

ICCL2021

21st CENTURY LITERACIES

International Congress

PROCEEDINGS

15-16 JULY 2021
Polytechnic of Portalegre Campus

LIVRO DE ATAS

Congresso Internacional
sobre Literacias no Século XXI

International Congress on 21st Century Literacies

(ICCL2021)

PROCEEDINGS

Congresso Internacional sobre Literacias no Século XXI

(ICCL2021)

LIVRO DE ATAS

Title

Congresso Internacional sobre Literacias no Século XXI (ICCL2021) / International Congress on 21st Century Literacies (ICCL2021) Livro de Atas

Coordination

Cristina Dias, Carla Santos, Luís Cardoso, Vanda Correia

Editor

Polytechnic Institute of Portalegre

Graphic Coordination

Communication and Design of the Polytechnic Institute of Portalegre

ISBN

978-989-8806-44-4

Languages

English and Portuguese

Type of edition

Electronic/PDF

Date

December 2021

**International Congress
on 21st Century Literacies**
(ICCL2021)

**Congresso Internacional
sobre Literacias no Século XXI**
(ICCL2021)

Spaces of Literacy

From diversity of learners to significant learning models

**Lucília Salgado¹ (coordenação), Dina Soeiro², Isabel Rufino³, Maria Manuela Paulo⁴,
Maria da Conceição Rolo⁵ e Vera Carvalho⁶**

¹ Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente, Portugal, luciliasalgado@gmail.com

² Projeto Letras Prá Vida, Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal, disoeiro@esec.pt

³ Barafunda – Associação Juvenil da Cultura e Solidariedade Social, Portugal, rufinoisabel@gmail.com

⁴ Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente, Portugal, mariamanuelasimoespaulo@gmail.com

⁵ A.L.É.M. – Associação Literatura, Literacia e Mediação, Portugal, mccrolo@sapo.pt

⁶ Associação para a promoção da criatividade, desenvolvimento pessoal e reabilitação psicopedagógica – iCreate, Portugal, veracarvalho63@icloud.com

ABSTRACT

The Project Literacy for Democracy aimed at educating youngsters in the exercise of citizenship and involved several communities, stakeholders and institutions. The Project became a part of the practices occurring in each context, adopting an approach of research-action. It tried to generate knowledge about the manner how it is possible, in each selected site, to work and organise education for citizenship. During the local projects lifetime it was tried to, locally and collectively, define concepts while deepening and enlarging the theoretical search that would give a direction to the ongoing practices and, at the same time, generating new and leading knowledge.

Lifelong Education. This Symposium has allowed the analysis of current practices in community premises of Oeiras (projects Literacy in Navegadores and Literacy for Democracy) with African-descent communities; with Roma women in cooperation with ALEM; with senior citizens in rural areas (iCreate) and young adult students (of the Higher School of Education in Coimbra); and with children and adults (Barafunda in Benedita).

While working with vulnerable communities it was necessary to characterise their own ways of participation and the dominant knowledge in each domain. For that reason, knowledge about getting literate, literacy and the corresponding processes became a constant factor in each group, taking into account their specific ethnic, age and social traits. The same can be said regarding new vulnerabilities, either economic (in contexts of crisis) or connected to environmental sustainability.

We understand that the need to accede to new knowledge with regard to economic and environmental vulnerability can enrich the process of literacy and that was only possible due to the development of such ability. Based on the understanding that citizenship only develops through the very practice of citizenship, we concluded that our action should not isolate the youngsters out of their community and also

that the work with any of the selected groups required the parallel development of the others, be it groups of seniors, adults, youngsters or children.

While implementing such a methodology the Project products would then emerge in a constant dialectic process, forcing us, at any moment, to redefine direction. As we acquired new knowledge we had to define new objectives and to restructure our practices and follow new paths. As a remarkable example we can refer to the pandemic situation that erupted at a crucial stage of the Project and inevitably led to new practices of citizenship and to new literacy approaches.

KEYWORDS

Citizenship, Democracy, Community Development, Literacy

RESUMO

O projeto *Literacia para a Democracia* procurou formar jovens para o exercício da cidadania envolvendo várias comunidades, vários atores, várias instituições. Inseriu-se nas dinâmicas de cada contexto tendo a perspectiva de investigação-ação, procurando criar conhecimento acerca do modo como, em cada um, se pode atuar e fazer formação para a cidadania com o objetivo de ir formando para a democracia. Durante todo o percurso dos projetos tentou-se, localmente e coletivamente, precisar conceitos, aprofundando e alargando a procura teórica orientadora das práticas existentes e, ao mesmo tempo, co-produzir novos saberes.

Educação permanente. Inserimos neste simpósio, a análise de práticas em espaços comunitários de Oeiras [projetos *Literacia nos Navegadores* e *Literacia para a Democracia*] com comunidades de origem africana; com mulheres de etnia cigana com a ALEM; com seniores do meio rural (iCreate) e jovens estudantes de Coimbra (ESEC); com crianças e adultos (Associação BARAFUNDA na Benedita).

Atuando com comunidades vulneráveis, foi necessário caracterizar as suas formas de participação e os saberes dominantes de cada um e de cada grupo. Por essa razão, os conhecimentos sobre alfabetização, literacia e respetivos processos se tornaram uma constante junto de cada grupo com as suas características étnicas, etárias e sociais. Idem em relação às novas vulnerabilidades quer económicas – contextos de crise – quer de sustentabilidade ambiental.

Entendemos que a necessidade de aceder a novos conhecimentos de vulnerabilidade económica e ambiental enriquecia a literacia e, só era possível graças ao aprofundamento desta competência. Partindo da compreensão de que a cidadania só se desenvolveria através da prática da cidadania verificámos que a intervenção não poderia isolar os jovens da comunidade e que, a intervenção junto de qualquer grupo, implicava o seu desenvolvimento quer se tratasse de grupos de seniores, de adultos de jovens e/ou de crianças.

Sendo esta a metodologia desenvolvida as dinâmicas do projeto apareciam numa dialética permanente, obrigando, em cada momento, a refazer direções, a partir da obtenção de novos conhecimentos para produzir novos objetivos específicos e obrigando a reestruturar práticas, seguir novos caminhos. Como exemplo mais marcante, refira-se a situação pandémica que surgiu no decurso do projeto que conduziu a novas práticas de cidadania e novas abordagens da literacia.

PALAVRAS-CHAVE

Cidadania, Democracia, Desenvolvimento Comunitário, Literacia

1. QUADROS TEÓRICOS E CONTEXTOS ORIENTADORES

1.1. Literacia, da emergente à tardia

Partimos do conceito de *literacia* tal como se anunciou em Portugal no final do século XX: *a competência que consiste em extrair o sentido de um texto escrito necessário ao seu quotidiano* (Benavente, 1996). A emergência deste conceito permitiu elucidar os processos de sucessos e insucessos de aprendizagem das crianças remetendo para os trabalhos, então também recentes, de Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985) de psicogénese da leitura e da escrita que estão na origem do conceito de *literacia emergente*.

