfrentados por mim em minha carreira profissional. (P.1)

Uma das coisas que me lembro do atendimento de TEA antes da pandemia era a importância de trabalhar o contato visual, mas não era só o olhar, era o sorriso, o rosto, as feições, o reconhecimento do outro. Mas a pandemia mudou isso. E como lidar com o outro, sem poder olhar seu sorriso, o seu olhar, fazer essa busca, fazer essa troca? (P.3)

Tentar trabalhar com o TEA sobre o olhar, o perceber o outro, o tátil, o estar junto e fazer junto, respeitando todos os cuidados da pandemia, era angustiante. (P.4)

Nesses trechos são narradas situações de conflito diante do atendimento do paciente que precisava de contato, mas que não podia se fazer devido às questões de biossegurança por causa da pandemia. Viver esse momento levou a novos desafios, que podem ser observados nos trechos da categoria “Vivência do atendimento”, apresentados a seguir.

Foi necessário ampliar totalmente o olhar, e, apesar de saber que cada indivíduo é único, foi preciso aflorar ainda mais a sensibilidade e empatia com meu paciente e sua família, para que, juntos, conseguíssemos traçar estratégias que possibilitassem sua evolução. (P.5)

Não poder atuar em equipe de forma interdisciplinar era angustiante. Além de angustiante, era solitário, com perdas de identidades aonde chegava um momento que não nos reconhecíamos mais como antes. (P.4)

O que vi foi uma regressão no processo terapêutico, onde crianças que estava aumentando seu repertório alimentar com o passar das sessões terapêuticas presenciais antes da pandemia, no retorno presencial pós-pandemia, simplesmente tinham regredido nesse repertório: não aceitam mais os alimentos, não aceitam mais os estímulos. (P.6)

E descobri pais perdidos, me descobri perdida, descobri que meus colegas de trabalho estavam perdidos, e todos estavam se encontrando, todos estavam tentando achar um jeito, uma forma de estar nesse momento, nesse novo normal, conviver e viver com o outro de outra forma. (P.3)

Os trechos acima trazem sobre como a vivência desse momento no atendimento trouxe conflitos relacionados a atuação no serviço de reabilitação, como a atuação interprofissional que não podia ocorrer naquele momento, além de sensação de angústia devido a estar em um contexto diferente, e não só os profissionais, mas todos os envolvidos, inclusive os pacientes passaram a demonstrar a partir da regressão que estavam também passando por um momento de

impactos negativos para o processo terapêutico, principalmente devido a necessidade, por um período, de suspensão dos atendimentos presenciais e readequação do olhar do terapeuta e elaboração de estratégias que visassem manter um suporte, nem que fosse mínimo, a estas famílias, como, por exemplo, o uso do teleatendimento em saúde. (P.1)

E esses relatos vão de encontro com o contexto de mudanças, no qual o centro de reabilitação no Brasil, assim como descrito anteriormente, seguiu exemplo de outros países, como Portugal, em que os atendimentos passaram a ser feitos de maneira

remota durante a crise de coronavírus, prevalecendo o cuidado com as pessoas com deficiência nesse momento. No entanto, os autores Martins e Rios (2020) também apontam as consequências desse afastamento presencial, que sem dúvida pode afetar o desenvolvimento daquele que necessitava de intervenção imediata e presencial.

1. Os desafios de conviver com o desconhecido

Inicialmente, os atendimentos presenciais foram interrompidos, de acordo com orientação dada por Secretária Municipal de Saúde da cidade de São Paulo.

Após este primeiro momento, que teve duração de duas semanas, a gestão do serviço, sob nova orientação da Secretária Municipal de Saúde da cidade de São Paulo e sob supervisão da organização social de saúde a qual pertence, elaborou e orientou a ação de telemonitoramento, onde a equipe multidisciplinar entrou em contato telefônico com os pacientes assistidos (por respectivas categorias) para realizar acolhimento e intervenções pontuais.

Essas estratégias de cuidado geraram novas formas de convivência com a pandemia no atendimento de reabilitação com a pessoa com TEA, em que os profissionais passaram a enfrentar e criar novas formas de cuidado nesse período, que podem ser observadas na categoria “Convivência do profissional na pandemia com o atendimento do TEA”, com os trechos mais representativos das narrativas apresentados a seguir:

Fomos aprendendo a lidar com o vírus, o que foi permitindo que fossem estabelecidas regras mais palpáveis, e eu finalmente senti que entendia o porquê das limitações e conseguia explicar. (P.2)

E fui buscando conviver, e principalmente aprender, a olhar os olhos que desviavam, a ver o jeito do corpo, a tentar me comunicar com a voz, com o meu corpo também, e tentando pensar que seria tudo novo, não seria como antes, seria novo, seria uma descoberta. (P.4)

No entanto, quando se tem empatia pelo outro e quando se trabalha com amor, as coisas fluem. E mesmo em meio a tantas modificações, foi possível observar evoluções significativas no desenvolvimento da linguagem destes pacientes, o que, de certa forma, me encheu de esperança. (P.5)

Nesses trechos é possível observar como se modificou o olhar do profissional, do primeiro momento de angústia, e de se sentir perdido, para o lugar de poder perceber o outro e o momento e criar estratégias para lidar com ele, o que gera um aprendizado,

uma nova forma de conviver, que não precisa ser necessariamente negativa. E que levaram a ter reflexões importantes como sujeito e como profissional, como descrito pelo participante P.3:

E nesse lugar sem direcionamento, eu fui aprendendo, fui lidando com essas sensações, e comecei a perceber que, quando comecei a tentar um novo, as crianças também iam, e agora eu penso: será que elas se perderam porque nós, adultos, estávamos perdidos? Elas regrediram porque também regredimos, porque essa falta do olhar do outro também nos deixa assim, sem saber mais o que fazer? (P.3)

Nos relatos se observam muitas menções em relação à família do paciente, e de como essa relação foi importante para a continuidade do cuidado, o que levou à categoria “A família no atendimento do TEA”, de que alguns trechos se destacam, apontando que “o papel da família se tornou ainda mais importante para todo o processo terapêutico” (P.1).

Nessa categoria, a relação com a família do paciente se apresentou tanto como fortalecedor para o profissional, como também um desafio, assim como apresentado nos trechos a seguir:

Para as famílias, que ficaram mais próximas de seus filhos, não foi diferente, e essa proximidade “forçada” sem dúvida tem o ensinamento muito. Mais do que nunca, fica claro para mim o quanto se faz essencial a relação da família com o terapeuta. (P.4)

Acredito que para o atendimento ao TEA nunca se fez mais necessário o alinhamento/compartilhamento/proximidade com a família do paciente em questão. A relação de confiança estabelecida, vinda da família e atribuída ao profissional, nunca esteve tão mútua como neste momento. (P.5)

2. A sobrevivência e suas formas de expressão

Com o decorrer da pandemia, que inicialmente se pensava que em semanas seria resolvida, mas se passaram meses e anos, os profissionais da saúde começaram a sobreviver nesse processo e conseguiram, a partir desse novo contexto, lidar com os conflitos e situações no atendimento a pessoa com TEA.

Na última categoria, que é “Sobrevivência do profissional”, é possível observar o resgate e a compreensão do lugar do profissional da reabilitação e de como ele conseguiu sobreviver a esse período de pandemia nesse contexto do atendimento da pessoa com TEA e assim fortaleceu a sua atuação, assim como descrito nesse trecho do P.2:

Entendi que eu também tenho dificuldade de me organizar diante de mudanças constantes. Então, aprendi muito mais do que lidar com um vírus, aprendi coisas muito importantes para mim como profissional e vou levar uma série de aprendizado em nível pessoal. (P.2)

A percepção do profissional como aquele que pode modificar, reinventar e se redescobrir diante de um conflito traz a capacidade de lidar com o que foi apresentado e perceber seus sentimentos e as mudanças deles para se ter um novo entendimento desse momento, assim como descrito nesses outros trechos da categoria:

Não sei bem a resposta, mas sei que fui descobrindo a lidar com esse novo lugar, e que o atendimento do TEA passou a ser um caminho interessante nessa pandemia, viver essa experiência foi desafiador, mas também foi inspirador, ao mesmo tempo que vi uma regressão nos pacientes e em mim, também vi um impulso enorme, que levou a novas descobertas, a palavras, e a um novo lugar de atuação e de conhecimento e de reconhecimento da reabilitação, e que, apesar de ser diferente, também podia ser bom, ou se tornar bom. (P.3)

E agora, em momento de retomada dos atendimentos de forma gradual, com segurança, me vejo retornando no caminho dos atendimentos que eram antes, porém com um olhar mais forte, um estar mais presente, e a liberdade de poder atuar de forma mais expansiva e um sentimento de esperança que logo menos tudo volte ao normal. Ou melhor. (P.4)

A esperança é algo que surge nas narrativas de maneira expressiva, evidenciando que esse momento de pandemia trouxe também sentimentos importantes que devem ser olhados e destacados no contexto do profissional que atende esse público tão específico que é a pessoa com TEA.

CONCLUSÃO

Esse relato de experiência apresenta a maneira que uma equipe de profissionais da saúde lidaram com a sua atuação no atendimento a pessoa com TEA, e de maneira narrada a partir de um relato de narrativa puderam expressar seus sentimentos, sensações, desafios, assim como conquistas e potenciais nesse momento da pandemia de COVID-19.

Este relato também expressa, a partir da fala desses profissionais, que “é de extrema necessidade levar em consideração a frustração e cansaço do profissional da área da saúde, que também necessita de uma boa rede de suporte e momentos de lazer e

desconexão com o trabalho, visando, assim, qualidade de vida e bem-estar” (P.1), em que o cuidado segue e perpassa todas as áreas, seja profissional ou pessoal, em que precisa também ser olhado esse profissional de maneira integral.

E que, mesmo se pareça que o profissional da saúde sabe exatamente o que está fazendo e que ele tem que estar bem, às vezes os sentimentos aparecem e precisou dar conta deles.

Houveram dias em que pensei em desistir e até cheguei a desacreditar numa evolução terapêutica, confesso. Mas, ao mesmo tempo, este período tem me ensinado a valorizar ainda mais cada ganho apresentado pelo paciente, por menor que parecesse. (P.5)

Mas esse relato também traz a importância de se acreditar no que se faz e, como todo o profissional da saúde que se reconhece no seu trabalho, a caminhada segue com aprendizado a cada dia.

E assim sigo em minha trajetória (ainda no meio deste cenário de pandemia, porém não mais em seu auge – ainda bem!) profissional, me reinventando e aplicando meus conhecimentos ao meu paciente, ao mesmo passo em que sigo aprendendo com estes. (P.5)

BIBLIOGRAFIA

- Campos, M. F., Souza, L. A. P., & Mendes, V. L.F. (2015). A rede de cuidados do Sistema Único de Saúde à saúde das pessoas com deficiência. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 19(52), 207-210. <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0078>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(1), 217-250.
- Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (5a ed.). (2014). Porto Alegre: Artmed.
- Martins, C. L., & Rios, J. (2020). The challenge of rehabilitation medicine in Portugal during the COVID-19 pandemic. *Acta Médica Portuguesa*, 33(13).
- Minayo, M. C., Deslandes, R., & Gomes, S. F. (2010). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (29.ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Pereira, M. A. (2019). *Perfil clínico e epidemiológico de uma população infanto-juvenil com autismo atendida em um serviço de saúde mental no SUS* (Iniciação científica). Instituto de medicina integral Prof. Fernando Figueira (Faculdade Pernambucana de Saúde), Pernambuco, CE, Brasil.
- Reis, D. D., et al. (2019). Perfil epidemiológico dos pacientes com Transtorno do Espectro Autista do Centro Especializado em Reabilitação. *Para Res Med J.*, 3(1), e15.
- Rocha, G. S. S., et al. (2019). Análise da seletividade alimentar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 24(1), e538.

Abre o chapéu que está a chover... Se apanhas o vírus estamos tramados!

Ricardo Vieira¹

¹ *ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria*

RESUMO

O Sr. Albino estava institucionalizado, há cinco anos, num lar de idosos próximo da sua residência.

2020 trouxe ao Sr. Albino, a quem tinha sido diagnosticado Parkinson, uma vida mais isolada dentro do lar. Com o Covid-19, a ausência do filho nas visitas de fim de semana e a sua ida semanal à sua casa terminaram.

O maior isolamento contribuiu para o agravamento da sua surdez. Agora já não conseguia entender o que o filho lhe dizia durante a semana, nas videochamadas que lhe passou a fazer. A estratégia compensatória, que é descrita nesta comunicação, passava por apresentar palavras-chave que o Sr. Albino lia no computador-recetor através das quais conseguia começar uma conversa, fazer perguntas ou dar respostas.

Quando, mais tarde, no verão de 2020, começou a ter visitas presenciais, a separação continuou grande pois o vidro que o separava do exterior aumentava ainda mais a dificuldade de audição. De novo as palavras-chave que lhe faziam sentido e o permitiam entender e desenvolver alguma conversa.

Contudo, nem assim foi possível compreender verdadeiramente a razão daquela impossibilidade de sair e ir a sua casa, com alguma regularidade, tal como anteriormente. O filho falava-lhe duma gripe forte. Ele dizia que não estava gripado. A lista das palavras-chave passaram a integrar “Gripe Mundial”, “Gripe Global”... Mesmo assim o Sr. Albino nunca entendeu o verdadeiro significado da pandemia com que nos deparamos atualmente.

Certo dia, numa dessas visitas separadas pelo vidro, começou a chover e o sr. Albino alertou o filho para a chuva e disse: “Abre o chapéu que está a chover... Se apanhas o vírus estamos tramados! Quem é que depois trata de mim?”.

Esta comunicação apresenta algumas dessas vivências, formas de convivência e de sobrevivência experienciadas pelo Sr. Albino e pela sua família.

PALAVRAS-CHAVE

Gripe; pandemia; palavras com sentido; prazer de viver.

1. ENTRE LARES: O DA SUA CASA E O HABITADO AGORA COM OUTROS VELHOS

O Sr. Albino perdera a sua esposa há um ano. Estavam os dois institucionalizados num lar de idosos, próximo da sua casa, o seu outro lar, o doméstico, há cinco anos, ele, há um ano, ela. Os dois conheciam bem todas as funcionárias e corpo diretivo desde o tempo em que diariamente as recebiam no apoio domiciliário que vivenciaram, dois anos ele e quatro anos a D. Albertina. Também os restantes utentes eram bem conhecidos, alguns desde as suas infâncias ou juventudes. Tinham o telefonema diário

do filho que os visitava ao fim de semana e os levava a almoçar e a dormir a sesta na sua casa, esse outro lar, todos os domingos.

Os dois com demências iniciais, ela com Alzheimer e ele com Parkinson, ainda assim mantinham viva a referência a familiares e amigos, revivendo memórias nas conversas a dois ou em grupos mais alargados neste lar do distrito de Leiria.

Ao domingo eram visitados, após o almoço, ora pelos vizinhos, ora por familiares, retomando o encontro que durante muitos anos se fazia na sua casa, o seu lar, no pátio ou na rua da mesma, onde as pessoas do ‘lugar’ acabavam por passar muitas horas nas tardes de fim de semana. A D. Albertina veio a falecer no início de 2019.

2020 e, particularmente, a pandemia do Covid-19, trouxe ao Sr. Albino não só uma vida mais isolada dentro do lar como, também, mais dificuldades acrescidas de comunicação, dada a sua surdez profunda. “Perdi a minha esposa”, dizia, “que tanta falta me faz”. Mas trouxe, também, com o Covid-19, a ausência daquela visita que era regular, a do filho único, nas visitas de fim de semana, assim como a interrupção da sua ida semanal, com o mesmo, à sua casa, que tanto alimentava, semanalmente, o seu prazer de viver (Frazão & Vieira, 2020; Vieira, 2009). Esta sua visita era projetada antecipadamente, por vezes no sábado ou domingos anteriores, com sugestões de almoço a seu modo, nem que fosse apenas aquilo de que tanto gostava e tantas vezes se habituou a comer como resposta a urgências quotidianas: uma lata de sardinha de conserva com pão e vinho.

O maior isolamento, a menor interação social e a ausência da tradução de ideias por parte da esposa, que lhe repetia perguntas dela ou de outros e lhe explicava com escassas palavras para simplificar raciocínios complexos que, por vezes, já não só não ouvia como também não entendia, acabaram por contribuir para o aumento progressivo da sua surdez, que há muito combatia com a ajuda das próteses auditivas mais poderosas do mercado.

Já não conseguia entender o que o filho lhe dizia durante a semana, nas videochamadas que este passou a fazer-lhe, em consequência da impossibilidade de fazer visitas ao lar onde foi acolhido, não só por causa de Parkinson mas, essencialmente, pela amputação sofrida numa perna, após goradas as derradeiras esperanças de irrigação de feridas que não saravam.

O filho recorreu, então, ao uso de palavras escritas, palavras soltas, mas palavras do quotidiano e vivência do pai, para lhe dar pistas e gerar motivação e discurso pertinente

e afim (Bernardo & Vieira, 2020). E assim o Sr. Albino começou a ter conversas em que falava, por vezes, a partir dessas palavras, entre 5 a 10 minutos por cada tema que as mesmas geravam. Estava descoberto um caminho para que a interação não fosse apenas visual e de conversa unidirecional.

Quando, mais tarde, no verão de 2020, o Sr. Albino começou a ter visitas presenciais, uma vez por semana, marcadas entre as diversas solicitações semelhantes de familiares de outros utentes, a separação interpessoal e física continuou grande, pois o vidro que o separava do exterior aumentava ainda mais a dificuldade de audição. De novo as palavras-chave que lhe faziam sentido e o permitiam entender e desenvolver alguma conversa e ganhar ânimo e sentido de vida com a interação com os visitantes.

Contudo, nem assim foi possível que o Sr. Albino compreendesse, verdadeiramente, a razão daquela impossibilidade de sair e ir a sua casa tal como anteriormente. O filho falava-lhe duma gripe forte. Ele dizia que não estava gripado. A lista das palavras chave passaram a integrar “Gripe Mundial”, “Gripe Global”... Mesmo assim o Sr. Albino nunca entendeu o verdadeiro significado de uma pandemia.

Esta comunicação/texto apresenta algumas das vivências, formas de convivência e de sobrevivência experienciadas pelo Sr. Albino e pela família, que o visitava semanalmente e tudo fazia para que fosse possível manter conversas, memorizar experiências e vivências, de modo a que se criassem formas ativas de vencer a solidão, de reverter o envelhecimento cerebral e de manter vivo o amanhã como projeto de vida pessoal e social (Vieira & Vieira, 2020).

2. NO LAR DE IDOSOS EM TEMPO DE PANDEMIA: “TU AGORA ESTÁS NA TELEVISÃO?”

Perante a proibição de entrada dos familiares no lar, a interação com o Sr. Albino passou a fazer-se através de videochamada. Primeiro foi a habituação ao novo processo e equipamentos. O computador onde via os familiares, filho, nora e netos parecia-lhe uma televisão. Ouvindo vozes familiares, ainda que com dificuldades de entendimento, perguntava, falando para o filho: “És tu? Tu agora estás na televisão?”.

Não adiantava dizer que não. O filho assumiu que sim (Vieira, 2014). A interação passou a ser um misto de realidade e de fantasia. E o pai assumiu que podia falar com as personagens que apareciam na televisão. E passaram a aparecer regularmente, semana

a semana, para que as memórias e a referências familiares e socioculturais não se esvanecessem e o envelhecimento cerebral se agravasse.

Com 93 anos, mas acompanhado há muito por um neurologista, essencialmente a partir do momento em que passou a usar próteses auditivas, para se perceber se haveria mais problemas, tendo, anos mais tarde, sido diagnosticada a doença de Parkinson, há muito que toda a família sabia que o cérebro do Sr. Albino estava envelhecido [“tinha buracos negros”]. Daí que nem com colunas ligadas ao computador, nem com auscultadores, o diálogo fosse fácil. Ouvir som, ouvir vozes, não é igual a entender conversas. A questão da dificuldade do processamento de palavras e frases estava a agravar-se. E nem todos os funcionários tinham sensibilidade e conhecimento para lidar com esta situação. Por isso alguns gritavam, acreditando ser mais fácil a audição. Nada de mais errado. Era preferível falar baixo, e cara a cara, para que a leitura dos lábios se fosse também exercitando.

Daí o recurso a palavras escritas em folhas A4, para que houvesse ponto de partida para conversas, uma vez mais em diálogo, outras em autêntico monólogo prolongado. Ainda assim, a família sabia que o importante era que o cérebro processasse leituras, memórias e ideias, não só para haver interação social e prazer de viver, de ambas as partes, como, também, para que o cérebro, esse músculo tão especializado e conhecido ainda tão parcialmente, se exercitasse e retardasse o envelhecimento cognitivo (Vieira & Vieira, 2020).

Face à dificuldade em comunicar, essencialmente por não ouvir, a estratégia compensatória usada pelos familiares passava por apresentar palavras-chave que o Sr. Albino lia no computador recetor, através das quais conseguia começar uma conversa, fazer perguntas ou dar respostas, qual método de Paulo Freire (1997) aqui adequado a quem tinha de processar pensamento e ação a partir de formas alternativas ao entendimento auditivo.

O método de Paulo Freire parte de uma pesquisa sobre o universo cultural dos educandos e, conseqüentemente, do seu vocabulário próprio para organizar temas geradores para serem trabalhados quer em debates quer em desenhos e/ou outras representações. O objetivo, para além da pedagogia contextualizadora, da conscientização e do desenvolvimento da autonomia, é, finalmente, perceber a fonética dos sujeitos e desenvolver processos de construção e de significação de palavras, sua

leitura e escrita. É esta vontade de contextualização que estava presente nos familiares do Sr. Albino que lhe mostravam palavras escritas à máquina, palavras do seu quotidiano, com o objetivo de lhe provocar leituras, discursos, questionamentos e memorização da sua própria história e histórias de vida (Frazão & Vieira, 2020; Vieira, 2009, 2014). Trata-se de provocar reflexões e desenvolvimento de narrativas que dão sentido à vida e produzem atividade cerebral no idoso, bem como, conseqüentemente, qualidade de vida. Nada de fazer ensinamentos. Antes, teoria e prática para produzir conhecimentos.

E o pensamento projetivo voltou a situar-se no regresso ao lar familiar:

- Quando é que eu vou a casa?
- Na semana que vem... Agora não podes... Não podes sair daí... [então porquê?]
Podes constipar-te... A gripe...
- Mas eu não tenho frio... E acendes a fogueira e almoçamos lá. Tenho que ir à procura da minha carteira e de uns documentos que estão lá...

Até carteiras de dinheiro e de documentos o filho passou a mostrar nas videochamadas, tentando tranquilizar o pai que se mexia na cadeira de rodas onde estava atado para que não caísse, dada a ausência de uma perna.

3. NO LAR DE IDOSOS EM TEMPO DE PANDEMIA: “ENTÃO NÃO ENTRAS?”

Quando no verão de 2020 começou a ser possível fazer visitas aos lares, estas faziam-se, neste caso, a partir do exterior, com uma janela de vidro [com alguns buracos] a separar os visitantes do institucionalizado.

Várias experiências tecnológicas foram de novo tentadas para conseguir a comunicação com um velho de 93 anos, surdo, com dificuldades de compreensão e com a doença de Parkinson que em certos dias o levavam para um contexto epistemológico de pura ficção [o irmão Américo, por exemplo, que sabia que tinha falecido há um ano, tinha-o visitado durante a noite...].

Ainda assim, conjuntamente com a família conseguiu-se reconstituir e aprofundar genealogias familiares que muito lhe davam vida (Bernardo & Vieira, 2020).

Exemplo do uso de algumas palavras:

Bom dia: - “Bom dia se Deus quiser”.

Estás Bom? / Estás Bem?: - “Estou aqui amarrado à cadeira. Não era preciso tanto”

[muita ironia discursiva, ainda assim]

Gripe: - “Tu estás gripado? Tens de ter cuidado...”.

Gripe Mundial: - “Oh diacho, então estamos perdidos, não?”.

Temos de ficar em casa: - “Mas eu não estou em casa. Porque não me levas para lá?”.

Nome da esposa...

Quantos anos tens? – Aqui a dificuldade passou a ser grande: 100? 80?

“Canta uma canção”, dizia a neta – Ele gostava de cantar e cantava: largos minutos, até ficar com dor de garganta e parar... – “Tenho andado mal, não posso cantar mais...”.

Zundapp – A motorizada que era sua e que há muitos anos tinha dado ao filho. Neste caso, não conseguiu ler e processar o objeto. Mas...

Motorizada – Sim... aí falava: - “Onde é que ela está? Vieste de motorizada?”.

Como se chamam [nome completo] A? e B? e C? – Dizia os nomes completos da esposa já falecida, do filho e dos netos.

4. ONTEM NÃO VIESTE CÁ...

Tinha caído em agosto de 2020 e fora para o hospital.

Coágulo de sangue... Esteve para ser intervencionado... Voltou ao lar de idosos e estava constantemente a dormir...

As visitas passaram a ser, apenas, para, através da porta vidrada, o ver a dormir no cadeirão. Finalmente, passado um mês, começou a acordar ligeiramente e a abrir os olhos...

E chegou, para alegria de todos, a primeira frase depois de alguma esperança perdida:

- Ontem não vieste cá...?

- Vim... mas estavas a dormir....

- Então porque é que não me acordaste? Sabes que eu gosto muito de dormir. Mas podes acordar-me...

5. ABRE O CHAPÉU QUE ESTÁ A CHOVER... SE APANHAS O VÍRUS ESTAMOS TRAMADOS!

Certo dia, numa dessas visitas separadas pelo vidro, começou a chover e o Sr. Albino, ainda muito atento aos pormenores que conseguia decifrar justamente por fazerem parte do seu mundo cultural, alertou o filho para a chuva e disse: “Abre o chapéu que está a chover... Se apanhas o vírus estamos tramados! Quem é que depois trata de mim?”.

Do interior não via que no exterior, na varanda, os familiares estavam debaixo de uma placa de cimento e pouco se molhavam. Mas via a chuva atrás dos familiares. E tinha gravado bem essa ideia da gripe.... E de que a chuva poderia fazer gripar os familiares. E, quiçá, lembrou-se da memorização feita em torno do que fora a gripe pneumónica [ou gripe espanhola...].

“Abre o chapéu que está a chover... Se apanhas o vírus estamos tramados! Quem é que depois trata de mim?”.

BIBLIOGRAFIA

- Bernardo, A., & Vieira, R. (2020). Vivendo num lar com vida(s). In *O envelhecimento como um todo. Livro de atas do AgeingCongress 2020* (pp. 555-573). Navarra: Thomson Reuters Aranzadi.
- Frazão, A., & Vieira, R. (2020). Revivendo o passado para construir um futuro mais ativo: O caso do menino que se tornou aviador e que vive a sua velhice num lar mas sempre num mundo de aviões. In *O envelhecimento como um todo. Livro de atas do AgeingCongress 2020* (pp. 319-337). Navarra: Thomson Reuters Aranzadi.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Vieira, R. (2009). *Identities pessoais: Interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Colibri.
- Vieira, R. (2014, jan.). Life stories, cultural *métissage* and personal identities. *SAGE Open*, 4(1), <https://doi.org/10.1177/2158244013517241>
- Vieira, R., & Vieira, A. (2020). Envelhecimento, trajetórias sociais e mediação intercultural: Vidas revividas e sentidas. In R. Pocinho et al. (Coords.), *O envelhecimento como um todo. Livro de atas do AgeingCongress 2020* (pp. 575-590). Navarra: Thomson Reuters Aranzadi.

Parte X

“Intemporalidade Intelectual: Relatos e Experiências na Primeira Pessoa” – Um diálogo com Pierre Tap em contexto de COVID-19

Relatos e experiências na primeira pessoa sobre a pandemia Covid-19

Pierre Tap¹ & Rui Santos²

¹ *Professor Emérito da Universidade de Toulouse*

² *ESECS - Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeia*

RESUMO

No âmbito da 9.ª Conferência sobre Mediação Intercultural e Intervenção Social, subordinada ao Tema “Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia”, para o Pannel de Abertura – *A intemporalidade intelectual: Relatos e Experiências na Primeira Pessoa* –, entrevistou-se o Professor Pierre Tap, Professor Emérito da Universidade de Toulouse, autor de diversas obras de referência mundial, com o objetivo de compreender as suas vivências e reflexões em tempos de pandemia. Esta entrevista aberta teve cinco questões orientadoras, que serão exploradas ao longo deste artigo em cinco temas: a vivência do confinamento; paralelismos entre a pandemia COVID-9 e outras pragas e doenças do passado; as marcas que a pandemia deixará na sociedade; a origem do coronavírus SARS-CoV-2, responsável pela doença COVID-19; a relação entre a doença, a vida e a morte.

