

INTERVENÇÃO

# EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE



JOANA SALGADO BAÍA  
JOSÉ DANTAS LIMA PEREIRA  
MARCELINO DE SOUSA LOPES  
(Coordenadores)

## Ficha Técnica

### Título

Educação, Inclusão e Diversidade

### Autores

Joana Salgado Baía, José Dantas Lima Pereira, Marcelino de Sousa Lopes (Coordenadores)

### Capa

Ricardo Alves

### Tradução de Textos

Cristiana Madureira/ Rui Fonte

### Revisão de Textos

Alexandra Dinis Marques/Fernanda Cunha/Francilim Castro e Sousa/  
Cristiana Madureira

### Apoio Gráfico

Fernando DC Ribeiro

### Composição

Fernando DC Ribeiro

### Impressão

Gráfica do Norte – Amaranante

### Local e data de Edição

Chaves, abril de 2022

### Editor

INTERVENÇÃO - Associação para a promoção e divulgação cultural / Chaves

### ISBN

978-989-99835-8-8

### Depósito Legal

498170/22

1ª Edição

Abril, 2022

## Índice

### Prefácio

Júlia Rodrigues ----- 9

### Introdução

Joana Salgado Baía, José Dantas Lima Pereira e

Marcelino de Sousa Lopes ----- 11

Arbitragem Científica ----- 13

### Capítulo I

#### Educação, cidadania e participação

Débora Mazza – *Paulo Freire e a constituição de um pensamento sócio-educacional* - 17

Victor J. Ventosa Pérez - *Educar para a participação e cidadania através da animação sociocultural* ----- 27

Eduardo Duque e José Durán Vázquez – *A educação e as relações (inter)geracionais: A necessidade de um novo pacto social* ----- 33

Sofia Bergano e Graça Santos – *Projeto (H)OLD ON: caminhos participativos de inclusão* ----- 41

Luis Alcoforado – *Políticas educativas locais para a inclusão e a participação: princípios orientadores e desenvolvimento de (boas) práticas* ----- 49

José Angel López Herrerías – *Educação para a comunidade: Mais “razão ética” do que “vontade de poder”* ----- 57

Lurdes Pratas Nico – *Educação de Adultos: Os novos desafios* ----- 65

### Capítulo II

#### Programas e projetos educativos para a inclusão e diversidade

Cristiana Madureira - *Projeto de escola intercultural - Desafios da REEI – Rede de Escolas para a Educação Intercultural* ----- 73

Sara Rüegg - *Educação, inclusão e participação social. Projeto de intervenção comunitária: Educar com a idade* ----- 81

Ana Caridade - *InPulsar: Impulsionar para a mudança* ----- 89

Luis Carvalho e David Valente - *Mimo's Dixie Band: Práticas artísticas de intervenção multidisciplinar* ----- 95

Francisc Fenollosa i Tem. - *Educar para a oralidade expressiva e inclusiva – projeto de intervenção* ..... 101

### Capítulo III

Educação, artes e criatividade

Manuel Francisco Vieites - *Educação dramática, capital, inteligência e diversidade. Chaves para uma intervenção sócio-crítica* ..... 111

Agostinho da Costa Diniz Gomes - *As bandas filarmónicas, espaços de animação sociocultural, educação musical e inclusão* ..... 117

Paula Lebre - *Mara: O potencial da narrativa em dança* ..... 125

Vicenta Gisbert Caudeli - *Educação musical, comunicação visual e inclusão* ..... 133

Marcelino de Sousa Lopes - *Escola! Qual o lugar da Educação?* ..... 139

### Capítulo IV

Educação e desafios futuros – Os olhares inquietantes de jovens investigadores

Ricardo Dantas - *Alterações climáticas: Um desafio para a humanidade* ..... 149

Luis Carvalho - *Animação musical e o respeito pela diversidade* ..... 157

Daniela Afonso Mendes - *Educação e animação sociolaboral* ..... 165

Joana Teixeira A.V. Salgado Baia e Susana Melo Freitas - *Educação social e educadores sociais em contexto escolar - um exemplo prático* ..... 173