Percebemos então, por que as crianças originárias de meios não letrados revelavam dificuldades na escola desde os primeiros anos de escolaridade e da necessidade dos pais, mães (literacia familiar), avós e comunidade (Mata, 2006)¹ se envolverem na relação da criança com a escrita, até antes da escolarização. Trabalhos posteriores (Salgado, 2011) permitem identificar a existência de correlação entre o envolvimento parental no desenvolvimento da literacia das crianças e a participação dos pais em contextos adequados de Educação de Adultos, desde a alfabetização às práticas de RVCC. Procura-se, então inserir todos os grupos da comunidade, da criança, ao sénior, em espaços de formação heterogéneos, não coincidentes com o modelo escolar, de modo a criar a possibilidade de acesso de todos à literacia sendo, cada grupo, mestre e aprendiz dos outros.

1.2. Literacia para a Cidadania

Em 2019, a APCEP, aceitou o desafio de se candidatar ao *Programa Cidadãos Ativos*², gerido pela Fundação Calouste Gulbenkian, o que fez, apresentando o projecto *Literacia para Democracia*, de formação de jovens para a cidadania.

O projecto *Literacia para a Democracia*, que decorre, insere-se nas perspetivas de atuação da APCEP, de acordo com a sua Declaração de Princípios:

*“Papel importante caberá à APCEP no fomento da formação cívica e do exercício da democracia, incitando os cidadãos à participação na vida pública, social, cultural e sindical, promovendo a sua preparação para uma correta utilização dos meios de comunicação social e pondo-os de sobreaviso relativamente a propagandas alienadoras e outras formas de manipulação da opinião pública.”*³

¹ “Os trabalhos de literacia emergente têm evidenciado o papel activo e participante que cada criança desempenha no processo de descoberta, apreensão e aprendizagem da linguagem escrita. Neste sentido tem-se verificado que os vários contextos onde a criança está inserida (família, jardim-de-infância, escola, etc.) têm papéis diferentes neste processo, mas todos importantes, pois são complementares.” In Sinopse de Mata (2006) <https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/literacia-familiar/185181>

² Do Programa Cidadãos Activos: “Foi a **Fundação Calouste Gulbenkian, em consórcio com a Fundação Bissaya Barreto, selecionada para gerir em Portugal o *Active Citizens Fund***, componente dos EEA Grants especificamente destinada a apoiar as Organizações Não Governamentais (ONG). Foi assim criado o Programa Cidadãos Ativ@s, financiado pela Islândia, Liechtenstein e Noruega, com uma dotação de 11 milhões de euros, a ser implementado ao longo do período 2018-2024, e que se destina a apoiar a Sociedade Civil em Portugal.

³ (<http://www.apcep.pt/logotipo.php?noticia=1770>)

Verificou-se, desde logo, coincidência ou proximidade de objetivos do Programa, e os expressos na Declaração de Princípios da APCEP:

O Programa Cidadãos Ativ@s aceita candidaturas de Organizações Não-Governamentais para financiamento de projetos que desenvolvam a promoção da participação democrática, a cidadania ativa e os direitos humanos, bem como projetos que tenham como objetivo o empoderamento de grupos vulneráveis ou reforcem a sustentabilidade e a capacidade da sociedade civil portuguesa. (<https://gulbenkian.pt/cidadaos-ativos/concursos-abertos>)

Procurava-se formar jovens para o exercício da cidadania o que, no quadro da linha de Educação Permanente que partilhamos, tornava necessária uma metodologia que implicasse a realização de atividades de “empoderamento” de grupos vulneráveis. Estaríamos, deste modo, a reforçar a capacidade da sociedade civil⁴ através da promoção da cidadania ativa. Pretendíamos, igualmente que este reforço se fizesse de forma duradoura e que permanecesse para além do nosso projeto. Era, também, deste modo, que entendíamos a formação de jovens, vindo a torná-los elementos ativos das comunidades.

1.3. Os nossos parceiros: associações e territórios

As associações convidadas, para participarem no projeto, tinham dinâmicas próprias, instituídas há alguns anos, e procurávamos, agora, enriquecer os participantes com uma maior formação, inicial ou contínua, que lhes permitisse, ao longo da vida, a prática militante de cidadania responsável. Esta atividade complementar, formativa dos jovens, seria inserida na continuidade das suas atividades normais, imprimindo-lhes uma mais significativa vertente de educação para a cidadania.

O projeto desenvolve-se em três territórios distintos, com uma metodologia base similar, mas com práticas e organizações diferenciadas, de acordo com as dinâmicas próprias dos grupos que os integram.

O grupo Coimbra organiza-se com grupos que atuam, à partida, em dois – ou mais – territórios (municípios de Vila Nova de Poiares e de Condeixa-a-Nova)⁵ em torno do *Projeto Letras Pra Vida*, de alunos e professores, da Escola Superior de Educação de Coimbra, das Licenciaturas de Animação Socioeducativa, Gerontologia Social e Comunicação Social. Para i) enriquecer os projetos já existentes com as componentes referidas nos objetivos de Educação Cívica, ii) sensibilizar, aprofundando a consciência cívica e solidariedade nos alunos da ESEC (Ensino Superior) e, iii) enriquecer a sua formação em *advocacy* e difusão social. Os grupos destinatários são essencialmente constituídos por seniores, de meio rural, de baixas qualificações escolares,

⁴ Manuela Paulo, assume as funções de gestora e coordenadora da equipa do projeto na APCEP

⁵ Estas atividades têm vindo a alargar-se a outros concelhos referindo-se, particularmente, o município de Penacova. Os protocolos realizados alargam-se a praticamente todas as Juntas de Freguesia que têm participação ativa nomeadamente de transportes de idosos de suas casas ou de lares.

maioritariamente envolvidos em processos de alfabetização. ⁶(<https://www.esec.pt/investigar-transferir/transferencia-de-conhecimento/letras-para-vida>)

A Associação *ICreate* ⁷de Vila Nova de Poiares *Associação para a Promoção da Criatividade, do Desenvolvimento Pessoal e da Reabilitação Psicopedagógica* assume, perante os financiadores, o papel de associação parceira e desenvolve as suas atividades, maioritariamente, também com seniores da comunidade. Hoje os seus destinatários alargaram-se também a pessoas de outros grupos etários. (<https://www.facebook.com/IcreatePoiares/>)

Estas atividades, na Região de Coimbra, tendo tido, à partida como destinatários a população senior em contexto de alfabetização evoluiu, em alguns casos, rapidamente para literacia digital crítica com os estudantes e adultos mais velhos e na promoção da educação para a saúde, tendo seguido forçosamente para as recomendações de prevenção de Covid- 19.