PALAVRAS-CHAVE

Pierre Tap; pandemia COVID-19; vivências; doença, vida e morte.

Este vírus, designado cientificamente por SARS-CoV-2 e causador da doença da COVID-19, foi identificado pela primeira vez em seres humanos na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019. Sendo caracterizado por um rápido contágio na população, passa a ser classificado pela Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020, como uma Pandemia. Neste âmbito, e face ao número de mortes crescentes em todo o mundo, muitos países anunciaram diversas medidas sanitárias obrigatórias, nomeadamente a regra de recolhimento domiciliário obrigatório, serviços públicos limitados e serviços essenciais com regras específicas, tais como supermercados, farmácias e serviços de saúde.

A VIVÊNCIA DO CONFINAMENTO

No âmbito deste período de recolha durante a pandemia, Pierre Tap, Professor Emérito da Universidade de Toulouse, com 83 anos, refere:

Claro que sou uma pessoa privilegiada, aprendi a viver bem o que pode ser um problema para os outros: gerir a solidão, viver como casal num contexto positivo entre familiares, amigos e vizinhos. Durante este período muitos de nós escutamos

a palavra 'solidão' e as suas ligações com aquilo a que chamei "trabalhar com limites": a vontade de fazer ou não fazer, de dizer ou não dizer... a forma como consigo os limites que outros me impõem, que a natureza ou a doença me impõem, a minha relação com a morte. Desde adolescente aprendi a viver muitas situações na solidão, por necessidade profissional, mas vendo a sua utilidade através da qualidade do trabalho prestado. Por exemplo, em 1979-1980 passei 10 dias por mês num mosteiro para terminar a minha tese de Estado, deixando a minha mulher a gerir a família e os nossos três filhos, deixando os meus colegas a gerir o Laboratório de Investigação, a equipa, e os projetos. Posso dizer que durante o confinamento não tive de sofrer de solidão, como muitas pessoas sofreram, especialmente porque vivo serenamente em casal, numa cidade calma no Aveyron, numa casa que me permite a mim e à minha companheira gerir o dia a dia de modo ritualizado...

Refere ainda que:

Aos 83 anos de idade, os rituais são úteis! Além disso, membros da família ou amigos e vizinhos ajudaram-nos, fazendo algumas das compras. Porém, a possibilidade de encomendar a partir de casa tem sido muito útil! Nos pequenos apartamentos, a vida familiar ou de casal causou muitos problemas para os outros durante o confinamento.

Como um intelectual com um grande historial no campo da psicologia, com capacidades intelectuais reflexivas únicas, Pierre Tap fala na primeira pessoa sobre a sua própria experiência, e como ocupou o seu tempo durante o confinamento imposto em França, referindo que:

De facto, as minhas ocupações entre 2019 e 2021 são a continuação do trabalho de investigador em relação à educação, saúde, trabalho, ação social. A codireção, com Jacques Curie, de um Laboratório de Investigação e Desenvolvimento (CNRS), intitulado "Personalização e Mudanças Sociais" (1978-1991), obrigou-nos a articular constantemente as subdisciplinas da psicologia. Durante a pandemia publicámos, com Nathalie Oubrayrie-Roussel, Professora em Toulouse-Jean Jaurès, um livro intitulado *Personalização e Dinâmica Relacional* no qual defendemos a 'personalização' como o desenvolvimento e realização da pessoa nas interações sociais, e não tão confundido hoje em dia com a 'personalização em massa', no sentido da personalização das minhas compras e dos meus bens. Tendo em conta esta minha realidade do dia a dia, vou referir o que mais me tem afetado durante este período, os pontos negativos, mas também os positivos.

No que toca aos pontos negativos, Pierre Tap aborda: a injustiça nos efeitos da pandemia, face à morte; o aumento massivo das perturbações psicológicas até à depressão e ao suicídio, especialmente entre os estudantes; o aumento massivo da violência doméstica (mais de 50%, num estudo em Itália), sobretudo a violência contra as mulheres ...; a incapacidade dos serviços psiquiátricos para satisfazer a procura; a

forma inadequada como o Estado tem respondido à necessidade de psicólogos; a emergência de uma saúde antitudo: dos conspiradores à horrível “shoah da saúde”, usando a estrela amarela de uma forma vergonhosa.

Relativamente aos pontos positivos, identifica: a existência de mais solidariedade da população para com os prestadores de cuidados; mobilização histórica dos psicólogos para defender a sua profissão e as suas competências; importância da investigação científica em curso sobre o confinamento e os efeitos da pandemia.

PARALELISMOS ENTRE A PANDEMIA COVID-19 E OUTRAS PRAGAS E DOENÇAS DO PASSADO

Existem algumas diferenças entre estes acontecimentos passados: vírus causadores das pandemias, extensão geográfica da epidemia, pandemias globais ou pelo menos continentais, epidemias nacionais ou regionais, diferenças no local de emergência da doença. Nesta parte, Pierre Tap aborda as diferenças relacionadas com o tipo de vírus ou doença: Peste Negra, Febre Amarela, Cólera (1926), Influenza (espanhola, 1918 asiática), Febre Tifóide (em Atenas, 430 AC, ¼ dos habitantes morrem), Varíola (a peste Antonina era uma epidemia de varíola: 166 AD 10 milhões de mortos) ... SIDA e a sua origem (HIV ou Vírus da Imunodeficiência Humana, 1980), pandemia global (cf. teses em Toulouse): um milhão de pessoas morre ainda de SIDA todos os anos (OMS).

Segundo Pierre Tap,

A ciência pode por vezes descobrir a origem de uma epidemia que já matou milhões de pessoas: entre 1545 e 1550, 15 milhões de astecas morreram devido à chamada doença dos cocoliztli, dois investigadores do Instituto Max Planck analisaram o ADN de 24 vítimas desta epidemia. Descobriram que 10 destes DNAs continham vestígios de salmonelose, uma doença que foi provavelmente trazida pelos conquistadores (não havia vestígios nos DNAs antes de 1520 - Hernan Cortes). Mas o problema prende-se com: como avaliar o número de mortes associadas apenas à salmonelose?

No âmbito das diferenças por origem geográfica da pandemia, por exemplo, a grande praga europeia de 1347-1342 também veio da China, trazida pelos Mongóis para os portos, depois da Índia, e até Messina (Sicília) por vários navios, depois de Marselha. 200 milhões de mortes em 400 milhões de habitantes no mundo! Esta praga, altamente contagiosa, chamada de Peste Negra, atingiu tanto os ricos como os pobres.

Pierre Tap, evoca que “os poetas mostrarão a importância das consequências éticas e culturais da pandemia”, neste sentido dá como exemplo a famosa imagem das *Danças Macabras*, referindo “os desenhos, das valas comuns, sendo que tanto imperadores, papas, reis e bispos podem morrer: somos todos iguais antes da morte! Cada desenho representa a dança da morte com todos, independentemente da sua posição social!”.



Figura 1. *Danças macabras* – Alegoria artístico-literária do final da Idade Média sobre a universalidade da morte

AS MARCAS QUE A PANDEMIA DEIXARÁ NA SOCIEDADE

Os efeitos psicológicos negativos da quarentena, em particular a pandemia de COVID-19, de 2020, foram recentemente destacados. De acordo com a meta-análise de 24 quarentenas recentes, o trabalho de investigação de Samantha Brooks e da sua equipa no King's College London (2020) revela os efeitos psicológicos negativos das quarentenas analisadas, com exemplos de situações de *stress* pós-traumático, depressão e suicídios.

Pierre Tap refere a este propósito que teve a oportunidade de escrever, no seu livro de 2021, *Personalização e Dinâmica Relacional*, que “devemos (corretamente) passar das máscaras para as marcas”.

Mas a sociedade já está bem dentro de todo o tipo de marcas: marca de identidade, marca financeira e económica (com personalização em massa, as empresas estão a utilizar a diversificação personalizada de marcas e produtos para se destacarem!). Assim, precisamos de diferenciar as marcas da pandemia entre marcas individuais, familiares, associativas, sociais e institucionais.

As marcas individuais e familiares: *stress* pós-traumático, vários traumas causados pelos múltiplos acontecimentos vividos pela pessoa. Muito já foi dito sobre as consequências da pandemia na saúde mental, sobre a forma como as pessoas experimentam mudanças no estilo e experiência de trabalho, sobre o relançamento da aprendizagem escolar e profissional, sobre a experiência familiar e conjugal, etc. Estes efeitos persistirão, e por vezes tornam-se dificuldades crónicas.

O confinamento prolongado perturbou enormemente o funcionamento de grupos desportivos, associações e espetáculos culturais, e encontros amigáveis ou festivos. Pôde observar-se reações de exagero e exasperação de comportamentos compensatórios, mas também pudemos assistir ao surgimento positivo das produções artísticas e ao renascimento das relações de ajuda e solidariedade.

A este respeito, Pierre Tap acrescenta:

... se a psicologia científica está sempre a tentar antecipar para melhorar a ajuda às pessoas em dificuldade, para compreender as aspirações, as esperanças das pessoas... Mas onde termina a antecipação, onde começa o sonho ou utopia de um amanhã feliz e paraíso para todos?

Neste propósito, Pierre Tap aponta um exemplo com os dois livros titânicos de Yuval Noah Harari: *Sapiens - Uma Breve História da Humanidade* (com 500 páginas) e *Homo Deus – Uma Breve História do Futuro* (com 450 páginas). Em *Sapiens*, Harari, na página 321, assinala com razão que “a ciência, por definição, não tem a pretensão de saber o que deve ser no futuro. Só as religiões e ideologias procuram responder a estas questões”. Na 11.ª página do *Homo Deus* (do futuro) o autor afirma:

Nas últimas décadas conseguimos dominar a fome, as epidemias e a guerra. É claro que estes problemas não foram completamente resolvidos (mas é possível enfrentar os desafios da Natureza). Face a falhas notáveis, criámos uma comissão de inquérito para descobrir ‘quem’ fez ‘asneira’ (a pessoa responsável) e como reduzir a desordem! E ‘funciona’! Mas o que vamos fazer com os nossos imensos poderes (biotecnologias, tecnologias da informação...)?

A ORIGEM DO CORONAVÍRUS SARS-CoV-2, RESPONSÁVEL PELA DOENÇA COVID-19

Estudo global convocado pela OMS (2021), em conjunto com a China, sobre origens do SARS-CoV-2 refere que o cenário mais provável é o da transmissão de morcegos para

humanos, através de um outro animal. Vírus semelhantes já foram detetados em pangolins. Contudo, outros animais, como os visons e os gatos, são também suscetíveis à COVID-19, o que sugere que podem funcionar como portadores do vírus e transmiti-lo a humanos.

Os investigadores analisaram também a hipótese de uma transmissão direta a partir de produtos alimentares, mas esta foi classificada como pouco provável, tal como a origem laboratorial, muitas vezes apontada. As conclusões divulgadas pela OMS (2021), consideraram ser “extremamente improvável” que a disseminação do coronavírus se devesse a “um acidente de laboratório”, defendendo na altura que o cenário mais provável era o de transmissão a partir de um animal, ainda não identificado.

Um artigo publicado pela revista americana *Science* contraria o relatório do início de 2021 da Organização Mundial da Saúde (OMS), que apontou que um *contador* chinês teria sido o primeiro caso de COVID-19 no mundo. Neste estudo da revista *Science*, o investigador Michael Worobey (2021), após um levantamento de registos nos estabelecimentos de saúde da cidade de Wuhan (cidade da China onde as primeiras infeções foram relatadas), aponta que uma vendedora de frutos do mar, do Mercado de Wuhan, seria o primeiro caso conhecido da doença, com início dos sintomas a 11 de dezembro de 2019. No local, eram também vendidos mamíferos vivos suscetíveis a coronavírus, incluindo cães-guaxinins, espécie originária da Ásia.

A 23 de julho de 2021, a China anunciou que tinha suspenso a investigação da Organização Mundial de Saúde (OMS) que estava a decorrer no seu solo. Para Pierre Tap “isto deve-se ao facto de terem sido feitas duas suposições: diz-se que o coronavírus SARS-CoV-2 é de fonte ‘zoonótica’, ou seja, uma doença originária dos animais e transmitida ao homem (como por exemplo a gripe aviária); ou é o resultado de uma fuga accidental do vírus manipulado em laboratório”.

Pierre acrescenta que

a China fez uma campanha publicitária gigante para ‘provar’ que o vírus (reportado em Wuhan) era de facto de origem estrangeira (através de peixe congelado). Os cientistas refutaram esta hipótese. Em qualquer caso, o ressurgimento do vírus nas regiões chinesas pouco afetadas pela influência dos mercados de peixe obriga-as a permanecer em silêncio. No entanto, os investigadores chineses estão ativos. Por exemplo, informaram o mundo de que o vírus é contagioso 48 horas antes do aparecimento dos sintomas.

A hipótese hoje retida é do tipo ‘zoonose’, o vírus está associado aos morcegos. Têm o vírus ‘adormecido’ nos seus corpos há décadas. Mas o vírus não pode ser transmitido diretamente aos seres humanos. Seria necessário encontrar o intermediário (outro animal) que poderia ter servido como transmissor (entre 2013 e 2019).

Neste sentido, Pierre Tap questiona:

O vírus pode desaparecer? Apenas o vírus da varíola desapareceu. No entanto, é possível para SARS-CoV-2. Tem sido feita muita investigação sobre a sobrevivência do vírus uma vez libertado no ar. Atualmente a investigação mostra a necessidade de uma grande atenção!

COVID-19, RELAÇÃO ENTRE A DOENÇA, A VIDA E A MORTE

Para a OMS (2022), os números oficiais da mortalidade real devido à pandemia COVID - 19 já ultrapassou os 5,5 milhões. Este número já é muito superior ao da maioria das epidemias virais dos séculos XXI e XX, com a exceção da ‘gripe espanhola’ e da SIDA (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida). Porém, este número poderá estar subestimado, esta contagem de mortes depende dos resultados de várias iniciativas lançadas para calcular as vítimas da infeção, podendo na realidade ser muito superior. Nesta matéria Pierre dá o exemplo de França, referindo que “a 21 de julho, 111.576 pessoas morreram de COVID-19, sendo que 73% tinham 75 anos ou mais, 58% eram homens (2% tinham 44 anos ou menos). Num outro estudo, comparando quatro países europeus, a taxa de pessoas a morrer de COVID-19 com 70 anos ou mais era de 84% em França, 87% em Espanha, 86% em Itália e 86% na Alemanha”. Perante estes dados, Pierre Tap enfatiza, dizendo: “Evidentemente, podemos ver o perigo de utilização abusiva destes números: os mortos são iguais antes da morte, independentemente da sua idade, sexo ou lugar na sociedade (conforme evidenciado na imagem das ‘danças macabras’)”.

Sobre este tema, Pierre Tap presta homenagem a três grandes investigadores, dois dos quais morreram em 2021 e o terceiro ainda está connosco, tendo-se tornado um centenário no mês em que esta entrevista foi realizada. O primeiro investigador, Romain Gaignard, de 87 anos de idade (1934-2021), Presidente da Universidade de Toulouse Le Mirail (1996-2001), então Presidente Honorário, antigo Diretor de Cooperação e Relações Internacionais do Ministério da Educação, faleceu a 14 de fevereiro de 2021 de COVID-19, poucos dias após a manifestação da doença. O Institut des Amériques

(grupo de interesse científico, CNRS, Universidade Sorbonne Nouvelle), do qual foi um dos cocriadores, acaba de lhe prestar uma vibrante homenagem “*in memoriam*” pelas suas atividades como geógrafo e latino-americano.

Num relato pessoal sobre a doença em tempos de pandemia, Pierre refere que

Tenho sorte em estar vivo aos 83 anos. Mas em abril passado fui hospitalizado por ‘insuficiência cardíaca’ (quando pensava que tinha um bom coração!) e agora tenho um *pacemaker*. “Salvaram-me a vida”, que agora vai seguir o seu curso! Mas este não foi o caso do nosso amigo Axel Kahn, que faleceu a 6 de julho de 2021, depois de ter enviado uma carta aos seus amigos da Internet para os informar que iria morrer em breve. Foi-lhe diagnosticado cancro e tornou-se presidente da Ligue Contre le Cancer. Ele diz que não teve de ir longe do seu gabinete como Presidente para o seu quarto (em cuidados paliativos)! Ele foi Presidente da Universidade de Paris V. Universidade de Descartes. Doutor, Diretor de Investigação da Inserm, especialista em genética e imunologia, desenvolveu também investigação sobre ética e valores humanistas.

Pierre Tap termina a trilogia com uma homenagem ao seu amigo Edgar Morin, que nasceu a 8 de julho de 1921 e que, por isso, se tornou centenário em julho de 2021. Realçando que admira as suas ideias e o seu trabalho desde os anos 60.:

Foi o primeiro autor citado na minha primeira pesquisa sobre cinema [*IKON, International Journal of Filmology*, 1963]! Tal como ele, acredito que a ligação, a ajuda mútua, a cooperação e o amor devem tornar-se a força motriz por detrás de uma mudança de civilização e de uma luta pela defesa do nosso planeta. Para além da convicção, precisamos de encontrar o Saber-Fazer coletivo para promover mudanças nesta direção!

BIBLIOGRAFIA

- Brooks, S. K., et al. (2020). *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence*. The Lancet.
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: A brief history of humankind*. Harper.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus*. Harvill Secker.
- Tap, P. (1963). Les étudiants et Marienbad: Atitudes des étudiants devant un film particulier. *IKON - Revue Internationale de Filmologie*, XVII(44), 51-84
- Tap, P. (1996). *A sociedade Pigmalião. Integração e realização da pessoa*. Instituto Piaget.
- Tap, P., & Oubrayrie-Roussel, N. (2021). *Personalização e dinâmica relacional*. Edições Nosso Conhecimento.
- WHO. (2021). *WHO-convened global study of origins of SARS-CoV-2: China part*. <https://bit.ly/3wjUXze>
- WHO. (2022). *WHO coronavirus (COVID-19) dashboard*. <https://covid19.who.int/>
- Worobey, M. (2021). Dissecting the early COVID-19 cases in Wuhan. *Science*, 374(6572), 1202-1204. <https://doi.org/10.1126/science.abm4454>

Parte XI

Comunicações Livres: *Comunicação Social e Redes Sociais em tempos de Covid-19*

Vivências da pandemia com visibilidade: uma parte do que ficou para a posteridade nos *media* sociais em Portugal (mostra intencional de vivências humorísticas em contexto de pandemia) – estudo exploratório –

Maria da Saudade Baltazar¹ & Marcos Olímpio Santos²

¹ *Dep. Soc. | CICS.NOVA.UÉvora*

² *CICS.NOVA.UÉvora*

RESUMO

Ao longo da pandemia, têm vindo a ser expressas vivências de teor diversificado nas páginas de *media* sociais, nomeadamente no *Facebook*, vivências que expressam uma parte visível que vários internautas deixam para a posteridade e que é interessante relevar e divulgar para um melhor conhecimento do fenómeno que tem atingido duramente a Humanidade. Apresentar uma mostra intencional de vivências humorísticas em contexto de pandemia (expressas em *media* sociais), enquadrando teoricamente essas vivências incluídas no *corpus* analisado, constitui o objetivo da comunicação. Para se alcançar o objetivo foi efetuada uma pesquisa secundária (*Desk Research*), procedimento através do qual se recolhe e reúne informações de documentos já existentes. Trata-se de uma pesquisa básica (quanto à finalidade), descritiva (quanto aos objetivos) e bibliográfica (quanto aos procedimentos utilizados para recolha de informação). Esta face visível de vivências em contexto de pandemia mostra-nos como, ao longo de uma situação adversa, houve internautas que se manifestaram de forma prazenteira, divulgando mensagens bem-humoradas, as quais poderão ter contribuído para contrabalançar vivências penalizantes, experimentadas por quem emitiu e por quem acedeu às referidas mensagens. Trata-se, portanto, de destacar o humor como uma vivência que exprime uma certa romantização da pandemia (encontrando-se em alguns casos associadas as afirmações de vários autores, para os quais vamos conhecer uma nova vivência, a vingança do consumo, e entrar assim, desta vez, numa pandemia hedonista pós-Covid), temas que serão abordados também na perspetiva da Sociologia Analítica.

PALAVRAS CHAVE

Covid-19; vivências; estratégias de sobrevivência; *media* sociais, sociologia analítica.

INTRODUÇÃO

Enquanto fenómeno disruptivo, universal, altamente gravoso e polifacetado, classificado por alguns autores como facto social total (Mello, 2020) ou facto social patológico (Mendes, 2020), a pandemia da Covid-19 originou diversas abordagens, nomeadamente por parte das ciências da saúde, das ciências sociais e humanas, da arte e da filosofia, mas originou também as manifestações individuais nas redes sociais, em

particular no *Facebook*, nomeadamente manifestações humorísticas (transmitidas através de memes¹, menes², canções e anedotas).

Tendo oportunidade de observar desde o início da pandemia algumas dessas manifestações individuais, os autores decidiram elaborar uma pesquisa com o objetivo de apresentar uma mostra intencional de vivências humorísticas em contexto de pandemia (expressas em *media* sociais, neste caso no *Facebook*), enquadrando teoricamente essas vivências no domínio da Sociologia.

Subjacente a esse objetivo, encontra-se a motivação para ressaltar o papel do humor em contraponto aos efeitos gravosos de um contexto pandémico, na perspetiva da Sociologia.

A apresentação dos resultados da pesquisa está distribuída pelos seguintes pontos:

- *O quê?* – definição de humor (que tem vindo a ser abordada numa sociologia do humor) e informação sobre material (número de memes) selecionado;
- *Quando?* – divulgadas na fase inicial da pandemia (associada a medos, receios e constrangimentos, contrabalançados com manifestações humorísticas);
- *Onde?* – memes veiculados no *Facebook*, que numa sociedade em rede dá origem à viralização de algumas mensagens;
- *Como e Quanto* – metodologia (explicitada em separado);
- *Quem?* – emissores e recetores (tipos de utilizadores da internet);
- *Porquê?* – teorias explicativas do humor como comportamento humano, face ao aparecimento de um acontecimento disruptivo (crise pandémica).

Os referidos pontos são complementados com um tópico final designado por Temas para futuras pesquisas e Reflexões finais.

Antes da apresentação dos resultados, é exposta brevemente a metodologia adotada para elaboração do presente texto.

METODOLOGIA

As opções metodológicas que presidem à organização do presente trabalho, assim como a seleção e coordenação de procedimentos standardizados destinados a produzir

¹ “É uma imagem ou vídeo gerada a partir de uma situação engraçada na internet. É muito usado nas redes sociais de forma humorística” (Santos, 2016).

² Versão satirizada dos memes. A expressão surgiu no Brasil e é usada para designar a reapropriação de um meme feita de maneira satírica. Os menes não têm a taxa de viralização de um meme (Ribeiro, 2016).

certos resultados na recolha e tratamento da informação, foram determinadas num primeiro momento pelo quadro teórico de referência.

Para redação dos pontos que incidem sobre a vertente conceptual, foi efetuada uma pesquisa em motores de busca tendo por base descritores como “teorias do humor”, “tipos de humor”, utilizadores das redes sociais” e “glossário de redes sociais”. Para consecução do objetivo referido acima, foi também efetuada uma pesquisa na internet através de palavras-chave (*Facebook*, memes, pandemia da Covid-19) e selecionadas três páginas pessoais de utilizadores(as), das quais foram retiradas 200 figuras, tendo sido consideradas somente seis para apresentação neste artigo, devido à sua originalidade (na perspetiva dos autores desta comunicação), e que constam no ponto seguinte.

Numa das mostras (a n.º 6), consta o nº partilhas e de *likes*, o que mostra uma propagação significativa da mensagem.

RESULTADOS

Neste ponto iremos proceder à explanação dos tópicos que possibilitam estruturar o raciocínio seguido na elaboração do artigo.

Será, assim, dada resposta às seguintes questões: O quê? Quando? Onde? Porquê? Quem?

O quê?

A resposta a esta questão radica inicialmente no conceito de humor, conceito que tem vindo a ser objeto de reflexão, nomeadamente desde o Renascimento, por autores de diversas áreas do saber tais como filosofia, linguística, antropologia, psicologia, biologia, artes, sociologia (Barros, 2013; Castanheira, 2016; Neto, 2011; Romero Reche, 2008).

Neste artigo é considerada a seguinte definição desse conceito na perspetiva sociológica³:

1. Ação de rir ou de fazer outra pessoa rir;
2. Característica ou atributo do que é engraçado ou divertido; graça, jocosidade ou jovialidade;

³ In Significado de ‘Humor’ – *Dicionário de Português Online*. <https://www.lexico.pt/humor/>

3. Ânimo, estado de espírito ou disposição de um indivíduo num dado momento;
4. Aptidão ou competência para admirar o que é jocoso ou cómico.

E a resposta à questão em causa é completada com a apresentação dos seis memes que foram selecionados como mostra de manifestações humorísticas, os quais, para não sobrecarregar este ponto, foram remetidos para anexo.

Quando?

A observação incide sobre o lapso temporal que abarca o 1.º confinamento (18 de março a 2 de maio de 2020) e o 2.º confinamento (15 de janeiro a 31 de março de 2021), que apresentaram algumas diferenças, em especial sobre como foram vividos pela população.

Assim, enquanto no 1.º confinamento ainda havia forças para reagir, pelo que houve um número reduzido de queixas, no 2.º confinamento ocorreu um agravamento do pânico, que surgiu porque as pessoas tinham mais medo de morrer, tinham mais medo de que algum familiar morresse e tinham mais medo de apanhar a doença, o que aumentou situações de ansiedade e depressão.

Não sendo só as situações que provocam a tristeza ou o medo, mas mais o que se pensa dessas situações, então uma forma de combater quer a ansiedade, quer a depressão, pode ser a distração, aqui incluído o humor⁴.

Onde?

A recolha de informação foi efetuada em páginas pessoais do *Facebook* enquanto rede social. Esta rede permite a conexão entre internautas e a subsequente circulação de mensagens, algumas sob a forma de memes (imagem, vídeos, GIFs e/ou relacionados ao humor, que se espalha via Internet) e que se podem tornar virais (com circulação profusa).

Quem?

Neste tópico são identificados os(as) principais intervenientes em casos como o relatado nestas páginas, ou seja, os utilizadores do *Facebook* que, para elaboração do presente artigo, podemos agrupar em emissores e recetores da informação recolhida.

⁴ Excerto adaptado da entrevista do psicólogo Carlos Falcão concedida à Rádio Diana (Évora).

O conjunto dos emissores inclui aquelas e aqueles que nas suas páginas difundem memes como os referidos anteriormente e os recetores são quem acede às páginas para ler postagens e consultar imagens.

Os utilizadores podem ainda ser classificados em quatro tipos, de acordo com o respetivo perfil: i) criadores de relacionamentos (expansão da rede); ii) anunciadores (divulgam para fins diversos); iii) observadores (utilizadores passivos); e iv) amantes de *selfies* (reporte do quotidiano a partir de imagens pessoais).

No âmbito deste trabalho, os emissores estão englobados mais nos perfis i) e ii), enquanto os recetores podem estar englobados em qualquer dos perfis.

No decurso desta pesquisa os autores enquadram-se no perfil iii), porque se limitaram a observar e recolher informação sem terem tido qualquer participação ou interferência nas páginas que consultaram, ou mesmo nas suas próprias páginas.

Porquê?

Porque existe ou porque é o humor necessário na vida dos seres humanos?

Para responder a esta questão foram recuperadas as fundamentações teóricas da superioridade, da incoerência e do alívio, seguidamente apresentadas, e que são referidas por autores(as) que se têm dedicado ao tema do humor.

Tabela 1. Síntese das principais abordagens teóricas aplicadas ao humor

Designação	Autores	Escopo/premissa
<i>Teoria da superioridade</i>	Platão, Aristóteles, Hobbes, Bardon, Meyer e Cohen, Bergson	Segundo esta teoria o humor constitui a resposta a uma “glória repentina” advinda da perceção de superioridade por parte de alguém (poderá ser a perceção de superioridade em relação ao vírus).
<i>Teoria da incoerência (ou da incongruência)</i>	Hutcheson, Kant, Schopenhauer, Morreall e Martin, Berguer	Segundo a teoria em causa, o humor é atitude emocional, que é produzida pela associação de duas ideias inicialmente distantes, de forma que se estabeleça forte relação entre ambas (o que se verifica em todos os memes).
<i>Teoria do alívio</i>	Hobbes, Bergson, Freud, Spencer, Bain, Morreall	Por sua vez, para esta teoria, o humor consiste na remoção de uma tensão, resultante de uma ação da “censura” (proibição interna que impede alguém de dar forma aos seus impulsos naturais).

Fontes: Castanheira, 2006; Jerónimo, 2015; Reino, 2020; Saliba, 2017.