Maria Joana Almeida - *O Professor de educação especial e os bastidores da educação inclusiva* ..... 183

### Capítulo V

Educação, Território, Comunidade e Problemáticas Sociais

Bravo Nico & Lurdes Pratas Nico - *Território, educação comunitária e desenvolvimento: Uma didática local* ..... 193

Rui Fonte - *Fundação Lapa do Lobo: Lugar de educação, inclusão e animação sociocultural* ..... 199

Albino Luis Nunes Viveiros - *Território, comunidade educadora e animação sociocultural - Ousar pensar a educação no contexto comunitário* ..... 207

Luciane Bacheti e Artur Cristóvão - *Educar para o autocuidado* ..... 215

Itahisa Pérez-Pérez - *Educação em valores e emoções para a transformação social: Rumo a uma comunidade sustentável* ..... 223

### Capítulo VI

Educação, Género e Diversidade

Américo Nunes Peres - *Caminhos para repensar e aprofundar a diversidade, a interculturalidade e a cidadania: Desafios para a educação* ..... 231

Paula Marisa Fortunato Vaz e Marina Isabel Lamas dos Santos Lopes - *O educador social na construção de caminhos para a inclusão* ..... 241

Joaquim Escola - *As TIC e os desafios da inclusão, cidadania e direitos humanos* ..... 241

Mario Viché González - *Ciberanimação, educação e estratégias de inclusão na sociedade digital* ..... 251

Vitor Amaral - *Educação inclusiva como processo de compromisso e participação na era da "modernidade líquida"* ..... 261

Noémia de Carvalho Garrido - *Educação comunitária, inclusão e diversidade: diferenças nas práticas educativas* ..... 271

Epílogo (Homenagem ao Professor Doutor José Ortega Esteban) ..... 281

José António Caride - *De solidão (solidões) e espirais outonais, com uma vocação pedagógica e social: Mais uma vez homenageando o Professor José Ortega Esteban* ..... 281

Curricula ..... 291

## Território, educação comunitária e desenvolvimento: Uma didática local

**Bravo Nico & Lurdes Pratas Nico**

*Universidade de Évora  
Centro de Investigação em Educação e Psicologia  
Universidade Popular Túlio Espanca*

### 1 – Os territórios e as didáticas locais

Nas pequenas comunidades, os processos educativos geram-se e concretizam-se em contextos em que a relação humana e social assume uma importância determinante e onde os saberes locais, alicerces da cultura endógena, ficam disponíveis, através de didáticas que revelam sotaques muito diferenciados e envolvem, geralmente, todas as gerações. É esta diversidade e complexidade que está na base de uma educação comunitária promotora de um desenvolvimento humano inclusivo e solidário fortemente enraizado nos territórios em que ocorre.

Neste pressuposto de partida, o território assume-se como uma variável importante na construção das didáticas locais, em particular aquelas que se geram nos espaços de educação não formal presentes na rede de instituições da sociedade civil que, em cada contexto territorial, existe. Na realidade, as características físicas dos territórios poderão determinar alguns dos contornos diferenciadores dos processos educativos que, aí, se desenham e concretizam.

Características mais naturais – como a orografia ou o clima – ou mais decorrentes da atividade humana – como as vias de comunicação ou o tipo de povoamento – poderão induzir, facilitar ou dificultar a emergência de determinados perfis de aprendizagem, nos contextos educativos de natureza não formal disponibilizados pelas instituições. Tal facto resulta, naturalmente, do efeito que essas características dos territórios promovem na dimensão social, em particular na frequência e qualidade do contacto social.

