



LIVRO DE ATAS DO II CONGRESSO INTERNACIONAL DE MEDIAÇÃO SOCIAL

A EUROPA COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO INTERCULTURAL E DE MEDIAÇÃO

Ana Maria Costa e Silva, Isabel Macedo & Sílvia Cunha (Eds.)

© CECS 2019 Todos os direitos reservados
A presente publicação encontra-se disponível gratuitamente em:
www.cecs.uminho.pt

Título	Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação
Editores	Ana Maria Costa e Silva, Isabel Macedo & Sílvia Cunha
ISBN	978-989-8600-80-6
Capa	Fotografia: Pujohn Das, em Unsplash Composição: Pedro Portela
Formato	eBook, 460 páginas
Data de publicação	2019, abril
Editora	CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho Braga . Portugal
Diretor	Moisés de Lemos Martins
Vice-Diretor	Manuel Pinto
Formatação gráfica e edição digital	Ricardina Magalhães

Esta publicação é financiada por fundos nacionais no âmbito do Programa Estratégico do CECS (UID/CCI/00736/2019) pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia



SUMÁRIO

Diálogo intercultural e mediação em debate	6
Ana Maria Costa e Silva, Isabel Macedo & Sílvia Cunha	
<hr/>	
I – EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE	10
Quantas culturas cabem na escola? Comunicação intercultural e justiça escolar	11
Alexandra Leandro	
<hr/>	
La educación intercultural en la formación inicial del profesorado: la voz de los docentes universitarios	28
Juan Leiva & Hélia Bracons	
<hr/>	
Desafios da criação do curso de Letras, Artes e Mediação Cultural na Universidade Federal da Integração Latino-americana	46
Giane Lessa	
<hr/>	
Do educar ao cuidar na diversidade cultural das famílias	69
Ana Cristina Spinola & Alcinda Costa dos Reis	
<hr/>	
A relevância da interculturalidade para uma prática mais inclusiva em trabalho social	82
Hélia Bracons & Juan Leiva	
<hr/>	
Projeto ELISSE – E-learning for intercultural skills in Social Education	92
Miguel Prata Gomes, Florbela Samagaio, Gabriela Trevisan & Rui Ramalho	
<hr/>	
O acolhimento de refugiados recolocados em Portugal: a intervenção das instituições locais	113
Paulo Costa, Lúcio Sousa, Bárbara Bäckström, Olga Magano & Rosana Albuquerque	
<hr/>	
Uma “Mesquita” (lugar de culto) no Alentejo – invisibilidades na cidade	134
Ana Piedade	
<hr/>	
A arte como metodologia de intervenção social – uma breve análise do projeto “Refúgio e arte: dormem mil cores nos meus dedos”	157
Priscila da Silva	
<hr/>	

II – COMUNICAÇÃO, POLÍTICA E ARTES 172

Os fornecedores de internet em Portugal e os desafios em relação à Agenda Digital para a Europa	173
Marina Polo	

A crise económica e financeira e o desafio da Estratégia Europa 2020: as políticas de austeridade na imprensa económica	192
Mafalda Lobo	

Direito de Autor e Direitos Conexos na União Europeia: um monólogo legal?	212
Inês Rebanda Coelho	

O rap italiano entre “segunda geração”, desempenho e novo protesto social	232
Luca Bussotti	

Narrativas híbridas e a construção de subjetividades no documentário <i>Fogo no mar</i>	249
Conrado Oliveira & Priscila Silva	

Da arte aos museus: desafios para uma reinvenção da Museologia	263
Gabriela Brandão	

Mediações e políticas culturais para as artes no Brasil e os exemplos do Canadá, França e Portugal	282
Fernanda de Andrade & Lúcia Matos	

III – CONTEXTOS E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO 301

Being parents of teenage children in the city. Intercultural mediation as “educational style” of inclusion and citizenship	302
Margherita Cestaro	

Building the foundation of inclusion through self-leadership literacy	320
Malak Oussidhoum	

“O paradigma do nós”: um projeto de empreendedorismo humano-social	340
Filomena Carvalho	

Negociação de conflitos em organizações públicas: contribuição da comunicação não-violenta	360
Marialva Tomio & Vanessa Fraga	

A mediação familiar num contexto de vulnerabilidade social	375
Susana Monteiro & Filomena Carvalho	

Os contornos da mediação intercultural na educação contemporânea: delineamentos e projeções	395
Rosa Maria Sequeira & Valéria Vaz Boni	

O papel do Polícia Municipal enquanto mediador de litígios: uma perspectiva <i>iure condendo</i>	409
Isabel Fonseca & Cláudia Figueiras	

IV – DESAFIOS SOCIAIS E POLÍTICOS: DISCURSOS E EXPERIÊNCIAS

427

Europe as a space for intercultural dialogue and mediation: statement	428
Birgit Van Hout	

Desafios sociais e políticas públicas: a mediação como direito universal	431
Laura Monteiro Magalhães	

L'espace européen comme horizon de la diversité	435
André Moisan	

La médiation sociale: un enjeu politique européen?	439
Hibat Tabib	

Association pour la Formation, la Prévention et l'Accès au Droit (AFPAD)	443
Nicolas Niscemi	

Projets pour le dialogue interculturel et la médiation: le cas de l'association PROMÉVIL	450
Lamine Thiam	

La práctica de la mediación intercultural en Sevilla Acoge: una apuesta por la inclusión social	453
Ousseynou Dieng	

LISTA DE REVISORES	460
---------------------------	------------

DIÁLOGO INTERCULTURAL E MEDIAÇÃO EM DEBATE

A sociedade contemporânea e, concretamente, a europeia, é uma sociedade multicultural, multiétnica, multirreligiosa onde a diversidade é simultaneamente uma riqueza, uma exigência e um desafio ao desenvolvimento do pensamento e de interações positivas e enriquecedoras para as pessoas e para as comunidades. Conscientes deste repto, concordamos com Nausbaum (2009) quando salienta três condições essenciais que deverão estar presentes nas sociedades democráticas, globalizadas e multiculturais: i) a capacidade de autocrítica e do pensamento crítico sobre as próprias tradições e costumes; ii) a capacidade para se ver a si mesmo como membro de um Estado e de um mundo heterogéneo; iii) a capacidade de pensar colocando-se no lugar das outras pessoas.

A convivência pacífica e construtiva na diversidade tem efeitos sustentáveis e multiplicadores a diferentes níveis: familiares, organizacionais, comunitários, nacionais e internacionais. A comunicação positiva, o diálogo intercultural e transformador, a mediação são requisitos importantes e necessários para a construção de sociedades plurais, pacíficas e construtivas. Práticas sociais e educativas como a negociação e a mediação favorecem o pensamento crítico e permitem inaugurar outros modos de interação cuja lógica se articula numa base do reconhecimento das diferenças e das identidades.

À mediação corresponde a arte de pôr em relação, de facilitar a comunicação e promover diálogos transformadores, de fazer laços. Astier (2011, p. 63) reconhece que a mediação responde às características da sociedade atual: globalizada, em rede, complexa, onde desponta uma exigência de “flexibilidade geral”. Esta flexibilidade para acolher e articular universos diferentes e múltiplos é uma das características da mediação e um dos grandes desafios da atualidade.

A sociedade contemporânea sofreu, num curto período de tempo, alterações radicais na sua organização, nas suas condições e nos seus valores, o que requer a incorporação de categorias de pensamento complexo para entender o que tendemos a simplificar e agir no âmbito de uma racionalidade comunicacional (Habermas, 1984) aberta à pluralidade do pensamento objetivo e subjetivo, à diversidade cultural e ao diálogo intercultural.

Como sustenta Paulo Freire (2003, p. 69), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. A visão que uma sociedade tem de si mesma e das outras é hoje profundamente influenciada pelos meios de comunicação e outros fornecedores de informação, como a internet. Estes podem constituir uma ponte entre as comunidades e grupos. Neste processo, podem contribuir para gerar conflitos e acentuar diferenças ou, para o diálogo, entendimento e respeito face às diferenças. Considerando os conflitos a que assistimos na atualidade, a educação para os média, para a interculturalidade e para o conhecimento mútuo assume um papel fundamental na construção de sociedades mais inclusivas, justas e igualitárias.

O diálogo intercultural e a mediação foram os temas em debate no II Congresso Internacional de Mediação Social, realizado na Universidade do Minho, em Braga, nos dias 26 e 27 de abril de 2018. *A Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* foi o tópico que convocou os participantes do Congresso e os vários organismos coorganizadores do mesmo: o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, a Câmara Municipal de Braga, o Alto Comissariado para as Migrações, o projeto europeu CreE.A – Construção de um Espaço Europeu da Mediação Social, a RESMI - Rede de Ensino Superior de Mediação Intercultural. Com o objetivo de proporcionar um espaço de debate interdisciplinar sobre desafios contemporâneos da sociedade atual, este Congresso reuniu participantes provenientes de 13 países (Alemanha, Angola, Áustria, Bélgica, Bielorrússia, Brasil, Bulgária, Espanha, França, Itália, Marrocos, Portugal e Reino Unido) para debate de temas e experiências como a educação intercultural, os estudos culturais, os novos desafios na europa, a comunicação intercultural e a mediação. Este Congresso constituiu, por isso, uma oportunidade de partilha sobre perspetivas teóricas e experiências a partir de olhares e lugares diversos: pessoais e institucionais, geográficos e profissionais o que resultou num programa final com 80 comunicações distribuídas por 22 sessões.

Este livro de atas reúne 30 dos vários textos finais submetidos, os quais foram sujeitos a revisão por pares; organiza-se em quatro partes de acordo com as temáticas dos textos que lhes correspondem.

A primeira, “Educação e interculturalidade”, inclui nove textos que cruzam as questões da diversidade cultural e das relações interculturais através de análises decorrentes de diversas investigações e contextos. Os textos de Alexandra Leandro; Priscila Silva; Juan Olivencia e Hélia Bracons, Giane Lessa e o de Ana Cristina Madeira e Alcinda Reis refletem sobre os desafios e implicações da multiculturalidade nos contextos educativos. A investigação de Hélia Bracons e Juan Olivencia e de Miguel Prata Gomes, Florbela Samagaio, Gabriela Trevisan e Rui Ramalho alertam para a necessidade de capacitar e sensibilizar os profissionais da área social para o trabalho em contextos multiculturais, analisando-se os desafios com que os mesmos se deparam. Por fim, os trabalhos de Paulo Manuel Costa, Lúcio Sousa, Bárbara Bäckström, Olga Magano e Rosana Albuquerque; Ana Piedade e Priscila Silva exploram a problemática das migrações e dos refugiados, analisando o papel da sociedade, das instituições de acolhimento e instituições escolares perante esta realidade.

Da segunda parte, “Comunicação, política e artes”, constam sete textos que exploram os desafios com os quais se confrontam as políticas de comunicação e as políticas culturais na atualidade. São, ainda, analisadas expressões culturais e artísticas nas áreas da música, do cinema e da museologia. Os trabalhos de Marina Polo, Mafalda Lobo e Inês Rebanda Coelho oferecem uma visão sobre as políticas europeias nos setores da economia, da comunicação e do audiovisual. Os textos de Luca Bussotti; Conrado Oliveira e Priscila Silva; Gabriela Brandão; Fernanda de Andrade e Lúcia Matos, partindo de uma pluralidade de olhares, contribuem para a reflexão sobre o impacto das políticas europeias na realidade nacional, e para o debate sobre o papel dos produtos culturais e artísticos na divulgação de perspetivas alternativas, dando voz a atores sociais menos visíveis na esfera pública, promovendo, deste modo, o conhecimento mútuo e o diálogo intercultural.

A terceira parte, “Contextos e práticas de mediação”, congrega sete textos que refletem sobre experiências de mediação intercultural e inclusão, comunicação não violenta e negociação, mediação de conflitos e mediação familiar em diversos contextos. As autoras Margherita Cestaro; Malak Oussidhoum; Filomena Carvalho; Marialva Tomio e Vanessa de Fraga; Susana Monteiro e Filomena Carvalho; Valéria Vaz Boni e Rosa Sequeira; Isabel Fonseca e Cláudia Figueiras visibilizam e discutem possibilidades, paradoxos e desafios da mediação na contemporaneidade.

Na quarta e última parte do livro, sob o tema “Desafios sociais e políticos: discursos e experiências”, inscrevem-se textos proferidos na sessão

de abertura e de encerramento do congresso e vários relatos de experiências de mediação em desenvolvimento, nomeadamente em França e Espanha. Os textos de Birgit Van Hout, Laura Magalhães, André Moisan e Hibat Habib refletem sobre os desafios sociais e políticos que emergem na Europa reconhecendo à mediação um papel importante no quadro das políticas públicas e salvaguarda dos direitos humanos. Nicolas Niscemi e Lamine Thiam apresentam o trabalho desenvolvido no âmbito da mediação social e intercultural por duas associações francesas: a AFPAD e a PROMEVIL. Ousseynou Dieng apresenta um enquadramento da mediação intercultural concretizada pela associação Sevilha ACOGE em Espanha.

Os textos que integram este livro oferecem leituras e perspetivas declinadas em diversos olhares, sejam eles de natureza teórico-epistemológica, praxeológica, metodológica ou política, todos eles refletindo a natureza plural da cultura, da ciência e da ação humana e cumprindo os objetivos do debate, mesmo que limitado aos autores destes textos, sobre o diálogo intercultural e a mediação.

REFERÊNCIAS

- Astier, I. (2011). *Médiation sociale et nouvelles éthiques professionnelles. Éducation Permanente*, 189, 63-71.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol 1. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Naussbaum, M. C. (2009). Education for profit, education for freedom. *Liberal Education*, 95, 6-13.

Citação:

Costa e Silva, A. M., Macedo, I. & Cunha, S. (2019). Diálogo intercultural e mediação em debate. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 6-9). Braga: CECS.

I – EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

ALEXANDRA LEANDRO

mleandro@cemri.uab.pt

**CENTRO DE ESTUDOS DAS MIGRAÇÕES E DAS RELAÇÕES
INTERCULTURAIS, UNIVERSIDADE ABERTA DE LISBOA, PORTUGAL**

QUANTAS CULTURAS CABEM NA ESCOLA? COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL E JUSTIÇA ESCOLAR

RESUMO

O desenvolvimento do sistema de ensino universal e obrigatório envolveu desde sempre a coabitação entre diferentes sistemas de pensamento e organização social, sendo necessário colocar em suspenso a existência prévia de uma escola culturalmente homogénea. A construção da escola enquanto espaço central de transmissão e inculcação de saberes, valores e normas, embora duradoura, nunca conseguiu apagar, em definitivo, a diversidade e, por vezes, a resistência cultural de muitos dos seus habitantes transitórios. Atualmente torna-se mais difícil defender a necessidade de homogeneização e nivelamento cultural dos alunos e das famílias, embora muitas das práticas curriculares e pedagógicas, e dos discursos institucionais e profissionais, estejam sustentados, ainda, nesta abordagem universalista. Refletir sobre a diversidade cultural nas escolas exige, por seu lado, uma utilização cuidadosa do conceito de cultura, tendo em conta a sua plasticidade e os seus usos contraditórios. O desafio de decifrar o outro dificilmente poderá ser construído com base em conteúdos curriculares estabelecidos de uma vez por todas, parecendo, antes, depender de uma pedagogia mediadora, necessária à exploração compartilhada de significados e à criação conjunta de soluções organizacionais inovadoras, enriquecidas por diferentes experiências e referenciais. Como efetivar o direito à liberdade de expressão e à participação de professores, alunos e famílias, enquanto integrantes de diferentes espaços de produção e reprodução cultural que incluem a Escola e, ao mesmo tempo, a atravessam e extravasam? A comunicação intercultural pode surgir, aqui, como um caminho possível, na procura de uma narrativa produzida a várias vozes, capaz de motivar os diferentes atores escolares para uma maior partilha dos processos e mecanismos desenvolvidos para pensar e recriar a Escola.

PALAVRAS-CHAVE

Multiculturalidade; comunicação intercultural; mediação intercultural;
justiça escolar

INTRODUÇÃO

Amin Maalouf, no seu livro *Origens* (2004), descreve algumas dinâmicas familiares que tiveram lugar na segunda metade do século XIX, no atual Líbano, retratando de modo particularmente vivo o confronto entre duas mundividências, que, desde muito cedo, foram configurando a imagem da escola como instituição civilizadora, capaz de libertar os indivíduos da ignorância e do conservadorismo das famílias e das comunidades rurais.

O primeiro conflito teve lugar em 1862, e tratou-se de um confronto entre um padre da igreja melkita (greco-romana) e um dos seus filhos, de nome Khalil, que, ao longo do seu crescimento, foi manifestando algumas dúvidas em relação à fé católica, e que, a uma dada altura, saiu de casa para integrar uma escola protestante. Tendo completado vários anos de estudo, Khalil regressou ao seu país de origem para organizar uma escola. É nessa altura, em 1889, que surge o segundo conflito, quando um outro rapaz – Botros –, aluno na escola de Khalil, decide sair da aldeia onde vivia com a família para prosseguir com os estudos.

Após o regresso ao seu país, [Khalil] alugara um edifício e inscrevera os seus primeiros alunos, entre os quais Botros. Foi em 1882, tinha o meu futuro avô catorze anos. Era esperto, ambicioso, capaz de reflectir e manifestamente dotado para aprender, mas até aí, não tinha aprendido grande coisa. Na altura, as crianças da aldeia passavam os seus dias no campo; quanto muito iam de vez em quando a casa do padre para adquirirem os rudimentos da escrita; apenas podiam chegar mais longe nos estudos os rapazes que estavam destinados à carreira eclesiástica. (...) O meu avô sentiu, durante toda a sua vida, uma infinita gratidão por aquele que, daquele modo, lhe abriu o caminho do saber, e a quem sempre chamou respeitosamente nas suas cartas, “*ustazi*”, “meu mestre”. (Maalouf, 2004, p. 47)

Este excerto dá-nos conta do conflito na perspectiva do filho, e a própria adesão de Amin Maalouf a uma cultura escrita, transmitida e certificada nas instituições escolares, a única capaz de *abrir o conhecimento do saber*. Naturalmente que a adesão de Maalouf se prende, também, com a noção de que, num contexto colonial, o acesso à alfabetização e escolarização era um instrumento fundamental de mobilidade social, e de acesso às instâncias de poder.

A narrativa de Amin Maalouf dá-nos igualmente um retrato do conflito visto a partir da perspectiva do pai, e que nos permite aceder às resistências e receios subjacentes:

assim que Khalil criara a sua nova escola, o pai de Botros – que se chama Tannous – não mostrou repugnância em inscrevê-lo; sem ser de modo algum simpatizante do protestantismo, tinha estima pelo pregador, que, ainda para mais, era um primo e um vizinho próximo. Foi apenas quando o aluno manifestou a sua intenção de abandonar a aldeia que Tannous se revoltou; dizia que lá em Abey, em contacto com os Ingleses e os Americanos, o seu filho iria forçosamente desviar-se da fé dos seus pais, que voltaria “para nós” com a cabeça virada do avesso, causando assim um grande desgosto à mãe e a todos os seus... E talvez nem sequer voltasse de todo. Era isso que a sensatez comum repetia: se a criança estudar um pouco, ajudará os pais; se estudar demais, deixará de lhes falar. E era sempre esta ladainha que Botros ouvia da boca do pai cada vez que manifestava vontade de partir. “Não podes passar a vida toda a estudar, tens de parar um dia, e voltar a trabalhar no campo... A não ser que queiras ir para padre....” (Maalouf, 2004, p. 47)

Se quisermos aplicar a lente da *comunicação intercultural* a este conflito, teremos que tomar estas duas mundividências como leituras possíveis de um mesmo processo, e procurar aprofundar os receios e os anseios nelas contidas: o receio de assimilação e da perda simbólica, por um lado, e o anseio pelo alargamento dos horizontes do saber e pela mobilização social através da escolarização, por outro lado.

A direta associação da resistência das famílias a evidentes sinais de ignorância e de conservadorismo impede, por sua vez, que se tome em conta os diferentes saberes que constituem e que configuram a experiência humana, e favorece que se tome, acriticamente, a escola como um espaço de socialização de valor inquestionável.

A *forma escolar moderna* envolveu, de facto, um prolongado e persistente trabalho político-ideológico junto das famílias, de imposição de uma nova forma de socialização e transmissão dos saberes (Resende, 2008). A instituição escolar evoluiu no sentido de uma crescente especificidade, separando-se de outras atividades, assumindo-se como um domínio social específico, com uma identidade funcional e simbólica própria, e com um certo grau de independência em relação a outros poderes (Benito, 2003; Frago, 2008; Recio, 2007).

Em particular, os modos de apropriação e representação dos espaços e tempos escolares constituem configurações sociais, culturais e pedagógicas com profundas implicações na ordem social que se vai produzindo

na articulação entre as diferentes gerações (Benito, 2000). As organizações escolares foram adquirindo um padrão temporal típico, e impondo às outras unidades sociais – famílias e comunidades – três modalidades temporais que, ainda hoje, constituem uma das dimensões fundamentais dos processos de socialização das crianças e dos jovens: a primeira, de longo prazo, correspondente aos níveis de ensino; a segunda, de médio alcance, que corresponde ao ciclo letivo anual; uma terceira, de curto prazo, relativa à distribuição diária das atividades escolares (Frago, 1994, 1995; Recio, 2007), que se prolongam para o espaço da casa, na forma de estudo e dos trabalhos de casa.

Este processo de expansão foi fazendo da adesão à Escola uma obrigação moral, configurando-a, mais tarde, também como um direito. Atualmente, e apesar do intenso questionamento em torno da eficácia dos processos de escolarização, associado às desigualdades escolares e aos concomitantes processos de exclusão, e da adequação do projeto escolar a um mundo em constante transformação, a escola continua a funcionar, de modo generalizado, como uma “instituição central, isto é, não dispensável” (Resende, 2008, p. 21). Em particular, em contextos de pobreza e estigmatização continuada, a *face benigna* da Escola continua a produzir um horizonte de possibilidades, associado à mobilidade social, cultural e económica e à integração num mundo globalizado de indivíduos, grupos e populações especialmente excluídas.

De todo o modo, não é possível ignorar o intenso questionamento feito em torno dos mecanismos de *nivelamento*, *fechamento* e *estratificação*, que permanecem centrais nos processos de escolarização, e que dão ao modelo escolar uma outra face, de *finitude*, temporal, espacial e, também, de conhecimento, e que favorece a procura de novos modos de socialização, qualificação e certificação.

Atualmente, esta noção de incompletude prende-se também com o peso do *paradigma da segurança* no modo como uma parte significativa das crianças são produzidas como seres vulneráveis face a uma *cidade predatória* (Fernandes, 2001), relativamente à qual é necessário prevenir e proteger. As brincadeiras passam a ter lugar em espaços fechados – como as instituições de tempos livres e a casa –, e as atividades realizadas nos espaços exteriores fundamentalmente mediadas por adultos. A dimensão de *vigilância* ganha, deste modo, um peso acrescido na vida das crianças, estendendo-se por diferentes espaços, e produzindo uma reconfiguração profunda dos processos de experimentação corporal e social.

ALGUMA VEZ EXISTIU UMA ESCOLA *MONOCULTURAL*?

Se tomarmos em consideração o projeto universal de escolarização obrigatória, baseado na missão de civilizar os grupos e as classes mais afastadas da cultura de elite, e, posteriormente, na integração social e moral das gerações mais jovens num currículo técnico-científico e ético-normativo unificado, somos levados a pensar na existência de uma escola *monocultural*, homogeneizante e assimilacionista.

Contudo, o desenvolvimento da escola de massas envolveu sempre a coabitação entre diferentes sistemas de pensamento e de organização social, e, neste sentido, será necessário colocar em suspenso a existência prévia de uma escola culturalmente homogénea.

De facto, a ideia de *monoculturalidade* é contrariada pelo devir próprio das sociedades humanas, e, em particular, de sociedades que construíram durante séculos o encontro entre diferentes culturas. Contrariando uma ideia essencialista de cultura, os encontros de culturas, muito variáveis nas suas configurações e resultados, são entendidos como uma das modalidades habituais da evolução cultural de cada sociedade, e não um fenómeno ocasional. O encontro de culturas não ocorre apenas entre sociedades globais, mas também entre grupos sociais pertencendo a uma mesma sociedade complexa. Estes diferentes grupos são hierarquizados entre si, e as hierarquias sociais determinam as hierarquias culturais. Isto não significa, contudo, que a cultura do grupo dominante determine em absoluto o carácter das culturas dos grupos socialmente dominados; as culturas destes grupos não são desprovidas nem de autonomia nem de capacidade de resistência.

A construção da escola enquanto espaço central, e preferencial, de transmissão e inculcação de saberes, valores e normas, embora duradouramente eficaz, nunca conseguiu apagar, em definitivo, a diversidade, e, por vezes, a resistência cultural de muitos dos seus habitantes transitórios. Os alunos foram e continuam a ser o cruzamento de diferentes experiências de aprendizagem, aprovadas ou depreciadas pela Escola, de modo desigual. A observação sistemática dos quotidianos escolares tem revelado a existência de uma escola *multicultural*, nos diferentes modos de utilização do espaço e do tempo, nas relações pedagógicas, na construção, transmissão e receção dos *currículos reais* (Perrenoud, 1995), na (des)articulação com os diferentes entornos.

Para além disto, tal como nos tem sido relevado pela Antropologia da Educação, o processo de escolarização é parte integrante de um processo educativo mais lato, que não se confina ao ensino ministrado em

instituições especializadas, e que é condição fundamental da continuidade de qualquer unidade social, tendo em conta que permite a transmissão, às gerações seguintes, de uma experiência acumulada no tempo (Iturra, 1994; Vieira, 2006). Esta abordagem permite relembra que os modos de transmissão cultural e de socialização são plurais e não se restringem à experiência escolar (Callan & Street, 2010), embora esta tenda a classificar como irrelevantes, ou até mesmo contraproducentes, aqueles que mais se distanciam das suas modalidades organizacionais e normativas.

Para uma parte significativa das crianças e jovens, o processo de escolarização exige a *articulação* de diferentes *experiências históricas* e *racionalidades*, no cruzamento de distintos contextos de socialização – família, espaço residencial, escola –, frequentemente de um modo conflitual (Iturra, 1994). Em caso de conflito, entre as modalidades escolares e os modelos culturais dos alunos, o acesso ao saber escolar implica a subordinação das práticas e mundividências tradicionais (Reis, 1995), podendo levar a tensões geracionais e sociais mais ou menos intensas e duradouras dentro dos próprios grupos de origem dos alunos (Vieira, 2006).

Contudo, e ao contrário do que se possa pensar, esta é uma equação em que não existem vencedores, tendo em conta que, a médio e longo prazo, este processo leva um certo tipo de *analfabetismo*: os conhecimentos transmitidos durante o processo de escolarização tendem a deixar na sombra outras formas de produção cultural – oral e escrita –, presentes nos contextos de aprendizagem interpares, nos espaços familiares e nos contextos vicinais e comunitários. O enriquecimento das organizações e das experiências depende, então, de se considerar a existência de *literacias múltiplas*, e de as integrar na construção do conhecimento sobre um mundo habitado por todos (Reis, 1995, 1997).

A ESCOLA MULTICULTURAL. UMA RIQUEZA OU UM PROBLEMA?

Atualmente torna-se mais difícil defender, a todo o custo e de modo inequívoco, a necessidade de homogeneização, e de nivelamento cultural dos alunos e das famílias, embora muitas das práticas curriculares e pedagógicas, e dos discursos institucionais e profissionais, estejam sustentados, ainda, nesta abordagem universalista.