O grupo da Benedita ⁸organiza-se a partir das atividades escolares e outras, com crianças e adolescentes, centrando a sua formação cívica nas áreas alimentares, aprofundando as questões da sustentabilidade social e ambiental. As aprendizagens centram-se na procura de empoderamentos – cada pessoa como ator social - e no modo como transmitir os conhecimentos adquiridos aos outros pares, aos pais e demais elementos da comunidade. Procura-se que, no decorrer dos 3 anos, novas turmas e grupos se envolvam na formação da comunidade, nestas problemáticas, incluindo os próprios professores. A associação local, bem implantada na comunidade, é a *Barafunda- Associação Juvenil de Cultura e Solidariedade Social*, uma instituição com dinâmicas militantes em vários domínios, há vários anos. Nesta Associação, insere-se ainda um Centro *Qualifica*, igualmente parceiro nas atividades. Colabora também, ativamente, o Agrupamento de Escolas da Benedita.

O grupo de Oeiras organiza-se em dois subgrupos em espaços diferentes – *Bairro dos Navegadores* em Porto Salvo, e *Portela de Carnaxide* em *Outurela*, ambos constituídos maioritariamente por comunidades vulneráveis que integram ciganos, afrodescendentes e jovens em exclusão escolar. A atividade central, desenvolvida com os dois grupos, centra-se na alfabetização, dando continuidade a outras atividades em domínios dos Direitos Humanos e Cidadania. A Associação parceira é a *ALEM – Associação de Literatura, Literatura e Mediação* ⁹ com cujos membros fundadores alguns de nós trabalhamos há vários anos, na promoção da literacia para crianças em risco de insucesso e noutras atividades sobretudo com a comunidade cigana. Também, neste território, se insere, enquanto parceiro ativo, sobretudo no Bairro dos Navegadores, o Centro *Qualifica* de Paço de Arcos. ¹⁰

⁶ Estas atividades são da responsabilidade das professoras Dina Soeiro, Sílvia Parreiral e Carla Patrão.

⁷ Liderada por Vera Carvalho.

⁸ Liderado por Isabel Rufino.

⁹ Aqui liderada por Maria da Conceição Rolo.

¹⁰ Coordenado por Manuela Esteves, também da coordenação do *Literacia para a Democracia*.

2. PARA AS CONCLUSÕES DA INTERVENÇÃO

Embora ainda não estejamos numa fase de avaliação do projeto, algumas conclusões parecem já ser claras e passíveis de discussão:

2.1. Dinâmicas associativas

O pressuposto de partida de formação de jovens, foi rapidamente alargado a outros grupos etários, uma vez que outros grupos das comunidades se foram envolvendo de forma ativa no Projeto não havendo qualquer vantagem em não os aceitar. Aliás, cedo verificámos que, em algumas situações, dadas as culturas locais comunitárias, a formação dos jovens passava pela de outros adultos¹¹ ou ainda pelo envolvimento das crianças. Rapidamente concluímos que a lógica a assumir no Projeto seria, em geral a comunitária e não a escolar. Fomos percebendo a importância, para a educação para a cidadania, de inserção/desenvolvimento dos participantes em atividades de lazer, mesmo lúdicas. Na perspetiva de Dumazedier (1979), verificámos como as aprendizagens se processavam de acordo com os 3 D: de forma *divertida, descansada*, sem stress, sendo portadoras de *desenvolvimento*.

Esta inserção nas atividades locais, permitiu-nos uma conclusão, quase que prévia, que desenvolveremos no decorrer das atividades. O nosso trabalho não se restringe aos “desfavorecidos” ditos vulneráveis. Dirige-se, alarga-se, a todos os grupos. Não queremos formar *ghettos*. Concluímos, ainda, que, por exemplo, a alfabetização deveria ser entendida como um direito de cidadania, e custeada pelo sistema público, não suportada, apenas, por grupos de voluntariado. Dos debates que tivemos sobre este problema, pudemos, no entanto, perceber que o modelo de voluntariado seria mais adequado a estes grupos, uma vez que as características escolares, mais formais e carregadas com o peso da avaliação sumativa não seriam mobilizadoras e facilitadoras de aprendizagens. Pudemos, mais adiante, verificar como se processava o sucesso no terreno, como as pessoas aprendiam com mais facilidade. Não deixámos, no entanto de considerar que as associações de voluntários deveriam ser financiadas para estas atividades, devendo ser *reconhecidas, financiadas e tidas como parceiras* (Grosjean, 1987) das autoridades públicas, sem regras impostas que impedissem o funcionamento adequado das suas práticas junto das comunidades.¹²

Neste contexto, também foi relevante refletirmos sobre a interligação de diversas questões, nomeadamente educativas, sociais, políticas e económicas, isto é usar uma metodologia complexa com relevância para os objetivos que se pretendiam alcançar e a pertinência do financiamento público para atividades que promovem a educação permanente (Lengrand, 1981; Lima et al, 2021) tendo como finalidade colmatar, complementar e desenvolver a educação de cidadãos críticos e conscientes do papel que cada um exerce para o desenvolvimento da sua

¹¹ Foi o caso, por exemplo, de um grupo de etnia cigana.

¹² Para este efeito as organizações deveriam serem financiadas por contrato programa consoante os públicos envolvidos em rários mês, trimestre e ano – em valor capaz de garantir o funcionamento regular de oferta disponível (formal, não formal e informal) face a necessidades sentidas e a desocultar nas interações mutuamente criadas.

comunidade (Freire, 2002¹³). Assim, o projeto *Literacia para a Democracia*, e a função da APCEP no domínio das Literacias associadas ao desenvolvimento das comunidades, obviamente que exigem uma análise deste empreendimento de um ponto de vista complexo, isto é facilitar a existência de uma ampla rede de parceiros com pontos de vista similares, com funções complementares, cada um com as suas prioridades, urgências, soluções e contrapartidas diversas para a formação integral do ser humano em todas as épocas da vida. Quando se pretende alterar um contexto, ou resolver um problema de uma comunidade, tal processo requer pensamento de longo prazo, uma estratégia que vise ir pouco a pouco atingindo níveis de sucesso realistas, adequados às realidades educativas, sociais e económicas.¹⁴

2.2. Heterogeneidade e Espaço de Formação

Ao lançar um grupo numa comunidade – projeto *Literacia no Bairro dos Navegadores* – optámos por não fazer distinções de idades. Criámos, o que chamamos um *Espaço de Formação* (Furter, 1983), onde, à partida, a heterogeneidade, seria a marca decisiva.

De facto, por um lado, interessava-nos responder à procura que era forçosamente diversificada. Tratava-se de uma comunidade, maioritariamente, africana composta por emigrantes e refugiados e já alguns afrodescendentes. Neste grupo, havia pessoas que procuravam iniciação à leitura e escrita sem nunca terem tido qualquer espécie de escolarização, pessoas que desejavam aprofundar as competências de leitura e escrita, outras oriundas do Senegal ou de outros países de África de língua oficial francesa, que viriam para aprender português ou ainda pelas duas razões. Viriam outros apenas por convívio. As conversas no interior do grupo eram facilitadas pela presença de pessoas com as mesmas de línguas locais, que falavam entre si. Foi interessante verificar que, os originários do Senegal, falavam uma língua local, também falada do lado da Guiné-Bissau.¹⁵

A presença de jovens do bairro, já com uma formação escolar do nível do Secundário ou mesmo Superior, permitia mobilizar alguns deles para serem monitores de alfabetização. No entanto, inseridos no Espaço de Formação, usufruiriam dos debates que tivéssemos sobre outros temas, aumentando as suas competências de literacia e de cidadania.

