



I CONGRESO
INTERNACIONAL
DE TRANSICIÓN
A LA VIDA ADULTA
DE LA JUVENTUD
DEL SISTEMA
DE PROTECCIÓN

2023
29-30 NOV.
01 DIC.

LIBRO DE ACTAS

I CONGRESO INTERNACIONAL DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE LA JUVENTUD DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN

Universidad de Vigo

Facultad de Educación y Trabajo Social

29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2023

MISCELÁNEA DE COMUNICACIONES

Coordinan:

Carlos Rosón (IGAXES)

Nazaret Blanco-Pardo (Universidad de Vigo)

Pilar Ramallal (IGAXES)

Deibe Fernández-Simo (Universidad de Vigo)

Edita: IGAXES

Rúa do Valiño, 63-65 15707 Santiago de Compostela

ISBN: 978-84-09-58706-3

Nota: Los autores y autoras son responsables de las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

ÍNDICE

UM OLHAR SOBRE OS DESAFIOS VIVENCIADOS POR JOVENS
MIGRANTES: ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DE COMPETÊNCIAS
INTERCULTURAIS 1

Elisete Diogo

EDUCAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO
RESIDENCIAL, DURANTE O CONFINAMENTO, RESULTANTE DA
PANDEMIA ASSOCIADA À DOENÇA COVID 19..... 7

Maria José D. Martins y Rita Abreu

PROJETO GAIA INCLUI-TE: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS UNIVERSITÁRIAS PROMOTORAS
DE INSERÇÃO E INTEGRAÇÃO DE JOVENS E SUAS FAMÍLIAS..... 14

Manuela Guedes de Sousa

BOAS PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO: UNIVERSIDADE E COMUNIDADE
ESTIMULANDO O INGRESSO DE JOVENS NO ENSINO SUPERIOR..... 18

Gustavo Brito Maciel, Bruna Tibolla y Juliana Pedreschi Rodrigues

UM OLHAR SOBRE OS DESAFIOS VIVENCIADOS POR JOVENS MIGRANTES: ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DE COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS

ELISETE DIOGO

VALORIZA - Centro de investigação para a Valorização de Recursos Endógenos - Instituto Politécnico de Portalegre; Universidade Católica Portuguesa, Católica Research Centre for Psychological, Family and Social Wellbeing (CRC-W); Portugal.

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade globalizada em que vivemos, o crescente número de pessoas deslocadas conduz ao aumento de migrantes nos países europeus, como Espanha e Portugal (Góis, 2022; Oliveira, 2022). Os políticos e os profissionais enfrentam desafios na gestão dos fluxos migratórios e nos processos de plena integração social dos imigrantes (Gimenéz, 2010). Por outro lado, emergem desafios quotidianos aos cidadãos que migram, acrescidos quando as famílias decidem que o projeto de residir em outro país é dirigido a todos os membros, incluindo os filhos (Valdés, 2010). Neste quadro, a academia é chamada a olhar o fenómeno migratório de diversas perspetivas, neste estudo, destacamos as implicações do processo migratório do ponto de vista dos jovens e apresentamos estratégias que visam a promoção de competências de relações entre pessoas de diferentes culturas.

O impacto de migrar pode implicar saudades pelo afastamento de pessoas, espaços e bens de referência, adaptação às novas normas culturais e à língua, emprego precário e longa jornada, difícil acesso a habitação salubre, entre outros aspetos. As expectativas criadas relativamente ao país de chegada não raras vezes chocam com o acolhimento e a integração na sociedade de destino, podendo o choque cultural traduzir-se em sintomas a que o profissional deve estar atento, como i) mudanças nos hábitos alimentares e de sono; ii) manifestação de agressividade para com a comunidade de acolhimento; iii) irritabilidade, frustração, apatia e depressão; iv) falta de confiança; v) sensação de fracasso; vi) episódios recorrentes de doença e vii) o afastamento de amigos ou atividades (Valdés, 2010). Deixar o seu país e residir em um outro implica desafios, que associados ao ciclo da vida familiar, poderão ser agudizados, como é o caso da adolescência. Crianças/ jovens que migram com os seus familiares e os nascidos em território nacional durante o processo migratório das suas famílias (Reys, 2015) enquadram vulnerabilidades acrescidas, por serem migrantes e por serem menores de idade. Valdés e Olmos (2010) alertam que a rede de suporte familiar é fraca e ficam mais tempo sozinhos, acresce o maior insucesso escolar face a crianças nacionais (Izquierdo, 2010; CNE, 2019; Oliveira, 2022). Os filhos que migram têm stresses advindos de uma aculturação dissonante face aos pais, encontrando-se entre duas culturas a que precisam responder, havendo por vezes tensões e inversão de papéis entre pais e filhos, sendo os jovens a traduzir e mediar a relação com os serviços (Izquierdo, 2010).

O racismo, discriminação e intolerância face à cultura ocorrem (Gimenéz, 2010) e

os registos de queixas têm aumentado (Oliveira, 2022), verificando-se que o imigrante responde de diversas formas: i) passar despercebido, tentando ser como os outros; ii) negar a experiência racista; iii) assimilar e interiorizar a cultura dominante, e negar a própria; iv) aceitar e valorizar a diferença; ou a mais gravosa v) agredir (Valdés e Olmos, 2010). Neste quadro projeto que visem facilitar a integração social e o diálogo intercultural devem ser amplamente difundidos.

Com vista a contribuir para mitigar os conflitos e tensões culturais e religiosos, bem como a reprodução da desigualdade social (Bourdieu, 1998) dinamizou-se numa escola inscrita num contexto social fragilizado pela pobreza, exclusão social, baixas escolaridade e qualificações, emprego precário e diversidade cultural (Almeida et al., 2018; Vieira, 2018) um projeto social piloto de investigação-ação envolvendo jovens (n=12). Um projeto piloto apresenta-se como pertinente para a criação de programas de intervenção sólidos e replicáveis. Centradas nos objetivos de a. Conhecer as identidades próprias e do outro, reconhecendo semelhanças e diferenças; b. Aumentar a tolerância e compreensão perante a diferença; c. Partilhar experiências (desafios e sucessos) pessoais, familiares e comunitárias, tendo voz; d. Desenvolver a capacidade de comunicação assertiva, escuta ativa e gestão de conflitos; e. Valorizar a interculturalidade e relação intergeracional; f. Potenciar a pertença ao grupo e à comunidade, bem como a integração sociocultural; foram aplicadas estratégias como dinâmicas de grupo, *roll play*, *storytelling*, gravação de vídeos, fotografias intergeracionais, exposição de fotografias, visitas a uma mesquita e a uma igreja, entre outras.

A presente comunicação apresenta como objetivo compreender as perspetivas dos jovens participantes relativamente ao propósito e atividades dinamizadas. O desenho de investigação empírica (Blaikie, 2000) baseia-se numa abordagem qualitativa exploratória inspirada numa metodologia de investigação-ação que nas palavras de Lima (2003) “procura juntar a ação e a reflexão, a teoria e a prática, de forma participada, na procura de soluções para questões importantes para as pessoas, e, mais geralmente, para que as pessoas individuais e as suas comunidades possam florescer” (p.317). Com este foco em mente, a equipa multidisciplinar do projeto aplicou um conjunto de dinâmicas de grupo, incluindo discussões em grupo (Sim & Waterfeld, 2019), com registo das opiniões e vivências dos participantes relativamente às ações realizadas e posterior análise de temática (Flick, 2005; 2013; Braun & Clarke, 2006; Maguire & Delahunt, 2017). Privilegiou-se paralelamente a observação participante e entrevistas semiestruturadas (Flick, 2005; 2013) com os jovens participantes. Um conjunto de diversas perguntas foi aplicado, destacando-se os percursos familiares, experiências de racismo, posicionamento face às questões culturais e as vantagens das relações interculturais.

Este estudo integra um projeto de significativa dimensão, “Ir Além – A inclusão social de NPT e o desenvolvimento de territórios de baixa densidade”, promovido pelo Instituto Politécnico de Portalegre, cofinanciado pelo Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI) e distinguido pelo Centro de Estudos Ibéricos com o prémio Investigação, Inovação e Território 2023.