Na última década, o espaço central conferido aos exames nacionais, não apenas na diferenciação dos alunos, mas, também, no nivelamento das escolas, reforçou a gramática da homogeneização curricular, problematizando a busca por práticas pedagógicas alternativas. Estas foram sendo,

em larga medida, relegadas para a criação de espaços de recuperação dos alunos com prolongado insucesso, e em risco de abandono escolar.

No contexto português, a diversificação do público escolar, resultante dos fluxos migratórios vindos de outros contextos nacionais, e as persistentes diferenças resultantes das desiguais condições socioeconómicas, trouxe para a ribalta a reflexão em torno do *insucesso escolar*.

A este nível importa revisitar a noção de insucesso escolar de Iturra, que alerta para uma transferência de saberes que impõe a produção de novas mundividências e recursos tecnológicos, que desfavorece a articulação entre a memória social dos diferentes grupos e o saber escolar, e que nem sempre permite a interiorização plena das novas competências (Iturra 1990, 2002). Se, por um lado, aquilo que se vai aprendendo nos programas curriculares escolares é apenas uma parte do conhecimento que os indivíduos necessitam para se orientarem nos seus contextos de vida, por outro lado, a transmissão cultural e a experimentação quotidiana que se vão produzindo fora do espaço escolar nem sempre encontram as pontes necessárias. Todos os alunos são *multilingues*, cruzando diferentes espaços de referência e influência cultural, embora esta realidade seja frequentemente esquecida.

Em contexto de formação intercultural de professores tem sido possível constatar a existência de uma crescente vontade de compreender os alunos e as suas famílias, que coexiste com uma desconfiança e desconforto face à autonomia cultural das gerações mais jovens e a algumas características imputadas aos estudantes e suas famílias, e, que, segundo os professores, constituem importantes obstáculos às suas performances profissionais e institucionais – a utilização do crioulo como língua materna, a falta de qualificação dos pais para o enquadramento escolar diário dos filhos, uma maior propensão para o confronto físico, entre outras. Pelo contrário, a adesão ao *ethos* escolar, e aos modos de organização fabricados no contexto das escolas, funcionam como um elemento fundamental para uma leitura positiva das famílias e dos alunos. De facto, os professores constituem-se, ainda hoje, como *herdeiros* de uma certa ideia de olhar para o processo educativo, como meio de colmatar ou, até mesmo, de substituir os processos de socialização familiar (Lewis & Forman, 2002, p. 82).

A NOÇÃO DE CULTURA – POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Refletir sobre a *diversidade cultural* nas escolas exige uma utilização cuidadosa do conceito de cultura, tendo em conta a sua plasticidade e os

seus usos contraditórios: instrumento de entendimento e de valorização das diferenças ou mecanismo de classificação negativa e de estratificação, que *desfoca* os indivíduos concretos, construindo-os como *sintomáticos* (Bhabha, 1998). Esta segunda abordagem torna os indivíduos e grupos como recetores passivos de intervenção, mais do que agentes ativos de um diálogo intercultural.

Nomeadamente, atribuir a alguns alunos e respetivas famílias *baixos níveis culturais*, nos diferentes espaços de representação e classificação que constituem os discursos e as práticas organizacionais e pedagógicas, implica confinar a *cultura* à dimensão escolar, relativamente à qual todos os outros referenciais e práticas culturais são medidos, no contexto de uma *epistemologia monocultural* (Alfredo Veiga-Neto, 2003).

A noção de cultura tem, necessariamente, de acomodar as novas e problemáticas identidades contemporâneas, configuradas de acordo com contextos de vida, ao mesmo tempo, plurais, abertos e contingentes, com mecanismos de pertença de geometria e intensidade variáveis e com diferentes espaços de distribuição, produção e influência culturais (Augé, 1994). Pensar a identidade como *processo* e como *produto contingente e provisório* envolve refletir sobre os complexos *mapas* que os indivíduos, integrados em diferentes coletivos, criam para se orientarem numa intrincada rede de obrigações, expectativas e interesses (Hastrup, 1995, p. 118).

A cultura é, antes de mais, um processo *dinâmico e aberto*, e, neste sentido, as diferenças culturais não devem ser consideradas imutáveis, por forma a não se correr o risco de enclausurar os alunos e as suas famílias em classificações estanques e estereotipadas. Em particular, as camadas mais jovens vivem processos intensos de *hibridização cultural*, cruzando diferentes espaços de pertença e diferentes espaços de produção e de influência culturais, alguns dos quais são configurados e reconfigurados nas *estradas digitais*.

Do mesmo modo, a noção de *cultura de origem* tem sido muito contestada porque passa uma ideia essencialista e reificada de cultura, como uma espécie de sistema estável e comodamente transponível para um novo contexto, como se se tratasse de uma *mala de viagem*. Quem, de facto, se desloca são os indivíduos, isoladamente ou em grupo, e, ao deslocarem-se, vão experimentando e construindo diferentes processos de adaptação; do contacto com outros migrantes de culturas diferentes e com os grupos da sociedade de acolhimento, resultarão novas elaborações culturais. Para além disto, tende-se a encerrar estes migrantes numa suposta *cultura nacional*, subestimando os processos de reconfiguração cultural

experimentados no contexto das experiências migratórias, e representando os países de origem como espaços culturalmente homogêneos, no desconhecimento da diversidade social e cultural internas, e das dinâmicas de transformação cultural que vão tendo lugar nos países de onde são originários os migrantes. Recusar o uso indiscriminado da noção de cultura de origem não implica, contudo, negar a ligação que os migrantes sentem em relação às suas comunidades de origem, e o apego que muitos experimentam relativamente a certas tradições. Mas, mesmo nestes casos, o que está em jogo é mais a salvaguarda do laço comunitário do que a reprodução da cultura de origem (Cucho, 2003).

Conceber a cultura como um processo dinâmico e aberto implica, ainda, ter em conta as questões de construção e distribuição do poder, com as suas múltiplas desigualdades e tensões, as transformações políticas, económicas e técnicas que atravessam o quotidiano dos diferentes indivíduos e grupos, e o carácter relacional e dinâmico dos projetos individuais, envolvendo tensões complexas entre os esquemas culturais mais padronizados e as demandas singulares.

As novas gerações vão construindo as suas identidades, e as *performances* que lhes estão associadas, procurando criar sentido, e a coerência possível, no cruzamento de referenciais trabalhados de forma, frequentemente, contraditória – mérito individual e rentabilização diferencial dos recursos, por um lado, cooperação e solidariedade, por outro. Os alunos estão obrigados a moverem-se num espaço disciplinar que, sustentado num conjunto específico de valores e regras, surge, por vezes, como destituído de sentido, e relativamente ao qual desenvolvem inúmeras modalidades de resistência, negociação e acomodação (Ferreira, 2000; Hall, 2003).

O tratamento pedagógico e curricular do conceito de cultura ganha na articulação com a noção de *desigualdade*, instrumento concetual que pode favorecer a reflexão sobre os processos de legitimação e reforço disciplinar dos discursos e das práticas dominantes. Pensar o *pluralismo cultural* envolve ter em conta que os diferentes indivíduos e grupos coabitam num espaço de desigual afirmação identitária, estando igualmente sujeitos a processos de homogeneização política e cultural (Candau, 2002), que frequentemente os descaracteriza e os situa numa demanda de liberdade individual e de autonomia, com difícil encaixe nos contextos de vida concretos.

A diversidade cultural não tem apenas uma dimensão étnico-cultural (linguística, religiosa, organização familiar, práticas alimentares, etc.), mas envolve processos de estratificação, desigualdade e discriminação, materializados no desigual acesso aos recursos socioeconómicos e aos espaços

de representação comunitária e de afirmação política, mais ou menos explícitos, e presentes na própria escola.

O desafio de decifrar o outro, configurado na sua *alteridade*, dificilmente poderá ser construído com base em conteúdos curriculares estabelecidos de uma vez por todas, parecendo, antes, depender de uma pedagogia mediadora, necessária à exploração compartilhada de significados e à criação conjunta de soluções organizacionais inovadoras, enriquecidas por diferentes experiências e referenciais.

Tornar familiar o que é estranho envolve interpretar aqueles que são entendidos como diferentes também a partir dos seus próprios referenciais; *tornar estranho o que é familiar*, envolve pensar a escola enquanto produto cultural, historicamente construído, enquadrada num devir que, ao mesmo tempo, a foi construindo como espaço central de transmissão cultural, e a relativiza como opção política que compete com outros espaços de produção coletiva.

COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL E JUSTIÇA ESCOLAR

Como é possível, então, efetivar o direito à palavra e à participação de professores, alunos e famílias, enquanto parte integrante de diferentes espaços de produção e reprodução cultural que incluem a Escola e, ao mesmo tempo, a atravessam e extravasam?

No que respeita, em particular, aos alunos, a observação da utilização de metodologias participativas em meio escolar revela, frequentemente, o seguinte paradoxo: a voz dos alunos é integrada sob a orientação de um conteúdo curricular mais ou menos fixo, e com base na urgência de mudar atitudes e comportamentos.

A utilização do círculo de reflexão e de *jogos temáticos* coexiste com um *currículo* pré-definido e com uma estratégia de orientação dos alunos para a interiorização dos conteúdos normativos mais apropriados, procurando alterar o *campo informativo*, com vista a induzir certas mudanças atitudinais e comportamentais (Foucault, 1994c). Em certos contextos, as metodologias participativas podem, elas próprias, constituir-se como *tecnologias de poder*, de *técnicas de si*, visando, fundamentalmente, orientar os corpos, as atitudes e os comportamentos para uma narrativa disciplinar que conta pouco com as vozes dos alunos, quando estas não se coadunam com os argumentos centrais (Foucault, 1994a, 1994b, 1994d). A lógica da *responsabilização individual* vem substituir a lógica da sujeição às regras,

exigindo, por parte dos alunos, a sua *inscrição subjetiva* numa ordem que é produzida pelos adultos (Martucelli, 2004).

Fora deste processo ficam as reflexões sobre o funcionamento da Escola e sobre as finalidades do projeto escolar. Os contributos trazidos pelos alunos, frequentemente considerados desapropriados e imaturos, perdem o seu potencial de revelação da realidade social, organizacional e interpessoal no contexto escolar, e dos diferentes mecanismos de estratificação e classificação que estruturam as suas experiências (Gillies, 2011), dentro e fora da escola.

Mesmos nestes espaços alternativos de comunicação e interação, os alunos mantêm o seu estatuto *ambivalente*, constituindo, ao mesmo tempo, o foco primordial e a razão de ser da Escola, e as suas *margens*; margens face a um conhecimento de que ainda não dispõem, e que necessitam de interiorizar gradualmente; margens face a um conjunto de atributos emocionais, cognitivos e normativos, que os vão construindo como *receptores ativos disciplinados*.

Neste domínio, a *Escuta Ativa* assume-se como um instrumento vital. Os professores e os alunos estão obrigados a interagir e a comunicar, e fazem-no mesmo quando estão em silêncio, influenciando-se mutuamente. As relações humanas são *sistemas abertos e complexos*, sujeitas a diferentes interpretações e associadas a diferentes normas, valores e expectativas, cujo itinerário envolve um elevado conjunto de elementos imprevistos, e cujo desenvolvimento positivo exige a aplicação de ferramentas comunicacionais que favoreçam a partilha e o reconhecimento mútuos.

A Escuta Ativa implica um tipo específico de compreensão do *outro*, que ultrapassa a vontade de saber sobre para *compreender com a outra pessoa*, como esta pensa e sente o mundo em que vive, ou em que gostaria de viver. Escutar ativamente não implica concordância ou identificação mas não dispensa a *conotação positiva* com os outros comunicantes, no respeito pelo pluralismo de ideias. A escuta ativa implica suspendermos as nossas modalidades de avaliação – positiva ou negativa –, procurando interpretar as atitudes e os comportamentos de forma partilhada, com base numa narrativa comum que se vai produzindo a partir dos diferentes contributos, processo onde todos são relevantes, iguais em importância e dignidade. Esta é uma *escuta sensível* (Montenegro, 2003, p. 160), aberta às racionalidades e sentimentos dos outros interlocutores, e sustentada num respeito incontornável por cada um dos participantes.

Tal como *saber ouvir, ser ouvido* envolve, igualmente, uma aprendizagem, que, em larga medida, fica por fazer, tanto mais que as práticas e

quotidianos escolares orientam os alunos, e também os professores, para uma continuada prática de auto e heteroavaliação, e para a persistente experimentação de uma sociedade hierarquizada e estratificada (Perrenoud, 1995, p. 58).

A *justiça escolar* pode, deste modo, ser entendida como a efetivação do direito à *liberdade de expressão*, consignado na Convenção sobre os Direitos das Crianças, e à construção de procedimentos, relações institucionais e modos de interação que potenciem o exercício deste direito.

De todo o modo, enquanto *empreendimento político*, a Educação e a Escola envolvem uma dupla possibilidade, de dominação e acumulação desigual de capital escolar e social, e de mediação e inovação política, social e cultural, na construção de caminhos mais inclusivos e equitativos, isto é, mais justos. As experiências socioeducativas funcionam como espaços de experimentação que podem integrar, simultaneamente, as funções reprodutora e transformadora; enquanto plataforma de disciplinação, ou enquanto momentos de aprendizagem individual e coletiva diferenciada.

A *capacitação intercultural* dos professores é um elemento fundamental da abertura dos processos pedagógicos e das modalidades organizacionais escolares aos referenciais culturais dos alunos e aos seus diferentes contextos de pertença. É necessário que os professores estejam disponíveis para *atravessar fronteiras* e para construir *interfaces culturais*; para isso, terão de assumir a necessidade de reconstruírem os seus quadros interpretativos dominantes, nos quais são formados, e que vão sendo ativados na relação e métodos pedagógicos ao longo dos seus anos de docência (Cortésão & Stoer, 1997); para se *improvisarem, na relação com o outro*, transformando e deixando-se transformar (Montenegro, 2003).