¹³ “Somente os seres que podem refletir sobre sua própria libertação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade.” Freire, P. (2002). Esta nota justifica-se para entender a relação do conceito de alfabetização e Literacia com a construção da cidadania e a pedagogia de Paulo Freire facilita a compreensão dessa relação desde o social ao linguístico.

¹⁴ É neste sentido que inserimos o conceito de literacia comunitária. O enriquecimento não apenas da família (Mata, 2006) mas de toda a comunidades em que, crianças e adultos, se inserem.

¹⁵ Este facto levou-nos a considerar a necessidade de incluir a abordagem histórica a partilhar no grupo da história de África e da Conferência de Berlim de 1885 de “distribuição” de África pelas grandes potências. Seria importante as pessoas saberem porque, sendo oriundas de países diferentes – Guiné-Bissau e Senegal – falam uma mesma língua.

2.3. Alfabetização e desenvolvimento da literacia

Com o decorrer das atividades, verificámos que desenvolver a literacia num bairro com estas características é muito mais do que ensinar a ler e a escrever. Entendemos que, quanto mais se lê, mais capacidade se tem de leitura e escrita. À medida que se lê aprende-se mais, e mais capacidade – e vontade – tem de se ler. Igualmente em termos de cidadania. Envolvidos neste tipo de atividades comunitárias, ler e escrever possibilitam mais capacidades de realização, elevando, deste modo, não só a autoestima mas ainda a autoeficácia: (“eu não era capaz de... mas agora já sou”). Assim se adquire capacidade para fazer mais, para intervir, para ajudar os outros.

Mais concretamente, no trabalho de investigação-ação que fizemos exatamente antes do período de pandemia, verificámos que, quer o trabalho de alfabetização, quer o de aprendizagem numa nova língua, não se poderiam limitar ao conhecimento da organização das letras no papel mas exigia outras competências que a competência *literacia*, implicava que fossem aprendidas, desenvolvidas.

Referimo-nos, por exemplo, à competência metalinguística (Jakobson, 1970): usar a linguagem para pensar a própria linguagem. Esta função, todos a desenvolvemos na linguagem corrente, mas o processo de alfabetização ou de aprendizagem estruturada de uma nova língua exigem conhecimentos facilitadores para quem está a aprender e para quem ensina.

Nesta relação biunívoca, outra competência terá a ver com a funcionalidade da leitura e da escrita. No caso das pessoas que não sabem ler nem escrever, a sua sobrevivência obrigou-as a passar sem a utilização do código escrito. Aprender a ler, implica, também, passar a utilizar esta nova ferramenta no seu quotidiano (funcionalidade). Por vezes, com literacias diferentes que terão de ser aprendidas no processo de alfabetização. O que implica a realização de atividades de que todos vêm a beneficiar no *Espaço de Formação*. Por exemplo, fazer sopas e saladas. Saber ler as receitas num livro ou ver/pesquisar na internet. Fundamentando com o valor de cada alimento e a sua função na nossa saúde. Poder-se-á igualmente recorrer a produtos usados em África que também existem – ou não – em Portugal. Todos no grupo, qualquer que sejam os seus conhecimentos de leitura e escrita, poderão ensinar e aprender alguma coisa. Realizar estes produtos no espaço pedagógico, tornaria as sessões mais ricas e interessantes e menos dependentes do modelo escolar tradicional. Claro que muitas palavras poderiam ser aprendidas neste contexto – NABO; SALADA; SOPA... - e muitos assuntos conversados. Segundo a pedagogia Paulo Freire, muitas competências de cidadania poderiam ser debatidas a propósito da alimentação que temos ou não teremos!

Conhecer África – a propósito da palavra GUINÉ – e a sua partilha pelas grandes potências não só conduziria a muita informação – de geografia, de história, de política, de quotidianos... - trocada sobre os países em questão – colonizados e colonizadores – mas também novas relações com o papel escrito: ver/consultar mapas, fazer mapas do bairro, por exemplo, falando do quotidiano das suas ruas... Aprendendo a ler e a escrever o nome dos países, por exemplo...

Também a emergência da pandemia COVID-19 nos teria conduzido não apenas a aprender a escrever palavras como VIRUS, VIDA, VACINA... mas a compreender mais sobre a saúde vendo, por exemplo num microscópio (novos materiais), até se chegar a perceber o que seriam vírus.

Cumpre, ainda, aqui dizer que, nesses contextos, estavam amiúde crianças que eram envolvidas nas atividades e que se previam intervenções junto de outras associações e atores do bairro, para promover o sucesso das aprendizagens, num primeiro momento, em situação de lazer. O envolvimento de outras associações e atores sociais do Bairro, estava no seu início, tendo sido, muito importante a presença, então, do Centro *Qualifica* local, o que nos permitirá colaborar com o as autoridades de Educação de Adultos quanto ao modo de intervir, de maneira a responder, adequadamente, às necessidades e potencialidades dos destinatários das acções.¹⁶

3. A PANDEMIA COVID-19 E A RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS

O aparecimento da pandemia COVID-19 não nos permitiu continuar com o programado inicialmente, obrigando, em alguns casos, à mudança completa de atividades, de modo a cumprir os objetivos a que nos propuséramos.

3.1. Intervir na prevenção do COVID-19 de forma cidadã

No entanto, o modo como atuar face ao alastramento da pandemia acarretaria, logo à partida, a consciência de cidadania: usar máscara, por exemplo, é uma atitude de cidadania, desde logo, porque a minha máscara será mais importante para os outros do que para mim próprio.

Uma questão, poderemos hoje colocar: como poderá evoluir a formação para a cidadania junto dos jovens, quer sejam originários destes bairros vulneráveis quer do Ensino Superior?

3.2. O respeito pelas pessoas

Tínhamos colocado à partida que o primeiro patamar de formação para a cidadania seria o respeito pelos próprios participantes e atores do bairro. Marcados pela escola, puderam sentir que nem sempre foram tratados com o devido respeito pelas suas pessoas, pelas suas culturas. Por essa razão, aproveitando a antiga fundamentação crítica – ainda tão atual! – desde Ivan Illich (1985) à Sociologia da Educação dos anos 70, considerámos que a primeira vertente

¹⁶ A ALEM junta, à sua forma de promover a literacia, as canções de embalar e as canções que, de uma maneira geral, são uma espécie de catalizador na importante transição do mundo não verbal da criança ao mundo da comunicação verbal, permitindo uma integração suave dos ritmos e melodias da língua materna. As canções de embalar, as cantilenas, os jogos com palavras, as lengalengas cantadas às crianças, transmitem-lhe segurança, estabelecem laços de ternura.