Contextos territoriais urbanos são distintos dos contextos rurais; a dinâmica social existente nos territórios rurais das serras da Beira Alta são diferentes da que existe nos territórios planos do Alentejo; a natureza do contacto social existente nos povoamentos concentrados mais frequentes no Sul de Portugal é distinta do que encontramos nos povoamentos dispersos mais frequentes das zonas de transição urbana, na Área Metropolitana de Lisboa; o contexto singular da ilha contrasta com a continuidade que se sente no território continental. Cada território possui a sua singularidade e esta decorre, em certa medida, das dimensões físicas que o caracterizam.

Neste contexto, poderemos referir estudos em que estivemos envolvidos e que relevam a importância da dimensão territorial nas dinâmicas sociais que estão na base dos processos educativos que, aí, são gerados e concretizados:

- i) Carvalho (2010) estudou os processos de aprendizagem de indivíduos analfabetos de seis localidades do concelho de Alandroal e conclui pela existência de estilos locais de aprendizagem, em particular em duas localidades caracterizadas pelas diferenças no tipo de povoamento (Juromenha e Ferreira de Capelins);
- ii) Nico (2011) apresenta um aprofundado estudo do universo de aprendizagens existente no concelho de Alandroal e conclui pela existência daquilo que apelidou de diferentes sotaques nas aprendizagens identificadas e caracterizadas em cada uma das freguesias estudadas naquele concelho do Alentejo Central, em particular na dimensão não formal dos contextos educativos institucionais;

- iii) Nico, Nico, Beijinha, Batista & Sampaio (2019), no âmbito da Carta Educativa de Portel, apresentam e caracterizam a dimensão da educação não formal existente naquele concelho alentejano, resultando desse exercício a indicação de uma realidade muito específica e muito relacionada com o contexto territorial e natural em que se inscreve aquele município (zona de montado inscrita na transição entre o Baixo Alentejo e o Alentejo Central).

Resultam, dos estudos anteriormente referidos, as seguintes conclusões:

- a) a existência de estilos locais de aprendizagem relacionados com as características dos territórios é uma realidade nos contextos de educação não formal promovidos pelas instituições da sociedade civil que promovem projetos e atividades que contemplam dimensão educativa e que concorrem para a emergência de autênticas didáticas locais, pela singularidade dos respetivos objetos de aprendizagem e pelas especificidades dos métodos, recursos e contextos de aprendizagem;
- b) os estilos locais de aprendizagem são mais evidentes em indivíduos menos expostos aos contextos formais de educação. Esta realidade compreende-se, uma vez que estas pessoas concretizaram os seus percursos de formação, exclusiva ou predominantemente, em contextos não formais de educação que são, pela sua natureza mais endógenos e menos padronizados, em oposição aos que ocorre nos contextos educativos formais e escolares;
- c) os estilos locais de aprendizagem e as didáticas locais em que estão ancorados são transmitidos de geração em geração e, dessa forma, vão-se sedimentando e consolidando como boas práticas educativas, assumindo-se como autênticas escolas locais, algumas das quais centenárias. As escolas de música das bandas filarmónicas ou as escolas de teatro dos grupos amadores são exemplos evidentes da existência destas didáticas locais e da sua presença estrutural nos territórios e nas respetivas comunidades que aí existem;
- d) as escolas locais, promotoras das didáticas locais, são, em geral, espaços de educação não formal com todas as características de organização e de rigor dos sistemas formais de educação e, embora não possuindo certificação formal e legal, possuem um sistema de valorização e certificação social muito exigente e intimamente relacionado com o reconhecimento social dos indivíduos, a sua coordenada social e o seu estatuto na comunidade;
- e) As didáticas locais disponíveis nas escolas promovidas pelas instituições da sociedade civil possuem, muitas vezes, características específicas que passam por:
  - a. Promover a intergeracionalidade, uma vez que, frequentemente, as aprendizagens disponibilizadas são construídas e participadas por pessoas de todas as idades que aprendem, de forma cooperada e colaborativa;
  - b. Preservar, valorizar e divulgar o património local sendo, por isso, fundamentais na transmissão da cultura e tradições locais entre as gerações. Com esta transmissão, garante-se o acesso à identidade singular de cada território;
  - c. Instituir rotinas de educação no quotidiano das pessoas, promovendo a respetiva participação, regular e frequentemente, em projetos e atividades que envolvem processos educativos;
  - d. Reconhecer, valorizar e respeitar as pessoas mais velhas, que se assumem como autênticos guardiões dos conhecimentos mais valiosos de cada comunidade e, simultaneamente, como aqueles que assumirão a responsabilidade de estruturarem os contextos de aprendizagem em que se assegurará a transmissão desse património coletivo;
  - e. Reconhecer, valorizar e respeitar as pessoas mais novas, que são assumidas como as que receberão o legado das gerações mais velhas e que o transportarão para o