Trata-se, também, aqui, de cultivar uma maior recetividade ao *poder inventivo das margens*, dando lugar às performances juvenis, enquanto espaços de leitura do mundo relevantes (Pais, 2005), mesmo que passíveis de uma leitura dinâmica e crítica. A este propósito, torna-se útil a noção de *cidadania cultural*, utilizada por Rossana Reguillo, que confere às crianças e aos jovens uma identidade e capital políticos próprios, que não dependem em absoluto da aprovação das instâncias socializadoras como a Escola, mas que acabam por ser silenciados por uma abordagem modelar e instrumental, que toma os alunos como seres fundamentalmente transitórios e incompletos, e hesita em olhar para as suas práticas culturais como recursos relevantes para pensar criticamente as próprias instituições, e propor novos caminhos, capazes de produzir sentidos renovados (Reguillo, 2003a, 2003b, 2004).

Do mesmo modo, importa desenvolver uma *consciência planetária*, que permita a abertura, de alunos, professores, famílias e comunidades, a uma *cidadania global* capaz de encarar o mundo como um espaço de todos e para todos. É fundamental que a Escola se abra aos seus diferentes entornos, por uma via de dupla entrada, e como forma de enriquecimento e de transformação local e global.

CONCLUSÃO: QUANTAS CULTURAS CABEM NA ESCOLA?

Se pensarmos na Escola como instituição e organização produtora de uma certa cultura – a *cultura escolar* – é possível encarar este processo com base nas noções de *coerência* e *consenso*, procurando perceber se as escolas funcionam como projetos coerentes, na prossecução de finalidades amplamente partilhadas. Se, pelo contrário, aplicarmos a lente do *poder* e da *diversidade*, é possível analisar as escolas como espaços de continuada negociação de uma determinada ordem, que se vai reconfigurando no cruzamento de diferentes atores sociais, coletivamente envolvidos na produção de sentido e na gestão dos recursos materiais e simbólicos, mas com desiguais capacidades de afirmação dos seus anseios e necessidades (Wright, 1994).

Ambas as abordagens são importantes, no sentido em que a primeira coloca a importância na procura de um processo de *construção de sentido* partilhado e inclusivo, que não é dado à partida mas resulta de um conjunto de valores e modalidades de ação produzidos em interação (Perrenoud, 1995). A segunda alerta para a necessidade de ter em conta a incontornável porosidade das instituições escolares, habitadas por sujeitos que cruzam diferentes contextos de pertença e escalas de interação (Abélès, 1995).

É importante, também, ter em conta que, em contraste com vivências familiares mais seletivas, as escolas podem funcionar como lugar privilegiado de aproximação à diversidade cultural (Enguita, 2001), aspeto que merece ser potenciado e trabalhado com base numa abordagem intercultural.

A *comunicação intercultural*, enquanto prática mediadora, pode surgir, aqui, como um caminho possível, na procura de uma narrativa produzida a várias vozes, passível de ser desconstruída e reconstruída, e capaz de motivar os diferentes atores escolares para uma maior partilha dos processos e mecanismos desenvolvidos para pensar e recriar a Escola.

A comunicação intercultural exige a utilização de metodologias que visem a criação de espaços de colaboração e de produção partilhada, entre professores, alunos, famílias e organizações, com base numa abordagem

crítica e construtiva da realidade, que procure trabalhar as diferenças e construir pontes, bem como identificar os processos de diferenciação estigmatizante e de exclusão, e a procura de soluções partilhadas.

Este trabalho exige tempo e flexibilidade para poder incluir os contributos de todos os intervenientes, bem como o desenvolvimento de uma noção plural e dinâmica das diferentes competências em jogo, ativadas, desconstruídas e reconstruídas num processo interativo (Fleuri, 2001). A materialização deste trabalho colaborativo passa por construir uma *tela* na qual se vão inscrevendo os diferentes contributos. Este é um itinerário adaptativo, processual e inclusivo, com uma forte dimensão relacional, que encara os contactos entre os diferentes intervenientes, e a partilha dos seus saberes e experiências, como um instrumento vital de coaprendizagem.

A produção de uma narrativa comum não implica o consenso absoluto, perspetivando-se como uma oportunidade para todos se assumirem como atores relevantes, cooperando. Este trabalho colaborativo fica, contudo, enriquecido com a construção de consensos, mesmo que parciais, na medida em que permite uma aprendizagem coletiva no sentido da identificação de valores comuns e da construção de caminhos possíveis, que tenham subjacente o compromisso social e o bem comum.

REFERÊNCIAS

- Abélès, M. (1995). Pour une anthropologie des institutions. *L'Homme*, 135, 65-85. DOI: 10.3406/hom.1995.369951
- Augé, M. (1994). *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*. Paris: Fayard.
- Benito, A. E. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Benito, A. E. (2003). The school in the city: school architecture as discourse and as text. *Paedagogica Historica*, 39, 53-64. DOI: 10.1080/00309230307462
- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Callan, H. & Street, B. (2010). Anthropology, education and the wider public. *Anthropology in Action*, 17, 72-86. DOI: 10.3167/aia.2010.170207
- Candau, V. M. (2002). Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, 23(79), 125-161. DOI: 10.1590/S0101-73302002000300008

- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>
- Cuche, D. (2003). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século.
- Enguita, M. F. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernandes, L. (2001). *Pelo rio abaixo: crónica duma cidade insegura*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Ferreira, P. M. (2000). Controlo e Identidade: a não conformidade durante a adolescência. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 55-85. Retirado de <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/7/88.pdf>
- Fleuri, R. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 45-62. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>
- Foucault, M. (1994a). L'œil du pouvoir. In D. Defert & François Ewald (Eds.), *Dits et écrits* (Vol. III, pp. 190-207). Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1994b). La société disciplinaire en crise. In D. Defert & François Ewald (Eds.), *Dits et écrits* (Vol. III, pp. 532-534). Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1994c). Les mailles du pouvoir. In D. Defert & François Ewald (Eds.), *Dits et écrits* (Vol. IV, pp. 34-42). Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1994d). Les techniques de soi. In D. Defert & François Ewald (Eds.), *Dits et écrits* (Vol. IV, pp. 785-814). Paris: Éditions Gallimard.
- Frago, A. V. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 9-45. Retirado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220009A>
- Frago, A. V. (1995). Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, 10, 63-82. Retirado de <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>
- Frago, A. V. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *Participación Educativa*, 7, 16-27. Retirado de <https://tinyurl.com/yykjee18>
- Gillies, V. (2011). Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management. *British Journal of Sociology of Education*, 32, 185-202. DOI: 10.1080/01425692.2011.547305
- Hall, S. (2003). Who needs "identity"? In S. Hall & P. Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). Londres: Sage Publications.

- Hastrup, K. (1995). *A passage to Anthropology. Between experience and theory*. Londres: Routledge.
- Iturra, R. (1990). *Fugirás à escola para trabalhar a terra. Ensaios de Antropologia Social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- Iturra, R. (1994). O processo educativo: ensino ou aprendizagem. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 20-50. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC1/Iturra.pdf>
- Iturra, R. (2002). A epistemologia da infância: ensaio de Antropologia da Educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 135-153.
- Lewis, A. E. & Forman, T. A. (2002). Contestation or collaboration? A comparative study of home-school relations. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 60-89. DOI: 10.1525/aeq.2002.33.1.60
- Maalouf, A. (2004). *Origens*. Porto: Difel.
- Martuccelli, D. (2004). Les nouveaux défis de la critique. *Éducation et sociétés*, 13(1), 43-56. DOI: 10.3917/es.013.0043
- Montenegro, M. (2003). Aprendendo com ciganos: processos de ecoformação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 149-165. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-6.pdf>
- Pais, J. M. (2005). Jovens e cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 53-70. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n49/n49a04.pdf>
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Recio, R. V. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-11. Retirado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2373>
- Reguillo, R. (2003a). Las culturas juveniles: un campo de estudio: breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 103-118. DOI: 10.1590/S1413-24782003000200008
- Reguillo, R. (2003b). Ciudadanías Juveniles en América Latina. *Última Década*, 19, 11-30. DOI: 10.4067/S0718-22362003000200002
- Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Revista de Estudios de Juventud*, 64(4), 49-56. Retirado de https://educiac.org.mx/pdf/Biblioteca/Juventud_e_Identidad/015LaPreformatividad_Culturas_Juveniles.pdf

- Reis, F. (1995). A domesticação escolar do pensamento infantil: perspectivas teóricas para a análise das práticas escolares. *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, 37-55. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC3/3-2-reis.pdf>
- Reis, F. (1997). Da antropologia da escrita à literacia. Algumas reflexões sobre o Estudo Nacional de Literacia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, 105-120. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC8/8-6.pdf>
- Resende, J. M. (2008). *A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wright, S. (1994). Culture in anthropology and organizational studies. In S. Wright (Ed.), *The anthropology of organizations* (pp. 1-32). Londres: Routledge.
- Veiga-Neto, A. (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 5-15. DOI: 10.1590/S1413-24782003000200002
- Vieira, R. (2006). Processo educativo e contextos culturais: notas para uma antropologia da educação. *Educação*, 29(3), 525-535. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/490/359>

Citação:

Leandro, A. (2019). Quantas culturas cabem na escola? Comunicação intercultural e justiça escolar. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 11-27). Braga: CECS.

JUAN LEIVA & HÉLIA BRACONS

juanleiva@uma.es; helia.bracons@gmail.pt

**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, MÁLAGA, ESPAÑA;
UNIVERSIDADE LUSÓFONA, LISBOA, PORTUGAL**

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: LA VOZ DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

RESUMO

La universidad es un espacio privilegiado para la formación intercultural de los futuros profesionales de la educación, un escenario donde aproximarse a modelos teóricos y estrategias prácticas útiles y efectivas, para cultivar en los jóvenes estudiantes de los grados universitarios de educación el deseo de conocer y desarrollar la interculturalidad en su futuro quehacer docente. La interculturalidad debe ser un elemento clave en el desarrollo de competencias profesionales que ayuden a los próximos docentes a comprender la relevancia de la diversidad cultural como eje de sus prácticas didácticas. Así, tener en cuenta la diversidad cultural en el aula universitaria será una oportunidad de aprendizaje, muy valiosa para afrontar en su futuro profesional la necesidad de dar respuesta efectiva y de calidad a las situaciones de diversidad cultural y social que existan en sus realidades más cercanas. La formación intercultural en la universidad es una necesidad y una esperanza. Una necesidad, en la medida en que debemos responder a las realidades sociales y educativas complejas donde el elemento cultural diverso es absolutamente real y emergente. Y, una esperanza, porque mientras eduquemos para el respeto y en la promoción de la interculturalidad, estaremos formando a docentes que sembrarán en las nuevas generaciones las semillas de la paz y de la solidaridad y, por ende, valores positivos tan necesarios y fundamentales para la humanidad. Por todo ello, en este trabajo, vamos a exponer los resultados de la parte cualitativa del proceso investigador llevado a cabo en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga durante los años 2015, 2016 y 2017. Utilizando una metodología eminentemente cualitativa, se empleó entrevistas en profundidad a profesorado que imparte docencia en distintos grados universitarios de Ciencias de la Educación: educación primaria, educación infantil, educación social y pedagogía. En total, se realizaron 22 entrevistas y se desarrolló un proceso de categorización emergente a la luz de elementos temáticos y semánticos. Para ello se utilizó el programa informático Nudist-Vivo, versión 8.0. Los resultados ponen de relieve la necesidad de potenciar planes de formación en el contexto universitario que abarquen los distintos enfoques culturales vehiculados a través del paradigma intercultural, de esta forma se les da cabida a los cambios socioculturales dados en la actualidad y reflejados en

la universidad como espejo de nuestra sociedad, siempre en proceso de construcción y renovación constante. En este sentido, para el profesorado universitario se ha desarrollado un exceso de academicismo en materia de interculturalidad, siendo un hándicap porque no influye positivamente en la creación de espacios de debate y de intercambio intercultural en las aulas universitarias, al no poder generar experiencias y emociones compartidas. Intentar formar actitudes y valores interculturales, sin experimentarlos como algo incoherente con la generación de estructuras de pensamiento y, por tanto, de comportamientos cívicos de forma significativa.

PALAVRAS-CHAVE

Educación intercultural; formación universitaria; profesorado universitario; formación intercultural de profesorado

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado en materia de educación intercultural tiene que estar ajustada y contextualizada a la realidad profesional que los docentes viven cada día en sus aulas y escuelas (Soriano, 2008). Es decir, que el objetivo principal de toda formación intercultural debe ser dar respuesta a las demandas e inquietudes eminentemente prácticas y realistas que nos plantean los docentes en relación con las dificultades o situaciones de conflicto que encuentran en el desarrollo práctico de la interculturalidad y la propia convivencia escolar en contextos de diversidad cultural (Alegre & Villar, 2017). En este sentido, hemos descubierto que el profesorado no valora positivamente los conocimientos teóricos aislados, sino que estos conocimientos de formación deben estar vinculados y relacionados dentro de una metodología participativa donde juegue un papel clave la simulación y la formación práctica con el estudio de casos particulares de conflictos o de situaciones de interculturalidad en la convivencia (Leiva, 2016).

El objetivo primordial de este estudio de investigación que presentamos ha sido conocer el pensamiento pedagógico-intercultural del profesorado universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (Andalucía, España) sobre interculturalidad y diversidad cultural. Un estudio de corte cualitativo que nos ha permitido descubrir que todavía es necesario incrementar la formación en competencias interculturales en los planes de estudio en Ciencias de la Educación. Podríamos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que la interculturalidad se encuentra entre el deseo y la realidad. El deseo de ser una propuesta pedagógica inclusiva,

potente en términos de educación en valores y, la realidad de ser una opción minoritaria y escasamente valorada y apreciada en el contexto formativo.