Atualmente, as pessoas e, em particular as mães (trabalhadoras e não só) deixaram de cantar aos seus filhos, ou porque a vida não lhes permite, ou porque simplesmente já não sabem cantar nenhuma canção(...) São as avós, as únicas a transmitirem as tradições populares, a saberem ainda as canções de embalar, os jogos e rimas infantis, as canções dos campos e desfolhadas. Tendo em mente a importância de "bem falar para melhor ler" (Viana, 2001), a ALEM criou o Projeto *Anikibebé* para prevenir, ainda mais precocemente, a iliteracia das crianças da comunidade cigana com a qual trabalha.

de formação para a cidadania seria a de tratar os jovens e todos aqueles que se envolvessem no projeto, como cidadãos. O respeito pelas suas pessoas seria um ponto fundamental de partida e ao longo de todo o processo.

Deste modo, todas as pessoas que quiseram aderir ao projeto foram aceites independentemente da idade, da condição social ou étnica ou ainda da formação académica, procurando, entender os seus pontos de vista, e sempre que possível, tendo-os em consideração para enriquecimento do projeto. Refere-se este aspeto porque, sendo o âmago do projeto de natureza educativa, muitas outras vertentes foram sendo tidas em consideração numa perspetiva de *educação permanente*.¹⁷ A ideia de formar grupos homogéneos corresponde ao modelo escolar e não às características que percebemos de aprendizagens comunitárias, sobretudo de pessoas de baixas qualificações escolares.

3.3. Educação ou caridade?

O nosso princípio da intervenção, independentemente de se atuar com populações altamente desfavorecidas, seria sempre o de promover a cidadania sobretudo através das aprendizagens - “não lhe dê o peixe, ensina-o a pescar”- .

A nossa intervenção, desde o princípio, de natureza educativa, tem como principal objetivo, promover a literacia e a alfabetização. No entanto, tornou-se imperativo, num determinado momento, redirecionar o caminho devido às necessidades decorrentes da pandemia. Assim, foi necessário apoiar as pessoas das comunidades – sobretudo de etnia cigana – na compra de medicamentos, na prevenção pessoal e cidadã face à transmissão da doença e, em alguns casos, em prover a alimentação para combater a fome, sobretudo das crianças. Em cada território do projeto surgiram práticas diferenciadas, de acordo com as necessidades, incluindo o modo de arranjar sistemas de fornecer alimentos respeitando a dignidade das pessoas¹⁸. Num dos territórios, procurou-se não deixar as pessoas sozinhas, isoladas de contatos, criando processos de informação e apoio de vizinhança. No caso de estudantes estagiários, mudaram as suas programações para apoiar as famílias nas suas necessidades tendo sido esta, uma oportunidade para conhecerem serviços e instituições locais (Centros de Saúde, Serviços Sociais...)¹⁹.

¹⁷ A criação de um grupo na internet, muito dinâmico, permitiu um sistema de trocas permanentes, não apenas de combate à solidão mas de formação cultural onde se trocavam notícias de música, arte, cartoons, ou ainda informações de cidadania.

¹⁸ A Associação ALEM criou, com os fornecedores cartões que permitiam a cada família o seu abastecimento sendo posteriormente analisados procurando ajudar a uma educação alimentar. Este processo foi depois reconhecido a nível nacional e utilizado para várias comunidades.

¹⁹ As atividades dominantes com estes grupos, sobretudo com populações seniores do meio rural, tiveram de ser interrompida com os cuidados face à pandemia. Esta foi uma medida que a ESEC determinou para os seus estudantes. Por isso os seus estágios tiveram de recorrer a outras atividades. Na Associação *ICreate*, na região, conseguiu tirar-se partido das práticas zoom para fazer novas atividades com os seniores e demais população. A Barafunda AJCSS, com jovens voluntários, promoveu sessões de Qigong (em zoom) abertas à comunidade, a par da divulgação regular, no seu site, das informações emanadas dos serviços públicos – saúde, segurança social e de proteção civil. A par destes, promoveram-se encontros em zoom que agregavam jovens beneditenses dispersos por outras regiões do país e do mundo, abordando a diáspora pelo emprego qualificado e a interrogação: Porque os/as jovens da

Esta situação conduziu a uma séria reflexão sobre a essência da intervenção socioeducativa, percebendo-se como o social se encontra fortemente ligado, ou mesmo integrado no educativo.

3.4. Envelhecimento ativo e saudável em tempos de pandemia

A pergunta “Como envelhecer de forma saudável em tempos de pandemia?” também norteou a ação da Associação iCreate durante os anos 2020 e 2021. Assim, vendo-se impossibilitada de manter as atividades presenciais na Antiga Escola Primária do Entroncamento de Poiares, estrutura que lhe foi cedida pelo Município de Poiares, através de um projeto educativo construído para o desenvolvimento de atividades de educação não formal para os mais velhos, construiu várias atividades para desenvolver o seu lema de 2021 “Qual Velho, Qual Carapuça!”. Com este breve resumo, centramo-nos essencialmente nas atividades desenvolvidas no primeiro semestre do presente ano (2021).

Nas primeiras semanas do mês de Janeiro (2021), a equipa implementou uma estratégia de educação informal e acompanhamento à distância, que teve início na segunda-feira, dia 18 de Janeiro²⁰. Nesta fase de confinamento a *iCreate* desenvolveu dinâmicas via digital, telefone e entrega de kits nas casas dos participantes. Assim, construímos um calendário semanal, com as seguintes ações: Segundas-feiras – publicação nas redes sociais de Podcasts, alusivos a temáticas de bem-estar: meditação, mindfulness e Literacia: leitura de contos e reflexões literárias; Terças-feiras – Conversas dentro da caixa: realização de 1h a 1h30 de conversas de grupo em videochamada (até ao máximo de 9 participantes por grupo) alusivas a temas que possam ser debatidos e que originem reflexões que posteriormente podem ser partilhadas pelos participantes nas suas redes sociais (Solidão, Emoções, Liberdade, Isolamento, Quizz, Estimulação Cognitiva, entre outros); Quartas-feiras – Linha da Amizade: realização de chamadas em videoconferência com seniores que se encontrem em isolamento e que não tenham acesso às novas tecnologias, nomeadamente, as redes sociais. Nestas chamadas, individuais ou em grupo participaram até 3 seniores em simultâneo, conversas sobre sentires, partilhas diversas, nomeadamente que tipo de atividades desenvolviam em prol do seu bem-estar (agricultura, lida da casa, acentuação do contacto telefónico com familiares, destralar a casa, entre outras), no final eram lançados desafios semanais, avaliados no telefonema seguinte (alimentação, horta, saúde, caminhar, etc.); Quintas-feiras - Atividades de expressão plástica, física e cognitivas que são desenvolvidas através de vídeos previamente realizados e publicados nessa data, vídeos em direto ou através de videochamadas de grupo. O número de participantes nas atividades foi o seguinte: Podcasts (650); Conversas Dentro da Caixa (18); Linha da Amizade (50); Vídeos Interativos (1000); Kits Manuais (15). Assim, durante o período de confinamento participaram nas nossas atividades cerca de 1800 pessoas.