2. METODOLOGIA

O projeto envolveu jovens estudantes (n=12) de diferentes contextos culturais e religiosos, nomeadamente, da comunidade cigana, da América Latina, de África e da Europa de Leste, incluindo Portugal, com vista a aumentar a inclusão social e obter resultados quer da parte dos imigrantes quer da sociedade de acolhimento. Do ponto de vista do género, verificou-se um equilíbrio entre o masculino e feminino, sendo que a seleção dos participantes visou o princípio da variação máxima (Flick, 2005; 2013). Do ponto de vista da idade, aplicou-se uma homogeneidade (Kisnerman, 1986) com vista ao estabelecimento de espírito e coesão de grupo, centrando-se na faixa entre os 14 e os 17 anos de idade e a frequentar o terceiro ciclo de escolaridade.

3. RESULTADOS

Os resultados preliminares mostram uma muito elevada satisfação dos jovens face ao projeto em que participaram, expressando alta motivação, alinhados com os processos da abordagem da educação não formal. Foram aplicadas estratégias interativas e dinâmicas (*vide* Figura 1 e Figura 2), nomeadamente fora da escola que permitiram aumentar o conhecimento e estimular o envolvimento.

Nunca tinha pensado muito sobre isto... desta forma... estou mesmo contente por estar aqui. (estudante, comunidade cigana, 16 anos)

As aulas deveriam ser assim! (estudante, Brasil, 16 anos)

Eu nunca tinha ido lá [espaço de culto religiosos em Lisboa] e gostei! (estudante, Bélgica/ Brasil, 15 anos)

O mesmo grau de satisfação decorre do retorno dos pais e encarregados de educação:

Vem para casa muito satisfeita, fico contente que esteja a participar, claro (encarregada de educação, Cabo Verde, 35 anos)

Relatam que as atividades promovidas representaram um alto impacto nas suas vidas e famílias, e não somente no quotidiano. Durante as atividades eram desafiados a questionar a história e percursos familiares dos antepassados, descobrindo episódios que até então desconheciam, revelando ser uma atividade de partilha e coesão familiar entre as diferentes gerações:

O meu avô viveu na Alemanha, nunca ninguém me tinha contado isso, afinal também tenho uma longa história migratória, ahah. (estudante, Portugal, 14 anos)

A minha mãe também quer participar na sessão fotográfica connosco. (estudante, Cabo Verde, 14 anos)

Entendem que a participação os tornou mais tolerantes perante a diferença, solidários e menos focados nas características pessoais do outro, nomeadamente nas diferenças e semelhanças. Mostram que se conhecem melhor a si próprios, com maior capacidade de reflexão.

Eu nunca iria falar para ela, eh pah, não!... se não fosse por causa disto [participar no projeto]... longe! (estudante, Bélgica/Brasil, 15 anos)

Não sei... agora penso de outra forma, olho para eles de outra forma, são mais próximos de mim. Tenho mais paciência, não reajo logo, é isso (estudante, comunidade cigana, 17 anos)

Ao longo da dinamização das estratégias e atividades, foram existindo momentos de partilha e de apoio mútuo entre pares. No conjunto das diversas perguntas aplicadas, destacamos as experiências de racismo vivenciadas ou observadas, sendo um momento mais emotivo. Todos narraram episódios de discriminação face à cultura que tinham sofrido ou ouvido, sendo unânime que jamais podem existir e fica em silêncio.

Sim, já fui vítima de bullying e não sabia como reagir, agora estou diferente. (estudante, comunidade cigana, 17 anos)

Quando era mais novo, sim, aqui na escola, então... (estudante, comunidade cigana, 16 anos)

Por fim, relativamente ao contacto com pessoas de diferentes culturas e religiões, todos os jovens concordaram que se trata de riqueza e que têm interesse em conhecer o outro.

É uma riqueza, não tenho dúvidas. Nem faz sentido ser de outra forma. (estudante, Portugal, 14 anos)

Eu acho muito importante! (estudante, Brasil, 15 anos)

Figura 1.



Dinâmica de sessão fotográfica intergeracional e intercultural

Figura 2.



Dinâmica de discussão grupal sobre questões da interculturalidade

4. DISCUSIÓN

O presente estudo intentou compreender as perspetivas de um grupo de jovens de diversas culturas que participaram num projeto piloto promotor de relações interculturais, dando voz à sua opinião relativamente ao propósito e atividades dinamizadas. Os resultados mostram uma elevada satisfação da parte dos destinatários, consolidado o cumprimento dos objetivos desenhados para a intervenção centrada no respeito e diálogo intercultural em que todas as partes saem mais ricas do contacto com a diferença (Gimenéz, 2010).

Os resultados alinham-se com outros projetos de intervenção social conduzidos com jovens e que visavam estratégias dinâmicas de educação informal (Kourgiantakis, et al., 2019; Diogo, 2023), sugerindo-se que sejam privilegiadas junto deste público. A inovação pedagógica apresenta-se como peça-chave no desenvolvimento de competências, a título de exemplo Dodds e colegas (2018) referem a educação baseada na simulação, as tecnologias, a simulação virtual e as experiências imersivas para o treino de competências do jovens. Bem como o trabalho do serviço social de grupos (Kisnerman, 1986; Carmo, 2014).

Ao longo do processo a metodologia foi sendo baseada numa abordagem de investigação-ação (Lima, 2003), permitindo fazer a necessária reflexão participativa de todos os intervenientes e por conseguinte fazer os devidos ajustes.

Conclui-se no âmbito das implicações para a política e a prática, que o projeto tem potencial para ser replicado com as devidas adaptações e que pode servir de fundamento para a criação de um kit pedagógico.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J.L.; Sousa, P. e Ribeiro, S. (2018) A escola hoje: velhos problemas, novos caminhos. In: J. L. Almeida e P. Sousa (ed.) *Serviço Social na Escola. Contributos para o campo profissional*. Humus.
- Bourdieu, P. (1998) A escola conservadora. As desigualdades frente à escola e à cultura. In: *Escritos de Educação*. Vozes.
- Braun, V. e Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). pp. 77-101. Available online at: <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a795127197~frm=titelink>.
- Carmo, H. (2014). *Intervenção Social com Grupos*. Universidade Aberta.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2019). PISA 2018 – What students know and can do. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/1517-resultados-pisa-2018>.
- Dodds, C., Heslop, P. & Meredith, C. (2018). Using simulation-based education to help social work students prepare for practice. *Social Work Education*, 37:5, 597-602, DOI: 10.1080/02615479.2018.1433158.

- Diogo, E. (2023). Innovating Social Work Education: a training and research inspired method. *European Conference on Social Work Education 2023 - Diversity and Social Work Education: Building Bridges for Sustainable Futures*. 20-23 junho 2023 – Porto, Portugal.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor – Projetos e Edições.
- Flick, U. (2013). *Introdução à Metodologia de Pesquisa*. Penso.
- Giménez Romero, C. (2010). *Interculturalidade e Mediação*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. http://resmi.isinapse.com/images/publicacoes/Caderno_4.pdf. P.19-25.
- Góis, P. (2022). Ainda entre periferias e um centro: o lugar de Portugal no sistema migratório global. In E. Diogo & M. Raquel (eds.) *Práticas e Políticas – Inspiradoras e Inovadoras com Imigrantes* (pp. 29–40). Edições Esgotadas.
- Izquierdo, R. (2010). La experiencia psicosocial de la inmigración en los menores: Retos educativos. In L. Valdés, L. (eds.). *La Persona mas allá de la migración – Manual de intervención psicosocial com personas migrantes*. Fundación CeiMigra. <https://www.psicologossinfronteras.org/nweb/wp-content/uploads/2018/07/La-persona-m%C3%A1s-all%C3%A1-de-la-migraci%C3%B3n.pdf>
- Kisnerman, N. (1986). *Serviço Social de Grupo: uma resposta ao nosso tempo*. Vozes Editora.
- Kourgiantakis, T., Bogo, M. & Sewell, K. (2019). Practice Fridays: Using Simulation to Develop Holistic Competence. *Journal of Social Work Education*. Volume 55, 2019 - Issue 3. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1548989>
- Lima, R. J. (2003). Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra: Desenvolvimento local e investigação participativa, animação comunitária. [Tese de Doutoramento; Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/53042>
- Maguire, M. e Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*. Volume 8, Number 3. Pp. 3351-33514. Available online at: <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>
- Oliveira, C.R. (eds.). (2022). Indicadores de Integração de Imigrantes - Relatório Estatístico Anual 2022. Coleção Imigração em Números do Observatório das Migrações. <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relatorio+Estatistico+Anual+-+Indicadores+de+Integracao+de+Imigrantes+2022.pdf/eccd6a1b-5860-4ac4-b0ad-a391e69c3bed>
- Reys, J. (2015). *Manual de Buenas Prácticas en la Atención a Grupos en Situación de Vulnerabilidad en Tránsito Migratorio por México*. Laboratorio de Investigación Social Justicia en Movimiento