CLAVES DE LA FORMACIÓN INTERCULTURAL EN EL PROFESORADO DEL SIGLO XXI

Un elemento clave en la formación intercultural del docente radica en la necesidad de que esta formación esté vinculada con la actual preocupación que tienen los docentes con el desarrollo de las competencias clave en el aula y, sobre todo, con su propio desarrollo profesional en materia de acción tutorial y educación en valores. En verdad, esto tiene que ver con la necesidad de desarrollar eficazmente proyectos de trabajo y de investigación que suponga generar cultura de la diversidad y trabajo en red en todo el centro educativo (Campbell III, 2017). Además, y en clara vinculación con la necesidad de aprender a enseñar en torno a la metodología por proyectos de investigación (Gorski, 2004), el profesorado de nuestro estudio señaló la importancia que tiene la vinculación entre educación intercultural con el plurilingüismo y el desarrollo pedagógico de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación (Leiva, 2017). Esto significa que es necesario promover una competencia digicultural que faculte al alumnado a poder emplear las TIC como una herramienta de aprendizaje intercultural (Cushner & Chang, 2015).

En verdad, en la actualidad el profesorado comienza a vislumbrar la necesidad de construir la interculturalidad a través de acciones prácticas y coherentes (Leiva, 2015), y éstas pueden encontrar un sentido muy tangible en la puesta en práctica de comunidades virtuales de aprendizaje, esto es, profesorado conectado, trabajando juntos a través de centros escolares que empleen la red para intercambiar experiencias, recursos, metodologías, etc. Y, dentro de estos posibles instrumentos para trabajar interculturalidad en la escuela, las *webquest*, los *blogs*, así como las plataformas virtuales son elementos vertebradores de la aplicación real de las TIC en la escuela y el sistema educativo. Así pues, las TIC son un foco nuevo de integración formativa de la interculturalidad dentro de las temáticas emergentes de interés en la planificación que tienen las distintas administraciones educativas (Soriano & Peñalva, 2015).

Sin embargo, la formación intercultural del profesorado tiene que construir un nuevo camino, con nuevos fundamentos, más abiertos e inclusivos (Leiva, 2012). Debe considerarse la interculturalidad como una propuesta conceptual y metodológica que requiere la participación de todos

los profesores, y no solo de aquellos que trabajan más directamente con los alumnos inmigrantes. Este es el primer factor básico en la construcción de un modelo de formación intercultural basado en competencias, esto es, la formación debe ir dirigida a grupos de docentes, a equipos comprometidos y creativos de docentes, y no a docentes aislados que tendrán escaso margen de maniobra si no cuentan con el apoyo de las familias y el necesario respaldo institucional y de los compañeros docentes (Aman, 2015; Gagné, Schmidt & Markus, 2017).

En los últimos años hemos defendido la idea que la puesta en práctica de acciones formativas interculturales será una invención poco fructífera y relativamente intercultural, si no se producen cambios en diversas dimensiones del profesorado (cognitiva, emocional, procedimental y ética), de la estructura institucional de los centros educativos (concepción educativa de los equipos directivos de las escuelas interculturales, la participación de las familias, los tiempos y los espacios para realizar actividades educativas relevantes y creativas), y desde luego, de la participación de la sociedad en su conjunto (entidades y asociaciones socioculturales, medios de comunicación...) en las instituciones educativas como escenarios vivos y en permanente cambio (Leiva, 2007, 2012, 2015, 2016). Aun no existiendo soluciones sencillas, la implicación de las administraciones públicas (estatal, autonómica, provincial y local), el apoyo de las organizaciones sociales (ONG, asociaciones de vecinos, fundaciones públicas y privadas) y el compromiso de una escuela repensada desde una perspectiva intercultural (cambio curricular, funcional y metodológico), constituyen ejes de reflexión imprescindibles para el desarrollo de acciones educativas interculturales, generadoras de escuelas interculturales; escuelas en las que todos ganen en sensibilidad y respeto a la diversidad cultural, y en donde cada día es posible desarrollar nuevas aportaciones reflexivas y críticas en el camino de la interculturalidad. Esto es precisamente el segundo gran eje de construcción de un modelo de formación intercultural basado en competencias. Las competencias son un sistema complejo e interactivo de conocimientos, valores, actitudes, destrezas y estrategias, y en el marco del desarrollo de la interculturalidad en la escuela, no tiene sentido una formación así sino se cuenta con la participación de las entidades sociales del entorno de la escuela, muchas de ellas facilitadoras de material didáctico de gran interés para comenzar a despertar motivaciones sobre la necesidad de valorar positivamente la diversidad cultural, lo cual tiene semejanzas con propuestas pedagógicas que se realizan en distintos países de la Unión Europea que persiguen el éxito escolar de todo el alumnado sin ningún tipo de excepción

(Hajisoteriou & Angelides, 2015; Hadjisoteriou, Faas & Angelides, 2015; Hajisoteriou, Karousiou & Angelides, 2018).

Así pues, en el contexto de una escuela que reconozca de manera expresa la relevancia de poner en valor la diversidad y la cultura de la diversidad como una pauta fundamental de inclusión social, consideramos que la formación intercultural del profesorado se verá revitalizado como un elemento para la mejora de la convivencia intercultural, siempre que se generalice de manera transversal esta formación a todo el profesorado de los diferentes niveles educativos, y aprovechando las sinergias positivas del trabajo cooperativo entre docentes en el marco de comunidades de aprendizaje. En este punto, es necesaria una formación intercultural de carácter inclusivo que responda a las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, ética, actitudinal, mediadora, procedimental y metodológica) presentes en las concepciones pedagógicas de los docentes. Este es el tercer eje de nuestro modelo, esto es, la globalidad de las competencias que requieren los docentes y también los distintos agentes de la comunidad educativa para atender la amplia amalgama de aspectos educativos de índole intercultural. No se trata de una única competencia de aprendizaje, sino de una combinación compleja, dinámica y en permanente emergencia de claves didácticas, curriculares, metodológicas, institucionales, emocionales, identitarias, tecnológicas, familiares y socioculturales. Todo ello conforma las denominadas competencias interculturales, es decir, no hay una única competencia intercultural, pero sí existe un talante o una receptividad intercultural (Leiva, 2012). En este punto, conviene mencionar que en un anterior trabajo (Leiva, 2007), apostamos por poner en práctica estrategias formativas que sean útiles para la formación docente en materia de interculturalidad desde una perspectiva integradora. Citamos las siguientes:

- el estudio de biografías personales que proporcionen informaciones y criterios enriquecedores sobre los procesos y fenómenos implicados en la interculturalidad;
- el estudio de casos, como procedimiento recreador de reflexiones compartidas y de contraste crítico de puntos de vista desde los que se puede alcanzar tanto la reconstrucción de estereotipos y prejuicios como la adquisición de criterios pedagógicos actuales;
- la utilización de las posibilidades que ofrecen las TIC, tales como las redes telemáticas, internet, la televisión y el DVD, para incorporar elementos vivos y cercanos a las estrategias formativas de acercamiento a la realidad escolar;

- la simulación de situaciones en las que aparezcan los conflictos interculturales, las tendencias y las posibilidades de gestión de la convivencia relacionados con los procesos migratorios y la dinámica que implica la interculturalidad;
- seminarios de educación intercultural. Se trata de abrir espacios de reflexión pedagógica sobre la interculturalidad, creando oportunidades para que el docente pueda iniciar un proceso de reflexión sobre sus creencias e ideas, así como sobre la noción de cultura;
- la convivencia con profesores de otros países y procedencias culturales; este tipo de experiencias incide positivamente en el posicionamiento intercultural del profesorado, y en términos generales, puede ayudar a generar en el docente actitudes de mayor complicidad y empatía con el fenómeno de la inmigración.

En efecto, apostamos por generar un modelo de formación intercultural por competencias, que tenga en cuenta las anteriores dimensiones e instrumentos de acción formativa. En este sentido, si tuviéramos que establecer los aspectos que, desde nuestro punto de vista, deberían tenerse presentes en la formación inicial y permanente de nuestro profesorado en la actualidad, citaríamos los que siguen a continuación, concebidos de forma interactiva y complementaria (Kyuschukov & New, 2017, p. 221):

- una formación instrumental, familiarizando a los docentes con una idea abierta y compleja de la interculturalidad, cultura, identidad, convivencia y ciudadanía;
- una formación conceptual, en torno al conocimiento propiciado por la interculturalidad y las habilidades cognitivas y sociales que implican su desarrollo práctico en el contexto profesional docente;
- una formación autorreflexiva a partir del análisis de su papel en nuestro nuevo contexto social, cultural, económico, político y educativo donde la diversidad cultural es un eje definitorio y transversal del quehacer docente;
- una formación crítico-situacional, cuya finalidad sería la creación de criterios profesionales fundamentados que guíen las actuaciones e iniciativas educativas interculturales y que ofrezcan sugerencias para la práctica educativa intercultural crítica;
- una formación técnico-pedagógica, permitiendo una aproximación amplia a las posibilidades didácticas que ofrecen la interculturalidad

desde el punto de vista del currículum, en el sentido de *interculturalizarlo* (Leiva, 2010), aportando visiones curriculares críticas y minoritarias en el marco de una cultura escolar permeable.

Ahora bien, insistimos en la idea de que la formación intercultural del docente ni tiene sentido sin una vinculación con una proyección pedagógica comunitaria del centro con su entorno social, donde los agentes educativos y otras instancias socioculturales tengan una voz relevante y un derecho formativo básico. La escuela no es únicamente un espacio de desarrollo profesional del docente, también es un espacio de desarrollo sociocultural y comunitario donde las ventanas de la formación intercultural estén abiertas para todo el mundo que quiera aportar su granito de arena a la construcción de una escuela y una sociedad mejor. De especial relevancia cobra esta idea cuando venimos observando con preocupación el crecimiento y expansión en la Unión Europea de actitudes, pensamientos y grupos socio-políticos de ideologías extremistas xenófobas y contrarias al discurso de la interculturalidad y la propia diversidad cultural.

La apertura a la comunidad social es un componente fundamental de la interculturalidad desde una perspectiva comunitaria, donde el eje transversal de las iniciativas educativas denominadas interculturales sea la convivencia, la innovación, el compromiso y la cooperación. Aprender a ser y a convivir deben ser pilares básicos en las estrategias didácticas, generadoras de espacios educativos donde la formación intercultural sea responsabilidad de la comunidad escolar en su conjunto (Leiva, 2016). De ahí la necesidad de aunar esfuerzos y vínculos socioculturales entre la escuela y todo tipo de instancias y asociaciones sociales que también quieran participar y corresponsabilizarse de acciones educativas que construyan interculturalidad desde esa visión holística, donde familias, alumnado y profesorado pueden y deben ir tejiendo redes de significado intercultural compartido (Soriano & Peñalva, 2015). Esto implica convertir a la escuela en un motor crítico de cambio y de innovación curricular y social, por lo que es fundamental *interculturalizar* las relaciones interpersonales y el propio currículum desde el respeto a la legitimidad personal y a la diferencia cultural como una riqueza comunitaria de extraordinario valor educativo (Manzanero & Ramírez, 2018). La escuela debe ser un espacio de inclusión y de éxito para todas y todos y las familias, el alumnado y el profesorado deben aunar esfuerzos por lograr una convivencia intercultural que camine en la senda de la escuela inclusiva (Leiva, 2017).

Tal y como plantean Peñalva y Soriano (2010), la formación intercultural no puede centrarse exclusivamente en el profesorado, sino que debe dirigirse a toda la comunidad educativa desde un enfoque democrático e inclusivo que aproveche las sinergias de la participación de las familias autóctonas e inmigrantes para la mejora de la convivencia escolar. Ciertamente, no tiene sentido plantear una formación intercultural de la comunidad educativa si no atiende a principios de respeto y de comunicación intercultural entre todos los agentes de la comunidad educativa. Además, la formación debe ser holística, es decir, debe atender a las diferentes dimensiones de aprendizaje comunitario que puede ser a su vez eje e impulsor de una interculturalidad mucho más viva, participativa, crítica y cooperativa.

UNA APROXIMACIÓN HACIA LA VOZ DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

En este trabajo ofrecemos algunos de los resultados de un estudio desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España), en el marco de un proyecto de innovación educativa que ha tratado de abordar la cultura de la diversidad y la interculturalidad entre el profesorado universitario, durante los cursos académicos 2015-2016 y 2016-2017.

OBJETIVOS

- Analizar reflexiva y críticamente sus valoraciones y concepciones pedagógicas acerca de la formación intercultural en el contexto universitario;
- indagar en las prácticas y metodologías educativas interculturales;
- identificar temáticas o iniciativas pedagógicas de interés para el abordaje didáctico intercultural e inclusivo en las aulas universitarias.

PROCEDIMIENTO

Hemos llevado a cabo una dimensión cualitativa a partir de la realización de entrevistas en profundidad (un total de 32 entrevistas a docentes), grupos focales y recopilación documental (documentos institucionales, memorias de verificación de títulos y guías docentes). En este trabajo únicamente ofrecemos resultados cualitativos derivados a partir de un análisis de contenido de las entrevistas en profundidad. Para este trabajo se ha

desarrollo un sistema de codificación semántica y temática de las entrevistas, que fueron transcritas y categorizadas a tal efecto, utilizando el programa informático Nudist Vivo 8.0.

RESULTADOS

Una de las circunstancias que se destacaban era que la interculturalidad no se trabaja desde la universidad en general y desde la Facultad de Ciencias de la Educación en particular. Recordar, el comentario de Carlos¹, cuando nos hablaba del concepto de interculturalidad, él nos relataba cómo sólo una única asignatura se centraba en este constructo dentro de sus contenidos, pero se encontraba adscrita sólo a la mención de inclusiva.

Entrevistador: ¿Se trabaja la interculturalidad en la universidad? ¿Cómo crees que se hace?