Benedita se envolvem pouco em dinâmicas locais de voluntariado? Com estes, a constatação da necessidade de mobilização por novos programas de Erasmus.

²⁰ Em 2020 para além de atividades online de índole semelhante, tinha criado uma aplicação online para Androide ou via site com atividades de bem estar e educativas de índole diverso, nomeadamente Meditação, Mindfulness, Literacias, Manualidades, Reaproveitamento de objetos, Costura Criativa, Tricot, Dança, Ginástica, atividades para pais e filhos, alimentação saudável, com diversos parceiros que se associaram à iniciativa. Verificar acesso em: app.icreatepoiares.pt.

Após o confinamento, regressámos às atividades presenciais, implementando regras diferenciadas de participação no sentido de proteção de todos (as), isto é, utilização de máscara, higienização das mãos, dos equipamentos, dos materiais, dos wc's, incentivando uma atitude colaborativa, participativa e de frequência responsável, no sentido de todos sermos responsáveis por todos. Desta forma, implementámos um calendário de atividades presenciais de acordo com as solicitações dos participantes (primeira reunião de regresso às atividades presenciais, abril de 2021), segundas (Meditação), Terças (Costura Criativa / Saúde Mental), Quartas (Tricot no atelier *Lãs Criativas* e *Rota da Amizade* - visitas de proximidade a casa de sócios que optaram por permanecer em suas casas), Quintas (Mãos à obra – reaproveitamento de objetos; Literacia Digital), Sextas (quinze em quinze dias) (Animação Musical com o Duo Sempre Jovens). Frequentaram as diferentes atividades cerca de 60 participantes, distribuídos por grupos até 10 pessoas, com um horário simultâneo entre diversos ateliers e oficinas.

Pergunta: terão as atividades tido o impacto expectável para a promoção da Saúde Mental e restabelecimento da Rede Social de Apoio às pessoas mais Velhas? Para chegarmos a algumas conclusões neste campo, foi realizado um questionário online com a finalidade de recolhermos os feedbacks das intervenções realizadas. Foram recolhidos, no total, 20 questionários, podendo-se constatar que face à pergunta “Participou em atividades presenciais?”, a resposta dos 20 inquiridos revelou um índice elevado de satisfação, dado que frequentaram várias atividades do Clube, nomeadamente 10 frequentaram o Ateliê de Animação de Musical, 11 o Ateliê de Costura Criativa; 17 o Ateliê da Mente Sã, 5 o Ateliê das Lãs Criativas, 2 o Ateliê das Lãs Solidárias, 11 o Ateliê das Mãos à Obra, 4 a Meditação e 5 a Rota da Amizade. Através da “De que forma as atividades que frequenta têm impacto positivo no seu dia-a-dia?” constatámos que os auxiliámos a gerir a sua vida de forma mais positiva e que o principal impacto foi a nível económico. De seguida, quanto às questões “Sente-se respeitado enquanto pessoa?” e “Respeitam a sua opinião?”, relevante para a instituição compreender se se constroem de facto relações amigáveis e de respeito mútuo pelas diferenças, verificámos com satisfação que proporcionamos a criação de um ambiente onde se constroem relações amigáveis entre as pessoas mais velhas, pois todos se sentem respeitados enquanto pessoas.

Por fim, face à pergunta “Qual foi o principal impacto negativo da pandemia Covid-19 no seu dia-a-dia?” com as opções de resposta “Qualidade de vida”, “Bem-estar”, “Convívio com outras pessoas”, “Aprendizagens novas”, “Nas atividades do dia-a-dia”, “Na saúde”, “Na integração na sociedade”, “Nenhuma”, verificámos que o maior impacto da pandemia nas suas vidas foi a nível de “Convívio com outras pessoas” (55%), “Bem-estar” (30%), “Na integração na sociedade” e “Nas atividades do dia-a-dia” (ambas com 25%). Concluindo, a pandemia COVID-19 manifestou alguns impactos negativos no dia-a-dia das pessoas mais velhas. Verificando-se, assim, que nos 20 inquiridos a maioria relatou que a pandemia os privou do convívio com as outras pessoas, em seguida, que prejudicou o seu bem-estar, as atividades do seu dia-a-dia e a sua integração na sociedade. Contudo, as atividades desenvolvidas durante o primeiro semestre (online e presenciais) contribuíram de forma significativa para o seu bem-estar e para a quebra do isolamento social na comunidade.

Estas atividades e reflexões tiveram um sério impacto nos jovens envolvidos. A sua participação foi fundamental neste processo tendo tido de transformar todo o seu saber, muitas vezes tecnológico, na criação de atividades destinadas a seniores com poucos hábitos de trabalho digital.

3.5. Desenvolvimento moral e direitos humanos

Face à necessidade de “sair da moral para uma ética de direitos humanos” direcionada para a democracia, sempre diferente em cada contexto, partiu-se do entendimento de desenvolvimento moral de Kohlberg (1976) recorrendo a Habermas (1983), procurando uma formação para a democracia, num estágio de decisão consciente do seu processo pessoal de intervenção. Integrou-se a terceira fase de desenvolvimento moral – a pós-convencional – na reflexão autónoma acerca dos seus direitos, percorrendo as comunidades exteriores.

Enunciaremos, seguidamente, alguns exemplos de acontecimentos que se tornaram educativos.

Começaremos por considerar os 3 níveis de envolvimento de que falava Lorenzo Marsili (2013)²¹ enquanto convidado pela Fundação Gulbenkian no lançamento do programa Cidadãos Ativos: dizia que poderíamos considerar a intervenção cidadã a três níveis: a) o de apoio e ajuda aos outros, b) a de intervenção nas políticas e c) a de educação e formação para a democracia.

Embora o nosso fim último seja, o da educação e formação das pessoas envolvidas no projeto, começámos por referir o que a pandemia nos obrigou a modificar de práticas de cidadania desenvolvendo mais acentuadamente o apoio e ajuda aos outros, não numa perspetiva caritativa mas sim de solidariedade social.

A compreensão coletiva que os jovens foram desenvolvendo dos seus problemas começou por ser partilhada e expressa a partir de medidas com que não estiveram de acordo, num primeiro tempo a nível local. Foi o caso do Bairro dos Navegadores, em Oeiras, no seu processo de contestação das portas de ferro, aí colocadas, sem auscultação da população e que tanto desagradavam a todos, no grupo. Já previamente, esta necessidade de participação democrática se lhes colocara ao protestar contra a escolha de determinadas pinturas, em murais – *street art* – nem sempre consensuais. Tratava-se de ir ganhando consciência do direito constitucional de participação, num quadro de democracia.