Há a ressaltar que “nenhuma das teorias poderá ser tomada como isolada para definir, interpretar ou identificar as motivações do humor, sendo necessário a aplicação conjunta das três teorias para o seu entendimento mais aprofundado” (Castanheira, 2016, p. 36).

Como coroamento destas três explicações, são ainda mencionadas, abaixo, a teoria funcionalista (quase como síntese) e a abordagem designada por sociologia analítica, mobilizada para mostrar a articulação entre o indivíduo e a sociedade.

Abordagem funcionalista (T. Parsons, 1964a, 1964b; R. Merton, 1970)

De acordo com esta teoria, o humor terá como função promover a saúde e o bem-estar, ajudando a lidar com os aspetos mais problemáticos do dia a dia de maneira menos sofrida, constituindo um recurso para tirar o peso de certas situações problemáticas, sendo também um instrumento de crítica e de busca de soluções, pelo que possibilita encarar a realidade sob uma perspetiva diferente e permite compartilhar com pessoas próximas aquilo que as faz rir.

Sociologia analítica | Foco na relação indivíduo-sociedade (contexto)

De acordo com Hedström (2007), a sociologia analítica visa explicar processos sociais, analisando-os cuidadosamente, e, em seguida, evidenciar os seus componentes constituintes mais importantes. Responde à seguinte questão colocada por Coleman (1986, 1990): como é que os fatores sociais de nível macro influenciam o comportamento de indivíduos e como é que fatores de nível macro resultam de interações entre indivíduos no nível micro?

No presente trabalho os autores adaptaram a proposta analítico-explicativa que tem vindo a ser trabalhada pelos autores referidos (Coleman, 1997; e Hedström & Swedberg, 1998), para elaborar um esquema adaptável ao objetivo da pesquisa que se propuseram desenvolver.

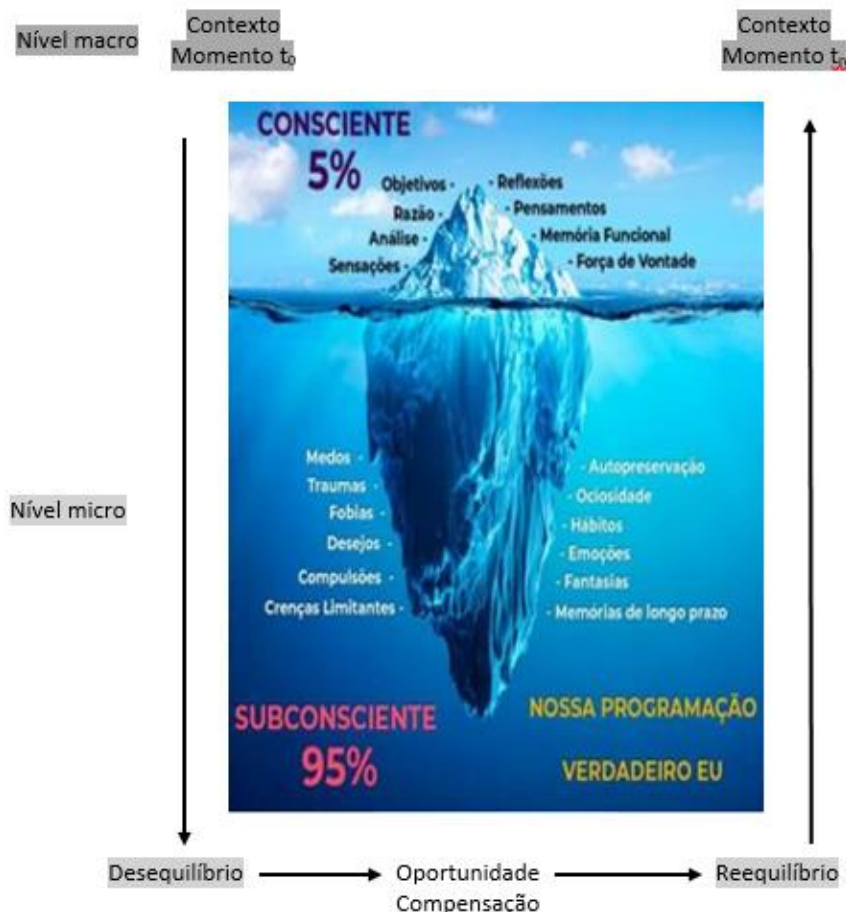


Figura 1. Representação de mecanismos subjacentes ao humor enquanto interação macro-micro
 Fontes: Batista (s.d.); Ares & Paesani (2019).

Tendo como referência o início (Momento t_0) da pandemia que originou um contexto inusitado e adverso, e depois de vários contratempos (comprovados em estados de emergência e de calamidade), vive-se hoje (Momento T_n), em Portugal, uma expectativa de regresso a uma relativa normalidade. Esse contexto exigiu de cada um(a) de nós novos desafios ao seu edifício mental, composto por uma vasta e complexa gama de constituintes (conforme consta na Figura anterior), tendo provocado desequilíbrios que foram, em muitos casos, contrabalançados com respostas potencialmente mobilizáveis, entre elas o humor, de forma a reequilibrar satisfatoriamente estados anímicos individuais e coletivos, que permitem atualmente divisar um contexto suscetível de proporcionar a “vingança do consumo” e até mesmo uma “pandemia hedonista” (Akester & Froes, 2021; Harbour, 2021).

Através da experiência quotidiana (observação participante) e da observação não participante (com recurso a informação disponível), pode assim sustentar-se que o humor tem também constituído, no contexto pandémico, uma estratégia de

sobrevivência baseada em mecanismos sustentados na superioridade, na incongruência ou no alívio, que polinizou vivências e convivências, tendo no caso dos memes selecionados para este artigo sido expresso através de mensagens como as que constam na Figura seguinte.

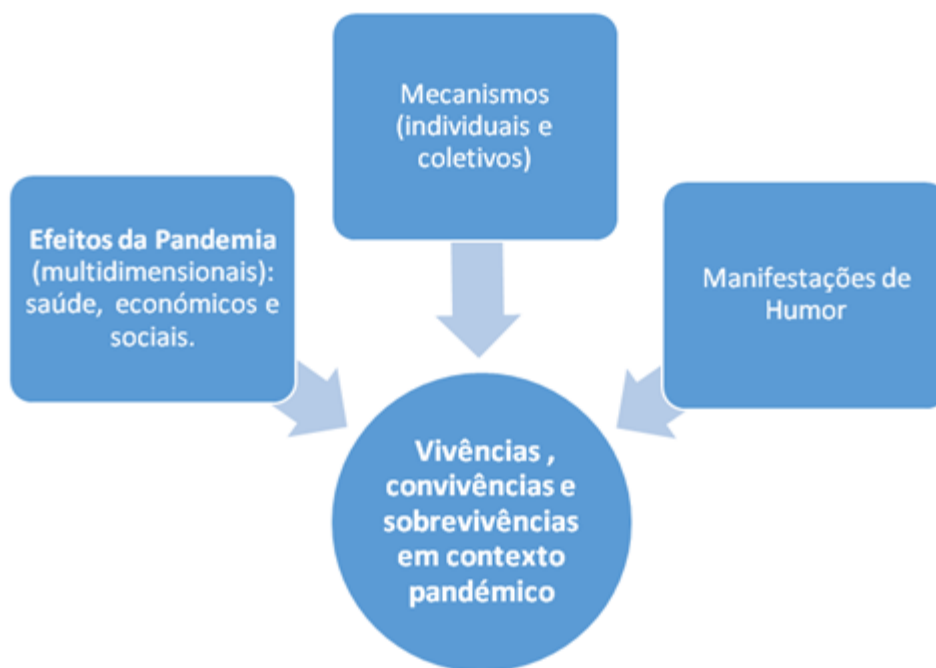


Figura 2. O humor como estratégia de sobrevivência em contexto pandêmico
Fonte: Elaboração própria.

A mostra de memes (em anexo) analisados releva que, durante o período do 1.º confinamento, não obstante a tomada de consciência sobre a gravidade da pandemia, em termos de saúde pública, mas também das suas implicações económicas e sociais, foram divulgadas mensagens que exprimiam uma certa romantização e uma perspetiva hedonista da pandemia. Os efeitos da pandemia foram alvo de sátira com recurso ao humor (como se observa nos memes 1 e 2), onde se apresenta a realidade de uma forma desmitificada e são-lhe atribuídos novos significados. As transformações determinadas pela pandemia estão representadas nos memes 3 e 4, alusivos à utilização do digital (quer nos modos e formas de organização do trabalho, quer na sua aplicação na escola, nas relações familiares e entre pares) e às profundas alterações nas formas de convivalidade e de interação com os outros, com repercussões na aparência e relacionamento do dia a dia. A fragilidade humana perante a morte (meme 5) é representada de modo hilariante, e enquanto a prevenção da doença associada à

obrigatoriedade do uso da máscara (meme 6) ilustra como a criatividade humana pode tratar de assuntos sérios de uma forma cômica.

CONCLUSÕES

Em março de 2020 abateu-se sobre a humanidade uma adversidade que originou a disrupção da vida quotidiana, com implicações imediatas (aumento da mortalidade, sofrimento físico e psicológico, retrocessos de projetos individuais, paralisação de muitos segmentos da economia).

Nas redes sociais *online* e nos órgãos de comunicação social logo apareceram várias abordagens do fenómeno. Uma dessas abordagens traduziu-se em retratar o lado mais glamoroso da pandemia, por exemplo as manifestações de solidariedade nas redes de vizinhança e com os mais vulneráveis, a descoberta do lar, a reinvenção de práticas e rotinas diárias nas organizações que tiveram de manter ininterrupta a respetiva atividade, os casos de empreendedorismo e superação por parte de pessoas em várias áreas (pequenos negócios de produção de bens, música).

Para além das manifestações de dor por perda de entes queridos (familiares e pessoas amigas), publicadas em algumas páginas pessoais de redes sociais (caso do *Facebook*), também começaram a surgir (tendo subjacentes mecanismos sustentados na superioridade, na incongruência, ou no alívio) manifestações humorísticas através de anedotas, canções de cunho prazenteiro galhofeiro, e de memes, alguns dos quais apresentados neste artigo, com o objetivo de chamar a atenção para expressões humorísticas relacionadas com a pandemia.

Este trabalho teve, assim, como principal desiderato apresentar um contributo das Ciências Sociais, nomeadamente da sociologia analítica (ou sociologia dos mecanismos), para a compreensão de um acontecimento disruptivo (pandemia) e dos efeitos nos comportamentos humanos (relação estrutura/ação), concluindo-se que a mostra intencional de vivências humorísticas em contexto de pandemia exprime uma certa romantização e uma perspetiva hedonista da pandemia (não obstante os impactos muitos gravosos desta crise sanitária se traduzirem na indisponibilidade de uma parte da população para dar atenção a este tipo de vivências humorísticas, priorizando, por força das circunstâncias, modos de sobrevivência imediata).

Sendo este um trabalho exploratório e de âmbito restrito, pelo interesse que suscitou aos autores deixa pendentes vários temas para futuras investigações, tais como: recolha de material e análise posterior ao primeiro confinamento; e recolha de material e análise em outras redes sociais (utilizadores com perfis diferentes).

BIBLIOGRAFIA

- Akester, P., & Froes, F. (2021, junho 3). A emergência dos loucos anos 20 em fases pós-confinamento e pós-pandémica: Verdades e consequências. *Diário de Notícias online*. Disponível em <https://www.dn.pt/opiniao/a-emergencia-dos-loucos-anos-20-em-fases-pos-confinamento-e-pos-pandemica-verdades-e-consequencias-13797270.html>
- Ares, M., & Paesani, J. (2019). Introducción a los mecanismos sociales y los consumos culturales en la sociología analítica. *Revista Científica da REDCOM*. <https://doi.org/10.24215/24517836e011>
- Barros, P. (2013). *O humor na era da Internet* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21984/21984.PDF>
- Batista, E. (s.d.). *Consciente e inconsciente*. Disponível em <https://eldybatista.blogspot.com/2019/09/consciente-e-inconsciente.html#>
- Castanheira, A. R. (2016). *O humor nas organizações: Uma investigação Interpretativista e aplicada sobre a prática do humor em contexto profissional* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica. Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/24035/1/O%20Humor%20nas%20Organiza%C3%A7%C3%B5es%20N.%C2%BA%20Aluno%20132213008.pdf>
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Coleman, J. S. (1986). Social theory, social research, and a theory of action. *American Journal of Sociology*, 91(6), 1309-1325.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harbour, B. (2021, abril 28). Caminhamos para novos anos loucos de hedonismo pós-Covid-19? *El País online*. Disponível em <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-04-27/caminhamos-pros-novos-anos-loucos-de-hedonismo-pos-covid.html>
- Hedström, P. (2007). Explaining social change: An analytical approach. *Papers: Revista de Sociologia*, 80, 73-95.
- Hedström, P., & Swedberg, R. (1998). Social mechanisms: An introductory essay. In R. Swedberg (Ed.), *Social mechanisms: An analytical approach to social theory* (pp. 1-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jerónimo, N. A. (2015). *Humor na sociedade contemporânea* (Tese de doutoramento). Universidade da Beira Interior, Covilhã. Disponível em https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3974/1/TD_Nuno_Jer%C3%B3nimo.pdf
- Mello, R. G. G. (2020). Pandemia e os descaminhos da anomia social. *IX Seminário de Pesquisas FESPSP - "Desafios da pandemia: agenda para as Ciências Sociais Aplicadas"* - GT 09: "Sequelas da Pandemia na democracia brasileira: exclusão, irracionalidade e autoritarismo". Disponível em https://www.fespsp.org.br/store/file_source/FESPSP/Documentos/Manuais/FESPSP%20GT%2009%20-%20Ricardo%20Gustavo%20Garcia%20de%20Mello.pdf
- Mendes, J. N. (2020). COVID-19, fato social patológico e *habitus*: Mudanças sociocomportamentais durante a pandemia. *Revista Saúde em Foco*, 12. Disponível em <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2020/12/COVID-19->

FATO-SOCIAL-PATOLÓGICO-E-HABITUS-MUDANÇAS-SOCIOCOMPORTAMENTAIS-DURANTE-A-PANDEMIA-página-515-525.pdf

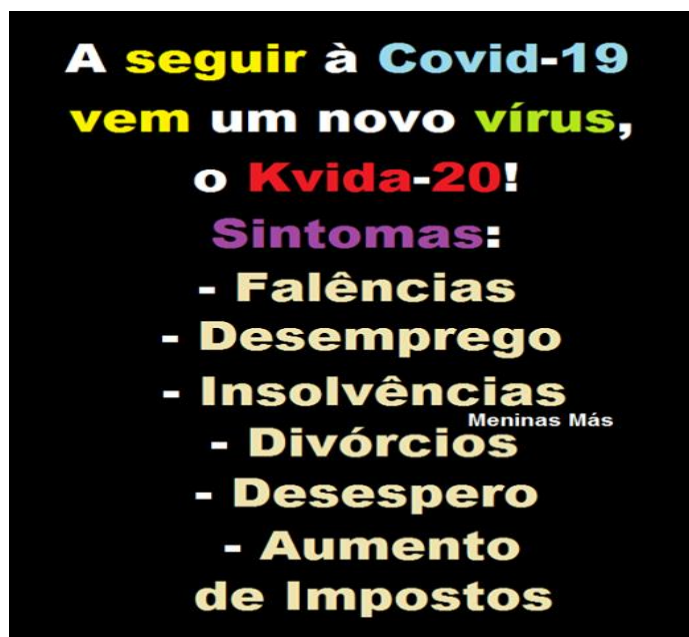
- Merton, R. K. (1970). *Sociologia – Teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou.
- Neto, C. F. (2011). Porque rimos: Um estudo do funcionamento do humor na publicidade. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Recife, PE, 2 a 6 de setembro.
- Noguera, J. (2010). *Teoria sociológica analítica*. Sevilha: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Parsons, T. (1964a). *Essays in sociological theory*. Nova York: The Free Press.
- Parsons, T. (1964b). *The social system*. Nova York: The Free Press.
- Reino, C. (2020). *Os contrastes do humor na rádio portuguesa: O pré e o pós-25 de abril* (Dissertação de mestrado). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Ribeiro, L. (2016, setembro 21). *Glossário de redes sociais: 176 termos de social media que você precisa conhecer!* Disponível em <https://rockcontent.com/br/blog/glossario-de-redes-sociais/>
- Romero Reche, A. (2008). *El humor en la teoría sociológica postmoderna. Una perspectiva desde la sociología del conocimiento* (Tese de doutoramento). Editorial da Universidade de Granada, Granada.
- Saliba, E. T. (2017). História cultural do humor: Balanço provisório e perspectivas de pesquisas. *Revista de História*, 176, 1-39. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=285049822019>
- Santos, S. (2016, setembro 23). Redes sociais: Conheça o significado dos principais termos usados! *link & grow*. Disponível em <https://linkandgrow.pt/blog-inbound-marketing/redes-sociais-conheca-o-significado-dos-principais-termos-usados/>
- Simmel, G. (1983). *Sociologia*. São Paulo: Editora Ática.

ANEXO

Mostra de memes

1.º meme

Alude a possíveis consequências da pandemia, desempenhando o humor neste contexto a função de reequilibrar “os pratos da balança”. Aparece assim em 1.º lugar porque serve para mostrar que o humor pode funcionar para atenuar essas consequências.



2.º meme

Começou a circular também no início da pandemia e procura mostrar as desiguais percepções sobre as consequências da pandemia, satirizando a despreocupação que algumas pessoas apresentariam perante a possibilidade de serem atingidas pela doença.

**Quando lhe dizem que pode morrer se
contrair o coronavírus**



**Quando lhe dizem que pode ficar sem
Semana Santa e sem férias se contrair o
coronavírus**



3.º meme

Começou a circular antes da quadra natalícia, aproveitando a oportunidade, para constituir uma sátira às reuniões *online* que proliferaram com o confinamento.



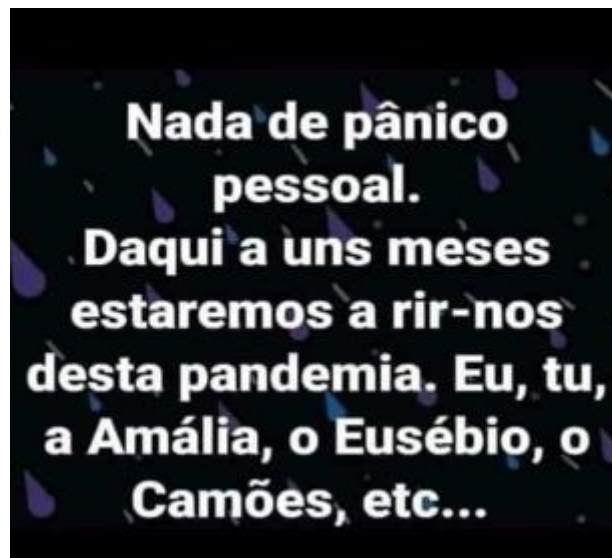
4.º meme

Retrata o insólito de uma nova realidade que se tornou presente na vida diária e procura amenizar a obrigatoriedade da utilização da máscara com a solução encontrada para superar um dos constrangimentos que pode causar (identidade, imagem).



5.º meme

Um dos memes mais hilariantes, que satiriza uma resposta à fragilidade dos seres humanos.



6.º meme

É também um dos memes mais hilariantes, que junta a gravidade da situação com uma imaginativa (criativa) medida atinente à prevenção da doença. Surgiu logo no início da pandemia e, como pode verificar-se, foi objeto de um número considerável de partilhas.



Disseminação do SARS-CoV-2 e da informação: a dinâmica da pandemia da Covid-19 na era da Sociedade da Informação

Jean Michel Galindo da Silva¹ & Maria Irene da Fonseca e Sá¹

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

O estudo tem por objetivo fazer uma análise sobre a relação entre a informação distribuída por canais de comunicação e o comportamento da pandemia de SARS-CoV-2 (Covid-19) no Brasil. Trata-se de uma tentativa de observar a dinâmica entre a informação distribuída e a evolução do número de casos da doença. A população brasileira, impactada pelo avanço da pandemia, necessariamente precisou consumir informação sobre a doença, e, dentre as diversas informações, os cuidados que deveria ter ao continuar a realizar tarefas comuns do cotidiano, outrora tidas como normais. Com a chegada da pandemia, as necessidades continuaram as mesmas, mas o modo como as pessoas deveriam realizá-las mudaram significativamente. O uso de máscara, a percepção dos sintomas, o distanciamento social e outras recomendações tornaram-se mantras jornalísticos ao repetir o *check-list* de boas maneiras consubstanciado pelo problema real e a aparente expectativa premente de piora, que passaram a compor uma atmosfera de morte. Nesse contexto, dois números viraram inimigos da nação: o de casos e o de óbitos. Assim, de forma a atingir o objetivo do trabalho, foram coletados os dados que refletem as audiências da Internet e da televisão aberta, consideradas pelo estudo como as principais fontes de informação durante o período estudado. Também foram coletados os termos pesquisados na Internet e o número de casos relacionados à Covid-19. O estudo teve como questões de investigação: Qual a efetividade da informação diante do comportamento da pandemia? Até que ponto a população estava ciente dos cuidados para evitar a Covid-19, partindo do pressuposto que as recomendações para evitar o vírus estavam disponibilizadas? Resultados preliminares demonstraram que o comportamento da audiência e dos casos de Covid-19 mantém uma tendência similar, intuindo-se que a disseminação de informação durante a pandemia possui semelhança com a evolução do número de casos de Covid-19 no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE

SARS-CoV-2; Covid-19; pandemia; informação.

INTRODUÇÃO

Diante da situação de Pandemia no Brasil, a investigação se pautou no seguinte objetivo: analisar a circulação de informação pelos meios de comunicação em relação aos casos novos de Covid-19. Para alcançar o objetivo foi levada em conta a adesão de fontes de informação consagradas, como a Televisão (TV) aberta e a Internet. Além disso, duas questões de investigação nortearam o estudo: Qual a efetividade da informação diante do comportamento da pandemia? Até que ponto a população estava

ciente dos cuidados para evitar a Covid-19, partindo do pressuposto que as recomendações para evitar o vírus estavam disponibilizadas?

A população, ao consumir informação desses meios de comunicação, transforma-se em números de audiência da TV aberta e em dados de acesso aos *websites* de notícias. Dados sobre as buscas por informação relacionada a Covid-19 também foram coletados, com a intenção de verificar a possível reação da população a partir da recepção de informações veiculadas pelos meios citados acima.

O estudo apresenta a evolução do número de casos da pandemia de SARS-CoV-2 (Covid-19), no Brasil, alinhado com índices de audiência de canais de comunicação, que refletem o interesse da população por informação sobre a situação da pandemia. Entende-se como audiência a circulação de informação, por isso, além da audiência da TV aberta, foram coletados dados do tráfego de *websites* de notícias na internet, com o intuito de mensurar a cadeia informativa ao incluir ambos os canais. O estudo buscou observar a possível relação entre o consumo/recepção de informação com a evolução de casos de Covid-19 no Brasil.

A definição de conceitos como Coronavírus, SARS-CoV-2 e outros é necessária para que haja o entendimento da relação existente entre os mesmos, assim como a distinção que possuem entre si. Portanto, inicialmente, é feita uma breve apresentação em conjunto com a definição dos conceitos que norteiam este estudo. Tal procedimento torna-se importante porque a investigação envolveu a utilização de termos muito próximos, que estão relacionados, mas que divergem quanto ao cenário ou variedade. A informação é tratada como algo que advém da necessidade, embora exista a possibilidade da informação surgir sem a dúvida. No caso de uma pandemia é provável que a dúvida tenha surgido *a posteriori*, porque não se sabia exatamente do que se tratava, mas havia a exaustiva repetição de informação, ou seja, apenas a “exploração” dos fatos a despeito das particularidades que cada cidadão deveria conviver e/ou descobrir por conta própria.

O contexto gerado pela pandemia incutiu na Sociedade da Informação a exigência ainda mais consistente por informação. Comportamento previsível, mas que em alguns momentos, aparentemente, era fortalecido pela redundância fragmentada de informação. O fato é que a Sociedade da Informação tem ao seu dispor conteúdo de forma descentralizada, globalizada e digitalmente acessível.

Foi adotado o método quantitativo para chegar aos objetivos pretendidos. Desta forma, dados sobre a audiência da TV aberta, tráfego de *websites* e consultas na internet foram coletados. Posteriormente, os dados tiveram que ser cruzados para que o comportamento da sociedade pudesse ser visualizado sob tais parâmetros. Os resultados demonstram que há relação entre o avanço da pandemia de Covid-19, o número de casos e o interesse pela informação, e que tal interesse em alguns momentos surgiu antes da elevação do número de casos, sugerindo que a necessidade por informação chegou, em alguns momentos, antes da confirmação da doença.

TERMINOLOGIA COVID-19

Realizou-se o levantamento dos termos que tornaram-se comuns durante a pandemia de Covid-19, mas que, por representarem aspectos diferentes sobre o mesmo tema, exigem maiores explicações. São apresentadas as definições com mais detalhes dos seguintes termos, a saber: Coronavírus, SARS-CoV-2, Covid-19 e Pandemia.

Coronavírus

Os coronavírus são uma família composta por uma extensa lista de vírus, incluindo os vírus SARS-CoVs, causadores da síndrome respiratória aguda grave, conhecida pela sigla SARS, “que há alguns anos começou na China e se espalhou para países da Ásia, também é causada por um coronavírus” (Instituto Butantan, 2021). O termo coronavírus é amplo ao abarcar uma série de vírus que, entre si, fazem parte da mesma família, embora haja diferenças relacionadas à gravidade das doenças que causam.

SARS-CoV-2

Trata-se de um vírus da família dos coronavírus que, ao infectar os humanos, causa a doença chamada Covid-19. Recentemente descoberta como uma variedade que pode ser transmitida entre humanos, foi chamada no começo da pandemia como “novo coronavírus” (Instituto Butantan, 2021). Desta forma, tem-se um vírus, oriundo da família de coronavírus, com a capacidade de provocar uma doença que assolou a humanidade e provocou uma pandemia.

Covid-19

A Covid-19 é uma “doença que se manifesta em nós, seres humanos, após a infecção causada pelo vírus SARS-CoV-2” (Instituto Butantan, 2021). A doença pode ser fatal e normalmente vem acompanhada de sinais, os sintomas, que são a forma pela qual uma

pessoa pode perceber que está infectada. Os sintomas mais comuns são tosse, febre, perda de olfato e/ou paladar e fadiga. De acordo com Estevão (2020), o diagnóstico precoce é uma resposta importante diante do crescimento da doença:

O diagnóstico da COVID-19 é feito através da amplificação de ácidos nucleicos por método de RT-PCR em tempo real para o SARS-CoV-2. Também os meios imagiológicos de diagnóstico, nomeadamente a radiografia do tórax e a Tomografia Computorizada (TC) torácica têm sido muito utilizados na investigação de doentes com suspeita ou confirmação de COVID-19. Contudo, ainda não é consensual o valor destas técnicas de imagem no diagnóstico e controlo da doença. (p. 5)

Outros sintomas poderão manifestar-se nas pessoas, ou o paciente ser considerado assintomático, quando não há evidência de sintoma mesmo infectado pelo vírus.

Pandemia

O conceito de Pandemia é referente a uma epidemia de grandes proporções, quando uma doença ocorre em vários países e em mais de um continente. De acordo com Rezende (1998), “exemplo tantas vezes citado é o da chamada 'gripe espanhola', que se seguiu à I Guerra Mundial, nos anos de 1918-1919, e que causou a morte de cerca de 20 milhões de pessoas em todo o mundo” (p. 154).

INFORMAÇÃO

Informação pode ser vista como a representação explícita sobre alguma coisa e tem como proposta modelar a percepção que uma pessoa possui. Não exige necessariamente o conhecimento sobre o assunto tratado, mas, em muitos casos, possuir informações prévias ajuda na apreensão de informações novas/atualizadas. “A informação é todo o dado trabalhado, útil, tratado, com valor significativo atribuído ou agregado a ele e com um sentido natural e lógico para quem usa esta informação” (Russo, 2010, p. 18).

No caso de uma pandemia, as informações sobre a disseminação do vírus, os cuidados, os sintomas e a gravidade do problema de forma geral são aspectos que informam a população, que, em um primeiro momento, desconhece em detalhes o assunto. “Informação visa a modelar a pessoa que a recebe no sentido de fazer alguma diferença em sua perspectiva ou *insight*” (Davenport & Prusak, 1998, p. 4). Informar as pessoas é o mesmo que formá-las, no sentido de transformar a perspectiva que possuíam acerca

da vida em sociedade, momento no qual a pandemia exigiu mais do que a apresentação de resultados, provocou a mudança de diversos costumes consolidados e triviais. “O homem não pode viver em meio às coisas sem formar a respeito delas ideias, de acordo com as quais regula sua conduta” (Durkheim, 2007, p. 15). Nesse sentido, existe uma força que determina o que, como e onde as pessoas devem agir em certas situações cotidianas, como a execução de um *script* pré-definido que rege sua atuação. Tratando-se de uma força coercitiva, que liga o indivíduo à sociedade por meio da informação que detém acerca da realidade que o circunscreve enquanto um ser participante.