Carlos: Yo pienso que no, yo pienso que el trabajo de la educación intercultural en el contexto universitario es algo que está aún por hacer, por crecer y por construir. Yo pienso que depende mucho de las personas y de los profesionales universitarios, porque hay muchos profesores que sí pueden tener una mirada, un enfoque intercultural, pero otros quizás, pues no, no la tengan. Yo pienso que la interculturalidad se trabaja como un elemento más de la diferencia, de la diversidad en general, pero pienso que debe tener un espacio propio, un desarrollo propio dentro del contexto universitario. (Carlos, entrevista personal, 23 de abril, 2016)

En dicho testimonio, también se expone cómo la educación intercultural se encuentra entre el deseo y la realidad. Deseo, al reconocer la necesidad de trabajar en relación a este paradigma, no sólo a nivel conceptual, sino también práctico, con el fin de dotar al alumnado universitario de habilidades suficientes para poder interpretar la realidad sociocultural y dar cabida a las necesidades de los diferentes individuos; favorecer la construcción de sus identidades culturales, llegando a sentirse valorados y representados desde los distintos elementos del currículum, en base a un clima de colaboración y respeto. Y, realidad, en la que cabe subrayar la inexistencia de unos planes educativos donde se reflejen claramente este objetivo, o incluso, las competencias interculturales dentro de las competencias generales y específicas. Llegado a este punto, señalar tal y como

¹ Para garantizar el anonimato y confidencialidad de los informantes, empleamos nombres ficticios.

manifiesta nuestro entrevistado, que, en demasiadas ocasiones, el trabajo relativo a la interculturalidad se encuentra más imbricado al perfil docente, si está dentro de su línea investigadora u otras motivaciones, que a la propia formación del profesorado universitario o, cómo hemos matizado anteriormente, a los propios planes educativos. Igualmente cabe señalar, cómo se nos afirma que la educación intercultural se encuentra inmersa en la educación inclusiva, al valorarse como un aspecto más de la “diferencia o diversidad general” y se reivindica darle cabida de forma independiente dentro de la planificación y desarrollo curricular universitaria. En este sentido, Carmen hace una reflexión, en la que claramente nos manifiesta que, desde la institución universitaria, no se trabaja la interculturalidad de forma sistemática y planificada como la importancia de la temática lo requiere, quedando relegada en ocasiones al carácter de los docentes universitarios o a su formación, pero, no se asegura que se lleve a cabo al no contemplarse formalmente en los documentos que rigen la vida académica universitaria.

No se trabaja todo lo que se debiera, más bien no. Porque solo de forma transversal a veces, en función del carácter, de la formación del profesorado universitario, como asignaturas troncales o que se encuentren dentro de las competencias específicas, pues no suele aparecer, entonces más bien no, a lo mejor en la mención de inclusiva puede aparecer y se trabaja en una asignatura, pero en líneas generales no se trabaja de forma sistemática dentro del currículum universitario. (Carmen, entrevista personal, 12 de mayo, 2016)

Este testimonio es corroborado por Julio, quien nos enfatiza que la formación en interculturalidad es escasa, aunque nuestros alumnos y alumnas una vez graduados pueden ejercer en otras naciones. Es decir, se apunta a la existencia de un sentimiento de orgullo por el tipo de cualificación que adquieren los chicos y chicas en la universidad, que los capacita para ejercer su profesión en distintos contextos, pero, a su vez, se reconoce que no se lleva a cabo una formación basada en las competencias interculturales, que favorecen una práctica educativa de éxito en los diversos contextos socioculturales.

Formalmente hay poco, yo creo que se nos llena la boca que formamos a graduados que pueden trabajar en otros países no sé qué, no sé cuánto, pero hay poco, ese es el caso, y más en el ámbito de educación, donde al profesorado debería ser obligatorio una mínima formación, aunque, sea académica y si además hicieran un trabajo de actitudes

y de más, mucho mejor, pero por lo menos una mínima formación sobre lo que es educación intercultural. Lo que luego está el terreno de lo informal o no tan formal y así se trabaja mucho, por ejemplo Erasmus, eso sí es verdad el mero contacto, la mera necesidad de resolver problemas y tal es decisivo, hay cierta estadística en Erasmus que dice qué cuando se les pregunta, da igual origen y destino, qué es lo que ellos valoran de su experiencia hay tres cosas que siempre dicen en el mismo orden, la primera la vivencia en otro país de origen diferente, en una cultura distinta a la suya, la segunda es el avance enorme en el dominio en las lenguas, porque aunque están seis meses o un año eso es definitivo, y, sólo en tercer lugar la experiencia universitaria, descubrir universidades con enfoques diferentes, ver orientaciones distintas de su misma carrera, eso parecía ser el objetivo de Erasmus y en verdad está en tercer lugar. (Julio, entrevista personal, 9 de junio, 2016)

No obstante, este profesor apunta a la obligatoriedad de una mínima formación en intercultural académica; y, que se complementara con un trabajo sobre actitudes y valores interculturales, para lograr un aprendizaje global y significativo relativo al paradigma intercultural. Otra evidencia a destacar de las aportaciones de Julio, es el trabajo formativo que se lleva a cabo mediante el programa Erasmus. Mediante el desarrollo de este programa se favorece la experiencia intercultural y el intercambio sociocultural, siendo fundamental el mestizaje y el compartir posturas, costumbres y otros rasgos culturales con el fin de resolver conflictos cotidianos, de forma conjunta, derribándose muros como son los prejuicios y estereotipos contruidos desde el desconocimiento. Se aprecia como la vivencia en diferentes países con culturas muy distinta a la del país de origen, donde se aprende en profundidad un idioma, acercándose a las distintas acepciones y significados culturales que puede tener un mismo vocablo, nos hace más tolerantes hacia las distintas realidades socioculturales, porque se deben construir aprendizajes y resolver conflictos desde la interacción y la convivencia haciendo uso compartido de competencias comunicativas, sociales y culturales.

Rosa, por su parte, alude al trabajo de la interculturalidad por parte de la universidad como un hecho totalmente consumado a la par que imprescindible.

Yo creo que sí, porque hay asignaturas específicas en las que se van inculcando esas competencias interculturales. Yo creo que se trabaja más que incluso en algunos centros escolares, en el ámbito escolar. En algunos centros escolares,

de forma encubierta a través del currículum oculto, algunos maestros están inculcando algunas actitudes xenófobas o racistas. (Rosa, entrevista personal, 18 de mayo, 2016)

De la misma forma, afirma que desde la institución universitaria se afronta la educación intercultural de un modo más eficaz que desde los centros escolares, apuntando que, en ocasiones en el ámbito escolar se pueden dar actitudes xenófobas o racistas mediante el currículum oculto de forma implícita. Nosotros consideramos que este hecho no se puede generalizar. Lógicamente, dentro del abanico de centros escolares que compone la red formativa de nuestra comunidad autónoma o incluso de nuestro país, existirán centros concienciados con la formación intercultural, reflejándose en mayor o menor medida en los distintos documentos que rigen la vida escolar, metodologías, recursos personales y materiales, así como en los distintos espacios. Pero, sí es evidente la responsabilidad por parte de la institución universitaria en la formación intercultural de los futuros maestros y maestras para que este hecho sea una realidad, es decir para que desde los distintos elementos que conforman la vida escolar y su relación con su entorno sociocultural, sea llevada a cabo bajo el prisma de la educación intercultural.

Este hecho ha sido contrastado en otras entrevistas. Destacar, por ejemplo, el caso de Loli, donde en numerosas ocasiones a lo largo de nuestra conversación nos indica que, por su parte, en su asignatura, sí se trabaja porque ella sí considera la interculturalidad como una cuestión pedagógica relevante y de actualidad, presente en las aulas no sólo universitarias, sino escolares y, que los futuros docentes han de estar preparados para afrontarla con éxito, jugando un papel fundamental la formación inicial en el contexto universitario.

En la universidad, no tengo suficiente conocimiento para decírtelo, pero en mi asignatura sí. Mis alumnos están preparados para llegar a un colegio de Málaga y ver que hay un alumno chino que está haciendo rechazado y que se meten con él o cualquier cosa. (Loli, entrevista personal, 2 de junio, 2016)

Igualmente cabe señalar, que de sus palabras deducimos la asociación de interculturalidad con mediación y resolución de conflictos por motivos étnicos. Esto supone, a nuestro juicio, la necesidad de la formación docente en relación a la interculturalidad, con el fin de concebirla como un constructo dinámico y abierto a toda la población, independientemente si

se es emigrante o autóctono. Se ha de llevar a cabo en la formación dentro de los distintos niveles educativos, como un elemento más con el fin de generar habilidades, hábitos y prácticas de relación, comunicación y convivencia, respetuosas y tolerantes con la diferencia.

De la misma forma, Mario nos plantea esta cuestión, al establecer la diferencia entre el concepto de trabajar un tema en cuestión y hacerlo de forma óptima.

Yo creo que todas estas cuestiones de interculturalidad, inclusión, todos estos conceptos sí se están trabajando, ahora la pregunta sería, ¿se trabaja adecuadamente?, y entonces la respuesta sería que no, estoy convencido que no. No se trabaja de forma como tendría que hacerse, se trabaja de forma para cumplir el expediente digamos, pero no de forma óptima, como otro tipo de cuestiones educativas que van saliendo y bueno, como muchos de esos conceptos trabajados antiguamente, tiene que ser conceptos muy anclados en el tiempo como por ejemplo la coeducación para que empiece a funcionar a pleno rendimiento, y yo creo que no está funcionando a pleno rendimiento. (Mario, entrevista personal, 7 de junio, 2016)

Por su parte, considera que se trabaja superficialmente o en base a criterios mínimos para denostar que se cumplen las exigencias curriculares programadas desde la institución, pero no con la eficiencia que se requiere. Además, nos precisa que este hecho puede ser debido a que la interculturalidad es un tema relativamente joven y, que aún necesita hacer conquistas en la conciencia ciudadana y de los distintos poderes que rigen nuestra sociedad. Por supuesto, este hecho es una realidad. En España, la presencia de inmigración es referida a nuestra historia presente, especialmente a finales del siglo XX, viéndose un poco más restringida en los últimos tiempos debido a la crisis económica que provocó la marcha de muchos ciudadanos extranjeros a sus países de origen a buscar una nueva oportunidad en sus respectivos países. No obstante, hemos de matizar qué, aunque históricamente nuestra experiencia ha sido muy breve, sí se ha dado grandes avances tanto en investigación como en dar respuesta a las necesidades surgidas en su momento, quizás no todo lo que se debiera, pero sí de forma significativa.

En esta línea Carmen nos relata cómo presupone que la interculturalidad “está pasada de moda” en nuestra historia más reciente, cuando le preguntamos sobre la existencia de algún tipo de interés o motivación por trabajar temas educativos de diversidad cultural.

Entrevistador: ¿Piensas realmente que existe una preocupación o interés por trabajar temas educativos de diversidad cultural en las aulas o clases universitarias?

Carmen: Realmente no. No creo que haya un gran interés, pienso que a raíz de la crisis económica el fenómeno de la inmigración se ha reducido bastante y entre comillas podemos decir que ha pasado de moda en todos los niveles, y en esté, también, aunque depende del docente, las inquietudes surgidas en el aula, etc. (Carmen, entrevista personal, 12 de mayo, 2016)

Un aspecto importante, es el reconocimiento de la existencia de temas que se encuentran más asumidos por todos: ciudadanía, poderes políticos, medios de comunicación...como la relevancia de trabajar la coeducación y la igualdad de género. Lógicamente, esto favorece la asunción de llevar a cabo un trabajo exhaustivo al respecto, por los distintos estamentos que les compete. En efecto, cuando la realidad intercultural se encuentre aceptada y considerada, cómo lo que es, un elemento más de nuestra sociedad, al que se debe dar respuesta, especialmente desde la escuela, como cauce de formación y desarrollo personal y, de la sociedad en general. Se llevará a cabo la inclusión de la interculturalidad cómo un elemento más dentro de los planes académicos recogido en los distintos apartados: objetivos, competencias, asignaturas, contenidos, etc. Es más, se desarrollaría en la escuela de forma natural, estando presente en los currículums, en la elección de materiales, en la organización de los espacios, en los distintos canales de participación; sin estar asociada a la presencia estricta de alumnado inmigrante.

Atendiendo a todas estas circunstancias, Carlos nos señala que no existe una intención clara que guíe la asunción de la interculturalidad como ámbito a trabajar de modo estructurado, sistematizado y serio, paso previo, si queremos que sea aceptada por toda la comunidad educativa como una realidad, que debemos dar a conocer a los alumnos y alumnas de nuestra facultad, preparándolos para un ejercicio profesional futuro con garantías de éxito en los distintos y diversos contextos culturales y socioeducativos:

No creo que haya un interés explícito, se considera que la interculturalidad es algo que tiene que estar en de alguna forma en la... como un componente más de la diversidad que hay en el aula, pero yo no creo que se trabaja de una forma seria y no se conciencia a los estudiantes de que van a trabajar en espacios y aulas multiculturales (...). (Carlos, entrevista personal, 23 de abril, 2016)

El docente, va más allá y se cuestiona porqué es esto así, cuáles son las circunstancias que nos llevan a tener un currículum universitario predominantemente monocultural. Y, finalmente concluye con la reflexión que los espacios universitarios, por lo menos en el caso de nuestra facultad, son en sí monoculturales. Reconoce que el origen de los estudiantes dentro de este contexto monocultural es muy variado: poblaciones rurales, clases sociales diversas, historia escolar muy diversificada, presencia de alumnos que han cursado sus estudios en centros de distinta titularidad, públicos, concertados, privados... pero que en la convivencia, al compartir el mismo espacio e intereses formativos se unifica, en cierta medida, se produce un proceso de despersonalización individual al no existir en verdad grandes diferencias culturales, dando lugar a una unificación colectiva generándose un contexto monocultural donde la diferencia no está suficientemente representada. Por tanto, esta “invisibilidad” hace que se obvie sin intencionalidad explícita la diversidad cultural tanto desde los distintos ámbitos y agentes que protagonizan la educación universitaria: planes de estudio, docentes, alumnado. Un aspecto importante que subrayar es que este hecho no implica que dentro del escenario universitario se den una serie de conductas y actitudes de carácter favorable hacia la diversidad cultural.