Também, alargando esta consciência e perante a indignação face à forma como a polícia e a comunicação social trataram o Bairro, foram compreendendo o que se passava noutros bairros, criando relações de solidariedade ativa e culminando numa visita a uma exposição no MAAT (Museu de Arte, Arquitetura e Tecnologia - Belém, Lisboa), previamente preparada por um dos jovens, através de vídeo, onde estavam expostas imagens do Bairro da *Jaimaka* que

²¹ Citado de cor: Lorenzo Marsili orador convidado para falar sobre o papel das ONG no fortalecimento da cultura democrática, que esteve em Lisboa (2 de maio de 2019) enquanto membro da direção da CIVICUS, plataforma global que congrega organizações da sociedade civil e ativistas de todo o mundo.
<https://transsol.eu/people/consortium/european-alternatives/>

fora vítima dum processo semelhante, embora mais agressivo também divulgado na comunicação social. Ia sendo, assim possível ao grupo, perceber e envolver-se nos grandes problemas de cidadania à escala local, regional, mundial, através da compreensão e tomada de posição sobre os seus próprios problemas, de individuais a coletivos.

Mais centrado na comunidade e nos interesses pessoais do grupo os jovens locais organizaram três debates abertos sobre uma situação que lhes dizia diretamente respeito: *Porquê, poucos jovens dos Bairros vão para a Faculdade?*”.

Uma outra organização local, promoveu ainda, com os jovens do Bairro, sessões para aprenderem a construir projetos de intervenção para a resolução de problemas locais, que foram apresentados e discutidos coletivamente.

Alargando a consciência cidadã dos direitos humanos e da cidadania até a uma formação de natureza política conheceu-se a atitude de intervenção arriscada mas promotora de cidadania do Cônsul Aristides Sousa Mendes, durante a 2ª guerra mundial, no seu apoio ao povo judeu na fuga contra as perseguições nazis, participando em atividades promovidas pela Associação com o seu nome e pela ALEM.

Tornando o processo mais universal, e dado que havia um animador com relações com o grupo em Portugal, debateu-se e fez-se uma sessão com mulheres da Bielorrússia no início do processo da sua luta, compreendendo-se a essência da(s) ditadura(s).

3.6. Alternativas de sustentabilidade ambiental

Uma das Associações (da Benedita) preocupa-se, com maior incidência da sua atividade, com as questões de sustentabilidade ambiental.²² Incide nos jovens (e adultos) que frequentam a Associação e o seu Centro *Qualifica*, e nas escolas com alunos/as e professores/as, aproveitando as inovações propostas pelo Ministério da Educação de Autonomia Curricular e de Educação para a Cidadania.

A “olhar o que está perto” na valorização dos solos, espaços verdes e quintais, a agricultura regenerativa com a “permacultura” é estimulada na preservação do ambiente natural que o furor da industrialização (setores tradicionais do calçado, marroquinaria, cutelaria e extração e transformação de rochas) desvalorizou e, ainda, valorizar, dar dignidades às profissões. Sustentar os recursos naturais e seu uso na minimização dos efeitos psicossociais das situações de desemprego - mente e corpo são – passa por desenvolver atividades promotoras da economia circular, do Km 0, de cuidados ambientais, de alimentação racional para a sustentabilidade do planeta.²³ Nos encontros presenciais foi/é possível desenvolver atividades de confeção alimentar maioritariamente vegetariana, a renovar saberes da alimentação saudável : oficinas

²² Isabel Rufino considera que, com as atuais crises económicas e ambientais, somos todos vulneráveis. Conhecendo das problemáticas das empresas locais, maioritariamente PME, considera que a população se enfrenta com sérios riscos de vulnerabilidade.

²³ A pandemia obrigou ao trabalho em zoom, em webinar. Assim, todos os grupos do Projeto no país poderiam participar nas mais variadas atividades quer feitas pelas associações promotoras quer pela APCEP.

de convívio afirmativo e informativo na plantação de produtos hortícolas e frutas biológicas, na fertilização dos solos com a criação de galináceos tornando zero os desperdícios, fazendo uso do “Trator de galinhas”²⁴. Valorizar os cursos de água e o aproveitamento destes com o único rio - o Vale da Franca -, a par da implementação da rega gota a gota e da criação de lagos, da poda e da empa das árvores, envolvendo docentes-formadores, alunos/as e encarregados de educação em dinâmicas conjuntas de formação e oficinas de (re)qualificação. Simultaneamente reciclar a preservar e valorizar o saber fazer tradicional em oficinas de costura em tecido e em couro, com a marroquinaria e a confeção de peças de vestuário (novo e usado), envolve pessoas de todas as idades. O combate à discriminação passa ainda por envolver as comunidades migrantes nos trabalhos de conhecer/colher as frutas da região, e ainda, a criação de exposições/mostras criadas por voluntárias, no sentido de informar-alertar para a discriminação segundo o género e sexo e o uso desta exposição como plataforma de base para os debates na disciplina de cidadania com os alunos/as das escolas. Retemos, como exemplo, o comentário de jovens à exposição *Não se nasce Mulher*: “o que eu vi foi o meu pai a bater na minha mãe”; o meu sentimento e que expressei no gráfico no final da exposição foi: “raiva”, “revolta”, “espanto por aquilo acontecer” (...).

3.7. Direito ao sucesso escolar e à saúde

«Sentimos que tudo é nosso, quando vamos à (Quinta do) Cabrinha! É como uma família! Têm confiança em nós!».

Também a ALEM se encontrou com a comunidade cigana através de um projeto de literacia familiar da nutrição e da leitura, inicialmente destinado a um grupo de crianças em grave risco de abandono escolar, oriundas do Casal Ventoso e realojadas na Quinta do Cabrinha. Neste bairro municipal de Lisboa, estava sedeadada a Associação de Defesa dos Diabéticos (ADD) que cedeu um espaço à ALEM-Associação Literatura, Literacia e Mediação para o seu trabalho com as referidas crianças. Assim, o Projecto Literatura & Literacia, fundador da Associação, que usa a literatura para combater a iliteracia e o insucesso escolar, combinou-se com um projecto de promoção da saúde.

O projeto procurava induzir hábitos alimentares saudáveis, na linha da ADD, e ajudar a prevenir o insucesso escolar, através do reforço da competência leitora. Todavia, o sucesso escolar não parecia preocupar os progenitores, isto é, a proposta não respondia, de facto, às necessidades. Por exemplo, no que respeita à saúde, uma mãe até se mostrava preocupada com o colesterol elevado do filho de 10 anos, mas não conseguia mudar os seus comportamentos alimentares e sedentários.