## 2 - As didáticas

O contexto humana, social, cultural e as dimensões comunitária. Esta dinâmica g social e económica

Estes processos de desenvolvimento, pelo rio, presentes no pc locais.

Neste quadro os princípios que d as grandes balizas ( Carmo (2000) que :

1. *Princípio* comunitária
2. *Princípio* no proce
3. *Princípio* público
4. *Princípio* equilibra
5. *Princípio* tiver co

Um dos a participado, na su: no âmbito dos pr referidos por Cor mobilizadora, é u tantes processos e que a importância “constante no pe isoladas até às fa p.246).

Por outr educativos prom explicados, recoi

futuro, preparando-o para ser transmitido às gerações que se sucederão naqueles territórios e comunidades;

- f. Assumir a educação como uma centralidade da vida de cada comunidade e como um elemento estruturante na definição do contorno social e cultural de cada território, uma vez que será, através da educação, que se preservará a identidade desse território.

## 2 - As didáticas locais e o desenvolvimento local

O contexto educativo descrito anteriormente inscreve, em cada território, uma dinâmica humana, social, cultural e económica muito própria que cruza as características físicas dos territórios com as dimensões comunitárias aí existentes e que, em cada época, assumem uma *geometria* muito particular. Esta dinâmica gera processos endógenos de desenvolvimento nos quais emergem fileiras culturais sociais e económicas que se estruturam nas escolas do território e nas respetivas didáticas locais.

Estes processos educativos endógenos são relevantes na definição dos processos locais de desenvolvimento, pela ligação intrínseca que estabelecem entre os elementos identitários de cada território, presentes no portefólio cultural e patrimonial que é objeto de trabalho educativo nas instituições locais.

Neste quadro conceptual, intencionalmente delimitado, importa referir, ainda que brevemente, os princípios que devem presidir às estratégias de desenvolvimento comunitário e que são, no fundo, as grandes balizas dos processos educativos neles contidos. Para enquadrar esta questão, recorremos a Carmo (2000) que apresenta cinco princípios:

1. *Princípio das necessidades sentidas* que defende que todo o projecto de desenvolvimento comunitário deve partir das necessidades sentidas pela população e não apenas das necessidades consciencializadas pelos técnicos;
2. *Princípio da participação* que afirma a necessidade do envolvimento profundo da população no processo do seu próprio desenvolvimento;
3. *Princípio da cooperação* que refere como imperativo de eficácia a colaboração entre sector público e privado nos projectos de desenvolvimento;
4. *Princípio da auto-sustentação* que defende que os processos de mudança planeada sejam equilibrados e sem rupturas, susceptíveis de manutenção pela população-alvo e dotados de mecanismos que previnam efeitos perversos ocasionados pelas alterações provocadas;
5. *Princípio da universalidade* que afirma que um projecto só tem probabilidades de êxito se tiver como alvo do desenvolvimento uma dada população na sua globalidade e não apenas subgrupos dessa população (p.50).