Sociedade da Informação

Estar informado é um estado no qual um indivíduo acredita que está ciente sobre os acontecimentos, mas este não é o fim e nem o começo durante a relação de informar na Sociedade da Informação. Porque existe a autonomia para procurar informação nos locais de preferência ao percorrer caminhos que sejam conhecidos, familiares, e que, por este motivo, são vistos como de confiança pelos usuários. No entanto, Sá (2016) alerta que a desigualdade social pode provocar dificuldades no acesso à informação disponibilizada:

Portanto, é certo que a globalização propiciada pelo progresso e evolução das tecnologias provoca o aumento da produtividade e o crescimento econômico, mas também pode provocar efeitos não desejados sobre a distribuição de renda da população, na medida em que alguns se tornam mais capazes de se apropriar do excedente do que outros. Assim, a desigualdade social gerada pela globalização e o deslocamento do poder para quem detém o acesso à informação são desafios atuais. (p. 303)

Assim, as barreiras devem ser transpostas. Pode-se entender as barreiras como os pontos nos quais os usuários acreditam que possuem a informação. Como dito anteriormente, formar pela informação importa, porque é o arcabouço que sustentará a curiosidade refinada pela capacidade crítica. “As necessidades de informação são muitas vezes entendidas como as necessidades cognitivas de uma pessoa: falhas ou deficiências de conhecimento ou compreensão que podem ser expressas em perguntas ou tópicos colocados perante um sistema ou fonte de informação” (Choo, 2003, p. 99). Além de procurar e receber informações, a chamada Sociedade da Informação produz, ou seja, tem a capacidade de cocriar a realidade que subjaz diante de si, isto porque são

sujeitos ativos, e o instante de surpresa é breve, logo o 'autoriza' a seguir disseminando informação deliberadamente a quem e como bem entende.

Existe um ponto de tensão nessa sociedade: a desigualdade provocada pela digitalização do conteúdo que circula na internet. A célere distribuição da informação acentua a inacessibilidade de que parte da população ainda sofre. Tal fato vai de encontro com a descentralização que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) produzem, ao criar pontos cegos dada a falta de acesso à informação que está sendo descentralizadamente produzida e disseminada.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos pretendidos neste estudo, foi adotada a metodologia quantitativa para mensuração dos resultados. Foram coletados os seguintes tipos de dados: no *website* kantarihopemedia.com foram coletados os dados sobre a audiência da TV aberta; os dados sobre o tráfego de *websites* de notícias foram obtidos no similarweb.com; por fim, foram coletados os dados sobre as consultas pelos termos pesquisados no google.com. O terceiro tipo de dado foi selecionado como meio de confirmar o comportamento observado nos dois primeiros tipos, pois envolve o aspecto ativo e próprio da Sociedade da Informação: o de buscar informação quando há a necessidade/interesse por saber mais e/ou o que está acontecendo, ou seja, se informar e/ou informar alguém. Todos os dados foram relacionados com o número de casos novos de Covid-19 obtidos junto ao Ministério da Saúde do Brasil.

O estudo debruçou-se sobre o período de 01/12/2019 a 31/08/2021 (640 dias). O período considerado pela investigação inicia antes da pandemia Covid-19 como meio de observar o comportamento da população ao consumir a mesma informação antes e durante o período pandêmico. Após a coleta dos dados foram construídos gráficos para que o conjunto fosse representado visualmente. Além disso, dois parâmetros foram cruzados: um está presente em todos os gráficos, o número de casos de Covid-19; o segundo é o efeito que a pandemia de Covid-19 teria causado relacionado à disseminação da informação em função da evolução da doença.

RESULTADOS

São apresentados os resultados por meio de gráficos que ilustram o comportamento relacionado à pandemia Covid-19 e o uso da informação com base nos parâmetros selecionados. É importante destacar que as inferências possíveis a partir dos conjuntos de dados apresentados são interpretações da realidade estudada, e, portanto, depreendeu-se parcialmente sobre o que estaria acontecendo, o que significa que os dados refletem uma parte do comportamento e não exatamente a realidade absoluta.

Audiência TV aberta X casos novos

Pode ser observada na Figura 1 a evolução do número de casos de Covid-19, no Brasil. Destaca-se a confirmação oficial do primeiro caso em 26/02/2020 e, logo em seguida, no mês de abril, a elevação da audiência da TV, o que pode indicar o interesse da população pelo assunto, dada a repercussão e a necessidade de informação que havia no momento.

Houve o segundo pico de audiência em novembro de 2020, período que antecedeu o início da segunda onda da doença no Brasil. Percebe-se a sincronia dos índices de audiência e a oscilação do número de casos, onde pode ser observado que há similaridade entre as linhas, o que indicaria a manutenção do interesse da população por informação sobre a doença.

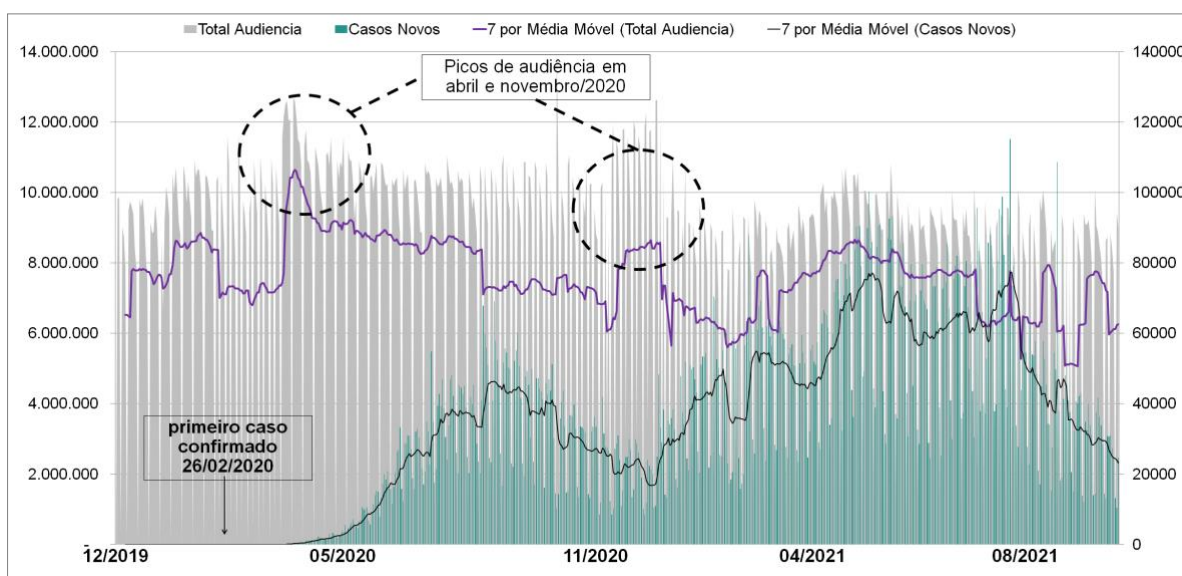


Figura 1. Audiência da TV aberta e número de casos novos de Covid-19
Elaborado pelos autores (2019-2021).

Com relação à Figura 1, observa-se que, logo após o mês de novembro de 2020, os patamares da audiência da TV aberta retornaram aos níveis iniciais em dezembro de 2019, apesar do número de casos elevado durante a segunda onda da pandemia. Acredita-se que tal comportamento seja devido ao excesso de informação sobre Covid-19; além disso, o mesmo comportamento a partir da mesma data pode ser observado na próxima Figura.

Tráfego *websites* de notícias X casos novos

Alguns comportamentos podem ser observados na Figura 2. O primeiro se refere ao início da pandemia de Covid-19 a partir da confirmação oficial do primeiro caso no Brasil. Este é um comportamento esperado, porque é previsível que haja o interesse inicial da população por um assunto que está em evidência na mídia. O segundo comportamento tem relação com o declínio da primeira onda de Covid-19 no Brasil e a retomada do interesse pelo assunto junto com o início da segunda onda da pandemia no Brasil, em novembro de 2020, como na Figura 1. A terceira observação também ocorreu na Figura 1, o declínio do interesse da população pelo assunto ainda no platô da segunda onda de casos de Covid-19, em abril de 2020. Acredita-se que, com a similaridade do resultado das amostras, o comportamento visualizado tenha coerência com as conclusões tecidas pelo estudo.

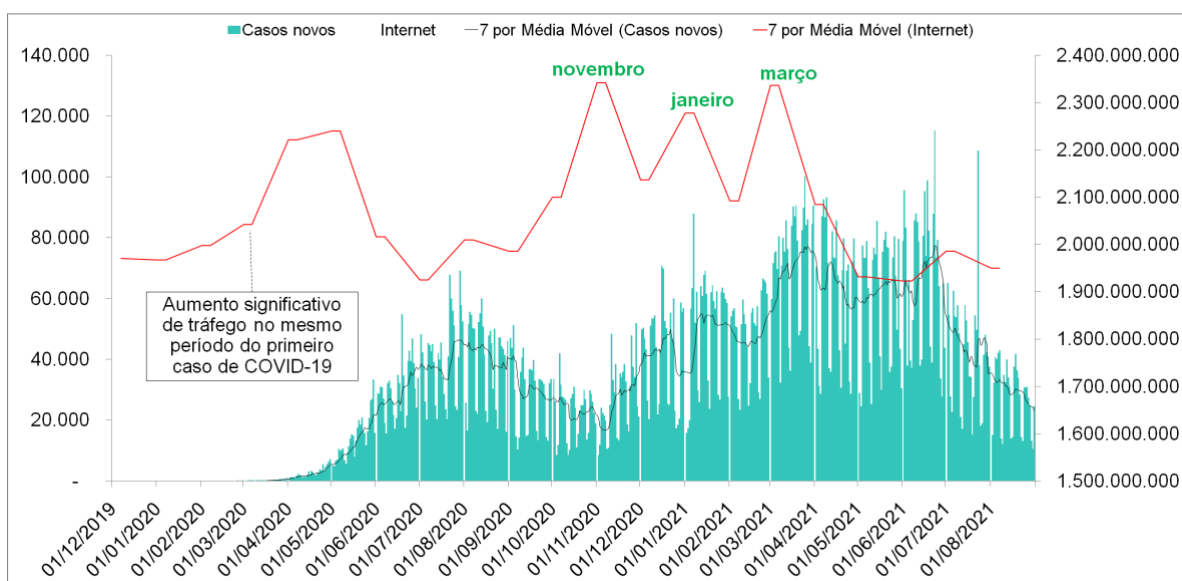


Figura 2. Tráfego *websites* de notícias e número de casos novos de Covid-19
Elaborado pelos autores (2019-2021).

Além dos pontos destacados sobre a Figura 2, observa-se os picos de acesso em três momentos bem definidos: novembro de 2020, janeiro de 2021 e março de 2021. Tal oscilação pode ter ocorrido por força da segunda onda da pandemia, no Brasil, e ter relação direta com o número de casos de Covid-19. Isto porque a pandemia estava em ascensão e o interesse pelo assunto, por meio do canal analisado, cresceu significativamente a partir de setembro de 2020 até novembro do mesmo ano.

Buscas X casos novos

Percebe-se o recorrente interesse pelo assunto relacionado aos sintomas provocados pela Covid-19. A Figura 3 demonstra a variação na busca por informação referente a esse assunto que acompanha o número de casos durante o período analisado da pandemia no Brasil. Destacam-se três momentos: o primeiro relacionado ao início da pandemia a partir da confirmação oficial do primeiro caso no Brasil – logo em seguida percebe-se o crescimento das buscas pelo assunto a partir do mês de março, o que confirma a participação ativa da população ao realizar a pesquisa; o segundo momento que o estudo destaca é a partir do início da segunda onda, setembro e novembro de 2020, momento no qual o interesse pelo assunto “sintomas covid” volta a crescer; o terceiro momento refere-se à diminuição do interesse pelo assunto, que decresce concomitantemente com o número de casos de Covid-19 a partir de junho de 2021.

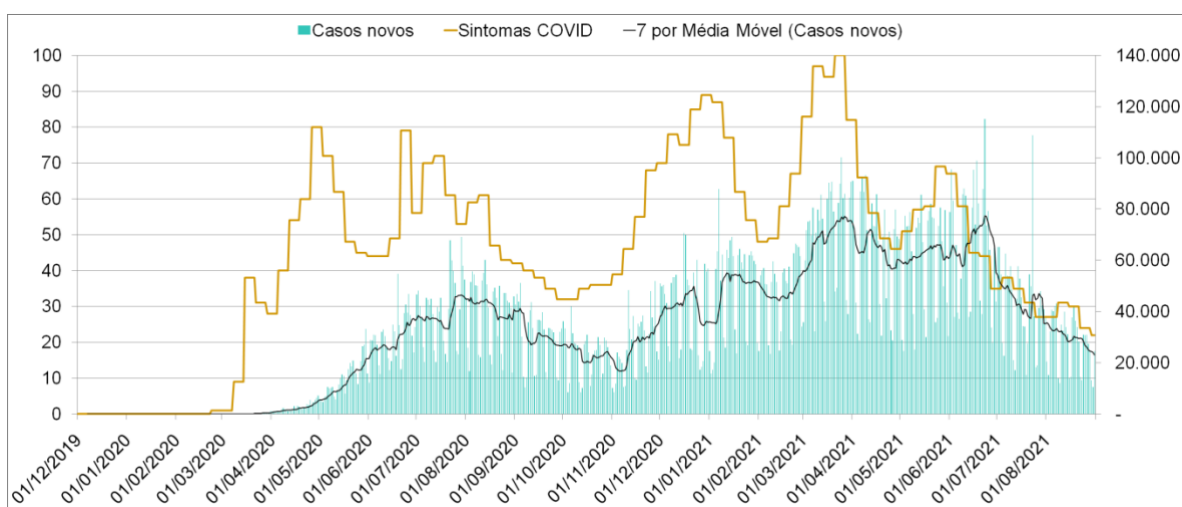


Figura 3. Busca pelo termo “Sintomas COVID” e número de casos novos de Covid-19 Elaborado pelos autores (2019-2021).

A Figura 3 reforça o comportamento da população brasileira diante da pandemia: o de buscar ativamente a informação no momento que necessitavam, comportamento típico da Sociedade da Informação visualizado por meio da relação entre os dados. Choo (2003) reforça que a necessidade de informação ocorre a partir da percepção de lacunas; assim, “a necessidade de informação é comparada com a percepção do vazio, com a busca de informação, com as estratégias para transpor o vazio e com o uso da informação na ajuda para transpor o vazio” (pp. 88-89).

Tal comportamento também pode ser observado na Figura 4, onde a relação entre os dados demonstra como o interesse da população brasileira ocorreu durante o período estudado. Como tratam-se das buscas por informação realizadas pela população na internet com o intuito de evitar a aquisição da Covid-19, os resultados apresentam a reação da sociedade diante da necessidade que tiveram no momento. O primeiro termo analisado, “Máscara”, suscitou o interesse da população brasileira antes da confirmação oficial do primeiro caso de Covid-19 no Brasil, provavelmente devido ao período de final de ano, que marca a expectativa pelo Carnaval. No início de 2020, entre janeiro e fevereiro, o Carnaval deve ter sido a motivação para as buscas pelo termo “Máscara”, provavelmente com o interesse de compor fantasias que são muito comuns durante o período de festas deste tipo no Brasil. Após a confirmação do primeiro caso, em fevereiro de 2020, houve o crescimento exponencial pelo referido termo, momento no qual a televisão veiculou fortemente o acontecimento, o que deve ter motivado a população a buscar por informação na internet.

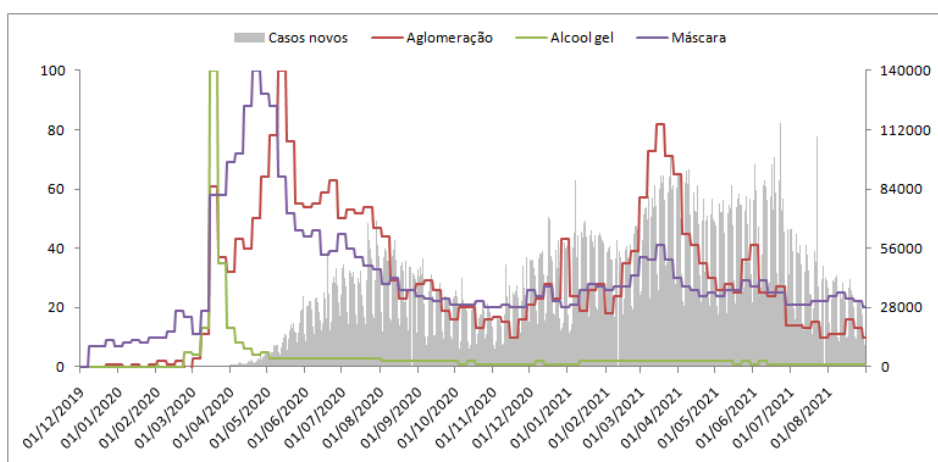


Figura 4. Busca pelos termos: “Aglomeração”, “Álcool gel” e “Máscara” em relação ao número de casos novos de Covid-19
Elaborado pelos autores (2019-2021).

As buscas pelo termo “Aglomeração” apresentam o comportamento recorrente, forte interesse a partir da confirmação do primeiro caso de Covid-19, seguido com a manutenção das buscas pelo termo similar a evolução de casos de Covid-19. Com relação ao termo “Álcool gel”, o interesse da população apresenta agudo crescimento e declínio, entre os meses de março e abril de 2020, podendo indicar que houve súbito entendimento do produto como medida preventiva à Covid-19, ou a transposição de tal indicativo para outro termo de pesquisa não contemplado pelo estudo.

Com intenção de observar a dinâmica da Pandemia em relação à informação circulada, foi elaborada a Figura 5, que apresenta a incidência de casos de Covid-19, que, de acordo com o Instituto Butantan (2021), “traça um recorte em determinado período de tempo”. Assim, o estudo definiu um período como meio de comparar o cenário pandêmico em dois momentos: Buscas A (26/02 a 27/05 de 2020) e Buscas B (01/06 a 31/08 de 2021). Além disso, os valores de R^2 dos períodos A e B são apresentados com o propósito de indicar o quanto os dados se ajustam à amostra. O valor de R^2 é obtido medindo-se o ajuste dos dados junto a reta, cada observação (dado) é elevada ao quadrado e somada ao dado seguinte. Desta forma, podem-se eliminar os erros de previsão da amostra e estimar o coeficiente de determinação, que diz o quanto o conjunto de dados explica o comportamento da variável dependente (Buscas A ou B) sobre a variável independente (número de casos novos de Covid-19). O coeficiente pode estar entre 0 até 1, sendo 0 uma correlação muito fraca e 1 muito forte; assim, estes valores indicam o quanto uma variável (dados) está intrinsecamente relacionada com a outra. Os valores de R^2 para os períodos A e B são: 0,24 e 0,38. Considerada, portanto, no limiar entre uma correlação fraca a moderada somente dentro do período delimitado.

Com o objetivo de ampliar a interpretação das amostras, foram incluídos dentro da Figura 5 o comportamento visual dos períodos A e B. Tal destaque traz apenas o período graficamente delimitado para que o leitor visualize e compare as análises. Onde as linhas na cor vermelha representam as buscas realizadas pela população, e a incidência de casos representados pelas barras verticais na cor cinza.

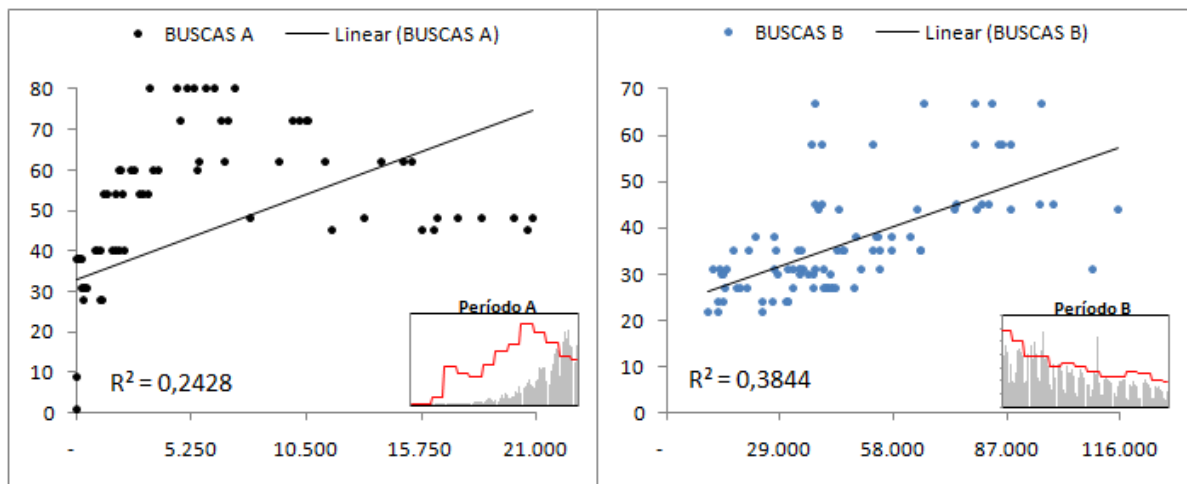


Figura 5. Incidência de casos Covid-19 nos períodos: 26/02 a 27/05 de 2020 (A) e 01/06 a 31/08 de 2021 (B)
Elaborado pelos autores (2019-2021).

A Figura 5 apresenta a incidência de casos em um período específico durante os anos de 2020 e 2021, com o propósito de ilustrar a dinâmica da Pandemia em relação ao número de casos novos e as buscas a partir do termo “sintomas Covid”. No bloco contendo os dados das Buscas A, representados pelos pontos pretos, pode ser observada a dispersão em torno da incidência de casos, o que indica que em 2020, durante o período delimitado, a doença alcançou os 4.476 casos, em média. Em decorrência deste fato, o aumento das buscas sobre os sintomas da Covid-19 pode ser observado. Contudo, de acordo com o valor de R^2 , a relação entre os dados no período A é de 24%, acredita-se que devido a oscilação das buscas em relação aos casos novos, que, ao contrário, aumentavam constantemente. Os resultados relacionados às Buscas B indicaram que em 2021 a incidência durante o período destacado foi de 45.993 casos, em média, um resultado 927% a mais do que o período A. Contudo, trata-se de um período de queda constante dos casos de Covid-19 e das buscas pelos sintomas relacionados a doença. Por este motivo, configura-se o ajuste dos dados em torno da incidência de casos como previsto pelo R^2 . Ao contrário do que acontece no período A, momento em que a Pandemia em relação ao número de casos foi maior e variável, embora a média de casos seja muito inferior em comparação com os casos apurados no cenário B. Convém destacar que, durante o período representado pelas buscas B, mais de 22% da população brasileira já havia recebido ao menos uma dose da vacina contra a Covid-19.

Por isso, a redução do número de casos e das buscas pode ter relação com a imunização das pessoas e outros fatores não observados pelo estudo.

CONCLUSÕES

A partir dos dados analisados é possível inferir que a dinâmica entre o surgimento da Covid-19 e a informação relativa ao fenômeno pandêmico sugere que a informação foi disseminada com maior velocidade, contudo, isto não significa, absolutamente, que a população e/ou Governos conseguiram planejar e executar as iniciativas e cuidados necessários e suficientes para conter o avanço da doença.

Depreende-se que a relação entre o número de casos de Covid-19 e o acesso à informação pelos meios de comunicação indica que a população, em vários momentos, no Brasil, estaria ciente do que estava acontecendo. No entanto, este fato satisfaz apenas um dos questionamentos do estudo, ao perguntar: Qual a efetividade da informação diante do comportamento da pandemia? A população teve acesso à informação. A elevação dos números de audiência da TV e acesso aos *websites* demonstraram que houve a recepção da informação, mas a efetividade foi percebida a partir das buscas, porque indicaram que houve interesse e/ou dúvida acerca do problema. Esta demanda não surgiria deliberadamente na ausência de estímulos, de informações sobre a Covid-19 nos meios de comunicação.

A segunda questão que norteou as análises realizadas pela investigação foi: Até que ponto a população estava ciente dos cuidados para evitar a Covid-19, partindo do pressuposto que as recomendações para evitar o vírus estavam disponibilizadas? Acredita-se que a população estava ciente dos cuidados que devia tomar. Tal fato foi percebido nas Figuras 1 e 2, que refletem a recepção de informação. O que não significa que havia o entendimento pleno sobre o problema. Por exemplo, na Figura 4 estar ciente parece significar a breve apreensão da realidade, mas não a manutenção das práticas, ou seja, é provável que não houvessem tantas dúvidas relacionadas aos cuidados, mas a ausência do exercício daquilo que a população havia aprendido como prevenção em meio ao contexto produzido pela Pandemia.

Ao contrário do que foi descrito acima, tal comportamento pôde ser observado claramente no gráfico que apresenta os dados sobre a relação: buscas pelo termo “sintomas Covid” e casos novos. A informação gráfica sugere que houve recorrente

interesse pelo assunto, dadas as diversas interpretações possíveis sobre os sintomas, reforçando a adesão pela internet como canal a partir da necessidade de informação para sanar eventuais dúvidas.

A evolução do número de casos de Covid-19 e a demanda por informações tiveram em diversos momentos grande similaridade. Assim, foi demonstrado que a informação surgia antes da concretização do problema, o que não significa que o vírus não avançaria, mas a célere difusão do problema pode ter atenuado uma situação ainda mais desfavorável para a população. Esta relação entre informar e diagnosticar é demonstrada na Figura 5, que indica o quanto a doença foi disseminada mesmo havendo informação. Comportamento ainda mais evidente na Figura 3, onde há recorrente interesse pelo assunto dadas as possibilidades de interpretação conflitantes e que levaram a população a recorrer a informação sob demanda.

Além disso, os comportamentos observados poderiam ser utilizados como possíveis indicativos operacionais, ao identificar as demandas por insumos, testes, ou até a informação sobre o assunto pesquisado. Assim, as autoridades teriam a possibilidade de antecipar-se diante das evidências que demonstrariam onde os esforços deveriam estar concentrados, ao invés de ‘aguardar’ o possível futuro paciente surgir nos postos de atendimento.

BIBLIOGRAFIA

- Brasil. (2021). Acesso em 21 de setembro de 2021, disponível em Instituto Butantan: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>
- Brasil. (2021). Acesso em 21 de setembro de 2021, disponível em Ministério da Saúde: <https://www.gov.br/saude/pt-br>
- Choo, C. W. (2003). *A organização do conhecimento: Como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões*. São Paulo: SENAC.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Conhecimento empresarial: Como as organizações gerenciam o seu capital intelectual*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Durkheim, E. (2007). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes.
- Estevão, A. (2020). COVID-19. *Acta Radiológica Portuguesa*, 32(1), 5-6.
- Rezende, J. M. (1998). Epidemia, endemia, pandemia, epidemiologia. *Revista de Patologia Tropical/Journal of Tropical Pathology*, 27(1), 153-155.
- Russo, M. (2010). *Fundamentos de biblioteconomia e ciência da informação*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Sá, M. I. (2016). José Saramago: Um olhar sobre a globalização e a sociedade da informação. *JISTEM*, 13(2), 301-322.

Parte XII

Comunicações Livres: *Associativismo e Práticas Comunitárias em tempos de pandemia COVID-19*

QuintAAL – Um projeto de inclusão social

Sofia Madureira¹ & Emília Bigotte^{1,2}

¹ CASPAE – Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola n.º 10

² ISEC-IPC – Instituto Superior de Engenharia de Coimbra

RESUMO

O Projeto QuintAAL, promovido pelo CASPAE, IPSS, em parceria com o Centro Sócio-Cultural Polivalente de S. Martinho, o Centro Paroquial de Bem-Estar Social de Almalaguês e o Centro de Apoio Social de Souselas, desenvolvido no âmbito do Programa Operacional Inclusão Social e Emprego, cofinanciado pela União Europeia, prevê intervir em 200 idosos do concelho de Coimbra para combater o isolamento social e atuar na melhoria da qualidade de vida. O projeto consagra ações de capacitação da população idosa e ações que promovem o contacto e a socialização e o uso de meios tecnológicos que apoiam nas necessidades básicas de segurança e saúde e promovem a estimulação cognitiva, com vista a promover o contacto e bem-estar dos idosos.

PALAVRAS-CHAVE

Socialização; capacitação digital; saúde; bem-estar.