CONCLUSIONES

El tratamiento de la diversidad cultural por parte de la universidad es ciertamente escaso, aunque se asocia como un elemento enriquecedor. Ahora bien, en la práctica no se aprecia una profundización en la adquisición y generalización de las competencias interculturales de forma planificada y sistematizada dentro de los planes formativos. Esto nos lleva a pensar que existe una tendencia posibilista y bienintencionada de desarrollar la interculturalidad a la par que otras competencias pedagógicas necesarias, pero con la existencia de determinados condicionantes como la propia multiplicidad de fuentes y de elementos de aprendizaje relevante en un contexto formativo en permanente cuestionamiento, no tanto por las novedades o pujanza de estudios científicos, sino por convenciones más vinculadas a los requerimientos burocráticos y administrativos sobre formalidad en la calidad docente.

Así, una de las demandas más representativas dentro de nuestra investigación por los distintos agentes entrevistados y/o encuestados, es la necesidad de capacitar en el ámbito de la pedagogía de la diversidad, más que en saberes específicos y conocimientos estáticos. Se observa una serie

de academismos que no generan aprendizajes significativos al no estar vinculados a la emoción y a experiencias compartidas por la totalidad de los miembros de la comunidad educativa, donde se ponga en alza el valor de la interculturalidad.

La educación en valores interculturales potencia el factor inclusivo, es decir, la generación de valores morales y éticos para la construcción de una ciudadanía solidaria, tolerante e intercultural en un mundo complejo y lleno de incertidumbres. Esto lo vemos cada día en los medios de comunicación donde además de vincular el terrorismo a una religión, se tiende a culpabilizar a un grupo religioso de problemáticas de convivencia y de situaciones de desigualdad, de peligro y de miedo (islamofobia). En efecto, el educar para frenar ese miedo, para comprender que las personas son personas, antes que portadoras unívocas y excluyentes de una determinada forma de entender la vida, supone también un objetivo creciente de la interculturalidad.

Podemos afirmar que se dan una serie de actitudes y creencias adecuadas para iniciar un proceso de formación en interculturalidad, aunque no se observa formación docente del profesorado universitario relativas al diseño de currículums interculturales y aplicación de competencias interculturales. Recordemos que la competencia intercultural da sentido a la competencia social y ciudadana, es decir, tenemos la responsabilidad moral de vivir la diversidad para transformarla en interculturalidad. Se trata de un proceso dinámico, donde se aceptan las diferencias, se da una apertura al conocimiento del otro y de su idiosincrasia, mediante proyectos educativos comunitarios donde se atiende a la escuela y a su entorno social, teniendo como referente la ética, los valores democráticos y los derechos humanos.

Finalmente, cabe señalar que la formación del profesorado universitario en interculturalidad es clave para que a su vez podamos ser canalizadores de una formación integral, democrática y respetuosa con la diversidad cultural. Ser portadores de valores de democracia, libertad e inclusión en un mundo en permanente complejidad e incertidumbre. El siglo XXI requiere de profesionales de la educación que amen la libertad y la inclusión, y que construyan una educación inclusiva para todos y todas. Sigamos escuchando las voces de los docentes y de nuestros estudiantes para poder tejer entre todos una sociedad mejor.

REFERENCIAS

- Alegre, O. M. & Villar, L. M. (2017). Inclusión e interculturalidad. Un estudio en el marco de la enseñanza universitaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 12-29. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/88/85>
- Aman, R. (2015). In the name of interculturality: on colonial legacies in intercultural education. *British Educational Research Journal*, 41(3), 520-534. DOI: 10.1002/berj.3153
- Campbell III, J. A. (2017). Attitudes towards refugee education and its link to xenophobia in the United States. *Intercultural Education*, 28(5), 474-479. DOI: 10.1080/14675986.2017.1336374
- Cushner, K. & Chang, S. C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: checking our assumptions. *Intercultural Education*, 26(3), 165-178. DOI: 10.1080/14675986.2015.1040326
- Gagné, A., Schmidt, C. & Markus, P. (2017). Teaching about refugees: developing culturally responsive educators in contexts of politicised transnationalism. *Intercultural Education*, 28(5), 429-446. DOI: 10.1080/14675986.2017.1336409
- Gorski, P. C. (2004). *Multicultural education and the internet: intersections and integrations*. Nova lorque: McGraw-Hill.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2015). Listening to children's voices on intercultural education policy and practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 112-130. DOI: 10.1080/09518398.2013.872813
- Hadjisoteriou, C., Faas, D. & Angelides, P. (2015). The Europeanisation of intercultural education? Responses from EU policy-makers. *Educational Review*, 67(2), 218-235. DOI: 10.1080/00131911.2013.864599
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C. & Angelides, P. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 91-112. DOI: 10.1080/09243453.2017.1385490
- Kyuchukov, H. & New, W. (2017). Best practices: intercultural integration of Arabic refugees in Berlin. *Intercultural Education*, 28(2), 219-223. DOI: 10.1080/14675986.2017.1294789
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84. DOI: 10.1174/113564010790935240

- Leiva, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Leiva, J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Archidona: Aljibe.
- Leiva, J. (2016). *Abriendo caminos de interculturalidad e Inclusión en la escuela*. Madrid: Dykinson.
- Leiva, J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43. DOI: 10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589
- Manzanero, N. M. & Ramírez, M. Y. (2018). Diálogos sobre educación democrática: mirada intercultural de la formación de ciudadanos latinoamericanos. *Telos*, 20(1), 101-128. Recuperado de <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/914>
- Soriano, E. (2008). Formación del profesorado para la educación intercultural. En J. Vera (Ed.), *Propuestas y experiencias de educación intercultural* (pp. 57-84). Madrid: SM.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130. Recuperado de <https://tinyurl.com/ybqprpvg>
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2015). La educación intercultural y la formación del profesorado. En A. Escarbajal Frutos (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 113-126). Madrid: Narcea.

Citação:

Leiva, J. & Bracons, H. (2019). La educación intercultural en la formación inicial del profesorado: la voz de los docentes universitarios. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 28-45). Braga: CECS.

GIANE LESSA

giane.lessa@unila.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA
(BRASIL); UNIVERSIDADE DO MINHO (PORTUGAL)**

DESAFIOS DA CRIAÇÃO DO CURSO DE LETRAS, ARTES E MEDIAÇÃO CULTURAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

RESUMO

Inaugurada em 2010, na cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná, Brasil, situada na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, a Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) tem como missão integrar países latino-americanos a partir do intercâmbio acadêmico e cultural e do desenvolvimento científico e produção de conhecimento para a região. A instituição tem seus princípios fundamentados no ensino público e gratuito, na educação bilíngue (português e espanhol), na promoção da interculturalidade, com respeito à diversidade cultural e no desenvolvimento indissociável do ensino, pesquisa e extensão universitários por meio da abordagem interdisciplinar. Apresento aqui um relato de experiência de alguns passos e desafios vividos por docentes, discentes e técnicos administrativos nesse contexto, na implementação do curso de Letras, Artes e Mediação Cultural (LAMC). Sem a pretensão de esgotar impasses e esforços e, sobretudo, perspectivas divergentes de outros atores sociais envolvidos na criação do curso, exponho quatro desafios que identifico como fundamentais. São eles: a heterogeneidade da formação do corpo docente; a implementação da inter e transdisciplinaridade no ensino de graduação; a vocação internacional da universidade junto às leis brasileiras; a criação de disciplinas inexistentes no rol das disciplinas das universidades brasileiras. Como não cabe neste espaço a descrição de toda a grade curricular, concentro meu foco nas matérias relacionadas aos estudos das culturas latino-americanas de base oral e suas produções culturais, por entender que elas têm papel central da promoção da interculturalidade e da integração latino-americana. Esses quatro desafios se integram, ao meu ver, como eixos norteadores de um processo marcado por uma prática reflexiva cujas bases epistemológicas se constituem e fortalecem em sua realização empírica. O curso de LAMC se constrói na medida em que tenta oferecer às sociedades latino-americanas profissionais capazes de potencializar diálogos e traduções interculturais a partir de uma reflexão e elaboração sensíveis às idiosincrasias históricas, estéticas, políticas e sociais da região marcadas pelos processos de pós-colonialismo e globalização. É a partir da descrição da formação do curso que emergem as bases para a construção do conceito de mediação cultural no contexto latino-americano.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação cultural; integração latino-americana; heterogeneidade; trânsitos culturais

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte do meu estudo de pós-doutoramento em Estudos Culturais na Universidade do Minho, sob o título “Para além das fronteiras: construção discursiva de memórias e identidades interculturais na UNILA” e apresenta um relato de minha experiência como docente na implementação do Curso de LAMC, que compreende minha participação na própria construção da universidade. Ao longo de sete anos do meu ingresso na instituição participei da criação de disciplinas, observei a interação dos estudantes e constatee a surpreendente emergência de sujeitos em contato com línguas e culturas, o que configura o cunho etnográfico deste estudo. Neste testemunho, conjugo minhas memórias com algumas entrevistas feitas em diversos momentos da minha trajetória na UNILA e informação contida em documentos da UNILA e notadamente do curso de LAMC, a partir de meu lugar de enunciação constituído como docente do curso com graduação em Letras, com mestrado interdisciplinar em Linguística Aplicada e doutorado interdisciplinar em Memória Social. Na seção dois, apresento um histórico da criação da UNILA, faço uma breve descrição do seu contexto sociocultural e explico as bases constitutivas da construção do curso de LAMC. Na seção três, discorro sobre os quatro desafios que, ao meu ver, foram relevantes para essa construção. Na seção quatro apresento as considerações finais do trabalho. Ressalto que desde sua criação, foram realizados seminários com convidados externos à instituição, com o objetivo de refletir sobre a criação do conceito de mediação cultural em construção na UNILA. Como poderá ser verificado, o conceito nasce da contingência da vocação latino-americana da universidade. Nesse sentido, apresentam-se algumas questões introdutórias: em que direção a mediação cultural nos aponta? De que maneira o conceito se relaciona com a prática tradutória? O que está em jogo quando se alude às práticas de tradução cultural na América Latina? Se há uma fissura histórica entre as práticas culturais norteadas pela escrita alfabética e as práticas culturais das oralidades latino-americanas, que conhecimentos são relevantes para a formação do mediador nessa região? Entendo que a apreensão do conceito se dá na junção dessas interrogantes com a descrição da construção do curso e nas reflexões que o constituíram.

A UNILA: HISTORIAL E CONTEXTO

Defendamos, pois, a literatura que se hibridiza e se reinventa em suportes digitais (livros eletrônicos, audiolivros, minicontos em Twitter etc.), como igualmente defendemos o livro e a leitura com seus próprios rituais e suportes tradicionais. Mas, o que realmente é fundamental e requer cuidado é a defesa da heterogeneidade, da diversidade, das opções, seja de suportes ou de conteúdos. Ao desejo mercantil da indústria cultural de homogeneização dos gostos e interesses devemos contra atacar com a insubordinação que muitas vezes é acentuada, muito pejorativamente, de arcaica ou contracultural. (Pereira, 2013)

Os egressos deste curso, voltado às letras vivas (em escrita, voz, corpo) ou à mediação cultural, deverão possuir uma sólida formação ética, teórica, artística, técnica e cultural, com atuação profissional qualificada para o empreendimento da investigação de novas técnicas, metodologias de trabalho, linguagens e propostas estéticas, com a busca permanente da atualização profissional e com capacidade de inovação para intervir no mercado de trabalho, criando novas oportunidades de atuação ética, intelectual e artística. (UNILA, 2013, p. 8)

Em 2010, foi inaugurada a Universidade Federal da Integração Latino-Americana na cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná, Brasil, situada na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. Com a missão de integrar países latino-americanos a partir do intercâmbio acadêmico e cultural e do desenvolvimento científico e produção de conhecimento sobre e para a região, a instituição tem seus princípios fundamentados sobretudo no ensino público e gratuito, na educação bilíngue (português e espanhol), na promoção da interculturalidade e do respeito à diversidade cultural e no desenvolvimento indissociável do ensino, pesquisa e extensão universitários por meio da abordagem interdisciplinar.

As aulas tiveram início em agosto de 2010, com 200 alunos provenientes do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai distribuídos em 6 cursos de graduação¹. Foram nomeados pela presidência da república o reitor e vice-reitor, respectivamente o brasileiro Helgio Trindade e o uruguaio, Ge-

¹ Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina; Engenharia de Energias Renováveis; Engenharia Civil de Infraestrutura; Relações Internacionais e Integração.

rónimo de Sierra. Nessa época, os cursos não tinham conformados seus planos político-pedagógicos nem, portanto, sua grade curricular. Os estudantes assistiam às aulas de línguas, português ou espanhol segundo sua origem e às aulas sobre América Latina e metodologia, que conformavam o chamado ciclo comum de estudos, integrante de todos os cursos da universidade. Além dessas, estudantes e docentes puderam participar intensivamente das Cátedras oferecidas por renomados especialistas em várias áreas do conhecimento, convidados, procedentes de distintos países.

Os primeiros professores da UNILA se somaram ao quadro de servidores por meio de concursos públicos para o quadro efetivo, editais de seleção para o quadro de visitantes e editais para o grupo de professores seniores, contratados para dar suporte à implantação da universidade, elaboração das grades curriculares e posteriormente à ideação da pós-graduação. Em 2011, a UNILA recebeu mais 600 alunos, provenientes do Peru, Bolívia, Equador e outros países, ampliando a diversidade latino-americana no contexto universitário e inaugurou seis cursos novos. É neste ano que começa o debate sobre a implementação do que veio a se consagrar como o curso de Letras Artes e Mediação Cultural (LAMC).