- Sim, J. & Waterfeld, J. (2019). Focus group methodology: some ethical challenges. *Quality & Quantity* 53:3003–3022. <https://doi.org/10.1007/s11135-019-00914-5>
- Valdés, L. (eds.) (2010). *La Persona mas allá de la migración – Manual de intervención psicossocial com personas migrantes*. Fundación CeiMigra. <https://www.psicologossinfronteras.org/nweb/wp-content/uploads/2018/07/La-persona-m%C3%A1s-all%C3%A1-de-la-migraci%C3%B3n.pdf>
- Valdés, L. e Olmos, L. (2010). El enfoque psicossocial en las migraciones. In L. Valdés (eds.) *La Persona mas allá de la migración – Manual de intervención psicossocial com personas migrantes*. Fundación CeiMigra. <https://www.psicologossinfronteras.org/nweb/wp-content/uploads/2018/07/La-persona-m%C3%A1s-all%C3%A1-de-la-migraci%C3%B3n.pdf>
- Vieira, A. (2018). Da territorialização das políticas educativas: incursão histórica e comparada de intervenções sociopedagógicas. In: J. L. Almeida e P. Sousa (ed.) *Serviço Social na Escola. Contributos para o campo profissional*. Humus

EDUCAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL, DURANTE O CONFINAMENTO, RESULTANTE DA PANDEMIA ASSOCIADA À DOENÇA COVID 19

MARIA JOSÉ D. MARTINS

VALORIZA (*Centro de investigação para a valorização dos recursos endógenos, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal*)

RITA ABREU

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

1. INTRODUÇÃO

Este estudo pretendia analisar como as adolescentes, a residir em duas casas de acolhimento residencial, uma situada na área da Grande Lisboa e outra no Alto Alentejo, se adaptaram ao confinamento, resultante da pandemia associada à doença COVID19. A investigação focou-se em particular em descrever aspetos como as rotinas, a educação, o processo de escolarização formal, e o bem estar das adolescentes neste período.

O acolhimento residencial, é uma das medidas de proteção que, de acordo a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP, 1999, art. 49.º), pode ser aplicada a crianças ou jovens, que foi necessário afastar das suas famílias devido a alguma forma de mau trato (negligência, abuso físico, sexual ou emocional) e consiste: “na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações, equipamento de acolhimento e recursos humanos permanentes devidamente dimensionados e habilitados, que lhes garantam os cuidados adequados”. Em 2017, a

referida Lei alargou o período de proteção a jovens até aos 25 anos, “sempre que existam, e apenas enquanto durem, processos educativos ou de formação profissional” (LPCJP, 2017, art 5.º). As crianças, os adolescentes e os jovens residem nestas casas em regime de internato, podendo ou não receber e/ou visitar os pais (de acordo com decisões dos tribunais), e frequentam as escolas da área circundante. As casas de acolhimento visam a proteção, o desenvolvimento, a educação, e a autonomia das crianças e jovens que por lá passam, articulando o seu papel com a escola e a comunidade circundante.

A investigação (Catela & Martins, 2018; Ferreira, & Cosme, 2021); e os relatórios disponíveis (Instituto da Segurança Social, 2022). têm vindo a revelar que nas crianças e nos adolescentes em acolhimento residencial ocorre mais insucesso e abandono escolar comparativamente aos restantes alunos, que a maioria frequenta níveis de escolaridade abaixo do esperado para a sua faixa etária, e que apenas uma minoria frequenta e conclui o ensino superior, apesar de alguns estudos sugerirem que muitos adolescentes em acolhimento residencial têm essa aspiração (Carvalho et al., 2021).

Pretendia-se assim compreender as preocupações associadas ao confinamento e sobretudo saber como foi vivida a escolarização e assegurada a educação nesse período.

2. METODOLOGIA

A presente investigação seguiu uma abordagem qualitativa, recorrendo ao questionário de resposta aberta com 36 adolescentes da zona de Lisboa e à entrevista com 5 adolescentes no Alto Alentejo (Abreu, 2022). As perguntas elaboradas e a análise de conteúdo das respostas pretendiam identificar categorias para compreender as rotinas, as experiências e os sentimentos das adolescentes, nomeadamente a forma como ocupavam o seu tempo e como foi a vivência da educação escolar. Foi ainda aplicada a *checklist* para jovens “Como me sinto?” disponibilizada no site da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) com vista a identificar os seus níveis de mal-estar e de ansiedade.

2.1. Participantes

Participaram 41 adolescentes do sexo feminino, 36 residiam numa casa de acolhimento situada na zona de Lisboa, com idades entre os 13 e os 22 anos, e a média de idades era de 16,8 anos. As outras 5 residiam numa casa de acolhimento situada no Alto Alentejo, com idades entre os 14 e os 16 anos, e a média de idades era de 15 anos.

3. RESULTADOS

A casa situada na zona de Lisboa tem espaço para cinquenta jovens do sexo feminino, estando as jovens divididas por cinco edifícios. Contém um espaço verde amplo, as cinco casas onde residem as jovens, uma casa para o lazer e estudo, uma lavandaria e um edifício onde se encontra a equipa técnica, a cozinha e o refeitório.

No que respeita à escolarização, a análise de conteúdo às respostas aos

questionários, permitiu constatar que 21 jovens (58,3%) tinham sentimentos positivos quanto à escola:

“Muitas vantagens para o futuro”, era um local onde se podia “conviver” e “ser alguém na vida”
“A convivência com os pares pela aprendizagem de saberes e competências que facilita” e por constituir “uma garantia para um futuro melhor”

Seis jovens não especificaram a razão pela qual gostavam da escola. Constatou-se que doze jovens (33,3%) apresentavam sentimentos negativos face à escola, justificando:

“professores chatos”; “não me concentro” ou com o facto de acharem apenas a escola “secante”.

Três jovens (8,3%) apresentaram uma opinião mais neutral referindo: “mais ou menos” ou “sinto que já gostei mais”.

Estas afirmações parecem revelar dificuldades nas relações com os professores ou na compreensão das matérias.

Analisou-se a relação entre a idade das adolescentes, o seu nível de escolaridade atual, e a escolaridade prevista para a sua idade. Apesar de muitas das jovens referirem que gostam da escola, é possível notar que apenas 11 (30,5%) das 36 jovens que responderam ao questionário se encontravam no nível escolar esperado para a sua idade, enquanto a grande maioria das adolescentes (69,44%) inquiridas se encontravam em um nível de escolaridade abaixo do esperado para a sua idade.

Durante o primeiro confinamento a maioria das jovens considerou que a escola correu bem, durante esse período, referindo que o mais complicado foi o acompanhamento das matérias e o sentimento de exaustão ao longo das semanas. Assim, vinte e quatro jovens (66,7%) afirmam que a escola correu bem, contudo consideraram que havia:

“Muitas horas em frente de um ecrã”; “muitos trabalhos, semanas mais cansativas, mas bem”; ou que “foi mais difícil por causa de não estarmos preparadas, mas acredito que tudo saiu bem”.

Sete jovens (19,4%) referem que a escola correu mal, porque foi:

“mais complicado por não se conseguir ter aulas práticas”; “sinto mais dificuldade a perceber as aulas por computador”; “não sabia utilizar o gmail nem o classroom fiquei com imensos trabalhos e faltei a aulas por não perceber”. “correu mais ou menos”

Apenas 8 jovens (22,2%) assistiram aos programas de televisão correspondentes aos seus anos de escolaridade, disponibilizados pelo Ministério da Educação neste período. Algumas conseguiram acompanhar as matérias assim lecionadas e outras admitiram ter dificuldade, referindo: “senti dificuldades”; “acompanhei algumas vezes e consegui perceber tudo”. 20 jovens (55,6%) não assistiram aos programas televisivos disponibilizados para o seu ano de escolaridade por razões que não ficaram claras e 16,7% não assistiram por não haver alternativas digitais para o seu curso. Duas jovens (5,6%) não responderam a esta questão.

Quando questionadas se preferiam as aulas em casa, por videoconferência, ou na escola, a maior parte optou pelas aulas na escola, afirmando que estando em casa eram mais sobrecarregadas com trabalhos, tendo assim semanas mais exaustivas, e estavam afastadas dos pares e dos professores, o que consideravam um ponto negativo. Alguns

exemplos de respostas que explicitavam a preferência pelas aulas presenciais foram:

“bué trabalhos”; “para ter convívio com os amigos”; “a interação do professor com o aluno não é a mesma coisa que na sala de aula”.