INTRODUÇÃO

Portugal é um dos países mais envelhecidos da Europa (Censos 2011), com as pessoas idosas a viverem sozinhas e isoladas, muitas vezes sem qualquer tipo de apoio ou suporte familiar. De acordo ainda com os Censos de 2011, o total de pessoas idosas residentes no concelho de Coimbra era de 28.786 e cerca de 61% viviam sozinhas ou com outras pessoas idosas, onde se incluem também pessoas que vivem em equipamentos sociais (Diagnóstico Social do Concelho de Coimbra - DSCC, 2018).

Com a chegada da reforma as rotinas, hábitos e o estilo de vida das pessoas alteram-se, com as pessoas aos poucos a diminuírem a sua interação com outros. Esta realidade tem tendência a piorar com a morte de um dos cônjuges, as alterações sociais e geográficas da família, com o seu afastamento, a falta de uma rede de vizinhança coesa e cooperante, sobretudo nos meios urbanos; está-se, assim, na presença de um quadro de isolamento social (Azevedo, 2015). Os idosos só têm muitas vezes um nível de satisfação perante a sua condição atual muito reduzido, apresentando sinais de depressão e solidão que, conjuntamente com a carência económica, a qualidade de vida e a presença de doenças crónicas, se agravam (Fernandes, Margareth, & Martins,

2018). A vivência de uma vida sem estímulos e motivações torna a pessoa idosa frágil e com maior propensão a perder as suas capacidades funcionais e cognitivas. Nesse sentido, o aparecimento do declínio cognitivo provoca alterações do comportamento e do relacionamento dos idosos com a população e comunidade em geral e com a sua rede social (família e amigos), entrando num ciclo vicioso, onde as principais vítimas são os idosos, que ficam cada vez mais sozinhos, mais solitários, e veem as suas capacidades sociais e cognitivas diminuírem por falta de estímulos (Vilar, Sousa, Firmino, & Simões, 2016).

Desta forma, surge o projeto QuintAAL, com a duração de 36 meses, iniciativa promovida pelo CASPAE 10 - Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola n.º 10, pelo CSCPSM - Centro Sócio-Cultural Polivalente de S. Martinho, pelo CPBESA - Centro Paroquial de Bem-Estar Social de Almalaguês, e pelo CASS - Centro de Apoio Social de Souselas. Consagra-se como uma nova resposta social para a população idosa do concelho de Coimbra e pretende ser um complemento às respostas já existentes.

Os problemas sociais que a iniciativa procura resolver ou, pelo menos, atenuar de forma concreta são o Isolamento Social, o Declínio Cognitivo/Demências e a Falta de Rede de Suporte e Apoio a pessoas vulneráveis e carenciadas, traduzindo-se numa melhoria da qualidade de vida dos seus beneficiários.

Através de ações de capacitação e da utilização de meios tecnológicos que permitem apoiar idosos e cuidadores, o QuintAAL assume-se como uma iniciativa social diferenciada das convencionais, cujos principais objetivos são: aumentar as respostas sociais à população idosa e aos cuidadores; aumentar a socialização da população sénior por forma a diminuir os problemas sociais de solidão e isolamento; promover o envelhecimento ativo da população (idosos, seu núcleo social e sociedade em geral) contribuindo para uma sociedade com maior qualidade de vida; garantir apoio à população sénior através do contínuo acompanhamento de vários indicadores de qualidade de vida e bem-estar; apoiar a deteção precoce da demência e garantir a correta atuação, por forma a retardar efeitos mais nefastos; apoiar a retardação da institucionalização da população sénior (Pimentel, 2008).

O público-alvo direto são 200 seniores do concelho de Coimbra que terão acesso a um plano de promoção de bem-estar que visa promover a socialização, a comunicação e a sua qualidade de vida, contribuindo assim para um envelhecimento mais feliz e

saudável. De realçar que a nível indireto o projeto incidirá também nas suas famílias, cuidadores formais e cuidadores informais, e, por conseguinte, na comunidade local.

QuintAAL – O PROJETO EM CONTEXTO DE PANDEMIA

O projeto QuintAAL incide sobre determinantes sociais e de saúde na população-alvo aproximando-se da população idosa mais carenciada e frágil, para responder aos problemas enunciados cuja capacidade de os poder resolver é limitada.

Para combater o isolamento social é levado a cabo um conjunto de ações/meios, humanos, materiais e tecnológicos, com vista a promover o contacto e o bem-estar dos idosos, dos quais se destacam as sessões de capacitação, contactos presenciais e a utilização de meios tecnológicos que promovam a comunicação.

No âmbito das sessões de capacitação pretende-se combater o isolamento do idoso a diversos níveis, abordando temáticas sobre a educação para a literacia na saúde de forma a ganharem competências ao nível da adoção de comportamentos protetores da saúde e de prevenção da doença, promovendo o autocuidado.

Para além da sensibilização relativamente à saúde, são realizadas sessões com vista à capacitação do idoso no que diz respeito à literacia digital. Estas competências são fundamentais na gestão do dia a dia de cada pessoa – por exemplo, marcação de consultas, solicitação de documentação *online*, preenchimento do IRS, utilização de *homebanking*, etc. Apesar de algumas destas tarefas serem ainda possíveis de realizar de forma tradicional (marcação presencial/telefone, caderneta bancária, etc.), a tendência será de no futuro próximo serem unicamente acessíveis através de canais digitais. Estas sessões também abordarão outras temáticas, tais como as burlas e fraudes, humanas e digitais, com o intuito de dotar os idosos de mecanismos e técnicas para identificarem estas situações e agirem de forma a evitá-las, sem que tal ponha em risco a sua integridade física e material.

Para algumas destas sessões são utilizadas preferencialmente parcerias (ex.: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, PSP, entre outras) com entidades especialistas nas matérias supramencionadas, não obstante as matérias de carácter mais generalista poderem ser providenciadas pelas próprias entidades do projeto. Simultaneamente, as sessões são um veículo de promoção da socialização dos idosos entre si, potenciando o reforço da sua rede social.

As entidades promovem contactos presenciais na casa do idoso de forma regular para realizar a monitorização do Plano de Intervenção Específico e Individual (PIEI), ajustar e recolher indicadores de forma a que o PIEI esteja sempre ajustado ao estado atual e às necessidades do idoso. Cada idoso tem o seu PIEI, que é obtido tendo em conta as sessões de capacitação adequadas, os jogos que realiza na plataforma de treinos, os dados obtidos através dos sensores de ambiente e das medições dos seus dados biométricos. Tendo em conta a sua saúde, ao momento, deve ser construído um plano para que a sua condição de bem-estar aumente. Assim é possível agir em cada idoso de forma particular e única respondendo às suas necessidades.

No âmbito da utilização dos meios tecnológicos, a ferramenta de videochamadas permite que, a qualquer hora e lugar, o idoso possa estar em contacto com cuidadores/familiares, auxiliando estas pessoas e evitando que a solidão se instale. Tal traz benefícios diretos para familiares/amigos, que terão mais tranquilidade, fomentando este contacto mais facilitado e regular, podendo participar e apoiar as diversas decisões do dia a dia de ambos. O dispositivo de acompanhamento com GPS permite, para além do contacto em caso de emergência (pedido de ajuda e/ou queda), a realização de chamadas de carácter não urgente, o que permite ao idoso estar em contacto com cuidador/familiar. O idoso tem a liberdade de entrar em contacto com pessoas de confiança para, por exemplo, lhe aviarem uma receita na farmácia, as compras, ou simplesmente para socializar, e pode, também, receber chamadas, contribuindo para a diminuição do sentimento de isolamento.

De acordo com o PIEI, cada idoso possui um conjunto de tarefas diárias/semanais/mensais. À medida que estas tarefas vão sendo realizadas, os idosos recebem pontos que, atingindo um determinado valor, desbloqueiam recompensas. Estas têm em conta os interesses do idoso. A tipologia da recompensa pode passar por prémios que aumentem o *'status'* do idoso dentro do universo dos utilizadores da plataforma com a atribuição de medalhas virtuais, acesso a níveis extra ou até prémios reais como a atribuição de entradas grátis em eventos culturais, musicais, ou a assinatura do jornal regional grátis. Estas entradas são cedidas por parceiros da comunidade onde os idosos estão inseridos. A cedência destas entradas faz com que o idoso saia de casa, fomentando a sua mobilidade, e é um incentivo para o idoso socializar, afastando a percepção de solidão/isolamento. Para o combate ao declínio

cognitivo, incluiu-se na componente cognitiva do PIEI planos de treino cognitivo, através da realização de jogos que permitem medir, treinar e monitorizar com rigor todas as capacidades cognitivas. Os planos de treino cognitivo são criados e ajustados por um cuidador. Porém, um mecanismo inteligente que analisa o desempenho do idoso nos jogos permite que haja sempre disponíveis planos atualizados, de acordo com as necessidades de estimulação, o seu nível educacional e o seu gosto. Esta componente proporciona também a própria diminuição do isolamento e percepção de solidão. Para combater a falta de acesso aos cuidados de bem-estar é contemplado um plano de monitorizações de parâmetros biomédicos que permitem medir, acompanhar e atuar atempadamente, caso os valores observados não se encontrem dentro dos valores normais. Doenças crónicas como a diabetes, demência, hipertensão, muito presentes nesta população, tornam-na mais vulnerável e dependente de mais cuidados e de terceiros, favorecendo a exclusão social/isolamento. Paralelamente, é fundamental assegurar a realização de tarefas básicas e essenciais à manutenção da capacidade funcional do idoso (higiene, confeção e ingestão de refeições atempadamente, qualidade do sono). Para tal, são efetuados contactos regulares (videochamada, chamadas, presenciais) de forma a aferir o cumprimento destas tarefas. Esta verificação é coadjuvada pela utilização de sensorização da casa, que consiste na deteção de eventos em eletrodomésticos diretamente relacionados com a execução destas tarefas. Sempre que são detetados comportamentos desviantes (desvio na hora do pequeno-almoço e não toma da medicação), são notificados os cuidadores. Para diminuir a severidade e o tempo de resposta a incidentes é fornecido um dispositivo de acompanhamento com GPS. Este permite aos prestadores de cuidados/familiares acompanharem o bem-estar dos idosos à distância: solicitação de ajuda pelo idoso/deteção automática de queda com a realização automática de chamada em alta-voz e o envio de notificações, permitindo ser avaliada a condição do idoso e, caso necessário, deslocar ajuda para o local. O tempo de resposta a estas ocorrências é determinante para a segurança e saúde dos idosos, uma vez que configuram as causas que mais morbilidade e impacto negativo geram na qualidade de vida dos mesmos. A utilização deste dispositivo proporciona uma sensação de segurança e bem-estar nos idosos, que se sentem sempre acompanhados e com a possibilidade de pedido de auxílio facilitada, além de eliminar a “barreira psicológica” para poderem sair de casa para

socializar e tratar de assuntos de gestão do dia a dia e tarefas diárias: tratar da horta, ir buscar os netos à escola, levantar a reforma, ir ao correio/banco. A solução permite incrementar os níveis de confiança e perceção de segurança e bem-estar, contribuindo para a permanência no domicílio (no seu QuintAAL), de forma acompanhada e com qualidade de vida.

A Pandemia do COVID-19 exigiu uma readaptação/reformulação na forma de realização das tarefas previstas, desde o contacto com os possíveis beneficiários e famílias, com os parceiros, à gestão da implementação da iniciativa. O público-alvo é um dos grupos de risco, trazendo dificuldades ao processo de seleção/inclusão no projeto. Ao nível operacional, os parceiros viram acrescidos os seus processos internos devido às indicações da DGS, com alguns casos positivos, o que levou a medidas diferenciadas e à necessidade de alocação de recursos humanos para a emergência de saúde. Porém, o trabalho de seleção foi realizado, mas de forma mais lenta e cumprindo com as exigências de proteção obrigatórias numa fase inicial e com apoio de voluntários nas diferentes entidades. As sessões de capacitação previstas em formato presencial e em grupo, dado o elevado risco de contágio, as normas da DGS e a dificuldade de articulação com as entidades parceiras (ex.: PSP), não foram realizadas em 2020. Apenas após o alívio das medidas de proteção (final de 2020), com vacinação a decorrer, é que foi possível organizá-las. Não obstante, prepararam-se alternativas às sessões presenciais/grupo, à distância, através da utilização dos equipamentos e da redefinição dos conteúdos de literacia a colocar na plataforma. Com a sobrecarga de trabalho nos recursos humanos das entidades do consórcio, optámos por realizar apenas as reuniões indispensáveis e tratar, sempre que possível, das questões do projeto por *e-mail* e telefone.

CONCLUSÃO

Importa referir que, com o objetivo de promoção do envelhecimento ativo e da atuação ao nível da diminuição do isolamento e da solidão, estabeleceu-se como meta abranger 200 beneficiários com mais de 65 anos (que vivam em situação de isolamento) residentes no concelho de Coimbra. Ao longo do período de implementação do projeto, pretende-se atingir uma melhoria em 30% da perceção da qualidade de vida através da aplicação de soluções tecnológicas de acompanhamento à distância, fazendo uso do

questionário de índice de qualidade de vida e bem-estar WHOQOL-Bref (Serra & Canavarro, 2006), validado para Portugal. Desenhou-se uma intervenção que conjuga a utilização da tecnologia e o contacto humano por forma a aumentar-se o número de contactos totais por ano (30) com os idosos do projeto, aferidos através da contagem das sessões de capacitação, visitas regulares, por meio telefónico/videochamadas, traduzindo assim, quantitativamente as ações planeadas com vista a aumentar a socialização e reduzir o isolamento dos idosos. Os resultados já alcançados permitiram intervir no bem-estar, tendo sido já realizados 175 momentos de contacto mensais, 45 minutos de estimulação cognitiva mensal e 87% de utilização mensal de meios tecnológicos, tendo sido já atingidos os 200 beneficiários, em apenas 16 meses de projeto, além dos mais de 600 cuidadores/familiares que, através do QuintAAL, podem acompanhar a evolução da saúde, rotinas diárias, mesmo que à distância.

Em contexto de pandemia a equipa do projeto mostrou-se resiliente, ultrapassando as dificuldades que se foram apresentando, sentindo óbvias barreiras, principalmente nos contactos presenciais, previstos e necessários ao desenvolvimento do projeto. Foram realizados necessários ajustes orçamentais e de gestão/organização da implementação do projeto e das atividades, nomeadamente para dar resposta às necessidades materiais (equipamento de proteção individual) e a todas as medidas de proteção e segurança exigidas pelas autoridades de saúde (Direção Geral de Saúde, entidades de saúde pública, entre outras).

Não obstante, foram sempre realizados os contactos necessários, uma vez que este projeto evidenciou-se ainda mais indispensável para este público que vive isolado e que, com a pandemia instalada, viu a sua situação de isolamento, seja ele de que tipo for (social, geográfico, etc.), ainda mais agravada.

Em suma, este projeto continuará a servir esta população-alvo até 2023, já que se tornou indispensável a quem dele usufrui e contribui para a tranquilidade que transmite às famílias e cuidadores formais e informais que se relacionam com este público.

BIBLIOGRAFIA

Azevedo, M. S. A. (2015). *O envelhecimento ativo e a qualidade de vida: Uma revisão integrativa* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP).

- Concelho Local de Ação Social de Coimbra. (2018). *Diagnóstico social - Concelho de Coimbra*. Diagnóstico Social, Câmara Municipal de Coimbra, Coimbra.
- Fernandes, C., Margareth, A., & Martins, M. (2018). Cuidadores familiares de idosos dependentes: Mesmas necessidades, diferentes contextos – Uma análise de grupo focal. *Geriatrics, Gerontology and Aging*, 12(1), 31-37.
- INE. (2011). *Censos 2011 – Resultados provisórios*. Instituto Nacional de Estatística.
- Pimentel, L. (2008). O papel dos AS no desenvolvimento de estratégias de articulação entre famílias e as instituições de acolhimento a pessoas idosas. In J. M. Caeiro, *Intervenção social – O serviço social no séc. XXI* (pp. 247-249). Universidade Lusíada Editora.
- Serra, V., & Canavarro, C. (2006). Estudos psicométricos do instrumento de avaliação da qualidade de vida da organização mundial de saúde (WHOQOL- Bref). *Psiquiatria Clínica*, 27(1), 41-49.
- Vilar, M., Sousa, M., Firmino, H., & Simões, M. (2016). *Envelhecimento e QDV em saúde mental das pessoas mais velhas*. Lidel - Edições Técnicas, Lda.

Vivência(s) da Educação Social: a mediação intercultural em tempos de pandemia

Cláudia Luísa¹ & Ana Baião²

^{1, 2} *Universidade do Algarve*

RESUMO

A Educação Social em Portugal, como hoje a conhecemos, é recente e envolta em grande complexidade, devido a polivalência, carácter inovador e reflexivo da profissão.

A amplitude da intervenção do educador social permite-lhe desenvolver as suas funções com crianças, jovens, adultos, idosos, migrantes e pessoas em situação de vulnerabilidade social, o que faz de si um técnico de intervenção comunitária capacitado para enfrentar os diversos desafios sociais atuais.

Em Portugal, como na maior parte dos países do Mundo, atravessamos uma conjuntura de graves desigualdades sociais, fenómenos de exclusão social e pobreza, aumento do desemprego, falta de oportunidades, no que diz respeito ao acesso a saúde, a educação, a cultura e a justiça e direitos para todos, situações agravadas pela pandemia da Covid-19.

O presente estudo visa conhecer as perceções/vivências dos educadores sociais acerca dos impactos da pandemia em famílias migrantes. É um trabalho qualitativo, de carácter exploratório, que visa conhecer as estratégias de facilitação ao nível da integração social, escolar e profissional, bem como do apoio social e psicológico prestado a população migrante.

Os resultados observados permitiram identificar as estratégias adotadas quer através de processos formais, quer não formais, para enfrentar as dificuldades diárias dos migrantes em contexto de trabalho, escolar e social. As aprendizagens e os desafios foram diversos, mas todos os educadores sociais referem ser importante acreditar e não desistir, empoderar e transformar o mundo de cada um, que, apesar de já ser difícil num país de acolhimento, em tempos de pandemia ainda se tornou uma vivência mais complexa.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; pandemia; mediação; migração.

INTRODUÇÃO

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo. (Freire, 1987)

A pandemia da Covid-19 veio mudar o mundo. Portugal registou o primeiro caso confirmado a 2 de março de 2020, e a primeira morte verificou-se a 16 de março (Organização Internacional do Trabalho – OIT, 2020). A pandemia causou a perda ou a alteração das rotinas, quer no emprego, nas relações sociais, familiares, culturais e financeiras. Apesar das várias medidas adotadas pelo governo, vários grupos estão a

enfrentar crescentes dificuldades para fazer face às suas necessidades básicas, sendo os desafios acrescidos para os trabalhadores migrantes e suas famílias.

Os trabalhadores e trabalhadoras migrantes representam 4,7% da população ativa global ou 164 milhões de trabalhadores (OIT, 2020), dos quais quase metade são mulheres. Os trabalhadores migrantes contribuem de forma significativa para o desenvolvimento social e económico do nosso país. No entanto, enfrentam desafios específicos no acesso à proteção social, incluindo os cuidados de saúde e a segurança dos rendimentos, tornando-os mais vulneráveis aos impactos socioeconómicos e de saúde causados pela pandemia (OIT, 2020).

Os trabalhadores migrantes podem ver impedido o acesso ou ter acesso limitado a prestações de proteção social, onde se destacam os serviços de saúde e as medidas preventivas.

Os trabalhadores migrantes podem enfrentar riscos elevados relacionados com a sua saúde, especialmente os trabalhadores da linha da frente, como os profissionais do setor da saúde e dos cuidados, muitas delas mulheres, tornando-as mais vulneráveis a doenças respiratórias como a Covid-19. (OMS, 2020, cit. por OIT, 2020, p. 2)

O acesso aos serviços de saúde pode ser ainda agravado por carências económicas, quando não têm acesso a subsídios por doença, e muitas vezes podem inclusive trabalhar enquanto estão doentes, colocando em risco a sua saúde e a propagação do vírus.

A população migrante enfrenta também problemas no mundo laboral, pois com a crise muitos ficaram desempregados ou a trabalhar sazonalmente, uma vez que se encontram maioritariamente nos setores agroalimentar, hotelaria e do trabalho doméstico (OIT, 2020). Os que continuam a trabalhar podem sofrer cortes nos salários, ou até mesmo o não pagamento dos mesmos, o que os leva a terem uma fonte de rendimento reduzida ou sem nenhuma fonte, agravando as suas condições de vida e o acesso à proteção social, como por exemplo ao subsídio de desemprego. Esta situação poderá ainda levar alguns migrantes a trabalhar na economia informal com condições muito precárias.

Como nos afirma a OIT (2020),

A atual crise coloca outros desafios aos trabalhadores e trabalhadoras migrantes, uma vez que estes constituem uma parte significativa da mão-de-obra na economia informal com acesso limitado à proteção social, tanto em termos de cuidados de saúde como de segurança dos rendimentos. (p. 3)

Outra das dificuldades que os migrantes enfrentam nos países de acolhimento prende-se com as barreiras linguísticas e a dificuldade no acesso a informação credível. A complexidade dos procedimentos administrativos pode colocar desafios adicionais aos trabalhadores migrantes e pode impedi-los de requerer as suas prestações de proteção social ou de aceder a mecanismos de reclamação (OIT, 2020, p. 3). Os migrantes que se encontram em situação irregular no país não procuram os cuidados de saúde com medo de serem reportados, o que muitas vezes lhes provoca danos graves na sua vida.

O estudo realizado por Maria Rosário Martins, do Instituto de Higiene e Medicina Tropical (IHMT), da Universidade Nova de Lisboa, em 2020, nos bairros da Amadora, vem colocar a descoberto a realidade dos migrantes no nosso país. As 420 famílias inquiridas, das quais 217 eram imigrantes, revelam a seguinte realidade: 72% das famílias imigrantes dizem que o rendimento mensal do seu agregado familiar diminuiu devido à situação de pandemia, enquanto nos nativos esse valor é 49%; 57% dos imigrantes ficaram sem emprego em comparação com 35% dos nativos. Os pagamentos de muitas despesas tiveram de ficar adiadas, como o pagamento da renda da casa, da água, da luz, entre outras. Este valor é superior nos imigrantes (39%), em relação às famílias nativas (23%). No que se refere a educação, e dado que estivemos vários meses com o ensino à distância, 20% das famílias imigrantes referem que não tinham recursos em casa para que os filhos tivessem aulas. No acesso a saúde, as diferenças também são visíveis, pois a população imigrante referiu que teve de recorrer aos serviços de urgência, em comparação com 12% dos nativos, devido aos problemas económicos. No testemunho de Nilzete Pacheco, diretora da Associação Lusofonia Cultura e Cidadania, a mesma refere ter conhecimento que a nível laboral há aproveitamentos, nomeadamente de entidades patronais que chantageiam os empregados, ameaçando com o desemprego se não trabalharem mais pelo mesmo dinheiro ou até menos. Numa escala mais global, o relatório *Migrant Integration Statistics 2020* (2021) apresenta dados estatísticos sobre a integração de migrantes na União Europeia, onde se pode ler que:

- a) na União Europeia, os migrantes tendem a alcançar resultados mais baixos, em todas as principais áreas de integração, do que os cidadãos nacionais, sobretudo no caso dos migrantes nacionais de países terceiros;
- b) a participação laboral dos nacionais de países terceiros é mais baixa do que a dos cidadãos nacionais, sobretudo devido à baixa participação laboral das mulheres migrantes. Independentemente do seu nível de educação, as mulheres nacionais de países terceiros apresentam as mais baixas taxas de emprego. As taxas de desemprego revelam-se consistentemente mais altas tanto para as mulheres como para os homens migrantes;
- c) os jovens migrantes têm um maior risco de saírem dos sistemas educativos e formativos sem terem obtido qualificações ao nível do ensino secundário. No grupo dos nacionais de países terceiros a percentagem de pessoas com qualificações ao nível ou abaixo do ensino secundário é o dobro do que no grupo dos cidadãos nacionais;
- d) os migrantes também têm remunerações mais baixas e, em particular, os nacionais de países terceiros têm um risco significativamente mais elevado de pobreza ou exclusão social, mesmo quando se encontram empregados. As remunerações mais baixas acompanham condições de alojamento mais desfavoráveis, sobretudo em termos de sobrelotação. Os nacionais de países terceiros têm também uma maior probabilidade de apresentar necessidades médicas não atendidas. (Eurostat, 2021, p. 5).

O Diretor-Geral da Organização Internacional para Migrações (OIM), António Vitorino, reforça numa comunicação que:

A pandemia teve um impacto enorme junto dos migrantes, não apenas do ponto de vista da saúde, porque muitas vezes os migrantes vivem em ambientes, em casas, em zonas do país extremamente povoadas, mas também do ponto de vista da sua mobilidade. Nós temos cerca de 3 milhões de imigrantes bloqueados em virtude do fecho das fronteiras e das restrições impostas à movimentação e aos processos de confinamento. (Nações Unidas, 2021, para. 2)

Dadas as dificuldades que a pandemia Covid-19 trouxe à população migrante em Portugal, foi de extrema importância o apoio prestado pelas instituições não

governamentais e pelas associações locais, que, através de mediadores interculturais, ajudaram e ajudam na minimização das mesmas. Para o Alto Comissariado das Migrações (2016), a mediação intercultural diz respeito a uma atuação que intervém em situações sociais de multiculturalidade com o objetivo de facilitar as relações entre diferentes comunidades e culturas, bem como o próprio reconhecimento da diferença e do lugar de cada um na sociedade, reforçando a sua identidade ao invés de reprimi-la, utilizando formas positivas de expressão. A figura do mediador intercultural e comunitário é bastante abrangente, dada a multiplicidade de funções que pode desempenhar.

O mediador intercultural pode ser um profissional formado em Educação Social, dadas as suas competências. Os educadores sociais são profissionais que:

Intervêm com pessoas: com grupos, com comunidades, com famílias, mas também individualmente, visando alcançar processos de desenvolvimento social e cultural e atender às necessidades, potencialidades e expectativas dos sujeitos de educação, especialmente com as pessoas em situação de maior vulnerabilidade social; a sua práxis profissional baseia-se em princípios de respeito pelos Direitos Humanos, de justiça social e de respeito pelo seu código ético e deontológico. (Gueifão, Correia, & Azevedo, 2021, p. 8)

A pandemia da Covid-19 veio trazer dificuldades acrescidas às populações migrantes em diversas esferas da sua vida, aumentando os níveis de pobreza, exclusão e discriminação social, bem como abuso e mau trato laboral. É urgente medidas de reparação e proteção social que protejam os migrantes e lhes permitam ter os mesmos direitos e deveres da população do país de acolhimento.

Educar para a equidade, para a igualdade de direitos, para a justiça social, para a conscientização e aceitação da multiculturalidade é urgente, e uma missão de toda a sociedade. Não podemos permitir que o silêncio prevaleça e os migrantes morram, vivam em condições pouco dignas e não tenham acesso às medidas de proteção e cuidado nos países de acolhimento.

Tal como Paulo Freire (1987) defendia:

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

METODOLOGIA

A metodologia subjacente ao estudo é de natureza exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Para realização do estudo optámos por uma amostra aleatória por conveniência, pois havia dois critérios de seleção para participar no estudo: trabalhar com público migrante e ter formação em Educação Social.

Como questão de partida pretendíamos perceber: em que medida a pandemia influenciou a mediação intercultural com migrantes em Portugal?

O objetivo principal da investigação foi conhecer a perceção dos educadores sociais sobre as consequências da pandemia na gestão dos processos de mediação intercultural e o impacto que teve na vida dos migrantes.

Caracterização da amostra

Foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas de modo remoto. Todas as entrevistadas eram do género feminino, com idades entre os 22 e os 44 anos, com uma média de 37 anos. Relativamente à sua residência, duas residiam no concelho de Loulé, uma no concelho de Albufeira, uma no concelho de Odemira e uma no concelho de Famalicão. Todas eram licenciadas em Educação Social.

Instrumentos de recolha de dados

O principal instrumento de recolha de dados aplicado foi a entrevista semiestruturada. Utilizamos a entrevista semiestruturada com a finalidade de compreender a perceção subjetiva das educadoras sociais sobre os efeitos da pandemia e a forma como estas a viveram até ao momento. Procurou-se também desenvolver uma “interação dinâmica entre o investigador e o participante” (Lourenço, 2017, p. 24), de modo a compreender, através da análise do comportamento dos sujeitos, a sua aderência à entrevista e o impacto da aplicabilidade das questões que lhes foram disponibilizadas.

Segundo Flick (2004), deve-se recorrer à técnica da entrevista quando o investigador apresenta questões relevantes, cuja resposta é difícil encontrar em documentos de fácil acesso. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a entrevista é uma técnica de interação social, ou seja, uma forma de diálogo com os entrevistados, tendo como finalidade recolher informações e dados sobre o tema em estudo.