Este primeiro grupo debandou, restando apenas três elementos que, com os seus contactos, recrutaram um grupo de mulheres atraídas, essencialmente, pela possibilidade de fazer rendas

²⁴ Zona do quintal, cercada, onde as galinhas estão a revolver o solo com as patas e o bico (na procura de alimentos), comem as sementes e ervas infestantes, simultaneamente fertilizam o solo com os seus excrementos e como proveito, põem ovos.

e bordados. Esta possibilidade surgiu depois de ter sido feita uma análise das competências que poderiam ser potenciadas. O conhecimento sobre bordados e rendas foi aproveitado e, desde 2012, foram efetuados encontros com este grupo (tri, bi e semanais), encontros estes interrompidos com a pandemia. Este grupo foi também sensível às propostas de elaboração de ementas equilibradas e económicas. Para tal, era oferecido um cabaz semanal para a confeção de uma refeição experimental, equilibrada, para toda a família, pensada pela Associação Portuguesa de Nutricionistas e divulgada, a nível nacional, pela Fundação Gulbenkian e pela SIC, sob a denominação *Comer bem é + Barato*. Cada refeição ficava por um euro, custo calculado pela DECO- Associação de Defesa do Consumidor. A ALEM usou este valor para prever o apoio necessário ao envolvimento de 15 famílias com crianças. Os géneros (mercearia, talho, peixaria, frutaria, hortícolas) eram subsidiados pela Associação D. Pedro V, que pagava diretamente a pequenos fornecedores locais.

A par do cabaz de géneros, com as respetivas ementas e receitas previamente explicadas, cada família recebia também um saco com livros. Estes livros eram destinados a leitura presencial e domiciliária (ou, pelo menos, observação das ilustrações), também eram pagos a uma livraria independente, sob proposta da ALEM.

Neste processo procurava envolver-se os jovens embora nem sempre tenha sido possível. A mobilização do pai e da mãe, foi necessária. Sobretudo as mães que, nos contextos de oficinas de bordados desenvolveram competências mais sólidas de cidadania.²⁵

3.8. Acontecimento/palavras de cidadania

A celebração de efemérides e os acontecimentos inesperados são um poderoso desencadeador de formação.

É possível construir e reconstruir a cidadania em tempos tão difíceis como os que enfrentamos atualmente? De que forma as amplas questões de cidadania (liberdade, responsabilidade, cooperação, transformação, emancipação, ação, mudança, inclusão, dignidade, participação, entre tantas outras) continuam a aguardar a ação cooperativa, reflexão conjunta, participação construtiva, disruptiva face aos modelos, mas integradora face a propostas que sempre trouxeram metodologias, métodos que ousaram pensar e repensar e propor o novo num contexto socioeducativo?

As respostas a estas perguntas poderão ser simples?

Não nos parece. Contudo, neste artigo apresentámos as respostas possíveis, desenvolvidas durante os anos de 2020/2021, no âmbito do projeto *Literacia para a Democracia*. A cidadania constrói-se com referências, todas elas sinalizadas ao longo deste texto, mas reconstrói-se no dia-a-dia das instituições, contextos, comunidades, por vezes dando dois passos, recuando outros tantos, avançando para o lado esquerdo ou direito, crescendo e decrescendo, questionando, zangando-se com a falta de apoios, reconhecimento, sobretudo com a necessária e desesperante sensação de desincentivo por parte dos poderes públicos.

²⁵ Ver resultados dos inquéritos realizados no início do projeto.

Na senda de Ivan Illich (1985), aquando da sua crítica radical às instituições, também defendemos a independência das instituições face à necessidade cada vez mais aflitiva de recursos, meios, equipamentos, consideramos ser possível criarmos e recriarmos a realidade com uma gestão financeira colaborativa, cooperativa, solidária, aproveitando o que de melhor existe em todos. A cidadania do futuro talvez seja profundamente colaborativa, cooperante, no sentido de aproveitamento de recursos, oportunidades, talentos, visões de uma cada vez melhor integração do ser humano na natureza, respeitando todos os seres vivos e a sua função neste planeta chamado terra.

Assim, também a morte de Jorge Sampaio (2021), antigo Presidente da República em Portugal, foi objeto de várias reflexões sobre cidadania, ajudando a construir, tal como ele próprio desejara, uma consciência do exercício da política com cidadania. Do seu livro *O meu livro de Política* (2009) retirámos o conselho:

“(…) quero deixar aqui um conselho aos meus jovens leitores: tenham uma atitude positiva e construtiva, não estejam sempre a queixar-se dos outros e das circunstâncias – pensem no que podem fazer para mudar as situações desagradáveis, em vez de ficarem à espera que elas mudem por um passe de mágica; não se instalem no papel de vítimas, porque isso só leva a que fiquem cheios de pena de vós próprios, e isso é um caminho que não leva a parte alguma (pg, 47, 48 – 8ª Lição – Os Cidadãos e a cidadania).

e conclui dizendo:

Por outras palavras, a cidadania aprende-se, desenvolve-se e cultiva-se, até porque o gosto pelos outros não é inato. Quanto maior for o grau de educação, maior será o nosso sentido cívico e o nosso civismo. (*idem* pág.49)

REFERÊNCIAS

- [1] Bastin, G. (1969). *A hecatombe escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- [2] Baudelot, Ch & Establet, R. (1989). *Le Niveau Educatif Monte*. Paris: Editions du Seuil.
- [3] Benavente, A (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- [4] Benavente, A. (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- [5] Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales: Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris: Les Editions Minuit.
- [6] Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction: éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*. Paris: Editions Minuit.
- [7] Dumazedier, J. (1979). *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva.
- [8] Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- [9] Freire, P. (2002). *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- [10] Freire, P. (1989). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- [11] Furter, P. (1983). *Les Espaces de la Formation*. Lausanne: Presses Polytechniques Romandes.

- [12] Grosjean, É. (1987). *Vie Associative et Developpement Culturel, Des Associations, Espaces pour une Citoyenneté Europeene*. Bruxelles: Fondation Marcel Hicter.
- [13] Habermas, J. (1983). Desenvolvimento da moral e identidade do Eu. In: Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo: *Perspectiva*, p. 49-75.
- [14] Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*, Petropolis: Vozes.
- [15] Jakobson, R. (1970). *Linguística. Poética. Cinema*. Editora Perspectiva. São Paulo.
- [16] Kohlberg L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Holt, NY: Rinehart and Winston.
- [17] Lengrang, P. (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- [18] Lima, L. (2021). *Audição Pública sobre O Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Assembleia da República, comissão de Educação, Ciência, Juventude e Desporto.
- [19] Mata, L. (2006). *Literacia Familiar, Ambiente Familiar e descoberta da Língua escrita*. Porto: Porto Editora.
- [20] Morais, D, Rolo, M.C (2005). *Candidatura de um Projecto de Centro Virtual de Pedagogia das Amas à F.T.C.*, não publicado.
- [21] Salgado, L. (coord.) (2010). *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: ANQ, IP.
- [22] Sampaio, J. (2009) *O meu livro de Política*: Lisboa, Texto Editora.
- [23] Viana, F.L..(2001) *Melhor Falar para Melhor Ler: um programa de desenvolvimento da competência linguística (4-6 anos)*. Braga: Centro de estudos da Criança da Universidade do Minho.