Um dos aspetos mais relevantes das abordagens a este tipo de desenvolvimento, endógeno e participado, na sua relação com os processos educativos, decorre do facto de a participação das pessoas, no âmbito dos processos de desenvolvimento, gerar processos de aprendizagem (Webler et al, 2001, referidos por Correia & Figueiredo, 2011, p.443). Complementarmente, a participação, consciente e mobilizadora, é uma das condições essenciais para ocorrerem aprendizagens significativas e concomitantes processos educativos ancorados nos projetos de vida pessoais (Berbaum, 1992). É neste contexto que a importância da educação nos processos de desenvolvimento de escala comunitária tem sido uma "constante no percurso histórico, desde as ações organizativas realizadas no seio das comunidades isoladas até às fases conclusivas de muitos programas nacionais" (Gómez, Freitas & Callejas, 2008, p.246).

Por outro lado, atendendo aos contextos sociais e relacionais em que ocorrem os processos educativos promotores de desenvolvimento, estes e as aprendizagens neles contidas podem também ser explicados, recorrendo ao modelo Lev Vygotsky, particularmente ao papel da denominada «zona de

*desenvolvimento proximal*» (Vygotsky, 2003), que este definiu (nos contextos mais juvenis em que trabalhou) como sendo:

*a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.112) [sublinhado nosso].*

Os processos de desenvolvimento resultam, geralmente, numa nova circunstância vital, na qual as capacidades das pessoas e das comunidades, bem como as percepções que estas possuem sobre aquelas ficam alteradas. Esta é uma das finalidades da Educação Comunitária e traduz-se, entre outros, através dos conceitos de *capacitação* e *empowment*:

- i) A capacitação é um conceito central nas culturas das comunidades de aprendizagem (Teare & Dealtry, 2002; Solinis, 2014; Garibay & Segquier, 2014) e designa o processo genérico que coloca, ao alcance das pessoas, os meios para estas agirem sobre a sua vida, valorizando-se a sua atividade proactiva neste processo.
- ii) Já o conceito de *empowment*, incorporando o anterior, alarga-o, uma vez que, para lá de se referir à aquisição e utilização dos meios, valoriza, ainda, a tomada de consciência do seu papel transformador da realidade (Garibay & Segquier, 2014), numa interação dinâmica entre as representações e as práticas de cada um (Pinto, 2011), visando promover a sua autonomia (Quintanilha, 2003) e, conseqüente responsabilidade individual (Garibay & Segquier, 2014).

O Desenvolvimento é, pois, uma realidade indissociável da Educação, sendo também verdadeira a relação simétrica (Canário, 2000). Quando se aprende algo, ultrapassa-se sempre alguma fronteira (Dias, 2002; Cabral, 1982) e quem concretiza esse processo educativo sofre, incontornavelmente, um processo de desenvolvimento. O acesso, livre e autónomo, ao desenvolvimento, é, também, por esta razão, um direito humano, na medida em que cada pessoa tem direito a viver de forma digna (Telles, 1978). Tal pressupõe a eliminação das restrições no acesso aos direitos básicos da cidadania (Sen, 2003) [e deveres, de acordo com Giddens (2000, citado por Hautecoeur, 1992, p.179)] e no exercício democrático da mesma (Sen, 2003; Bento, 2003).

### Concluindo

As dinâmicas de desenvolvimento local cruzam, de forma virtuosa, os recursos endógenos, os contextos sociais de participação e os processos educativos que permitem a construção de conhecimentos e competências, em ambientes institucionais, nos quais se concretiza, frequentemente, a transmissão da cultura e do património de cada território e de cada comunidade.

Para lá do valor cultural e humano que estes processos de desenvolvimento local encerram, verifica-se, simultaneamente, a promoção da solidariedade intergeracional e a preservação, valorização e divulgação de elementos estruturantes da identidade territorial e comunitária.