Apesar de tudo, 11 jovens (30,6%) preferiram as aulas por vidoconferência, dando como pontos positivos o convívio com as outras jovens dentro da casa de acolhimento residencial e a maior ajuda nas aprendizagens, afirmando que:

“porque nos intervalos me integro melhor com as miúdas da instituição”; “tinha ajuda e era tudo mais fácil”; “concentro-me mais”.

Ainda nesta questão, uma jovem (2,8%) refere querer uma mistura dos dois modos de ensino, duas jovens (5,6%) não responderam e seis jovens (16,7%) disseram gostar de ambos os modos de ensino, nas suas palavras:

“para mim o melhor era ter um ensino misto, ou seja, metade online, metade presencial”, “ficar em casa permite descansar um pouco e (...) não acordar tão cedo, mas por outro lado preferia (...) estar na escola”.

Questionadas sobre as suas se obtiveram aprovação no final do ano, 18 jovens (50%) informaram que receberam aprovação, enquanto 2 (5,6%) referem que foram reprovadas, 3 jovens (8,3%) não responderam, 11 jovens (30,6%) não entenderam a questão, e 2 jovens (5,6%) encontravam-se em tipos de ensino diferentes.

A maioria das jovens desta casa de acolhimento residencial referiram ter sentimentos negativos durante o período de confinamento na instituição. Assim, uma jovem (2,8%) não quis partilhar os seus sentimentos; 8 jovens (22,2%) referiram sentir indiferença neste período; uma jovem (2,8%) revelou sentimentos positivos (“por um lado é bom”), 3 jovens (8,3%) encontravam-se com os seus sentimentos divididos nesta questão (“fiquei bem, um pouco triste”, “bem e mal ao mesmo tempo”) e a maioria (63,9%) refere sentimentos negativos durante o confinamento na instituição, afirmando que:

“sem energia, sem paciência, não tenho motivação”; “senti que estava numa prisão (...) não poder sair à rua”; “senti-me sozinha e triste sem poder fazer a minha vida normalmente”; “muito em baixo”; “impaciente, irritada, apática”.

Apesar da maioria das jovens relatarem sentimentos negativos aquando o período de confinamento na instituição, quase todas (94,4%) consideraram que foi necessário o confinamento a que todas foram sujeitas, visto que:

“se não houvesse este confinamento o vírus continuava a espalhar-se” e foi “para evitar mais mortes e mais casos”. Uma jovem (2,8%) não respondeu a esta questão e outra (2,8%) não especifica afirmando “mais ou menos”.

Neste período, 16 jovens (44,4%) relatam ter sentido falta da família; dez (27,8%) de ir passear; 7 (19,4%) referem a escola e os colegas de turma; 5 jovens (13,9%) afirmam ter sentido falta dos amigos; 3 jovens (8,3%) do carinho vindo das pessoas de quem mais gostam; 2 jovens (5,6%) da liberdade que tinham anteriormente; uma jovem (2,8%) refere não ter sentido falta de nada; e 3 jovens (8,3%) não responderam.

As respostas à checklist “Como me sinto?” revelaram que 22,2% parecem ter lidado

bem com a situação, enquanto 18 jovens (50%) mostram ter tido algumas dificuldades e ansiedade, e 8 jovens (22,2%) apresentavam-se bastante ansiosas e preocupadas com a situação. Uma jovem (2,8%) não assinalou nenhuma das questões e no fim colocou “sinto-me bem”, enquanto uma jovem (2,8%) assinalou todas as questões como “não sei”.

No primeiro confinamento, na casa de acolhimento residencial situada no Alto Alentejo, houve logo um caso positivo à Covid-19, e várias entradas de novas jovens que implicaram isolamentos em quartos durante cerca de 14 dias. Houve também alterações no funcionamento da casa de acolhimento na área das refeições, ficando apenas duas adolescentes à mesa. Quando alguma jovem apresentava sintomas para a Covid-19, que não eram explicados por algum outro fator, eram isoladas e testadas, bem como quando num período posterior iam passar férias com os familiares. Durante o período de confinamento, as jovens deixaram de poder sair à rua, durante aproximadamente seis meses, e quando começaram a sair eram acompanhadas pelos monitores. Dado que a casa dispunha de um pátio interior, as jovens praticaram badminton, basquetebol e futebol e, no verão, foi disponibilizada uma piscina no terraço da casa de acolhimento. Foram ainda disponibilizadas duas salas para atividades de interior, como visualização de filmes, danças e karaokes.

Inicialmente não havia computadores e televisores para todas as adolescentes, contudo como os horários eram diferentes, a instituição disponibilizou os equipamentos necessários ao ensino (televisor e computadores com ligação à internet) de modo a permitir que todas utilizassem os equipamentos necessários no períodos que correspondiam às suas aulas a distância.

No que respeita às questões sobre a escola e a escolarização a análise de conteúdo revelou que 3 das jovens (60%) tinham sentimentos negativos quanto à escola devido a :

“acordar cedo”; ser uma “perda de tempo”; e “cansar”.

Dois das outras jovens entrevistadas (40%) apresentaram sentimentos positivos quanto à escola, pelo facto de terem lá amigos, aprenderem mais, e ser por ser uma mais valia para o seu futuro, como revelam as afirmações:

“porque tenho amigos lá”; “porque tem história, português, matemática”; e “ajuda a mim própria para o futuro”.

Ao analisar o atual nível de escolaridade das adolescentes comparativamente ao nível esperado para sua idade, verificou-se que 2 jovens (40%) se encontravam no nível de escolaridade esperado para a sua idade e que a maioria das jovens (60%) estava muito abaixo do nível de escolaridade esperado para a sua idade.

Quanto à opinião sobre como correu o ano letivo do confinamento, três jovens (60%) consideram que o período letivo correu bem, achando que o ensino a distância era mais fácil do que as aulas presenciais por terem apenas de fazer algumas fichas e testes online. Uma jovem (20%) não completou o período letivo por não comparecer às aulas. Outra das jovens (20%) afirma que o restante período letivo lhe correu mal, pois acabou com onze negativas. Todas as jovens acompanharam os programas televisivos

disponibilizados para o seu nível de escolaridade, exeto uma (20%) que não tinha programa para acompanhar por estar em turma PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação). Uma jovem (20%) tinha de acompanhar o programa televisivo, no entanto não acompanhava, por já estar reprovada por faltas. As restantes três jovens (60%) acompanhavam os programas televisivos correspondentes aos seus anos de escolaridade. Destas três, apenas duas acharam fácil e não sentiram dificuldades nas matérias lecionadas. Uma delas sentiu algumas dificuldades, por não ter alguém a explicar, como nas aulas presenciais. Quando questionadas se preferiam as aulas em casa, por vidoconferência, ou na escola, três (60%) responderam preferir as aulas em casa, referindo como justificações:

“por causa de acordar cedo”; “melhor aprender aqui, tenho mais concentração”; “tinha cá a animadora e conseguia ver os professores (...) vinham cá trazer coisas”; “porque foi mais fácil”. Duas jovens (40%) afirmam preferir as aulas presenciais, visto esforçarem-se mais na escola e “poder estar com amigos”.

No final do ano, duas das adolescentes (40%) reprovaram de ano e três (60%) transitaram de ano.

Quanto aos sentimentos vividos neste período, a maioria experimentou sentimentos negativos, quatro jovens referiram sentir-se mais irritadas e nervosas (80%), dando respostas como:

“senti-me triste de estar fechada, queria ir para casa mas os monitores deram força e conselhos”; “ansiedade mais elevada, stressada, mais sentimental, mais irritada, encurralada, com medo da própria vida e dos meus”; “mais irritada”; “presa”. Enquanto a maioria das jovens apresenta sentimentos negativos, uma jovem (20%) refere sentimentos positivos, dizendo que se sentia “ótima”, pois “não tinha escola” e por isso sentia-se mais livre.

Todas as jovens acharam necessário o confinamento, justificando com respostas como:

“proteger as pessoas e a nós”; “para não apanharmos a doença”; “se não tinha morrido mais gente e piorado”; “afastamento para não ser pior o contágio”.

Relativamente aquilo de que sentiram mais falta no período de confinamento, quatro jovens (80%) referem ter sentido falta da família; três (60%) de sair à rua para passear; duas (20%) referem ter sentido falta dos amigos (40%) e uma da escola. Na suas palavras:

“senti falta da família, eles estavam muito longe e não podiam me ajudar”; “fazer compras e sair”

As respostas à checklist “Como me sinto?” revelaram que uma jovem (20%) não se sentiu mal; uma outra (20%) mostra ter tido dificuldades e ansiedade com a situação, assinalando de quatro a oito questões; enquanto 3 jovens (60%) apresentavam-se bastante ansiosas e preocupadas com a situação, assinalando entre nove as quinze questões.

4. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos permitiram constatar algumas diferenças entre os sentimentos e opiniões das jovens nas duas casas de acolhimento residencial. No que respeita à

escola e ao processo de escolarização, a maioria das adolescentes da Grande Lisboa apresentam maioritariamente sentimentos positivos quanto à escola (66,7%), enquanto que as jovens do Alto Alentejo apresentam na sua maioria sentimentos negativos (60%). Quanto ao modo como correu o período letivo em que se encontravam, a maioria considerou que correu bem. Em termos da assistência aos programas televisivos que foram disponibilizados neste período, verificou-se que cerca de metade não os acompanhava sobretudo na instituição da Grande Lisboa.

Quanto à preferência entre o ensino presencial ou a distância, houve diferenças nos resultados das duas casas de acolhimento, na de Lisboa muitas preferiam o ensino presencial (44,4%), enquanto a maioria das jovens do Alto Alentejo preferiam o ensino a distância (60%). Na casa de acolhimento de Lisboa preferiam o ensino presencial porque podiam ter contacto com os amigos e mais convívio, tinham uma maior ajuda e explicação por parte dos professores e devido ao facto de, nas aulas por videoconferência, os professores as terem sobrecarregado com mais trabalhos. As do Alto Alentejo preferiram, maioritariamente, as aulas por videoconferência, pelo facto de considerarem esse ano mais fácil, terem mais concentração nas aulas e ainda porque no ensino presencial tinham que acordar mais cedo. Esta constatação pode dever-se ao facto de na instituição do Alto Alentejo haver menos adolescentes e de terem tido o apoio dos técnicos, de uma professora que prestava serviço dentro da referida casa, bem como a disponibilidade de outros adultos que faziam turnos semanais durante o confinamento e ficavam assim com uma relação mais próxima das adolescentes. Apesar de tudo, constatou-se que em ambas as instituições, apenas um pouco mais de metade das jovens obtiveram aprovação no final do ano (50 % em Lisboa e 60% no Alto Alentejo).

As jovens de ambas as casas consideraram que os seus sentimentos foram negativos durante o confinamento (63,9% em Lisboa e 80% no Alto Alentejo), referiram o sentimento de estarem presas, sem poder estar com as suas famílias e/ou com os seus amigos, e ainda com medo do desconhecido. As respostas à checklist disponibilizada pela OPP revelaram que a maioria das jovens manifestou algumas dificuldades e bastante ansiedade e mal estar neste período. Aquilo de que as adolescentes sentiram mais falta durante o confinamento em ambas as instituições foi por ordem de importância atribuída: da família, de passear livremente e do convívio com colegas e amigos.

Os resultados obtidos confirmaram os dados de outros estudos efetuados antes e durante pandemia (Catela & Martins, 2018; Ferreira, & Cosme, 2021; Instituto da Segurança Social, 2022) sobre a situação de grande vulnerabilidade escolar destas adolescentes, constituindo o confinamento um fator agravante da situação.

No que se refere à escolarização, os dados parecem revelar que o risco de exclusão aumentou durante este período e que as adolescentes que tiveram mais sucesso escolar foram as que mais apoio obtiveram, quer das próprias colegas (em Lisboa), quer dos técnicos (no Alto Alentejo) e dos professores (que no Alto Alentejo se deslocavam à casa). Esta constatação sugere a importância de delinear estratégias pedagógicas que

visem o sucesso escolar, baseadas no apoio dos pares, na monitorização das atividades escolares pelos professores e/ou técnicos das instituições de forma a reduzir o risco de exclusão escolar e social que pode agravar a vulnerabilidade das adolescentes.

Agradecimentos e financiamento - Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT no âmbito do projeto UIDB/05064/2020 - VALORIZA (Centro de investigação para a valorização dos recursos endógenos).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, R. (2022). Uma nova forma de viver: Como os trabalhadores e as adolescentes em acolhimento residencial se adaptaram ao confinamento, decorrente da doença covid-19. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/40222/1/tese%20Rita%20Abreu%20-%20final.pdf>
- Carvalho, J. M. S., Delgado, P., Correia, F., & Alves, S. (2021). Perspetivas de vida de crianças e jovens em acolhimento familiar e residencial. *Sociedad y Infancias*, 5, 133-144 <https://doi.org/10.5209/soci.67985>
- Catela, J., & Martins, M. J. D. (2018). A escola vista pelas crianças e jovens em acolhimento residencial.(pp.52-66).In J.Alves et al.(Orgs). *Atas do V Seminário IPP* https://gii.ipportalegre.pt/wpcontent/uploads/2020/02/Atas_V_Seminario.pdf
- Ferreira, D., & Cosme, A. (2021). Os percursos escolares das crianças e jovens em acolhimento residencial na escola pública portuguesa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(87), 1–17. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5530>
- Instituto da Segurança Social (2022). CASA 2021 – *Relatório* https://www.seg-social.pt/documents/10152/13200/Relat%C3%B3rio+CASA_2021/d6eafa7c-5fc7-43fc-bf1d-4afb79ea8f30
- Lei n.º 147/99 de 1 de setembro (com atualizações das Leis n.º 31/2003 de 22 de agosto; n.º 142/2015 de 8 de setembro; n.º 23/2017 de 23 de maio e n.º 26/2018 de 5 de julho).

PROJETO GAIA INCLUI-TE: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS UNIVERSITÁRIAS PROMOTORAS DE INSERÇÃO E INTEGRAÇÃO DE JOVENS E SUAS FAMÍLIAS

MANUELA GUEDES DE SOUSA

Licenciada em educação social, mestranda em intervenção comunitária pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – ESEPF (Porto/Portugal)

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema principal apresentar e analisar uma iniciativa de

intervenção comunitária, em Vila Nova de Gaia, no Distrito do Porto, em Portugal que teve como objetivo a integração social e comunitária de crianças, jovens migrantes e suas famílias, potenciando o seu desenvolvimento físico, psicológico e académico. Por meio de centros de estágios protocolados com a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – ESEPF (Portugal) buscou-se dar a conhecer os princípios formativos de seus discentes e como, em diferentes terrenos, colcam em prática os seus conhecimentos teóricos.

No que toca ao processo de intervenção comunitária, “a alteração das regularidades sociais entre indivíduos, grupos, associações e instituições, planificadas ou naturais, de carácter nacional ou internacional, com impacto na qualidade de vida da sociedade ou nas circunstâncias de um grande número de indivíduos ou grupos” (Seidman cit in Ornelas, 2008, p.241). Isto é, Ornelas (2008, p.242) define como “processo intencional de interferência ou influência que tem como objetivo provocar a mudança”. Assim, sendo para a intervenção na comunidade como um processo de mudança, surge o *Projeto Gaia Inclui-Te*¹, interventivo que atua em diferentes valências, das quais: educação, psicologia, social, familiar, desporto e comunidade; o que obriga a que exista uma equipa multidisciplinar para acompanhar e orientar famílias estrangeiras que vêm para Portugal, tendo sempre em vista o combate à discriminação, a potencialização de competências pessoais e sociais e a vida ativa na comunidade.

2. METODOLOGIA: CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO DA ESEPF

A Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - ESEPF, localizada no Distrito do Porto em Portugal, pertence à Congregação das Irmãs Dorotéias² que dinamiza uma vasta rede internacional de instituições educativas. Constituída em 22 de outubro de 1963, e inspirada nas intuições pedagógicas e prática educacional de Santa Paula Frassinetti, é missão da ESEPF formar integralmente profissionais de excelência científica, pedagógica e ética reconhecida, através da articulação do ensino, da investigação científica e do serviço prestado à comunidade. A presente entidade forma profissionais capacitados na área da Educação Básica e Educação Social, compreendendo o importante papel das universidades na intervenção a partir de uma abordagem que busca promover o desenvolvimento social e a melhoria das condições de vida de uma comunidade.