No que respeita à preparação das entrevistas semiestruturadas, foi elaborado um guião da entrevista. Os dados recolhidos foram analisados com recurso à análise de conteúdo, pois é a técnica ideal pela sua objetividade, sistematização e inferência. “A análise de conteúdo é a técnica adotada para o processo de elaboração dos dados com vista a transformá-los em informação esclarecedora” (Barbosa, 2012, p. 92).

A análise de conteúdo cumpriu as etapas da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados aliados à inferência e interpretação dos dados (Bardin, 2016; Vala, 1990).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No que se refere aos resultados, optámos por apresentá-los atendendo a duas grandes categorias: *1.ª categoria*: Impactos da pandemia na vida da população migrante; *2.ª categoria*: Impactos da pandemia no exercício da medição intercultural pelos educadores sociais.

No que se refere à primeira categoria, os entrevistados, quando questionados sobre “Quais as áreas mais afetadas na vida dos migrantes, fruto da Covid-19?”, a maioria (E1; E2; E3) respondeu que a área mais prejudicada foi o trabalho.

Quanto à questão “O isolamento social pode ter afetado mais a população migrante do que a autóctone?”, três pessoas responderam que sim, afetou, e duas que talvez tenha afetado. Sendo que, quando lhes perguntamos se o género teve influência, as entrevistadas responderam que sim, que as mulheres foram as que sofreram mais com o isolamento social.

Relativamente à premissa “Quais os impactos provocados pela pandemia na educação formal das crianças e jovens imigrantes?”, as respostas são diversas, embora as dificuldades de aprendizagem e de acesso à escola sejam mais expressivas (E2; E5). No entanto, também foi referido que existe: “Carência económica” (E1); “Desestruturação familiar” (E2); “Relações interpessoais e língua” (E4).

Perante a questão “Quais os medos/receios que os migrantes têm relevado durante o período pandémico?”, as respostas também são díspares, mas destacam-se as dificuldades no acesso a diversas áreas e o medo de regressar ao país de origem: “Dificuldades no acesso à saúde/ pobreza” (E1); “Ter fome, falta de recursos” (E5); “Falta de aceitação, vieram à procura de condições e essas condições serem negadas” (E2);

“Regressar ao país de origem” (E3); “Não ter saúde e habitação, bem como trabalho” (E4)

Por último, nesta categoria foi possível perceber que todas as entrevistadas consideraram que os direitos humanos dos migrantes foram negligenciados durante a pandemia e quatro delas consideraram também que as respostas dadas pelo governo não foram eficazes para proteger a população migrante.

No que se refere à segunda categoria – Impactos da pandemia no exercício da mediação intercultural pelos educadores sociais –, foram colocadas quatro questões. Na primeira questão – “Em que medida a situação pandémica afetou a vida profissional dos educadores sociais, que trabalham a mediação intercultural nas suas diversas esferas de intervenção?” – foi possível destacar a falta de contacto pessoal com os migrantes (E1; E2) e a falta de acompanhamento presencial (E3).

Quanto às maiores dificuldades no trabalho com a população migrante, as entrevistadas destacaram: “Dificuldades no processo de integração sociofamiliar” (E1; E4); “Reconhecimento da sua própria relevância na sociedade” (E2); “Língua e alguma resistência, devido a questões culturais” (E3); “Gerir emoções e a falta de respostas às necessidades” (E5).

Quando questionadas sobre as estratégias para reparar os danos provocados pela pandemia, as respostas também são diversas, pois passam por um atendimento individualizado, por estabelecer parcerias, estar presente, manter o contacto, como se pode analisar nos excertos: “Intervenção individualizada, adequando os recursos disponíveis às necessidades individuais” (E1); “Não abandonar, arranjar forma de manter contacto” (E2); “Estar mais presente e fazer mais ações e intervenções” (E3); “Tentar integrar, na diversidade cultural e saúde, bem como na educação” (E4); “Parcerias” (E5). Na última questão pretendíamos saber quais as competências necessárias para trabalhar a mediação intercultural com a população migrante. Mais uma vez, houve uma diversidade de respostas, o que evidencia a importância de um conjunto vasto de saberes, designadamente: “Resiliência / determinação / assertividade / objetividade / legalidade / equidade / justiça / empatia” (E1; E2); “Não fazer juízo de valores e ter a capacidade de fazer aprendizagens para fazer de facto um trabalho intercultural e multicultural, sem anular o imigrante” (E3); “O contato pessoal, hoje, está afetado, há

que melhorar a relação intercultural” (E4); “Resiliência, conhecimento, solidariedade” (E5).

No que se refere à discussão dos dados supramencionados, optámos por fazê-la no final da sua apresentação, pois as questões apresentadas pelos respondentes encontram-se interligadas e os seus contributos permitem-nos perceber como têm vivido o período de pandemia em termos profissionais como mediadores interculturais.

Como grandes conclusões temos os obstáculos a serviços de saúde em países de destino associados ao estatuto migratório (OIT, 2020; OMS, 2020). Desafios acrescidos para os trabalhadores migrantes e suas famílias no contexto da Covid-19, que enfrentam diversos desafios no mundo do trabalho (Eurostat, 2021; Martins, 2020; Van Panhuys et al., 2017).

A perda de rendimentos origina também uma queda significativa do envio de remessas financeiras para casa, aumentando as vulnerabilidades dos membros da família que permanecem nos países de origem (Banco Mundial, 2020; Naves, 2020).

A Covid-19 resultou num aumento de famílias em insegurança alimentar e com maiores dificuldades em aceder a uma alimentação suficiente e diversificada. As mulheres são um dos grupos mais vulneráveis à pandemia (Martins, 2020).

CONCLUSÃO

O mundo nunca mais será o mesmo depois de passar pela pandemia da Covid-19. O elevado número de contágios e de mortes, bem como todas as consequências provocadas pelo coronavírus, têm levado a que o ser humano se ajuste e reinvente no meio da dor e da incerteza no futuro.

A saúde, a economia, a cultura, a política e toda a sociedade sofrem uma grave crise. Há um rasto de morte, de pobreza, de desemprego, de ruturas nas áreas da saúde, social e da educação, um respirar de dor e de ansiedade global.

Os principais resultados do presente estudo, embora exploratório, indicam-nos que a pandemia da Covid-19 afetou diversas áreas da vida da população migrante, em particular o trabalho; que as crianças e jovens migrantes sofreram consequências negativas no processo educativo; que a população migrante foi mais afetada que a residente, em especial as mulheres, pelo isolamento social causado pela pandemia; as respostas do Estado revelaram-se insuficientes e os direitos humanos foram

negligenciados; os educadores sociais sentiram que o seu trabalho como mediadores interculturais ficou comprometido pela falta de contato presencial na realização das tarefas e que as competências para desempenhar funções de mediação são muito diversas. Alguns destes resultados são corroborados pelas notícias e estudos sobre o impacto da pandemia na população migrante em Portugal.

Terminando, devemos ser resilientes e autodeterminados para seguir em frente e encontrar mecanismos de superação, assentes em estratégias individuais ou grupais, que fortaleçam as emoções, o apoio social, a solidariedade e o desenvolvimento global dos indivíduos no mundo, não permitindo situações de desigualdade e de marginalização social, com públicos vulneráveis.

A construção de um futuro melhor para as próximas gerações não será tarefa fácil, nem pode assentar num esforço isolado. Será necessário ter determinação e coragem política e conseguir a adesão da sociedade no seu todo. Em causa está um bem comum em prol de um futuro comum (Comissão Europeia, 2020, p. 20).

Por fim, destacamos o facto de ser importante continuar a investigar a vivência da população migrante no nosso país e o impacto que a pandemia teve na sua vida, pois os estudos são insuficientes e muito superficiais.

BIBLIOGRAFIA

- Alto Comissariado das Migrações. (2016). *Entre iguais e diferentes: A mediação intercultural*. ACM. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2374>
- Banco Mundial. (2020). *Potential responses to the COVID-19 outbreak in support of migrant workers*. Living paper. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33625>
- Barbosa, A. (2012). *Um estudo de caso: A relação e a comunicação interpessoais entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário*. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2472/1/AnaMariaBarbosa.pdf>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Almedina Brasil.
- Comissão Europeia. (2020). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões – A hora da Europa: Reparar os danos e preparar o futuro para a próxima geração*. Bruxelas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0456&from=EN>
- Eurostat. (2021). *Migrant integration statistics 2020*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/12278353/KS-06-20-184-EN-N.pdf/337ecde0-665e-7162-ee96-be56b6e1186e?t=1611320765858>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.ª ed.). Paz e Terra.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

- Gueifão, R., Correia, F., & Azevedo, S. (2021). *Educação social – Contexto e funções*. APTSES. <http://www.aptses.pt/documentos-profissionalizadores-do-tecnico-superior-de-educacao-social/>
- Lourenço, S. M. (2017). *Vivência e qualidade de vida de idosos institucionalizados: Um estudo qualitativo exploratório* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa.
- Martins, M. (2020). *Efeitos da pandemia penalizam mais os imigrantes, também em Portugal*. <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/06-set-2020/efeitos-da-pandemia-penalizam-mais-os-imigrantes-tambem-em-portugal-12631188.html>
- Nações Unidas. (2021). *ONU: 3 milhões de migrantes seguem bloqueados por medidas contra Covid-19*. <https://news.un.org/pt/story/2021/01/1739062>
- Naves, F. (2020). *Efeitos da pandemia penalizam mais os imigrantes, também em Portugal*. <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/06-set-2020/efeitos-da-pandemia-penalizam-mais-os-imigrantes-tambem-em-portugal-12631188.html>
- OIT. (2015). *ILO global estimates on migrant workers: Results and methodology: Special focus on migrant domestic workers*. https://www.ilo.org/global/topics/labourmigration/publications/WCMS_436343/lang-en/index.htm
- OIT. (2020). *Destaques sobre proteção social*. Síntese OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms_758712.pdf
- Oliveira, A., & Galego, C. (2005). *A mediação sócio-cultural: Um puzzle em construção*. ACIME.
- Oliveira, C. (2020). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico* (1.ª ed.). (Imigração em Números – Relatórios Anuais 5).
- Organização Mundial de Saúde. (2020). *Covid-19 evidenciou necessidade de se proteger direitos humanos para todos*. <https://news.un.org/pt/story/2020/12/1735682>
- Pordata. (2021). *Imigrantes permanentes: Total e por grupo etário*. <https://www.pordata.pt/Portugal/Imigrantes+permanentes+total+e+por+grupo+et%c3%a1rio-3255>
- Vala, J. (1990). *A análise de conteúdo*. In A. Silva. & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Van Panhuys, C., Aoul, S. K., & Binette, G. (2017). *Migrant access to social protection under bilateral working agreements: A review of 120 countries and nine bilateral agreements*. ESS nº. 57. OIT.

Convivências inclusivas em tempo de pandemia: o caso da Biblioteca Municipal de Ferreira do Alentejo

Maria Armanda Salgado¹

¹ Câmara Municipal de Ferreira do Alentejo/Universidade de Évora, CIDEHUS (UIDB/00057/2020)

RESUMO

É objetivo desta comunicação dar a conhecer o trabalho de mediação leitora inclusivo, implementado em tempo de pandemia, pela Biblioteca Municipal de Ferreira do Alentejo, com recurso a uma estratégia cultural híbrida, com extensão na rádio local, destinado especialmente ao público institucionalizado em lares, logo mais fragilizado socialmente pelo contexto epidemiológico. A Biblioteca Municipal não só foi um dos equipamentos que assumiu a dinamização da estratégia cultural digital do município, desde março de 2020, nos canais oficiais do mesmo (página de internet, *Facebook*, *Instagram* e *Youtube*), como procurou socialmente dar resposta aos públicos institucionalizados em estruturas residenciais para idosos e, posteriormente, aos adultos do Centro de Paralisia de Beja. Com um trabalho reconhecido em termos de extensão cultural já há 17 anos, com o projeto “Pôr os livros ao caminho”, com equipas técnicas percorrendo, mensalmente, os lares do concelho, viu abruptamente o trabalho ser castrado em 2020, obrigando a uma reformulação do projeto. “Vitaminas S&L: saúde e ler que bem lhe vai fazer” surge, assim, com presença *online* numa primeira fase, através da gravação de histórias ou de partilha de contos e poesias populares dos utentes das diferentes instituições, e, numa segunda fase, com emissão e conversas interinstitucionais na rádio local, trabalho complementado com a disponibilização de maletas de livros para empréstimo. Já no ano de 2021 foi possível retomar, ainda que pontualmente, visitas de grupos à Biblioteca. A extensão do projeto ao Centro de Paralisia Cerebral de Beja surge, naturalmente, devido ao facto de a biblioteca receber jovens formandos para desenvolver a prática profissional, tendo possibilitado implementar nesta instituição um projeto idêntico, mas que alia a arte de contar à arte de fazer. A pandemia trouxe uma consciência da importância da diversificação de estratégias de comunicação, por parte da biblioteca, para que a mesma possa cumprir verdadeiramente a missão social que lhe é intrínseca.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação leitora; inclusão; Covid-19; biblioteca municipal.

INTRODUÇÃO

Dar continuidade a projetos culturais em contexto pandémico revelou-se uma necessidade no sentido de garantir a comunicação com os públicos e a sustentabilidade dos serviços, como é o caso das bibliotecas municipais. Mais do que nunca, o contexto internacional de pandemia apresentou-se como palco para as bibliotecas municipais darem cumprimento à missão social que lhes é inerente (Manifesto da IFLA/UNESCO, 1994). Se para Romero-Sanchés, Gómez-Hernandez, e Hernández Pedreño (2019) as

dimensões da função social da biblioteca englobam questões como acesso, ações culturais e sustentabilidade, para Machado, Junior, e Achilles (2014) a sua dimensão social concretiza-se ao permitir o incentivo à leitura, à participação cidadã, ao uso do espaço, ao conhecimento dos deveres e direitos dos utilizadores e à preservação da memória. Com efeito, a disrupção provocada pela Covid-19 em termos comunicacionais trouxe desafios de diferentes ordens às bibliotecas: gestão de recursos e da coleção, flexibilização/ inovação de serviços, fidelização e angariação de públicos, sustentação de *marketing* de conteúdo e reforço tecnológico. Apesar dos recursos serem díspares de biblioteca para biblioteca, das equipas serem heterogéneas e com competências digitais distintas, a verdade é que a transição para o digital, para os bibliotecários, no contexto pandémico, revelou-se relativamente pacífica, pois as literacias digitais são, intrinsecamente, uma das suas apetências profissionais. Ser bibliotecário em tempo de Covid-19 apresentou-se, assim, como uma oportunidade de agir com inovação, colocando as competências de literacia digital ao serviço da população (Saraiva, 2020). É neste âmbito que o processo de mediação de informação e leitura ganha supremacia, colocando-a como um trabalho essencial do profissional de informação. Na medida em que a informação, ao gerar dúvidas, exigirá do indivíduo uma reorganização do seu conhecimento e novas necessidades informacionais (Sala et al., 2020), tendo este, por conseguinte, que recorrer ao bibliotecário.

O isolamento social decorrente da pandemia, nomeadamente do público idoso institucionalizado, em Estruturas Residenciais para Idosos, incluindo o público portador de deficiência, afigurou-se como uma das prioridades de intervenção, por parte da Biblioteca Municipal de Ferreira (BMFA), com segmentos de público com privação de contactos e desprovidos de competências digitais. Neste sentido, questionou-se a forma como a biblioteca poderia dar resposta em termos comunicacionais e informacionais aos segmentos de público atrás referidos; que estratégias e canais de comunicação poderia adotar, bem como conteúdos a divulgar.

Assumidamente um equipamento cultural tradicional, a Biblioteca Municipal de Ferreira do Alentejo foi obrigada a assumir um papel tendencialmente híbrido. Ainda que o termo “biblioteca híbrida” remonte a 1998, em função da variedade de fontes de informações disponibilizadas em rede que provocaram mudanças na estrutura, bem como na prestação de serviços, tendo um forte impacto sobretudo nas bibliotecas de

ensino superior (Monteiro et al., 2006), a biblioteca municipal tinha caminho a percorrer na prossecução deste objetivo. A pandemia obrigou à mudança no paradigma de acesso e de suporte, com o encerramento dos equipamentos culturais, sendo os serviços tradicionais questionados e outros introduzidos ou melhorados.

No que toca ao risco de contágio pela Covid-19, no caso do Alentejo, o risco relativo baixo adveio graças à fraca densidade demográfica em pequenos aglomerados urbanos. A pouca mobilidade da população e a presença de famílias de pequena dimensão contribuíram para reduzir a vulnerabilidade. Ainda assim, apresenta uma população idosa muito institucionalizada que pode agravar subitamente o risco (Marques et al., 2020).

Segundo Freitas (2020), na Voz das Misericórdias Portuguesas, o isolamento de muitos idosos aumentou significativamente os sintomas depressivos e de queixas relativas à memória dos idosos, apesar do seu estado cognitivo não sofrer qualquer tipo de alteração. É também preciso entender como, desde o início da pandemia, todos conseguiram gradualmente desconfinar, à exceção dos idosos (Ramada, 2021),

Importa sublinhar que a reinvenção, (re)imaginação ou simplesmente um reajuste não têm sido desafios que se colocaram apenas nesta fase aos bibliotecários, mas desde sempre. A pandemia contribuiu para acelerar e questionar o processo de desenvolvimento e implementação dos serviços biblioteconómicos.

CONVIVÊNCIAS INCLUSIVAS NA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE FERREIRA DO ALENTEJO

Com um trabalho reconhecido em termos de extensão cultural já há 17 anos, com o projeto “Pôr os livros ao caminho”, com equipas técnicas percorrendo, mensalmente, os lares do concelho (Estrutura Residencial para Idosos da Santa Casa da Misericórdia de Ferreira do Alentejo, Fundação S. Barnabé, em Ferreira do Alentejo, e Lar Mariano Feio, em Canhestros), a BMFA viu, abruptamente, o trabalho ser castrado em 2020.

Se inicialmente, devido ao isolamento social, o trabalho desenvolvido foi sobretudo com recurso a uma estratégia digital, mais tarde assistiu-se a uma concertação do mesmo, para uma opção híbrida, com privilégio para o empréstimo de livros *in loco* e com a leitura de contos tradicionais a partir de um megafone, colocado no carro do município, percorrendo as freguesias do concelho. Por seu turno, a divulgação de conteúdos para a Agenda Cultural e Desportiva *online* da autarquia de Ferreira do Alentejo foi

determinante para manter o diálogo com este público¹. O projeto de há 17 anos “Pôr os livros ao caminho” transformou-se em “Vitaminas S&L: saúde e ler que bem lhe vai fazer”, o receituário que a biblioteca encontrou para o público institucionalizado em tempo de Covid- 19. Em tempo de pandemia precisava-se, mais do que nunca, de vitaminas.

O gráfico seguinte sintetiza o trabalho digital efetuado pela BMFA, com uma estratégia tripartida nos canais oficiais do município, a saber: a página oficial, *Youtube* e *Facebook*, distribuído por oito rubricas (*Bibliotubers*, Clube de Leitura em voz alta, Espaço infantil, Vitaminas S&L: saúde e ler que bem lhe vai fazer, Dia do Livro, Semana da Família, Literacia em Saúde e Sugestões de Leitura). Vitaminas S&L, Espaço infantil, *Bibliotubers* e Sugestões de Leitura foram as rubricas com um maior número de gostos (Gráfico 1).

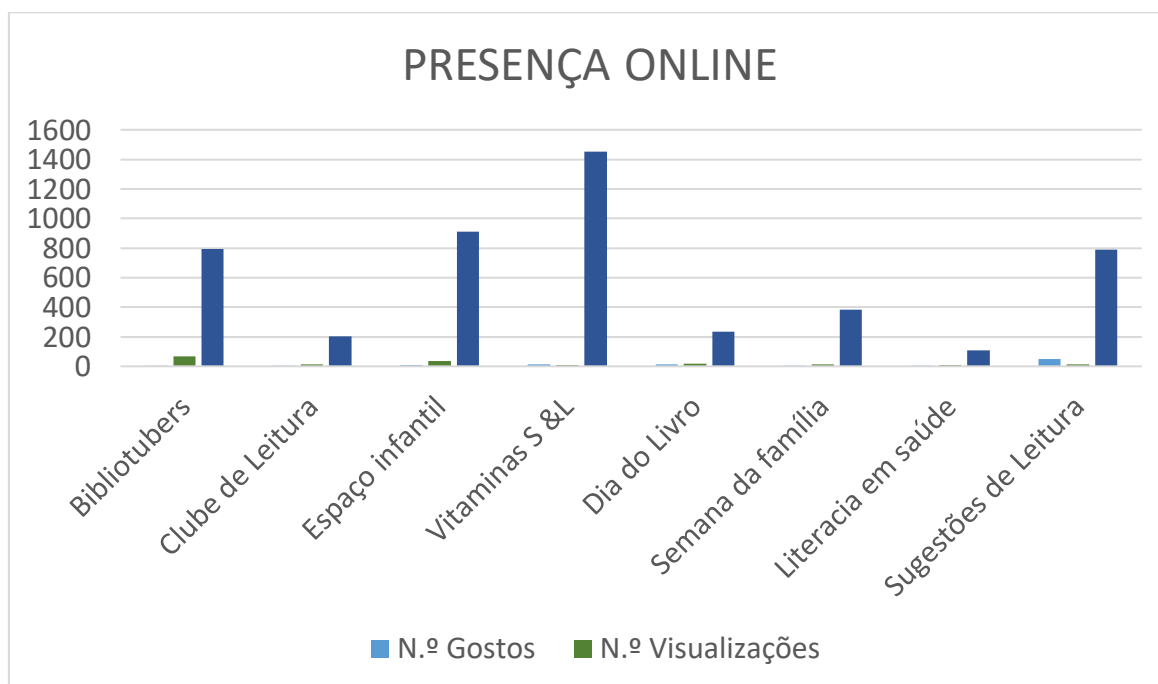


Gráfico 1. Rubricas *online* na Agenda Cultural e Desportiva da Câmara Municipal de Ferreira do Alentejo

Para além de presença na página oficial do município, recorreu-se a videochamadas com atividades de mediação leitora, a partir da biblioteca, com pequenos grupos de idosos

¹ <https://ferreiradoalentejo.pt/partilhar/comunicacao/agenda-cultural-desportiva/#:~:text=A%20Agenda%20Cultural%20e%20Desportiva,associa%C3%A7%C3%B5es%20e%20c oletividades%20do%20concelho>

que se encontravam institucionalizados e a uma rubrica quinzenal, com o título “Vitaminas S&L: saúde e ler que bem lhe vai fazer”, na Rádio Singa, rádio local².

Importa referir que, em termos de conteúdos, a planificação obedeceu a uma estrutura que abrangesse maioritariamente temas como os contos de tradição oral, gastronomia, provérbios, poesia popular e divulgação de concursos.

O trabalho desenvolvido com o Centro de Paralisia Cerebral de Beja apenas foi iniciado em 2021, no âmbito da integração de jovens portadores de deficiência em contexto formativo, com o objetivo de desenvolver a prática profissional na Biblioteca Municipal. Há anos que a biblioteca acolhe estes jovens, tornando-se, assumidamente, no concelho, um equipamento cultural inclusivo. Promover sessões *online* com esta entidade revelou-se um desafio profissional. Para além destas sessões, incentivou-se o intercâmbio com projetos em curso com famílias. É neste enquadramento que o trabalho inclusivo ganha verdadeiramente sentido, pois não só se integrou na prática profissional um público portador de deficiência, como se promoveu o intercâmbio desse público com o existente na Biblioteca. Deste intercâmbio resultaram até à data duas exposições, estimando-se a realização de mais, no âmbito do trabalho de continuidade.

Em suma, a estratégia híbrida passou, em primeiro lugar, pela definição de um plano de comunicação, de uma aposta no *marketing* de conteúdos com o objetivo de agregar valor ao serviço prestado pela Biblioteca Municipal de Ferreira do Alentejo, com o propósito de (re)construir comunidades e, naturalmente, fomentando convivências inclusivas.

METODOLOGIA

O estudo pautou-se pela adoção dos métodos mistos, isto é, dos métodos qualitativos e quantitativos. Com efeito, a recolha de informação baseada em fontes secundárias, seguida da aplicação de um questionário *online* a bibliotecários da Rede Intermunicipal de Bibliotecas do Baixo Alentejo (RIBBA), que integra a Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo (CIMBAL)³, constituído por 13 bibliotecas municipais, não só complementaram a investigação, como também a enriqueceram.

² <http://www.singafm.com/>

³ <https://cimbal.pt/pt/menu/1265/bibliotecas-da-ribba.aspx>

O questionário teve como objetivo identificar o tipo de trabalho que as bibliotecas, que integram a RIBBA, se encontraram a desenvolver com o público idoso. A amostra obtida foi apenas de oito bibliotecas, cerca de 62% do total de inquiridos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Desde março de 2020, altura em que foi declarado o estado de emergência⁴, até à data cerca de 62,5% das bibliotecas inquiridas revelam ter desenvolvido atividades dirigidas ao público idoso, tendo sido a maior parte do trabalho dirigido ao público institucionalizado (60%), em detrimento do público em geral com a mesma faixa etária (40%).

O documento *COVID-19 y el Sector Bibliotecario Global*, publicado pela IFLA (Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas) discute, entre outras questões relacionadas com as bibliotecas no contexto pandémico, as ações tomadas ao redor do mundo quanto à realização de atividades remotas, destacando, inclusivamente, o caso português, no *Youtube*, como exemplo de boa prática⁵. De igual forma, a Direção Geral dos Livros, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB) concebeu uma plataforma com recursos *online*, sob o título “Bibliotecas Municipais ao serviço da comunidade”, na qual promoveu a mobilização da informação à população⁶.

No que diz respeito, ao tipo de trabalho e/ou serviços prestados destaca-se o empréstimo bibliográfico e a realização de ações de mediação leitora (80%), seguidos de ateliês e de recolha de património oral (Gráfico 2).

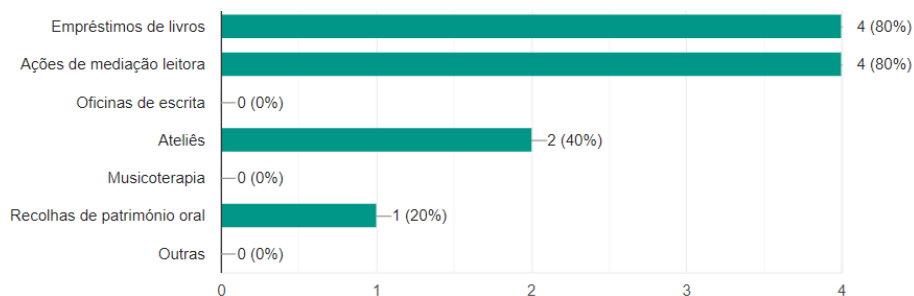


Gráfico 2. Serviços prestados pela Rede Intermunicipal de Bibliotecas do Baixo Alentejo

⁴ Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março.

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=TPMbDhVZviw&list=PL-c8cHNch0dSakywV-MI3YQ0xJsY9oB55&index=4>

⁶ <https://dglab.gov.pt/bib-municipais-ao-servico-da-comunidade-plataforma-de-recursos-online/>

Segundo os respondentes, as atividades foram realizadas, quer presencial, quer digitalmente, com uma periodicidade quinzenal e/ou mensal.

No que se refere aos canais de comunicação utilizados, foram maioritariamente a videochamada (60%) e outros, nomeadamente Ludoteca e serviço itinerante de leitura (40%), a rádio e o telefone, com 20% respetivamente (Gráfico 3).

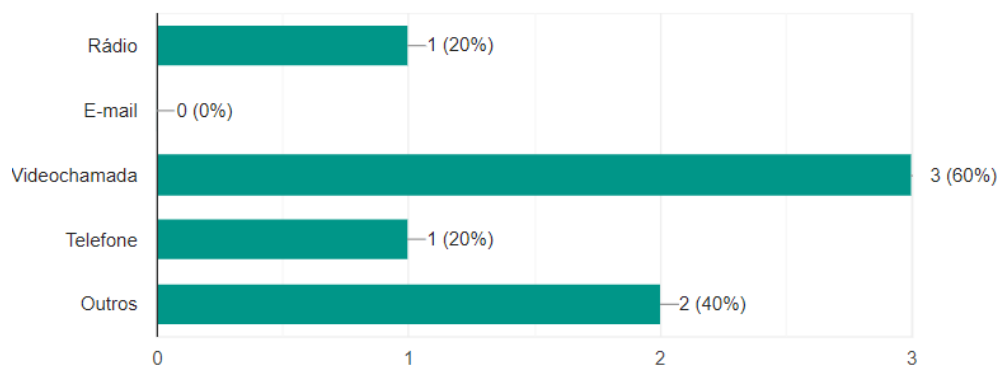


Gráfico 3. Serviços prestados pela Rede Intermunicipal de Bibliotecas do Baixo Alentejo

Na região espanhola da Andaluzia foram adotadas uma série de medidas em suporte digital, pelas Bibliotecas. Para o público idoso foi implementado um programa de chamadas telefónicas para conversar com os idosos, com o objetivo de detetar as suas necessidades e coordenar, com outros serviços, o serviço de apoio – como a compra de medicamentos, de alimentos ou outros produtos necessários (Mata & Landim, 2020). Os mesmos autores destacam o papel da Biblioteca Municipal de Isla Cristina, na rádio local, a par com um programa semanal no *Youtube*, com recomendações literárias e leituras de textos.