O desenvolvimento local é, nestas condições, o resultado de um diálogo entre pessoas de diferentes gerações, da simbiose de distintos conhecimentos e da especificidade física, social, cultural, histórica e económica de cada contexto territorial e comunitário. Uma equação única, em que cada variável é singular e assume uma relação específica com as restantes variáveis.

Em todas as dinâmicas de desenvolvimento local, encontramos, no entanto, uma dimensão comum e transversal: os processos de aprendizagem alicerçados em verdadeiras didáticas locais promovidas em contextos não formais de educação institucionalizados nas escolas fora da escola. Escolas que nasceram da dinâmica popular, por ela foram mantidas e reforçadas e, nelas ganharam contornos únicos.

### Referências bibliográficas

- Bento, A. (2003). *Teatro e animação: outros percursos do desenvolvimento sócio-cultural no Alto Alentejo*. Edições Colibri.
- Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cabral, M. (1982). Didáctica mínima do educador de adultos. in Manuel Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo: contributo para a formação dos agentes educativos* (pp. 313-336). Universidade de Évora.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Educa.
- Carmo, H. (2000). A actualidade do Desenvolvimento Comunitário como estratégia de intervenção social. in José Ornelas & Suzana Maria (Eds.). *Actas da 1.ª Conferência de Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental* (pp. 45-66). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Carvalho, L. (2010). *A aprendizagem de indivíduos não alfabetizados pertencentes a comunidades com elevados índices de analfabetismo*. [tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Évora.
- Correia, J. & Figueiredo, E. (2011). A voz às comunidades rurais: animação e comunicação para o desenvolvimento. in Elisabete Figueiredo et al (Coord.) *O Rural Plural: olhar o presente, imaginar o futuro* (pp.441-454). 100LUZ.
- Dias, P. (2002). Comunidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa. in *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento* (pp. 85-103). Conselho Nacional de Educação.
- Garibay, F. & Séguier, M. (Coord.) (2014). *Pedagogia y prácticas emancipadoras. Actualidades de Paulo Freire*. Instituto Politecnico Nacional/México.
- Gómez, J., Freitas, O. & Callejas, G. (2008). *Educación e Desenvolvimento Local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Profedições.
- Hautecoeur, J.P. (1992). Analfabetismo: qué sentido? qué acciones? qué resultados?. in Jean-Paul Hautecoeur (Org.). *ALPHA 92. Estrategias de alfabetización* (pp. 133-186). Ministerio de Educación Y Ciencia.
- Nico, B. (2011). *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*. Edições Pedagogo.
- Nico, B., Nico, L., Beijinha, E., Batista, S. & Sampaio, V. (2019). *Carta Educativa de Portel*. Universidade de Évora & Câmara Municipal de Portel.
- Pinto, C. (2011). *Representações e práticas do Empowerment nos trabalhadores sociais*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa [tese de doutoramento não publicada]. [https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/4230/4/tese\\_doutoramento%20doc%20definitivo%2020fev](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/4230/4/tese_doutoramento%20doc%20definitivo%2020fev)
- Quintanilha, A. (2003). Aprender para lá dos que nos ensinaram. in FCG (Eds). *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis* (pp. 23-28). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sen, A. (2003). *O desenvolvimento como liberdade*. Gradiva.
- Solinis, G. (2014). Prefácio. in Françoise Garibay & Michel Séguier (Coord.). *Pedagogia y prácticas emancipadoras. Actualidades de Paulo Freire*. Zacatenco (pp. 13-16). Instituto Politecnico Nacional/México.
- Teare, R. & Dealtry, R. (2002). Construir y mantener una organización de aprendizaje. in Richard Teare, Dadid Davies & Eric Sandelands (orgs.). *Organizaciones que aprendem y formación virtual* (pp.151-176). Editorial Gedisa.
- Vygotsky, L. (2003). *A formação social da mente*. Livraria Martins Fontes Edição.