Neste contexto, a instituição desempenha um papel fundamental como promotoras da inclusão social, podendo atuar de diversas formas, como por meio de pesquisas, projetos de extensão, cursos e programas de capacitação e, entre outras iniciativas, com o

¹Para conhecer o Projeto ver: https://inovacaosocial.portugal2020.pt/project/gaia-inclui-te/?doing_wp_cron=1697375394.7791690826416015625000

²Detalhes sobre a Congregação das Irmãs Dorotéias em: <https://doroteedellafrassinetti.org/pt/quem-somos/>

objetivo de promover o acesso ao conhecimento e proporcionar oportunidades para que as comunidades mais vulneráveis possam superar desigualdades e participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.1 Participantes

Sabe-se que instituições acadêmicas tem o potencial de contribuir para transformação social, pois possuem recursos humanos qualificados nas mais diversas áreas do conhecimento. Essa vantagem, pode ser mobilizada para abordar questões sociais complexas, como pobreza, desigualdade, discriminação, exclusão e falta de acesso a serviços básicos, como saúde, educação e moradia. Além disso, podem atuar como facilitadoras de parcerias entre organizações da sociedade civil, setor público e iniciativa privada. Essas parcerias permitem que diferentes atores se unam em prol de objetivos comuns, ampliando assim o impacto das ações de intervenção comunitária. No que concerne ao papel da ESEPF, na promoção e divulgação de projetos sociais, neste caso, com a participação de seus estudantes em atividades de intervenção comunitária, esta obtém ao longo dos seus diferentes ciclos de estudo uma sequência de objetivos e finalidades resultantes da metodologia aplicada a cada ciclo de estudo realizado no meio institucional.

No caso do Mestrado em Intervenção Comunitária, elenco alguns destes, como formar estudantes e futuros profissionais para: 1) desenvolver e aprofundar conhecimentos na área da intervenção comunitária e nos diferentes domínios de especialização; 2) promover a capacidade de compreensão, análise e operacionalização das questões socioeducativas em contextos institucionais e comunitários; 3) oferecer instrumentos teórico-metodológicos que conduzam a propostas de intervenção rigorosas e à elaboração e gestão de projetos socioeducativos; 4) promover a precisão e o rigor necessários à avaliação de projetos de intervenção em contextos institucionais e comunitários; 5) erigir a ética e a deontologia como eixo de profissionalidade, descobrindo nos problemas e conflitos quotidianos, o espaço/desafio da decisão profissional reflexiva/autónoma, e responsável, fundamentada em valores e princípios da atuação; 6) desenvolver capacidades de investigação-ação no contexto de especialização da intervenção comunitária que permitam a inovação dos conhecimentos e práticas profissionais a ela subjacentes.

Assim sendo, considera-se que a formação dos estudantes da ESEPF pode beneficiar, sobremaneira, a intervenção social como um todo e, em especial, contribuir com o processo de inserção e integração de jovens imigrantes em situação de vulnerabilidade, por meio do o *Projeto Gaia Inclui-Te*, que permite o desenvolvimento de práticas de integração.

3. RESULTADOS OBTIDOS

A Iniciativa de Inovação e Empreendedorismo Social Gaia Inclui(-te) pretendeu promover um programa holístico de integração social para o seu grupo de beneficiários. Este programa de integração firmou nas diversas vertentes de cada beneficiário, ou seja,

atuou a nível social, psicológico, académico, desportivo e comunitário. Assim, dispendo de uma equipa multidisciplinar de técnicos qualificados contribuiu não só para a integração da criança ou jovem, como da sua família, tendo como objetivo promover o desenvolvimento harmonioso do seu estado físico, psicológico e académico. A discrepância cultural, neste projeto, foi vista como uma oportunidade para o desenvolvimento social, considerando-se como um fator positivo de inclusão, cooperação e solidariedade.

Propôs-se assim, criar e operacionalizar um programa de inclusão, partilhando, com a comunidade local, um “espaço” de respeito pelas origens de cada um, onde estas famílias desenvolvessem o sentido de pertença à Comunidade que as envolve.

Considerando o flagelo das crises migratórias que a Europa tem vivenciado, e considerando Portugal como um destino de inúmeros migrantes e refugiados, este projeto visou a intervenção holística junto destas minorias residentes no concelho de Vila Nova de Gaia promovendo a sua integração na comunidade. A intervenção proposta operou em diferentes esferas, nomeadamente, ao nível académico, psicológico, social, familiar, desportivo e comunitário através de uma equipa multidisciplinar que acompanhou e apoiou o combate à discriminação, a potencialização de competências pessoais e sociais e a vida ativa na comunidade de todos os beneficiários e seus familiares, tornando a diversidade cultural como um fator positivo de inclusão, cooperação e solidariedade, beneficiando jovens e suas famílias.

O projeto foi criado pela Entidade Implementadora, Clube Jovem Almeida Garrett, que foi criado em 1987 e tem como sede na Escola Secundária Almeida Garrett, no concelho de Vila Nova de Gaia, no Distrito do Porto, em Portugal, com o objetivo principal de passar pela formação desportiva crianças e jovens. O projeto contou com a ajuda financeira de uma iniciativa pública do Governo português, Portugal Inovação Social, que ajudou com Financiamento Total de 155 013 euros e com um Investimento Social de 46 504 euros, tendo um elevado número de aderência, numa faixa etária entre os 10 aos 23 anos.

Para além do vínculo com instituições de ensino superior, todo o processo de desenvolvimento das ações de intervenção e inserção comunitária, necessita do estabelecimento de protocolos de colaboração com diversas entidades, tais como o Alto Comissariado para as Migrações (ACM), Município de Vila Nova de Gaia, Juntas de Freguesia do Concelho de Vila Nova de Gaia, Agrupamentos de Escolas, Federação Portuguesa de Andebol do Porto e instituições de referência no território devido ao seu trabalho com Migrantes.

4. DISCUSSÃO

Como estudante licenciada na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e atualmente, mestranda na área da intervenção comunitária é com experiência que posso afirmar que as ações de intervenção e inserção comunitária da ESEPF estimulam e promovem a participação da comunidade académica em projetos de cariz social, que beneficiam jovens vulneráveis e suas famílias.

Considera-se que um dos fatores positivos e fulcrais deste projeto é a diversidade cultural, pois promove a inclusão, a cooperação e a solidariedade. Segundo Santa Paula Frassinetti, “A promoção da justiça e da fraternidade universal é a opção determinante para o cuidado da casa comum e o serviço à transformação do mundo na grande família de Deus” (cf. Constituições 27). Ou seja, vivemos em sociedade e o cuidar do próximo não basta, temos de estar atentos as mudanças do mundo e da nossa casa comum, portanto, uma vez formados para sermos agentes de transformação social que sejamos mais empáticos nas nossas ações diárias e cuidemos da nossa comunidade.

Por fim, quanto as universidades, em suma, essas podem desempenhar um papel essencial como promotoras da inclusão social por meio da intervenção comunitária. Com o seu conhecimento, recursos e capacidade de mobilização, elas podem contribuir para fortalecer as comunidades, promover a cidadania e criar condições para que os jovens e suas famílias tenham acesso e igualdade de oportunidades e possibilidade de participação plena na sociedade.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Educação, S., & Culturas. (2009). DA INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA À MEDIAÇÃO COMUNITÁRIA ARQUIVO. 29, 175–189.
<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC29/29Arquivo.pdf>
- Gaia Inclui (te) | Portugal Inovação Social. (n.d.).
<https://inovacaosocial.portugal2020.pt/project/gaia-inclui-te/>
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Quem Somos – Congregazione Suore di S. Dorotea Della Frassinetti. (n.d.).
<https://doroteedellafrassinetti.org/pt/quem-somos/>

BOAS PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO: UNIVERSIDADE E COMUNIDADE ESTIMULANDO O INGRESSO DE JOVENS NO ENSINO SUPERIOR

GUSTAVO BRITO MACIEL

Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – EACH/USP

BRUNA TIBOLLA

Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – PROMUSPP/EACH/USP

PROFA. DRA. JULIANA PEDRESCHI RODRIGUES

Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – PROMUSPP/EACH/USP

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta e analisa uma iniciativa de intervenção comunitária que teve como objetivo estimular jovens em situação de vulnerabilidade a ingressarem na universidade. Por meio de atividades não formais de educação a Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – EACH/USP (Brasil) buscou

nos últimos cinco anos desenvolver estratégias pedagógicas que fossem capazes de reduzir as barreiras sociais que, de maneira geral, limitam o ingresso de jovens vulneráveis no ensino superior. Sabe-se que a situação de vulnerabilidade social revela-se por meio da precariedade dos serviços sociais considerados essencialmente básicos em qualquer cidade do mundo. Em geral, a condição vulnerável caracteriza a realidade de significativa parcela da população das grandes cidades brasileiras e, nesse contexto, o resultado de tal segregação é o condicionamento de jovens em situação de pobreza e extrema pobreza, atingidos pela ausência de oportunidades, tornando-se alvos de diferentes violências urbanas na sociedade. Com isso, entende-se que a impotência do exercício dos direitos sociais mais básicos ocasiona um sentimento de despertencimento e fragmenta os vínculos sociais (Lopes et. al, 2008). Porém, apesar de o Brasil ter evoluído socialmente nos últimos anos, as políticas públicas voltadas para o público juvenil ainda possuem um teor de fragilidade social e nem floresceram com os resultados ansiados, conforme afirmam Sposito e Corrochano (2005, p. 142) ao explicarem que precisamos fazer

(...) inflexões importantes que podem constituir novas arenas no âmbito da esfera pública, como lócus de disputa em torno dos modelos normativos que orientam as representações sobre a condição juvenil no país, bem como as expectativas de sua inserção no mundo adulto.