No que se refere ao trabalho de avaliação deste trabalho, 40% dos respondentes afirmaram tê-lo monitorizado.

CONCLUSÃO

O trabalho desenvolvido pela Biblioteca Municipal de Ferreira do Alentejo revelou-se de extrema importância na comunidade na qual se insere, em termos de cumprimento da sua missão social, no combate ao isolamento do público com mais de 65 anos de idade e que se encontra institucionalizado em lares. O envelhecimento saudável, em contexto

pandémico, necessita de estímulos com o exterior, afirmando-se o digital como uma via inevitável.

Este estudo carece de ser continuado a diferentes níveis: a) auscultação dos técnicos de geriatria e diretores técnicos, quanto a práticas internas de usabilidade de tecnologias para comunicação com o exterior; b) auscultação aos utentes dos lares, no sentido de perceber quais as suas necessidades informacionais; c) avaliação do impacto da comunicação digital na saúde mental.

O trabalho realizado em termos digitais, pela BMFA, não deverá ser descontinuado, várias aprendizagens e competências foram desenvolvidas, tanto para os profissionais de informação, como para os utilizadores/utentes. Consequentemente, um trabalho desta natureza auxiliará no estudo de comportamento informacional deste segmento de público, em especial.

Quanto aos profissionais de informação, dever-se-á dar continuidade a formação em literacia digital, assim como criar redes de partilha referentes à monitorização do trabalho desenvolvido.

A pandemia trouxe uma consciência da importância da diversificação de estratégias de comunicação, por parte da biblioteca, para que a mesma possa cumprir verdadeiramente a missão social que lhe é intrínseca.

BIBLIOGRAFIA

- Caldas, R., & Silva, R. (2020). Híbridez em tempo de pandemia: Como as tecnologias aproximam as bibliotecas da sociedade. *Liinc em Revista*, 16(2). <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.53521/>
- Freitas, A. C. (2020). *Estudo avalia o impacto do isolamento*. União das Misericórdias Portuguesas. Disponível em: <https://www.ump.pt/Home/misericordias/noticias/estudo-avalia-o-impacto-doisolamento/> (acedido a 12 de janeiro de 2022).
- IFLA. (1994). *Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas*. Disponível em: <http://repository.ifla.org/bitstream/123456789/189/1/pl-manifesto-pt.pdf> (acedido a 7 de janeiro de 2022).
- IFLA (2020). *Covid-19 y el sector bibliotecario global*. Disponível em: <https://www.ifla.org/es/covid-19-y-el-sector-bibliotecario-global/#prestacion> (acedido a 15 de janeiro de 2022).
- Kulikauskienė, K., & Liukinevičienė, L. (2020). The theoretical model of an inclusive library for people with disabilities and its practical implementation. *Izzivi prihodnosti = Challenges of the future*, 5(2), 79-101. Disponível em: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:76350516> (acedido a 26 de janeiro de 2022).
- Machado, E., Elias Junior, A., & Achilles, D. (2014). A biblioteca pública no espaço público: Estratégias de mobilização cultural e atuação sócio-política do bibliotecário. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 4(n.º especial), 115-127. Disponível em: <https://bit.ly/3lxIM> (acedido a 26 de janeiro de 2022).

- Marques, T., et al. (2020). O mosaico territorial do risco ao contágio e à mortalidade por Covid-19 em Portugal Continental. *Finisterra*, 55(115), 19-26. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/20383> (acedido a 23 de janeiro de 2022).
- Mata, M., & Landim, L. (2020). Desafios e perspectivas das bibliotecas frente à pandemia COVID-19 na Espanha e no Brasil. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351549993_DESAFIOS_E_PERSPECTIVAS_DAS_BIBLIOTECAS_FRENTE_A_PANDEMIA_COVID-19_NA_ESPANHA_E_NO_BRASIL (acedido a 23 de janeiro de 2022).
- Monteiro, A., et al. (2006). Estratégias para a implementação de bibliotecas híbridas como apoio à aprendizagem semipresencial de cursos à distância. *Inf. Londrina*, 1(2). Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1698> (acedido a 24 de janeiro de 2022).
- Oliveira, V., et al. (2021). Impactos do isolamento social na saúde mental de idosos durante a pandemia pela Covid-19. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(1), 3718-3727. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/viewFile/25339/20220> (acedido a 17 de janeiro de 2022).
- Ramada, A. (2021). *Princípios orientadores para o ensino de competências digitais para um público sénior em contexto pandémico Covid-19* (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto.
- Romero-Sanchés, E., Gómez-Hernández, J. A., & Hernández-Pedreño, M. (2019). La función social de las bibliotecas públicas: La perspectiva profesional. *RICI: Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, 12(2), 341-360. <https://doi.org/10.26512/rici.v12.n2.2019.20642>
- Sala, F., et al. (2020). Bibliotecas universitárias em um cenário de crise: Mediação da informação por meio das redes sociais durante a pandemia de Covid-19. *Fortaleza, CE*, 5(1). Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/informacaoempauta/article/view/43933> (acedido a 25 de janeiro de 2022).
- Saraiva, P. (2020). Ser bibliotecário em tempo de COVID-19. In *Anais do IHMT*. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/116500/1/Ser_bibliotecario_em_tempo_de_COVID_19.pdf (acedido a 23 de janeiro 2022).

Parte XIII

Apresentação pública de livros

Carlos Alberto Ferreira Neto, Professor Catedrático na Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade de Lisboa (UL) e atualmente Presidente da Casa da Praia - Centro Doutor João dos Santos, apresentou, no segundo dia da Conferência, o livro *Ócio, Jogo e Brincadeira: Mediação Intercultural e Intervenção Social*, organizado por Ricardo Vieira, José Carlos Marques, Pedro Silva, Ana Maria Vieira, Cristóvão Margarido e Rui Matos.

Apresenta-se, de seguida, a introdução desta obra.

Ócio, Jogo e Brincadeira: uma introdução

Realizou-se, nos dias 27 e 28 de novembro de 2020, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria, por sistema telemático, dado o contexto da pandemia Covid-19, a 8.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social (MIIS), tendo como tema “Ócio, Jogo e Brincadeira: Aprendizagens e Mediação Intercultural”.

Parece haver vários elementos comuns entre o ócio, o jogo e a brincadeira. Estes três temas/processos produzem aprendizagens, criatividade e reflexividade no viver do ócio e do lazer, no viver o jogo e no brincar. E nesses processos há comunicação, consigo próprio, através da reflexão com o eu e com o outro com quem se joga ou brinca. E comunicação é mediação, seja intramediação, nessa autocompreensão e autodefinição de si, em que a reflexão é fulcral para a definição da autoidentidade, seja intermediação com o(s) outro(s) com quem se brinca ou joga, sejam eles pares ou gerações mais velhas ou mesmo mais novas.

Para Erickson (1976), o jogo acaba por ser autoterapêutico na medida em que, através dele, as crianças conseguem obter e recuperar segurança e tranquilidade, bem como, através de diversas mediações por parte de pares e adultos significantes, acaba por ser um instrumento construtor de identidades. O mesmo se aplica, cremos, aos adultos, para quem o ócio é vital para uma vida saudável e geradora de projetos pessoais e sociais com sentido para os mesmos.

Por outro lado, num tempo de tanto consumismo e produtivismo, que a sociedade industrial quis naturalizar como modernidade, interrompido agora pela clausura imposta pelo combate ao Covid-19 que assola o planeta desde dezembro de 2019, pensar o ócio, o jogo e a brincadeira é vital para o desenvolvimento de tempos e espaços mais lúdicos e mais humanos.

A escola e as empresas valorizam atitudes e valores conducentes ao desenvolvimento dos mercados. O estímulo ao ócio e o desenvolvimento de processos educativos sobre o tempo livre parece vital para a (re)construção de modelos sociais mais humanos e verdadeiramente mais desenvolvidos. O tempo livre pode constituir, justamente, a oportunidade de desenvolvimento pessoal onde

o ócio poderá ser a forma de o obter através da participação livre e autónoma de cada pessoa nas diversas ações, se realizadas com motivação e prazer.

Com tempo livre, a criança pode escolher o que fazer, a que brincar. E o desenvolvimento da sua autonomia decorre muito das oportunidades de escolha que tenha ao longo da vida. É assim que o brincar se torna numa atividade produtora de aprendizagens realizadas com prazer (Vieira, 1992). E, na interação com os pares e adultos, vai vivendo e gerindo tensões e conflitos, alargando a sua racionalidade, intercompreensão, empatia, observação e escuta ativa, pilares fundamentais da mediação intercultural (Vieira, Marques, Silva, Vieira, & Margarido, 2016). Com tempo livre e ócio, os adultos e todos os humanos podem contemplar o belo, a arte e a vida. E podem reconstruir-se, bem como projetar reconstruções socioculturais.

Como nos ensinou J. Huizinga (2003), o jogo introduz as regras convencionais, mas também a possibilidade de as reconstruir, mediar e gerir com os outros. O jogo engloba o lúdico, mas não se esgota nele. Embora sobrepostos, o jogo e a ludicidade completam-se e ajustam-se em sucessivas sobreposições de significados, normalmente mediados pelos mais velhos ou pelos líderes do grupo.

Por outro lado, o jogo também foi sendo estudado como competição, como combate, como conflito e até guerra: os jogos de força, de destreza, os de sorte, de destino, etc., são alguns exemplos.

O jogo traz a simulação, o “faz de conta”, o simbólico das relações sociais, e contribui para o desenvolvimento das crianças que não são apenas tagarelas, mas também curiosas, animadas (não precisam de ânimo), brincalhonas; têm humor, são inquietas, querem descobrir, são encantadas, fascinadas, cooperativas, solidárias, e por isso é preciso descobrir e conhecer todas essas capacidades como sendo parte da epistemologia da criança (Iturra, *passim*) e não como a miniaturização dos adultos e do social formalista (Ariès, 1981).

A produção do brinquedo pela própria criança é já em si uma brincadeira ou um jogo que serve de “introdução ao mundo” da criança (Amado, 2002). Ou, como referem Iturra e Reis (1990), “o jogo é um texto onde se aprende a fabricar o código das relações sociais indispensáveis para a fabricação do quotidiano” (p. 24).

No fundo, o ócio, o jogo e a brincadeira produzem imensas aprendizagens e são mediados não só por terceiras pessoas, mas também pelas circunstâncias sociais da história de vida dos implicados. Na sociedade atual, assumem configurações complexas e, por vezes, contraditórias, na articulação das suas diferentes dimensões no espaço, no tempo da vida quotidiana, e nas biografias individuais (nas idades jovens, adultas e idosas).

O Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa (CICS.NOVA), polo do Instituto Politécnico de Leiria (CICS.NOVA.IPLeia), e a ESECS convidaram mediadores interculturais, professores, educadores, investigadores, cientistas sociais, da educação e do desporto, educadores sociais, assistentes sociais, animadores e outros interventores sociais a debater a importância do ócio, do jogo e da brincadeira enquanto espaços e tempos de aprendizagem, socialização, sociabilidade e interculturalidade.

Esta conferência, anual, tem sido realizada, desde 2014, nos auditórios da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. No contexto atual da pandemia do Covid-19, que atingiu Portugal a partir do mês de março de 2020, uma boa parte

do ensino superior (e básico e secundário também), em Portugal e no mundo, transformou-se rapidamente em teletrabalho, recorrendo os professores e as instituições a plataformas de ensino a distância, tais como o Zoom-Colibri, Microsoft Teams, entre outras. Felizmente, o Instituto Politécnico de Leiria (IPL) há anos que dinamizava cursos de ensino a distância, coordenados pela Unidade de Ensino a Distância (UED), e muitos professores já estavam familiarizados com estas ferramentas e com este modelo de ensino. Foi com base nesta experiência que a 8.ª Conferência de MIIS, de que aqui apresentamos textos das sessões plenárias e outros selecionados de entre as comunicações realizadas nos dias 27 e 28 de novembro de 2020, se transformou, rapidamente, numa conferência *online*.

O evento, de nível internacional, contou com dois conferencistas principais: María Belén Caballo Villar, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela e Professora Titular e investigadora do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade de Santiago de Compostela, que fez a conferência de abertura do 1.º dia, intitulada “Educar para o ocio: un desafío comunitario”; e Carlos Alberto Ferreira Neto, Professor Catedrático na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa e atualmente Presidente da Casa da Praia-Centro Doutor João dos Santos, que fez a conferência de abertura do 2.º dia, intitulada “O brincar como linguagem universal: uma perspetiva ecológica e inclusiva”.

A mesa redonda, moderada por Rui Matos, professor do Instituto Politécnico de Leiria, foi constituída por João Amado, professor da Universidade de Coimbra, Diana de Vallescar, mediadora intercultural, e Joana Viana, professora da Universidade de Lisboa. Os *workshops* visaram as seguintes temáticas: “Construir os próprios brinquedos... passos para resgatar uma tradição e um direito” (dinamizado por João Amado), “*Gaming*, simulação e mediação intercultural - experiência prática” (dinamizado por Diana de Vallescar), “Aprender com tecnologias. Explorando os jogos, a programação e a robótica” (dinamizado por Joana Viana), “Animação sociocultural como brincoterapia (Brincar, Socializar, Prevenir & Educar)” (dinamizado por Bruno Trindade) e “O mediador como provocador motor” (dinamizado por Rui Matos).

Para além das comunicações livres, cujos resumos foram divulgados e publicados atempadamente (https://objsrv01.eventqualia.com/evt4-media/documents/Livro_de_resumos.pdf), divididas em 12 sessões, seis no dia 27 e seis no dia 28, e do Livro de Atas da 8.ª Conferência MIIS, publicado digitalmente (https://objsrv01.eventqualia.com/evt4-media/documents/livro_Atás_8conf_final.pdf), este livro está dividido em 11 capítulos, a que acrescem o Prefácio, escrito pelo diretor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Pedro Morouço, e a Introdução.

No capítulo 1 – *Educar para o ocio: un desafío comunitario* –, María Belén Caballo Villar aborda a necessidade de repensar a influência dos “tempos complexos, fragmentados, acelerados” que se vivem nas sociedades atuais no bem-estar e na qualidade de vida das pessoas e grupos, destacando a necessidade de uma maior presença de experiências de lazer e ócio no quotidiano. O lazer é reivindicado como um direito que a educação pode ajudar a concretizar, nos planos individual e comunitário, com o objetivo de promover maior equidade e fortalecer dinâmicas participativas.

No capítulo 2 – *Brinquedos tradicionais populares – na pegada de um património universal e inspirador* –, João Amado propõe-nos uma viagem pelos trilhos que lhe têm servido de orientação no desenho e estudo do património que os brinquedos tradicionais populares constituem, com o objetivo de os “resgatar, investigar, valorizar, proteger e divulgar”. No percurso, apresenta-nos a Escola do Brinquedo Tradicional Popular, um projeto comunitário centrado “na inventariação, conservação e divulgação de um património material e imaterial das infâncias de todos os tempos e lugares”.

Diana de Vallescar procura, no capítulo 3 – *Gaming, simulação e mediação intercultural* –, ilustrar o modo como a formação/mediação intercultural pode ser apoiada e desenvolvida através de diferentes tipos de experiências, dinâmicas e jogos (de computador; de estratégia e simulação; da indústria de entretenimento), apresentando cinco casos específicos que o demonstram. O jogo, enquanto “acesso privilegiado para a aprendizagem”, constitui, em seu entender, uma ferramenta importante e efetiva no âmbito da interação intercultural, auxiliando na abordagem de alguns dos seus aspetos.

No capítulo 4 – *O mediador como provocador motor: malabarismo com constrangimentos e affordances* –, Rui Matos salienta o papel do mediador como catalisador para o aumento da ação motora dos mediados, baseando-se, sobretudo, no jogo que se cria entre a manipulação de constrangimentos e a criação de *affordances*, aqui entendidas como as possibilidades que “um dado envolvimento permite a um dado executante”. São apresentadas algumas estratégias de intervenção que mostram de que forma(s) os mediadores do desenvolvimento motor (pais, professores, educadores sociais, etc.) podem agir como “verdadeiros *agentes provocadores*”, estimulando a atividade motora de forma lúdica e prazerosa.

Ana Maria Vieira e Ricardo Vieira apresentam-nos, no capítulo 5 – *Cantando e rindo: educação social, mediação intercultural, animação e desenvolvimento comunitário* –, um estudo de caso realizado com um conjunto de jovens que se encontraram para formar um grupo de música popular portuguesa, projeto que, emergindo no seio de uma associação local, viria a tornar-se num símbolo identitário da comunidade que o acolhia. A criação deste grupo, ao mesmo tempo que colaborou na dinamização de momentos de ócio, promoveu a mediação intercultural e “contribuiu para a criação de laços de convivência” e para a interação e revalorização pessoal e social.

No capítulo 6 – *Da organização de uma exposição etnológica: o ócio e o lúdico na animação e desenvolvimento comunitário* –, Ricardo Vieira e Ana Maria Vieira conduzem-nos por uma reflexão biográfica e autobiográfica resultante de um trabalho etnográfico realizado no ano de 1985, no âmbito de um projeto de animação e desenvolvimento comunitário inserido numa associação de que faziam parte. Tendo como pedras de toque o associativismo e o envolvimento da comunidade, o processo descrito, de organização e montagem de uma exposição sobre uma aldeia, assenta na valorização do tempo de ócio e na “investigação de si”, através de um processo mediador e emancipador, como potenciais transformadores da qualidade de vida dos sujeitos, fomentando a coesão social, revivificando o seu quotidiano e contribuindo decisivamente para o reforço da identidade cultural.

Ana Ferreira, Cristóvão Margarido e Rui Santos relatam-nos, no capítulo 7 – *Jogos musicais e mediação intergeracional* –, uma experiência lúdica de promoção do convívio entre crianças e idosos, no sentido de averiguar se a música “poderia servir (e de que forma) de veículo de mediação” e (con)vivência intergeracional. Como elementos-chave no estabelecimento de pontes, as atividades musicais, concebidas enquanto estratégias de promoção da mediação intercultural, revelaram-se, neste estudo, igualmente importantes como ferramentas de mediação entre as duas populações, potenciadoras de partilha(s), transformação e abertura ao outro.

No capítulo 8 – *Un acercamiento a la juventud con discapacidad desde el aprendizaje en el ámbito del ocio* –, Aurora Madariaga e Joseba Doistua descrevem e analisam as práticas de ócio de jovens com deficiência e os fatores que devem ser tidos em consideração quando se trata de conhecer as características destas práticas. Observam-se as vantagens que os jovens lhes reconhecem, bem como as barreiras que encontram, os seus estilos de vida e lazer e as estratégias de inclusão nas atividades de ócio. Realça-se, ainda, a importância destas experiências no desenvolvimento pessoal e da aprendizagem, atendendo aos seus efeitos na saúde física e mental e na promoção da qualidade de vida.

Albino Viveiros reflete, no capítulo 9 – *Homo ludens, tempo livre e animação sociocultural. O lúdico como práxis comunitária* –, sobre “aquele que joga”, abordando o lúdico enquanto facilitador de processos de socialização e de inclusão social. Ao analisar o jogo como elemento social e cultural da práxis comunitária e o tempo livre enquanto tempo social e propício às vivências do lúdico, o autor destaca a animação sociocultural como metodologia de intervenção social que desempenha um papel sociopolítico no contributo para a transformação da realidade, promovendo espaços e tempos para as vivências individuais e coletivas. Neste contexto, o jogo é entendido como um instrumento de afirmação da cultura e criador de identidade comunitária.

No capítulo 10 – *Animação sociocultural e brincoterapia como promotoras de aprendizagem e de competências socioafetivas* –, Bruno Trindade e Ricardo Pocinho esboçam um retrato das escolas como espaços de aprendizagem e desenvolvimento humano onde têm vindo a surgir problemáticas acerca das quais se deve refletir, salientando a necessidade de repensar estratégias que fomentem a participação ativa e motivada dos alunos, reduzindo e combatendo os comportamentos desviantes. O impacto da animação sociocultural no contexto escolar e a sua importância na qualidade da aprendizagem, na promoção das interações sociais e das competências socioafetivas dos alunos são perspetivados (também) sob a ótica do “brincar”, componente privilegiada e facilitadora da construção de saberes e, em última instância, da formação do ser humano.

Por fim, no capítulo 11 – *Ócio, jogo e brincadeira nos processos educativos dos povos originários brasileiros em sua relação com a perspectiva do Bem Viver* –, Marcos José de Aquino Pereira aborda a presença do ócio, do jogo e da brincadeira nos processos educativos de diversos povos originários brasileiros, na sua relação com as perspetivas do Bem Viver. Considera-se que a realização de jogos e brincadeiras permeia muitas ações educativas ancestrais desses povos, além de outras práticas lúdicas, destacando-se também a importância do ócio como momento de encontro e de transmissão de conhecimentos. Representadas pelo

Bem Viver, prefiguram-se possibilidades para uma relação social e uma relação com o planeta em que se valoriza a conexão entre ser humano e natureza, o tempo presente e a noção de tempo contínuo, o sentimento de irmandade, solidariedade e comunhão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2002). *Universo dos brinquedos populares*. Coimbra: Quarteto.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (2ª. ed.) Rio de Janeiro: Zahar.
- Erickson, E. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Huizinga, J. (2003). *Homo ludens. Um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições 70.
- Iturra, R., & Reis, F. (1990). *O jogo infantil numa aldeia portuguesa*. Guarda: Associação de Jogos Tradicionais da Guarda.
- Vieira, R. (1992). *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher.
- Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (2016). *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social*. Porto: Edições Afrontamento.

Ricardo Vieira
José Carlos Marques
Pedro Silva
Ana Maria Vieira
Cristóvão Margarido
Rui Matos

Américo Peres, Professor Associado com Agregação da UTAD, apresentou o livro *Temas e Contextos de Pedagogia-Educação Social*, organizado por Ana Maria Vieira, Ricardo Vieira e José Carlos Marques.

Apresenta-se, seguidamente, a introdução desta obra.

Temas e contextos de Pedagogia-Educação Social: uma introdução

Temas e Contextos de Pedagogia-Educação Social é um livro de diálogos. Diálogo entre autores portugueses e espanhóis que se dedicam à Pedagogia-Educação Social, diálogo entre temas e contextos onde a Pedagogia Social se materializa na Educação Social, diálogo entre instituições onde se cursam licenciaturas em Educação Social, diálogo entre as dimensões mais teóricas deste saber da Pedagogia Social e as mais práticas onde ocorre a Educação Social, seja no trabalho de acolhimento de crianças,

no voluntariado, na Educação Social em contexto de bibliotecas, em contexto autárquico, em centros de acolhimento temporário, no âmbito da discriminação de mulheres e crianças, entre outros, seja, ainda, na discussão dos trajetos da Educação Social, quer em Portugal, quer em Espanha.

O livro decorre da conciliação de diálogos, reflexões e investigações realizados a propósito de um ciclo de conferências intitulado “Temas e Contextos da Educação Social”, tema que empresta o título ao livro, que a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS), do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), vem dinamizando desde 2017, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Seminário Temático de Educação Social da licenciatura em Educação Social da ESECS.IPL, do mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, também da ESECS.IPL, e no âmbito da investigação produzida no polo do IPL do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA.IPLLeiria).

O ciclo de conferências realiza-se no primeiro semestre de cada ano académico e tem contado com especialistas da área da Pedagogia-Educação Social, portugueses e espanhóis, e também com licenciados e mestres pela ESECS, nesta área.

Um obrigado, desde já, a todos estes autores que se quiseram juntar ao diálogo alargado que este livro faz dentro da Península Ibérica, e um especial obrigado ao Professor José Ortega que nos honra com o seu saber, o seu exemplo de pedagogo e educador marcante para todos nós e que nos dá a honra de prefaciar este livro que é de muitos, embora organizado por três professores da ESECS.IPL. Alguns dos conferencistas não tiveram possibilidade de juntar os seus textos a este livro, pelo que ficamos a aguardá-los para uma próxima publicação.

Esperamos que esta obra possa ter utilidade para quantos se interessam pela Educação Social, essencialmente os estudantes, professores e investigadores, de língua portuguesa e espanhola, espalhados para além da península que nos une e acolhe.

A Pedagogia Social é considerada uma Ciência da Educação, embora com um grande enfoque na vida fora da escola, na educação ao longo da vida, trabalhando de uma forma holística com as Ciências Sociais, num *mix* criativo e interativo de domínios, por vezes, abusivamente, separados. De facto, a cultura e a vida social não podem ser separadas, pelo que não deveriam passar à margem da escola.

Dada a interação entre as Ciências Sociais e as Ciências da Educação, a Pedagogia Social é cada vez mais considerada como um domínio científico transdisciplinar, razão por que não diz respeito apenas aos educadores sociais (Úcar, 2021). Antes, a todos os trabalhadores e interventores sociais. Nesta linha, a Educação Social surge associada ao desenvolvimento da investigação e produção científica nas Ciências da Educação e nas Ciências Sociais, refletindo a responsabilização da sociedade perante as problemáticas sociais mais gritantes, e corresponde a um espaço profissional desenhado no ponto de encontro, e de cruzamento, entre a área do trabalho social e a área da educação.

De acordo com Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista (2000), a Pedagogia Social fornece as ferramentas teóricas necessárias para uma intervenção no terreno que vise ajudar a tecer laços sociais e a criar situações de aprendizagem potenciadoras de felicidade, de bem-estar e de autonomia de vida. Considerando a Pedagogia Social como a ciência matriz da Educação Social (Caride, 2005), esta funciona como saber

profissional dos educadores sociais. É ela que fornece as ferramentas para a intervenção prática, com e para os indivíduos, famílias, grupos e comunidades, através da Educação Social.

Nunca é demais clarificar e sublinhar a importância preventiva da Educação Social, assim como o trabalho social educativo. Quando nos referimos à Educação Social, referimo-nos, também, a um tipo de trabalho social de carácter educativo que desempenha funções pedagógicas procurando promover o bem-estar social. Referimo-nos a uma série de serviços sociais de carácter pedagógico que, por vezes, tendem a resolver problemas de carência de algo que atinge alguns grupos sociais situados mais nas franjas da sociedade e, outras vezes, procuram prevenir problemas da população em geral assegurando os meios para tal: educação para a paz/convivência, educação ecológica, educação cívica, associativismo, voluntariado, ocupação de tempos livres, etc.

A preparação e a qualificação dos profissionais de Educação Social para o mundo do trabalho faz-se, hoje, através da formação em instituições legitimadas para o efeito, normalmente em Universidades e em Institutos Politécnicos, com objetivos, conteúdos, métodos, técnicas de ensino aprendizagem, recursos e meios para facilitar a atividade docente, métodos de avaliação, etc. A formação é pensada e desenhada atendendo à profissão e aos profissionais que se pretende qualificar, promovendo a aquisição de competências indispensáveis à criação de espaços para a intervenção e mediação socioeducativa em contextos diversificados.

Mas tal deverá ser pensado a partir da prática, e não exclusivamente a partir de modelos teóricos. E isto pressupõe pensar em investigação-ação, investigação em terrenos concretos com observação direta participante, ao modo antropológico, como alguns dos capítulos do livro bem ilustram. Assim, a Pedagogia Social-Educação Social pode crescer a partir do estudo da *praxis*. Unir a investigação e a análise da prática, construindo conhecimento teórico, é potenciar a relação entre teoria e prática e desconstruir essa falsa dicotomia tão usada noutros territórios e âmbitos profissionais. De facto, teoria e prática são duas faces da mesma moeda.