Assim sendo, entende-se que é urgente um aprofundamento nos estudos e na sensibilização para tal problemática social que o país carrega em suas raízes históricas. E, neste sentido, compreendendo que um processo de intervenção comunitária deve estar baseado nas necessidades sociais, na promoção do diálogo entre a universidade pública e a sociedade e, especialmente, com as comunidades carentes, a EACH/USP gestou uma proposta de ensino extramuros para a troca e construção de novos conhecimentos entre estudantes da universidade e jovens dos bairros vulneráveis de seu entorno.

Sobre o processo de intervenção comunitária, vale recordar que desde o início dos anos de 1960, o educador Paulo Freire (1999) já ensinava a importância e o valor da intervenção comunitária com vistas a mobilização e emancipação dos educandos através de suas experiências com os *Círculos de Cultura* (Spigolon, 2016), reconhecidos como espaços privilegiados de diálogo, para o aprender e para o ensinar, em um processo onde todos os sujeitos, educadores e educandos, são promotores de saberes, capazes de fazerem trocas, de criarem hipóteses de leitura de si, de sua realidade e do mundo (Freire, 1999).

Assim, tendo como inspiração as práticas e experiências de Freire e outras metodologias de intervenção comunitária e, considerando os saberes de jovens das comunidades, conforme Rodrigues *et al.* (2019), foi criado o *Projeto Aprender na Comunidade*, desenvolvido no Galpão de Cultura do Jardim Lapenna, localizado no entorno da EACH/USP, tendo entre seus objetivos principais a inserção de jovens nesta universidade. No que se refere às peculiaridades deste *Projeto*, podemos dizer que seus fundamentos estão enraizados no seio da educação não formal, buscando desenvolver laços de pertencimento na construção da identidade coletiva, de maneira a colaborar para o desenvolvimento da autoestima e do empoderamento dos moradores

locais e, também, no desenvolvimento pessoal e coletivo dos estudantes envolvidos em todo o processo. Ademais, entende-se que exercendo atividades extracurriculares que os estudantes e os demais participantes se habilitam à participação plena, que inclui a premissa de tornarem-se parte no cenário onde estão inseridos, fazendo trocas de saberes e de experiências com vistas a ampliação de suas habilidades e competências (Gohn, 2014).

Entende-se que o Ensino Superior público possui papel fundamental nesse processo, como expressam Bianconi e Caruso (2005, p. 20) ao afirmarem que “diversos projetos e parcerias com escolas surgiram dentro de universidades e centros de pesquisa em diferentes estados do nosso país” com o intuito de fomentar a participação efetiva em projetos comunitários. Neste processo de intervenção recorreu-se às múltiplas metodologias que fossem capazes de esclarecer aos jovens das comunidades as possibilidades de formação profissional e, principalmente, apresentar a eles as políticas de permanência ofertadas pela EACH/USP (bolsas para alimentação, transporte, moradia e para monitoria/pesquisa).

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa de natureza exploratório (Gil, 2012) observou iniciativas da EACH-USP, desenvolvidas por meio do *Projeto de ensino Aprender na Comunidade*, no Jardim Lapenna, localizado em uma região considerada vulnerável da Zona Leste da cidade de São Paulo teve entre seus principais propósitos, a realização de atividades extracurriculares direcionadas ao jovens em idade de ingresso na universidade. De maneira geral as atividades buscavam em um primeiro momento apresentar a universidade e seus cursos de graduação para os jovens que muitas vezes, em razão de sua situação e da ausência de informações, não criaram expectativas de continuar seus estudos após o final da educação básica. Isso ocorre, em geral, pela necessidade de buscarem um trabalho que garanta a própria sobrevivência e de sua família ou, muitas vezes, pelo fato da universidade ser compreendida como um espaço de elite que não está disponível para as camadas mais pobres da sociedade.

Assim sendo, ao longo de um ano (2020 e 2021), por meio de atividades não formais de educação, estudantes da EACH desenvolveram as seguintes atividades com os jovens do Jardim Lapenna: 1) Apresentação da universidade por meio da organização de uma visita monitorada nas dependências da universidade; 2) Organização de rodas de conversa para identificação dos desejos dos jovens para o futuro; 3) Elaboração de atividades culturais para livre expressão de suas expectativas profissionais; 4) Rodas de conversa para apresentação das políticas de permanência da EACH/USP, explicando detalhadamente as diferentes bolsas de auxílio financeiro para que os jovens tenham condições de ingressar e se manterem na universidade até o final do curso de graduação escolhido; 5) Apresentação do *Cursinho Popular da EACH*, pré-vestibular, para ingresso na universidade; 6) Aplicação de questionário entre os participantes para levantamento da percepção que os estudantes e os jovens do Jardim Lapenna tiveram após o encerramento de todo o processo.

Para coleta e posterior análise dos dados, os universitários elaboraram instrumentos de observação participante, que contribuíram com o registro escrito e iconográfico das atividades desenvolvidas que ocorreram nas dependências da EACH e no Galpão de Cultura. Entre as principais técnicas utilizadas destacam-se a aplicação de questionários impressos e online (elaborados em formulário da Google) junto aos jovens participantes da comunidade.

2.1. Participantes

Fizeram parte do Projeto Aprender na Comunidade e do processo de intervenção comunitária: aproximadamente 40 estudantes do curso de graduação em Lazer e Turismo, 1 professora coordenadora do projeto, docente da graduação e do Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política - Promuspp, 1 bolsista/monitor e uma estudante do mestrado (Promuspp); e 23 jovens com idade entre 15 e 19 anos moradores do Jardim Lapenna, e que na ocasião estavam cursando o ensino médio ou estavam afastados da escola formal. A coleta de dados contou com a participação dos estudantes, do monitor e da pós-graduanda, sob a supervisão da professora responsável pelo projeto.

3. RESULTADOS OBTIDOS

Após a observação e análise de projetos e atividades que foram desenvolvidas apresentam-se os resultados das entrevistas realizadas com os estudantes que direcionaram as atividades e as percepções dos jovens do Jardim Lapenna que participaram dos encontros para a apresentação da universidade, das políticas de permanência e financiamento e do Cursinho Popular Each/Usp. Como resultados, considerando a limitação do tamanho texto, apresenta-se um breve recorte de parte do questionário, considerando somente duas perguntas e a resposta de três estudantes universitários e de três jovens da comunidade do Jardim Lapenna, identificados por números de 1 a 3. As perguntas selecionadas foram: 1) Quais foram as suas principais aprendizagens obtidas ao longo de todo o processo de intervenção comunitária? 2) Qual a importância da relação entre comunidade e universidade?

3.1 Respostas dos três estudantes da EACH/USP

Ao serem questionados na pergunta 1, sobre “quais foram as suas principais aprendizagens obtidas ao longo de todo o processo de intervenção comunitária”, as respostas foram as seguintes:

Eu percebi que a comunidade tem muito a ensinar para a universidade, seja em aspectos de organização comunitária e política, em gestão e isso é fundamental de ser reconhecido, para nos tornarmos capazes, como estudantes de uma universidade pública, de trabalharmos em conjunto com a sociedade, a fim de demonstrar a importância da produção de conhecimento e também contribuir para abrir as portas da universidade para a comunidade que não teve as mesmas oportunidades que eu tive. (Estudante 1)

Estas atividades me mostraram a importância do reconhecimento da identidade cultural local, além de darem viabilidade para a universidade localizada na mesma região do Jardim Lapenna, me mostraram que temos que o olhar para as questões da ética, para desenvolver a criticidade e

refletir criticamente sobre como romper com as diferenças sociais e as distâncias existentes entre a universidade e as comunidades mais pobres (sic). (Estudante 2)

Para mim foi fundamental entender que muitas ações desenvolvidas no território, sobretudo, por moradores demonstraram que o conhecimento não é uma capacidade desenvolvida apenas no campo das universidades, mas no dia-a-dia, a partir das realidades, dos desafios e da necessidade de identificar problemas e buscar formas de resolvê-los. (Estudante 3)

Foi possível observar em grande parte das respostas, mesmo que indiretamente, o incômodo dos universitários no que se refere ao modelo tradicional de ensino e aprendizagem. Em geral as respostas evidenciaram a valorização de atividades de intervenção que permitam maior troca de saberes, a integração entre universitários e os jovens da comunidade, além da importância de conhecer as mazelas sociais e desenvolver práticas que extrapolem os muros da universidade e que possam aproximar estudantes da realidade social.

Por sua vez, na pergunta 2, ao serem questionados sobre “a importância da relação entre comunidade e universidade”, responderam que:

É importante que haja uma comunicação e uma aproximação entre a universidade e a comunidade no que tange o alinhamento das ideias, ou seja, não só restringir o conhecimento que se obtém na universidade dentro dela, mas difundir tal para além dela, tendo em vista que muitos ainda não tem conhecimento sobre o campus da EACH, achando até que ela que é uma universidade particular, por exemplo. (Estudante 1)

Não há reflexão que seja completa sem ação, e não há ação que seja bem sucedida sem reflexão. É um erro assumir que uma é possível sem a outra. Precisamos reconhecer a realidade objetiva, refletir sobre ela e a partir desse ponto agirmos para alterá-la uma vez que esta não mudará sozinha. E essa transformação da realidade opressora, para Freire, é uma tarefa histórica do sujeito. A práxis que nos apresenta Freire, é a reflexão - aqui se inclui a universidade, mas é importante saber que não é somente neste local que se produz conhecimento. (Estudante 2)

Estudando para trabalhar com pessoas e serviços, não faz sentido nos trancarmos dentro dos muros da universidade e não ouvirmos e aprendermos com a comunidade. A formação universitária não se resume apenas à devolutiva que tanto falamos, retribuir o investimento. Nós fazemos parte de uma sociedade, levantar e manter esses muros não contribuem para o nosso desenvolvimento como todo e nem para o desenvolvimento coletivo. (Estudante 3)

Ao refletirem sobre a importância da relação entre comunidade e o Ensino Superior foi possível notar entre as respostas a valorização do saber acadêmico bem como a do saber da comunidade, e a compreensão sobre o papel da universidade no que se refere a integração, de fato, com a sociedade. Percebe-se, também, a compreensão de que, a partir de experiências práticas, do contato direto com a realidade, a aprendizagem pode ser mais concreta.

Respostas dos três jovens da comunidade do Jardim Lapenna

Ao serem questionados sobre “quais foram as suas principais aprendizagens obtidas ao longo de todo o processo de intervenção comunitária”, as respostas foram as seguintes:

A participação foi muito importante, pois ela me permitiu o contato com a universidade, eu soube de coisas que nem imaginava, de cursinho que pode me preparar para a universidade e de dinheiro de bolsa de estudos que pode me ajudar nos estudos, comprar livros. (Jovem 1)

É importante pela troca de vivência, conhecimentos, nós não estamos estudando justamente por não saber como entrar na universidade, aprendemos que esse lugar é caro, de “play boy”..rsrs (sic), agora acho que eu posso estudar lá, sempre quis ir para a faculdade pra ser alguém na vida. (Jovem 2)

Eu acho que essas atividades deveriam acontecer mais vezes, principalmente por conta da localização da EACH, mas gostei de saber que a EACH/USP pode ser algo diferente, para nós que não somos ricos, e moramos na favela. Aqui a maioria das pessoas nem termina o ensino médio, tem que trabalhar, somos de baixa renda e infelizmente sabemos que o acesso à educação é pra quem tem dinheiro, dá muito ânimo saber de tudo isso. (Jovem 3)

E quando perguntados sobre “qual é a importância da relação entre comunidade e universidade”, responderam que:

Acho que essa relação é de extrema importância porque, a sociedade consegue distanciar todas as oportunidades boas da periferia e assim, na maioria das vezes, somente quem tem dinheiro estuda. Infelizmente, grande parte das pessoas daqui da vila não alcançam a universidade. (Jovem 1)

É muito importante pois a aproximação da comunidade com a universidade traz diversos benefícios para os dois lados, levando mais instrução para a população da comunidade, participação dos estudantes para conhecer a “quebrada”(comunidade) e mesmo mais projetos sociais e educacionais que podem ser realizados. (Jovem 2)

Deveria existir mais proximidade com a comunidade, para que acabe esse estigma de que apenas uns de pessoas, as ricas, podem frequentar a universidade, mostrando que qualquer um pode entrar, qualquer um pode usufruir das coisas que tem lá, ainda mais se tratando de uma faculdade pública. E eu acho que para os alunos, é uma forma de aprender por meio da experiência aqui com nós, quebrar certos medos que existem sobre a comunidade. (Jovem 3)

Apesar de perceptível timidez, os jovens demonstraram muita surpresa ao saber do processo de ingresso na universidade, da possibilidade de recursos financeiros para garantir a permanência dos estudantes ao longo do curso de graduação. Percebemos que as atividades desenvolvidas criaram vínculos entre os universitários e os jovens da comunidade e isto minimizou a distância, criando expectativas de poder cursar o ensino superior.

4. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos neste estudo mostram a necessidade de fortalecimento dos vínculos entre comunidade e universidade, a importância de um esforço conjunto para a promoção da solidariedade e da empatia entre jovens. Foi possível notar que o processo de aprendizagem coletiva permitiu que os participantes, aprendessem e ensinassem ao mesmo tempo, através de um processo de troca de experiência. Também pôde-se perceber o estabelecimento de um diálogo entre os saberes e conteúdos teóricos da universidade e os saberes da comunidade sempre tendo como objetivo atividades de estímulo ao ingresso da juventude do bairro na universidade. Atualmente, além do Projeto Aprender na Comunidade, diversas atividades são desenvolvidas pelo Galpão de Cultura do Jardim Lapenna, entre elas se destaca o Curso de tecnologia Parças, Kondzilla, para preparação de produção de conteúdo de internet, debates e rodas de conversa com a juventude, entre outros cursos.

Segundo dados da Resolução Nº 8231, de 05 de maio de 2022, a Comissão de

Inclusão e Pertencimento da Universidade de São Paulo tem o papel de articular iniciativas para garantir formas de apoio à permanência estudantil aos jovens mais vulneráveis, seja por meio de auxílio financeiro ou por iniciativas que preguem a valorização da educação para todos. Em consonância com tais fatos, a EACH oferece um cursinho pré-vestibular popular, preparatório para o ingresso na universidade, para jovens de baixa renda que desejam entrar em uma universidade pública. Atualmente este cursinho conta com 120 vagas destinadas aos jovens que não podem pagar um cursinho particular e 116 estudantes voluntários da EACH/USP ministram aulas de conteúdos de seu domínio. Ressalta-se que, nos últimos anos, o Cursinho Popular da EACH/USP já contribuiu para a aprovação de mais de 200 jovens que ingressaram na universidade.

Por fim, destaca-se que a EACH/USP, localizado na Zona Leste da Cidade de São Paulo, é o campus universitário que possui o maior número de estudantes advindos de escola pública e de baixa renda e que ações que visam o acesso de jovens em situação de vulnerabilidade é um compromisso assumido em seu projeto pedagógico.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bianconi, M., & Caruso, F. (2005). Educação Não-Formal. Sociedade Brasileira para o *Progresso da Ciência*, 57(4).
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12ª, Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2012). *Como elaborar projetos de pesquisas*. São Paulo, SP: Atlas.
- Gohn, M. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação, II Série*(1), 35-50.
- Lopes, R., Adorno, R., Malfitano, A., Takeiti, B.; Silva, C., & Borba, P. (2008). Juventude Pobre, Violência e Cidadania. *Saúde e Sociedade*, 17(3), 63-76.
- Rodrigues, J. P., Souza, P.C.O., Conceição, W.A. (2019). Aprender na Comunidade: saberes compartilhados entre a universidade e moradores do Jardim Lapenna. In: Franklim Castro e Sousa; José Dantas Lima Pereira; Marcelino de Sousa Lopes. (Org.). *Animação sociocultural, território, patrimonio, turismo, envelhecimento e desenvolvimento comunitário*. (1 ed., pp. 81-89), Chaves/Portugal: Intervenção.
- Spigolon, N. I. (2016). *Círculos de cultura: Teorias, práticas e práxis*. São Paulo: Editora CR.
- Sposito, M., & Corrochano, M. (2005). A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Revista de Sociologia da USP*, 17(2), 141-172.