Defendemos, portanto, uma estreita ligação entre teoria e prática na Pedagogia Social e na Educação Social. O saber sociopedagógico tem em conta, simultaneamente, a exigência da interdisciplinaridade, de especialização, conforme as áreas de intervenção, mas também a transversalidade de saberes e a ligação crítica entre reflexão e ação. Por isso, defendemos o educador social como um profissional reflexivo. Por isso é tão fundamental a mediação relacional (Vieira & Vieira, 2013); o profissional da relação na prática do educador social (Vieira, 2013). José António Caride e Américo Peres (2013) escrevem, a este propósito, que

se deve promover correspondendo, assim, a qualquer educação que, para além de se reconhecer competente para «formar», assume os seus imperativos (trans)formadores. É este desiderato que se pretende ao invocar a Pedagogia-Educação Social e os múltiplos que com ela se abrem às práticas educativas inovadoras, nos termos em que se propõe a “mediação” e a “animação”, seja educativa, social e/ou cultural, face aos enormes desafios que a sociedade globalizada, da informação e do conhecimento traz consigo. (p. 24)

Mas esta profissão da relação tem, também, algumas dificuldades que devem ser refletidas, tais como: a necessidade de conciliação do distanciamento sujeito/objeto com a implicação profissional e a envolvimento nas situações (Ortega Esteban, 1997); a questão da demora entre a reflexividade sobre os fenômenos sociais e educativos e a urgência de determinadas intervenções sociopedagógicas; a dificuldade em fugir ao reducionismo das perspectivas monodisciplinares para abarcar uma dimensão holística/global da Educação Social que trata da complexidade e, portanto, do Homem enquanto ser biopsicossociocultural (olhar às árvores mas não deixar nunca a noção e conceção da floresta).

A questão da profissionalização de um campo ou a questão das profissões em geral são habitualmente tratadas pela sociologia das profissões ou pela história dos serviços que aspiram a ser profissões, mas também pelos diversos campos que reivindicam o seu reconhecimento. É esse o caso da Pedagogia Social - Educação Social, como profissão, que visam, no momento, processos de profissionalização na medida em que querem delimitar o seu campo de intervenção relativamente às profissões afins, mas, também, porque querem afirmar-se socialmente na área social e educativa. Na verdade, a Pedagogia Social e Educação Social surgem-nos como um campo plural de investigação e intervenção (Baptista, 2012) em que a

educação desempenha um papel decisivo nos processos de desenvolvimento pessoal e sociocomunitário, devendo tornar-se num bem acessível a todos. O que, desde logo, implica uma atenção particular às pessoas que, sofrendo situações de privação e vulnerabilidade, enfrentam dificuldades especiais no exercício do seu dever de aprendizagem e do seu direito de formação. Ligada a um imperativo de solidariedade inalienável, esta atenção prioritária inscreve-se, porém, num projeto mais amplo e audacioso de promoção de verdadeiras culturas sociais de aprendizagem. (Baptista, 2012, p. 5)

Se a definição de profissão suscita consensos e discórdias, a verdade é que todos reconhecem a complexidade do que são os processos de profissionalização. Complexidade que aumentou pelas mudanças ocorridas em consequência das transformações sociais que abrem novos espaços de intervenção assim como deixam outros mais vazios, por exemplo, com a introdução de novas tecnologias, como regista Nerot (1974) a propósito da teoria das profissões.

Não há dúvidas, portanto, de que estamos perante alguma dificuldade em delimitar quer o campo da Pedagogia Social enquanto saber formativo para o Educador Social, quer enquanto campo operatório e interventivo da Educação Social (Ortega Esteban, 1999) que não pode existir autonomamente sem uma teoria orientadora da ação. Mesmo comungando da ideia de que essa teoria orientadora é a Pedagogia Social, subsiste um dilema resultante da supremacia da escola e dos processos pedagógicos e de educação escolar que se retiraram do todo social para se dedicarem, em particular, à literacia, à numeracia, à história e à geografia. As dimensões da cidadania e dos direitos e dos deveres foram sempre um parente menos nobre; algo que a escola tratou ora como não curricular, ora como extracurricular, ora como não disciplinar, etc. Talvez isso mesmo tenha contribuído para o recente desenvolvimento da Pedagogia Social e da Educação Social como campos de

intervenção com pessoas, grupos e comunidades, bem como com instituições sociais, sejam elas escolares ou não escolares. Apesar de mais ou menos excluídas da escola, a Pedagogia Social e a Educação Social são, hoje, paradoxalmente, reivindicadas, mesmo que indiretamente e com pouca visibilidade, no e pelo sistema escolar, que se quer afirmar mais social, mais ligado às famílias e comunidades, mais educativo e menos escolástico, afirmando-se, pelo menos em termos de retórica, menos por somatórios de disciplinas e mais por projetos educativos e pedagogias de projeto.

Creemos que a educação escolar se tem de transformar, também, numa educação mais social e trabalhar em rede, em territórios educativos com outras instituições, com as famílias e as comunidades, através de uma articulação feita pela mediação intercultural e comunitária (Giménez, 2010, 2014; Vieira, Marques, Silva, Vieira, & Margarido, 2016, 2017).

Na verdade, reduzir a educação à educação escolar seria ver apenas uma parte da realidade. Romans, Petrus, e Trilla (2003) referem mesmo que

a escola não é a reserva natural da formalidade e do rigor pedagógicos. As outras educações, as mal chamadas educações informais ou não formais podem ser mais formais que a própria escola. Existe, de facto, apenas uma educação [...]. A educação é global, é social e acontece ao longo de toda a vida. Se o objetivo da educação é capacitar para viver em sociedade e comunicar, é preciso admitir que, em algumas ocasiões, a escola adota uma atitude de reserva frente a alguns comportamentos sociais dos alunos. É por isso que a Educação Social nasceu para completar objetivos não assumidos pela escola (ou quem sabe a escola nasceu para completar a Educação Social). (p. 60)

Assim, a Educação Social tem de refletir, também, acerca da sua própria intervenção e questionar-se porque se faz de uma maneira e não de outra, por forma a incidir nas causas dos problemas para poder prevenir as razões que geram tensões e conflitos, e não atuar apenas no final da linha. E essa Educação Social tem de potenciar, com uma pedagogia de emancipação, a aquisição de competências para a vida, na própria escola da vida, investindo no sentimento de pertença das pessoas e comunidades (Vieira, 1998).

Por outro lado, ainda, o desenvolvimento da Educação Social, em contexto de Ensino Superior, permitiu uma maior preparação dos profissionais, com estágios curriculares, etc., facilitando a articulação entre a teoria e a prática.

Relativamente às encruzilhadas da identidade entre a Educação Social e outras profissões de Trabalho Social, convém frisar, neste capítulo introdutório, que o trabalho dos educadores sociais é concebido a partir de uma perspetiva educativa, transformadora e emancipatória, fugindo ao assistencialismo e centrando-se nas pessoas, baseando-se na sua autonomia, capacitação e desenvolvimento. Efetivamente, o principal objetivo da educação é que as pessoas sejam protagonistas da sua própria transformação, numa perspetiva consciencializadora.

Apesar das mais-valias do educador social como um profissional flexível e criador de pontes, enquanto mediador social e intercultural entre diferentes contextos socioculturais – o que, sem dúvida, é uma grande vantagem em termos profissionais

–, a Educação Social em Portugal sofre ainda de alguma ausência de cultura profissional, o que tem dificultado o reconhecimento externo da profissão por parte de algumas instituições mais tradicionalistas no domínio do trabalho social.

Em síntese, agora, o educador social tem de se assumir como um profissional da mediação social e intercultural, um construtor de pontes, um construtor de concertações sociais e de relações interpessoais sadias de convivência, de projetos de vida individual e social numa perspetiva antropológica, consequência dos direitos humanos que pretende conciliar a diversidade na unidade das sociedades. E as competências do educador social são, necessariamente, multidimensionais e implicam preparação técnica, mas, também, o desenvolvimento de competências humanas tais como o autodomínio, a escuta ativa, a empatia, a abertura ao outro e a capacidade de enfrentar o risco e o sofrimento.

Finalmente, e como o prometido é devido, apresentamos a estrutura do livro, que põe em diálogo vários autores, temas e contextos da Pedagogia-Educação Social:

No capítulo 1 – *A formação de educadores sociais em Portugal: mesa-redonda sobre “Temas e Contextos de Educação Social em Portugal”* –, Paulo Delgado (Instituto Politécnico do Porto) potencia o diálogo entre os coordenadores das licenciaturas em Educação Social que se encontraram na ESECS, em outubro de 2019, para, numa mesa-redonda, pensarem e discutirem a formação de educadores sociais em Portugal. Deste modo, Cláudia Luísa (Universidade do Algarve), José Carlos Marques (Instituto Politécnico de Leiria), Leonor Dias Teixeira (Instituto Politécnico de Santarém), Rosa Maria Ramos Novo (Instituto Politécnico de Bragança) e Rui Pedro Pinto (Instituto Politécnico do Porto) partilham testemunhos e refletem sobre os desafios que se colocam à formação e à prática profissional dos educadores sociais em Portugal, contextualizando realidades e experiências na área de intervenção de cada instituição de ensino superior.

Isabel Baptista evidencia, no capítulo 2 – *Inovação, pedagogia social e desenvolvimento humano* –, a especificidade e a relevância do conhecimento sociopedagógico e a necessidade de construir respostas socioeducativas baseadas no “pensamento relacional, sensível e problematizador” da Pedagogia Social e no seu carácter “intrinsecamente inovador”. Na sua perspetiva, o perfil de competências “específico e distintivo” dos pedagogos sociais, em geral, e, de modo particular, dos educadores sociais, bem como o seu “poder transformador”, afirmam-se através de uma “aposta continuada em dinâmicas de investigação, formação e ação consistentes e indexadas a um paradigma de alteridade”, assente numa “pedagogia da hospitalidade e do laço social” que é “vital para os processos de desenvolvimento humano”.

No capítulo 3 – *Educación social y pedagogía social: aproximación a su estado de cuestión en España* –, José Antonio Caride, localizando-se em território espanhol, mas simultaneamente estendendo-se a outras geografias, assinala a importância de construir e reivindicar “as identidades da Pedagogia Social e da Educação Social”, designadamente a partir das relações que estabelecem com a sociedade, distinguindo os seus respetivos “campos” de práticas mas conciliando respostas colaborativas, quer aos níveis educativo e social, quer científica, académica e profissionalmente. Assim, partindo de uma perspetiva histórica das mudanças que foram ocorrendo em cada país, o autor assinala o “protagonismo das universidades e dos coletivos

profissionais” no trabalho de articulação e diálogo educação-sociedade e salienta a reciprocidade estabelecida entre “a dimensão social da educação e a missão educativa da sociedade”.

Victoria Pérez de Guzmán e Juan Francisco Trujillo Herrera abordam, no 4.º capítulo – *Investigar la historia de la educación social en España desde sus microhistorias* –, o processo histórico de compreensão e construção da História da Educação Social, em Espanha, e os elementos-chave a ter em consideração no estudo da Educação Social através de “micro-histórias” dos diversos contextos e territórios, que auxiliarão no entendimento do conjunto. Advogam os autores que é necessário “estabelecer uma categorização das entidades que contribuíram para o desenvolvimento” da História da Educação Social e seus “âmbitos” ou campos profissionais, não ignorando as sinergias criadas com a Pedagogia Social e a partilha de saberes entre os dois campos, bem como a reflexão acerca da dimensão científica da Educação Social, coproduzida pela “união da academia e das pessoas que trabalham nos diferentes campos profissionais”.

No capítulo 5 – *Educación social. Retos ante la discriminación de mujeres y niñas. La trata de personas* –, Encarnación Bas Peña, traçando uma panorâmica das questões relacionadas com a situação da mulher, a discriminação, o tráfico, o direito à igualdade entre géneros, realça os desafios que se colocam à Educação Social nestes “cenário[s] de ação socioeducativa”, em que “entra com pleno direito”, nomeadamente no que se refere à possibilidade de “realizar diversos tipos de ações voltadas à prevenção, formação, orientação e inserção laboral, em diferentes contextos (...) e grupos sociais”. A autora ressalva, nesta sequência, a importância de capacitar educadores e educadores sociais para a assunção destas tarefas, designadamente através da formação universitária, para que desenvolvam competências no sentido de “desenhar ações preventivas e assistenciais às vítimas e seus filhos”, concluindo que “a Educação Social não pode ficar fora desta problemática”, que “está integrada num dos eixos centrais desta licenciatura e profissão”.

Ricardo Vieira, José Carlos Marques, Ana Maria Vieira e Cristóvão Margarido apresentam-nos, no capítulo 6 – *Voluntariado, vinculação universitária, mediação e investigação* –, um projeto de investigação realizado na Escola Superior de Educação de Leiria (ESECS) e no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais do polo do Instituto Politécnico de Leiria (CICS.NOVA.IPLeiria). Depois de sublinharem a “incerteza, provisoriedade e revisibilidade do conhecimento que vai sendo produzido e conhecido”, características próprias da epistemologia das Ciências Sociais, os autores apresentam o projeto VVUMI, cuja principal finalidade é a de “planificar e operacionalizar a realização de voluntariado”. Procura-se, com este projeto, investigar “motivações por parte de quem procura fazer voluntariado e por parte de quem acolhe voluntários”, com o propósito de “construir uma plataforma digital” que medeie a procura e a oferta, “criar uma bolsa de voluntariado” e promover “formação para um voluntariado mais informado, mediador (...) e capacitador”, simultaneamente estreitando “a ligação dos cursos da área social da ESECS.IPLeiria com as instituições”.

No capítulo 7 – *Educación social em contexto autárquico* –, Cláudio Lopes dá-nos o seu testemunho acerca das funções que, enquanto educador social, desempenha ao serviço do município de Figueiró dos Vinhos, expondo os principais contornos da sua

intervenção socioeducativa nos projetos da área social desenvolvidos quer no próprio Gabinete de Ação Social do município, quer em parceria com outras entidades, assim “demonstrando a polivalência do Educador Social, bem como a importância do trabalho em rede com outros profissionais da área social”. Destaca, neste contexto, a importância de o educador social adquirir, ao longo do seu percurso profissional, “um conjunto de competências afetivas, mediadoras e interpessoais, criando (...) uma maior relação de proximidade humana, que irá favorecer e potencializar o seu trabalho enquanto técnico da área de intervenção social”.

Na mesma linha de interlocução, Catarina Coelho relata-nos, no 8.º capítulo – *O educador social em contexto de biblioteca: práticas de promoção e animação cultural* –, a sua experiência enquanto profissional de uma biblioteca municipal e os desafios que se colocam aos técnicos que, nestes contextos, desenvolvem a sua atividade, realçando a necessidade de “reflexão sobre o papel do profissional de biblioteca enquanto agente de mudança” num “espaço de promoção de encontros entre grupos, espaço de acolhimento e respeito das diferenças”. As práticas de promoção e animação cultural e, especificamente, a mediação como “estratégia de intervenção com jovens utilizadores da biblioteca” são perspectivados na abordagem ao programa “Biblioteca Ativa”, dirigido a jovens, com o objetivo de “compreender e interpretar” as suas atitudes “face à atividade de animação da leitura”.

No capítulo 9 – *O acolhimento familiar de crianças e jovens no contexto brasileiro. Considerações sobre a experiência do município de Cascavel* –, Paulo Delgado e Rachel Fontes Baptista caracterizam o modelo de acolhimento familiar no contexto brasileiro, destacando, nomeadamente, os seus antecedentes jurídicos e sociais, as suas diferentes finalidades, bem como os procedimentos associados à preparação, acompanhamento e cessação do acolhimento. Há, depois, um breve olhar a um programa de acolhimento familiar considerado pioneiro no contexto brasileiro, com a realização de uma entrevista a Sergio Kreuz, Juiz de Direito e principal mentor do programa, que termina com um conjunto de considerações sobre a realidade e os desafios que se colocam ao desenvolvimento do acolhimento familiar no Brasil.

Igor Magalhães reflete, no capítulo 10 – *(Sobre)viver no acolhimento terapêutico* –, sobre o acolhimento residencial de crianças e jovens e a sobrevivência às “intempéries de vida” que marcam a “travessia” pela casa de acolhimento, com as emoções (eminentemente conflitantes) que lhe subjazem. Apontando o amor e o “desenvolvimento da relação autêntica e securizante” como vitais, nesse processo, bem como necessidade de uma intervenção especializada, o autor aborda dinâmicas simbólicas de vidas (e explora um caso prático) que, em diferentes momentos, se vão encontrando e desencontrando no acolhimento terapêutico, instando à reflexão sobre o constante desafio de transformação das casas de acolhimento, com o intuito de responder às necessidades das crianças e jovens, mas também de promover “a partilha das aprendizagens e erros”, com o objetivo último de, através uma visão terapêutica conjunta, se conseguir “uma travessia reparadora e facilitadora do amadurecimento da criança e jovem”.

No capítulo 11 – *Educador social: um “sobrevivente” no mundo do acolhimento residencial (Diálogo com o texto de Igor Magalhães)* –, Miguel Prata Gomes, precisamente dialogando com o capítulo anterior, de Igor Magalhães, procura “desvelar ou trazer à luz o papel que (...) o Educador Social desempenha na prática do acolhimento residencial”, refletindo sobre este técnico – “sobrevivente” –, cujo cerne

do trabalho socioducativo é de “profunda mediação”, através de três imagens: “o construtor de pontes”, o “profissional reflexivo” e o “hóspede”. Além do papel do profissional “da relação com outro” na casa de acolhimento, que a leitura do texto de Igor Magalhães convoca, Miguel Prata Gomes ressalta, ainda, “o caráter autotransformativo inerente à Educação Social”, que a mesma leitura sugere, equacionando-a “como projeto antropológico” e transformador, quer para o jovem, quer para o próprio educador/mediador.

Sem nos desviar do território do acolhimento residencial, que nos últimos capítulos temos vindo a trilhar, Rolando Gaspar conduz-nos, no penúltimo capítulo – *O educador social em contexto de acolhimento residencial – uma análise reflexiva* –, por “algumas das problemáticas associadas à intervenção dos educadores sociais” em casas de acolhimento residencial, com o propósito de “criar um espaço de reflexão e de partilha” sobre o seu papel neste contexto institucional, bem como “acerca das potencialidades e limitações/constrangimentos da sua intervenção”. A par desta discussão, o autor apresenta quatro casos práticos de jovens institucionalizados, como exemplos de intervenção, destacando a necessidade de existir uma consciência do impacto que esta terá na vida das crianças e/ou dos jovens acolhidos, e também, “direta ou indiretamente, na comunidade em que estão inseridas/os”, competindo ao educador “criar sinergias e condições relacionais” que potenciem o envolvimento e a corresponsabilização de todos pelos resultados obtidos.

Por fim, no capítulo 13 – *O associativismo, a profissão e a profissionalização da educação social* – Sílvia Azevedo, partindo de um “enquadramento da história da profissão” de educador social, “relativamente recente” e ainda “em processo de profissionalização e afirmação da sua identidade”, salienta a importância da “preparação técnico-científica e conseqüente desenvolvimento das competências profissionais” destes técnicos, bem como o papel do trabalho associativo (e, neste caso, especificamente, da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social - APTSES), âmbitos de ação que, em conjunto, contribuem para a promoção e afirmação da Educação Social e “o reconhecimento do estatuto específico” da profissão, conduzindo-nos a “um olhar promissor sobre o futuro da mesma”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, I. (2012). Pedagogia social, um campo plural de investigação e intervenção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 4, 5-8.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Caride, J. A., & Peres, A. (2013). Prefácio. In A. Vieira, *Educação social e mediação sociocultural* (pp. 23-25). Porto: Profedições.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Giménez, C. (2010). *Interculturalidade e mediação*. Lisboa: ACIDI, I.P.
- Giménez, C. (2014). *Seminário intensivo sobre mediación intercultural*. Madrid: IMEDES e ACM.
- Nerot, S. (1974). Les professions du travail social. In S. Crapuchet (Ed.), *Sciences de l'ombre et professions sociales*. Toulouse: Privat.
- Ortega Esteban, J. (1997). La búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la pedagogia social. *Cultura y Education*, 8, 103-119.

- Ortega Esteban, J. (1999). Educación social especializada, concepto y profesión. In J. Ortega Esteban (Coord.), *Educación social especializada* (pp. 13-41). Barcelona: Ariel.
- Romans, M., Petrus, A., & Trilla, J. (2003). *Profissão educador social*. S. Paulo: Artmed.
- Úcar, X. (2021). Constructing questions for the social professions of today: The case of social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 9. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.1.009>
- Vieira, A. (2013). *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2013). Pedagogia social, comunicação e mediação intercultural. *A Página da Educação*, n.º extra série, 34-35.
- Vieira, R. (1998). *Entre a escola e o lar: O currículo e os saberes da infância*. Lisboa: Fim de Século.
- Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.). (2016). *Pedagogias da mediação intercultural e intervenção social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.). (2017). *Conceções e práticas de mediação intercultural e intervenção social*. Porto: Edições Afrontamento.

Ana Maria Vieira
Ricardo Vieira
José Carlos Marques

Parte XIV

Sessão de Encerramento

CRISTÓVÃO MARGARIDO

Presidente da Comissão Organizadora

**“Vivências, Convivências e Sobrevivências em Contexto de Pandemia:
Relatos e Experiências” – Um balanço final**

Enquanto Presidente da Comissão Organizadora da 9.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e intervenção social, subordinada ao tema: “Vivências, Convivências e Sobrevivências em Contexto de Pandemia: Relatos e Experiências”, vou proferir umas breves palavras de encerramento que servirão basicamente para fazer o balanço destes dois dias de trabalho e agradecer ao envolvidos no evento. De seguida, o Professor José Carlos Marques lançará a 10.ª conferência, a conferência de 2022, pois será ele o Presidente da Comissão Organizadora da conferência do próximo ano.

Farei de seguida o balanço desta conferência, organizada pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e pelo CICS.NOVA.IPLeiria, e que foi o contributo do CICS.NOVA. IPLeiria, para a Semana da Ciência e da Tecnologia 2021, que decorre de 22 a 28 de novembro, com atividades por todo o país. E que contributo significativo foi esta Conferência Internacional, que grande contributo...

Deixar claro que esta conferência, que começou a ser preparada e que foi publicamente lançada em 25 de novembro de 2021, ultrapassou largamente todas as nossas melhores expectativas. Vejamos: 314 participantes inscritos no evento; 69 *abstracts* submetidos dos quais 67 foram aceites para comunicação; 163 autores de dezenas de instituições diferentes, não só Politécnicos e Universidades, mas também escolas dos mais diferentes níveis de ensino, associações, organizações governamentais, muitas entidades. Queria agradecer a todos os autores envolvidos por terem confiado em nós e terem escolhido esta conferência para trazer à luz os vossos trabalhos. A vossa participação é o combustível motivacional que precisamos para continuar a trabalhar e a organizar mais eventos desta dimensão.

Claro que este sendo um evento científico vive também da robustez da sua Comissão Científica, constituída por 70 professores portugueses e estrangeiros, que são o garante da qualidade científica do evento. Seguir-se-á a publicação do Livro de Atas do evento.

Uma palavra para os colegas da Comissão Organizadora, que trabalharam incessantemente para que a conferência fosse um sucesso: Ana Vieira, José Marques, Pedro Silva, Ricardo Vieira, Rui Matos e Rui Santos. Seguimos juntos.

Uma palavra de agradecimento às entidades parceiras do evento:

- ANGES – Associação Nacional de Gerontologia Social
- Câmara Municipal de Leiria
- CIEQV - Centro de Investigação em Qualidade de Vida
- CiTechCare – Center For Innovative Care and Health Technology
- Departamento de Ciências Sociais da ESECS
- Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Escola Superior de Saúde – Instituto Politécnico de Leiria
- FCT – Fundação Ciência e Tecnologia
- IAIE - International Association for Intercultural Education
- Jornal de Leiria
- RESMI

Um agradecimento para todos os colegas que participaram nos diferentes painéis.

Na conferência de abertura:

- Professor Pedro Morouço,
- Professora Ana Vieira,
- Professor Rui Matos,
- Professor Luís Barbeiro,
- Professor Nuno Rodrigues, em representação do Senhor Presidente do Instituto Politécnico de Leiria,
- Senhor Presidente da Câmara, Dr. Gonçalo Lopes.

Ao Senhor Enfermeiro Marco Neves, distinto representante do ACES Pinhal Litoral. O Senhor Enfermeiro presenteou-nos com uma brilhante intervenção que juntou uma dimensão mais profissional a uma dimensão mais pessoal e emotiva de quem está todos os dias na luta a organizar equipas de vacinação para que todos fiquemos mais seguros. “É muito desgastante”, dizia o Senhor Enfermeiro, em grupo mais restrito, no final da

sua intervenção. Obrigado, Senhor Enfermeiro, pela sua luta diária e pela luta de todos os que dirige, a pensar no bem comum.

Um agradecimento às pessoas que nos “emprestaram” a sua experiência no painel “Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s): A pandemia em contextos locais e regionais”. Contámos com profissionais das mais diversas áreas: saúde, educação, desporto, segurança social e autarquia, o Professor Cesário Silva, Senhora Vereadora Ana Valentim, Dra. Elisabete Moita e Professor Manuel Nunes. Obrigado pelo vosso trabalho, pela vossa luta diária contra a pandemia.

Contámos ainda com um painel internacional intitulado “Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s): A pandemia em contextos multinacionais”, onde os Professores Saudade Baltazar, Roberto Macedo, Écio Portes e José Carlos Gomes nos enriqueceram com as suas partilhas.

Um agradecimento muito especial ao Professor Pierre Tap, Professor Emérito da Universidade de Toulouse, um dos mais brilhantes intelectuais do séc. XX e uma referência para todos nós. O Professor Pierre Tap contou, na 1.^a pessoa, a sua experiência em tempo de pandemia. Tem 83 anos, muita força e muita determinação. Aos professores Américo Peres e Carlos Neto, amigos desta casa, muito obrigado pelo vosso trabalho de preparação para nos apresentarem com as brilhantes apresentações dos livros: *Ócio, Jogo e Brincadeira: Mediação Intercultural e Intervenção Social* e *Temas e Contextos de Pedagogia-Educação Social*. Estas obras, nas vossas palavras, ficam ainda mais brilhantes.

Agradecer também a todos os moderadores das 14 sessões de comunicações livres, trabalho de moderação feito pelos colegas: Patrícia Simões, Susana Faria, Ricardo Pocinho, Cristiana Madureira, Joana Brinca, Mário Barata, Márcio Oliveira, Marlene Sousa, Miguel Prata Gomes, Maria Inês Pinto, Rui Santos, Tânia Santos, José Trindade e Tânia Silva. O vosso contributo foi muito importante, obrigado pelo vosso envolvimento na conferência.

Obrigado a todos os estudantes voluntários que ajudaram nas diversas sessões.

Obrigado aos técnicos, os incansáveis Rui Silva, Catarina Varanda e Adelaide Fernandes. Sem vocês não conseguimos fazer nada. Nunca nos falhem.

E quando às vezes, em dificuldade, rogamos aos céus e gostaríamos de ouvir uma voz que nos guiasse, nesta conferência essas vozes existiram e chamam-se Dra. Marta Pereira e Dra. Márcia Ferreira e são as técnicas da Eventqualia. Obrigado à Eventqualia na pessoa da Dra. Ivone Jacob.

Apenas uma breve nota para concluir:

Há uns dias um colega professor dizia-me: “Conferência na altura certa: os casos de Covid estão a aumentar muito e o Covid-19 está novamente na ordem do dia”. A verdade é que, no ano passado, quando, na sessão de encerramento da 8.ª conferência “Ócio, Jogo e Brincadeira”, lancei o tema deste ano, esperava que esta conferência servisse para discutirmos tempos idos de uma pandemia ultrapassada. Ora, isso não aconteceu! O tema, infelizmente, está mais atual do que nunca.

Retomo, a este propósito, as palavras da Professora Ana Vieira na conferência de abertura: “este é um fenómeno que a todos toca, um fenómeno social total, como nos ensinou Marcel Mauss, uma vez que atravessa e abala toda a sociedade. Ninguém escapa a este fenómeno”. Estamos, efetivamente, na sociedade de risco.

Nesta conferência ouvimos relatos, experiências, investigações, mas não só. Ouvimos medo, desespero, doença e morte. Mas também ouvimos luta, motivação e resiliência, superação e vontade de viver. Por essa razão, amigos, vamos ter esperança no futuro. Não vai ficar tudo bem, mas de certeza os tempos irão melhorar.

9.^a Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social

Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia: Relatos e Experiências

A 9.^a Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social, realizada *online* nos dias 26 e 27 de novembro de 2021, cujas Atas aqui são disponibilizadas, teve por tema “Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia: Relatos e Experiências”. O vírus SARS-CoV-2, que origina a doença da COVID-19, chegou à Europa no início do ano 2020 e abalou todos os países, mesmo os que se consideravam mais preparados do ponto de vista médico-sanitário. Neste contexto, tornou-se inevitável pensar esta pandemia na Conferência Internacional anual de Mediação Intercultural e Intervenção Social, realizada pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e pelo CICS.NOVA.IPLeiria.

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



Centro Interdisciplinar
de Ciências Sociais
CICS.NOVA.IPLeiria



escola superior de educação
e ciências sociais
instituto politécnico de leiria