A princípio, a concepção girava em torno de um curso intitulado “Letras, Expressões Linguísticas e Literárias” (LELL), cujo título já marcava uma orientação desvinculada dos cursos tradicionais de Letras do Brasil e dos países vizinhos, apontando para a formação de bacharéis em letras latino-americanas. Nesse momento, o que estava claro para o grupo de docentes efetivos (ainda poucos) e visitantes (em maior número) era o foco nas literaturas, artes e questões estéticas, sociais e políticas latino-americanas e seus pensadores. Os conceitos de descolonização baseados nas obras de autores latino-americanos como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, Nelson Maldonado, que junto a Walter Mignolo pensaram “El Giro Decolonial” (Castro-Gómez & Grosfoquel, 2007) entre outros; o conceito de heterogeneidade cultural, baseado nas obras de Antonio Cornejo Polar²; o conceito de interculturalidade baseado nas obras de Catherine Walsh e Juan Carlos Godenzzi³, associados à ideia da necessidade de um núcleo forte de pensamento contestador da hegemonia eurocêntrica de produção de conhecimento, fomentavam os debates e discussões, abrindo um espaço

² Antonio Cornejo Polar, pesquisador, ensaísta, crítico literário e teórico peruano que desenvolveu o conceito de heterogeneidade cultural na América Latina, para explicar encontros radicais entre culturas, línguas e cosmovisões em curso desde a conquista da América.

³ Para Godenzzi (1996) o conceito de interculturalidade na América Latina está vinculado à diminuição da assimetria identitária característica das relações interculturais e à produção de saber sobre as culturas envolvidas nesse processo.

para novas epistemologias, incluindo as decorrentes de culturas de base oral, no intuito de mitigar as assimetrias arraigadas na produção intelectual das sociedades latino-americanas, criadas pelo colonialismo e suas versões mais recentes.

A construção de um novo curso fez parte do projeto apresentado por Alai Garcia Diniz à CAPES⁴, para sua atuação na UNILA. Havia, portanto, uma ideia já amadurecida ao longo de sua extensa e consolidada trajetória acadêmica, que apontava para uma ruptura acentuada com pedagogias convencionais, concepções tradicionais da academia e com a visão canônica e conservadora da literatura e da produção de conhecimento. Além da diversificação estética representada por disciplinas como arte, performance e produção audiovisual, sua proposta incluía a inserção de estudos da intermedialidade e da disciplina da Terceira Margem – língua e cultura Guarani – que dariam conta respectivamente da produção de uma discursividade com base numa forma de letramento concebida no âmbito do entrecruzamento de mídias da era digital e da aproximação do estudante de cosmovisões indígenas e suas relações históricas, políticas e sociais, com a hegemonia das culturas ocidentais e com os Estados Nacionais. Nesse momento foram muito discutidos conceitos como o de interculturalidade na América Latina, diferenciando-o daqueles produzidos em contextos neoliberais ocidentais, que propõem o respeito e a tolerância, mas ocultam ou omitem a continuidade de desigualdades sociais.

Com efeito, o conceito de interculturalidade em discussão almejaria atenuar as assimetrias que configuram múltiplas formas de colonialidade, seja a do poder que estabelece um sistema de classificação e nomeação de sujeitos como negros, brancos, mestiços, índios; ou a colonialidade do saber pautada no lugar de enunciação eurocêntrico que não pode, segundo Diniz (2013) – justamente devido a esse lugar e da necessidade de manter sua supremacia – conceber outras racionalidades epistêmicas ou conhecimentos gerados em outros contextos geopolíticos. Os debates versavam sobre a necessidade de promover a interculturalidade, sabendo que estávamos diante da construção de uma das facetas de um conceito polissêmico devido, sobretudo, ao lugar a partir do qual era enunciado. Sabíamos que teríamos que estabelecer uma relação com este, a partir de uma prática descolonizadora do próprio sujeito – refletindo, dialogando e trazendo para a academia vozes subalternizadas, inferiorizadas e desumanizadas pelo colonialismo.

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Agência do governo Federal brasileiro para apoio e fomento à pesquisa.

Aquela primeira versão do curso apresentada pela Alai Diniz ao grupo de docentes da UNILA ocasionou debates mediados pela coordenação de Diana Araujo Pereira. Paralelamente, ocorriam seminários e discussões sobre a implementação da interdisciplinaridade, no ensino e pesquisa, promovidos pela pró-reitoria de Graduação, a cargo de Maria Adélia de Sousa, geógrafa, com uma longa trajetória e produção acadêmico-científica, vinda da Universidade de São Paulo especialmente para ocupar esse posto. Desse seminários participavam docentes de todas as áreas, de modo que, por exemplo, pensava-se em como integrar o conhecimento da cosmovisão dos povos originários com as engenharias, saúde etc., além das possíveis interfaces entre disciplinas.

Outra característica fundamental desse contexto inicial que identifica a prática inovadora da UNILA foi a imediata criação de um curso de extensão de língua e cultura Guarani, em que os professores eram os próprios discentes falantes dessa língua, que em geral era sua língua materna. Essa iniciativa partiu da colega Maria Eta Vieira ao deparar-se nas suas primeiras aulas de português para alunos não brasileiros com falantes de guarani. Em entrevista, ela declara:

a sala de aula de português (...) encontramos alunos que participavam do carnaval de Oruruo, jovens que se apresentam em guarani, encontramos uma diversidade extraordinária. Muitas vezes nossas lentes não nos permitem ver a dimensão dessa diversidade, muitas vezes eles também não percebem que são frutos de conhecimentos milenares (...) na UNILA muitos estão se apoderando desse conhecimento. (...) Na verdade, todo ensaio que a gente faz para a primeira aula foi por água abaixo. Eu sabia que nessa universidade teria alguém que falaria em guarani, não sabia que seria na minha primeira aula. (...) Eu saí da aula e fiz um projeto de extensão em que os estudantes davam aulas de guarani. (...) Como é que é isso, um estudante que chega para estudar e se transforma em professor? Ele já era professor, porque ele tem o conhecimento. (Maria, entrevista pessoal, 16 de julho de 2013)

Após a solicitação da professora de que cada um se apresentasse e dissesse seu país de origem, um dos estudantes se apresentou em guarani e em seguida traduziu sua apresentação para o espanhol. Ao receberem uma reação positiva da professora à apresentação na língua nativa, os demais alunos, que anteriormente haviam se apresentado em língua espanhola, reagiram de forma confiante, declarando serem também falantes da língua autóctone. Maria Eta Vieira criou, em seguida, o curso de extensão

universitária de Língua e Cultura Guarani, aberto à comunidade, sob sua supervisão, oferecido por esses estudantes. Dele participaram alunos e professores da UNILA, profissionais residentes na cidade que lidavam com as comunidades Guarani da região, como médicos, policiais, agentes de turismo etc., e brasileiros, paraguaios e argentinos que desejavam “reaprender” a língua de seus pais e/ou avós, que compreendiam relativamente bem a língua, mas haviam perdido a proficiência oral.

A criação desse curso permitiu uma experiência e evidenciou uma perspectiva jamais vividas numa universidade brasileira. Sua concretização norteava nossa prática acadêmica, mesmo quando não estávamos diretamente envolvidos com ele e apontava um caminho descolonizador. A presença de estudantes falantes de uma língua não hegemônica, assumindo uma posição de agentes tradutores da própria cultura, ensinando suas próprias línguas, tornava-se costumeira e nos estimulava a refletir sobre suas culturas, sobre nosso olhar sobre elas, sobre o ensino e sobre sua inclusão, já prevista no curso de LAMC. Logo tiveram início cursos de quéchua e aymara, também oferecidos por estudantes falantes dessas línguas. Em 2012, foi aprovado por concurso público, o primeiro professor de língua e cultura guarani da UNILA – Mario Ramão Villalba, filho de mãe paraguaia e pai brasileiro. Era notório e inédito para a comunidade universitária o crescente comprometimento com as culturas de base oral, suas idiossincrasias, seus contextos, suas narrativas e, sobretudo, com aqueles sujeitos que estavam ali, fazendo-nos ouvir diariamente sua língua, a estranhá-la, a procurar entendê-la, a considerá-la e a repensar nossa noção de língua, o papel da escrita na América Latina e seu confronto com a oralidade ameríndia. Por outro lado, isso significava a presença viva representativa de culturas que o colonialismo não conseguiu exterminar. A constatação, que se dava na convivência diária, proporcionava a todos a dimensão da profundidade histórica da produção de conhecimento na América Latina e o contato direto com versões não oficiais dessa história.

A partir dessa perspectiva iniciamos uma trajetória – inacabada – em busca da construção de um conceito de mediação cultural no contexto latino-americano. Estávamos cientes de que o conceito complexo, em processo de elaboração e ainda não consolidado, resultava das demandas ocasionadas pelos fluxos migratórios e toda gama de deslocamentos culturais⁵ que, de forma intensa e progressiva, vem colocando sujeitos em

⁵ Uso aqui o conceito desenvolvido pela pesquisadora cubana Elena Palmero (2010, p. 109): “diferentes formas de mobilidade, física, espiritual, linguística, diversas práticas de emigração, exílio, diáspora, êxodos, nomadismos, circulações humanas, pensar em traslado, trânsitos de todo tipo, políticas do movimento e em economias de viagem”.

contato. Notícias sobre questões de cunho cultural sobre o contato de migrantes, refugiados, indígenas e falantes de línguas minoritizadas no âmbito da educação, da saúde, da justiça etc. são cada vez mais recorrentes nos meios de comunicação e mídias sociais⁶. Esta situação contemporânea decorrente de mudanças e processos vertiginosos de encontros culturais nos convoca a pensar e instituir a mediação cultural em contextos específicos e clamam por um conceito de mediação cultural que possa definir sua prática e o papel do mediador cultural.

Tornava-se notório que a construção do conceito devia ser orientada pela localização das práticas culturais advindas de vários processos de culturas e línguas em contato na América Latina, no passado e no presente; dos entraves e conflitos de cunho cultural emergentes nessas interações sociais; das produções artísticas e literárias nesse espaço geopolítico. Sugiro que o conceito de mediação cultural no contexto latino-americano, situado e provisório, tem na configuração sociolinguística e sociocultural da UNILA um *locus* vantajoso e produtivo para sua constituição.

Essas prerrogativas se afirmavam como âmbito universitário, imprevisível anteriormente, no qual a universidade tomava corpo e o curso de LAMC se concretizava. A cada dia, nos tornávamos mais cientes do desafio que representava a construção da instituição, dos cursos e das epistemologias que poderiam se constituir a partir desse universo. Tratava-se de uma apropriação paulatina do lugar de enunciação latino-americano – previamente assinalado em pesquisas teóricas e de campo por alguns docentes – e manifesto pelo corpo docente e discente no convívio diário, de modo que o curso de LAMC se conformava a partir desses referentes fundamentais. Já não se tratava mais de um projeto escrito a ser colocado em prática, mas das bases da realidade que se constituíam diante de nós na nossa convivência diária que constituiriam o próprio projeto. Possivelmente, os desafios para a construção do curso de Letras, Artes e Mediação Cultural apontados neste artigo podem contribuir para a apreensão do conceito no contexto latino-americano, o qual arriscarei delinear nas considerações finais deste artigo.

⁶ Nas seguintes reportagens jornalísticas encontram-se alguns exemplos de casos de repressões linguísticas e culturais decorrentes dos deslocamentos de sujeitos. É lícito inferir que se tratam de diferenças culturais e de assimetrias sociolinguísticas acentuadas: <http://tinyurl.com/yy6nxdr>; <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v14n1/1808-2432-rdgv-14-01-0123.pdf>; <http://tinyurl.com/zr7o8ro>; <http://tinyurl.com/yyzbdkq8>

ALGUNS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE LAMC

Para além da abordagem tradicional da literatura, da arte, da tradução, da linguística e da gestão cultural, fundamentada no estudo diacrônico e eurocêntrico da cultura, o curso busca o diálogo com experiências estéticas inovadoras, no entrelugar em que convergem o aqui e agora e o passado. Pelo mesmo viés, o curso esteia-se na abordagem de teorias que abarcam a confluência das linguagens verbal, corporal, sonora, visual e plástica. (UNILA, 2013, p.5)

Nesta seção, apresento alguns dos desafios com os quais tivemos que lidar durante o processo de elaboração do curso de LAMC. Evidentemente, não cabe na extensão deste artigo enumerar todas as questões que envolveram os debates e decisões até a conformação da primeira matriz curricular do curso, mas é possível indicar, ao meu ver, alguns pontos chave do processo. Vale ressaltar que, após a sua criação, os anos de 2015, 2016 e 2017 foram repletos de reuniões do Núcleo Docente Estruturante de LAMC (NDE), criado para pensar permanentemente a estrutura pedagógica do curso, discutir e elaborar possíveis reestruturações, segundo resultados de avaliações internas e externas, estudos e demandas de normativas mais recentes do Ministério da Educação. Este ano está sendo encaminhada uma nova matriz curricular para aprovação no Conselho Universitário em função dessas normativas e das avaliações feitas. Seguem as quatro particularidades, principais ao meu ver, com as quais tivemos que lidar para a implementação do curso de LAMC. Algumas de base estrutural, outras de base epistemológica, mas que se influenciavam mutuamente.

DIVERSIDADE E HETEROGENEIDADE DO CORPO DOCENTE E DE SUA FORMAÇÃO

Uma característica que evidenciava a heterogeneidade do grupo docente era sua procedência de vários países como: Peru, Paraguai, Uruguai, Colômbia, etc. e de diversas regiões do Brasil. Esse caldo cultural foi se enriquecendo a cada ano, tanto em relação com os colegas de outros países, como dos brasileiros que chegavam de distintas regiões do país, caracterizadas por culturas muito diversas. É importante ressaltar a pluralidade de variantes linguísticas nesse contexto que, segundo entrevista feita em 2018 a Diana Araújo Pereira, formada em Letras, Português e Espanhol e respectivas literaturas:

acaba gerando um desafio pessoal, muito maior que o desafio acadêmico (...). O desafio pessoal é ao meu ver maior

do que o acadêmico”, reitera, “você fica entre a euforia e a angústia e a insegurança que isso gera. (Diana, entrevista pessoal, 12 de setembro de 2017)

Na mesma entrevista, a professora relata as tensões provenientes da dificuldade inicial de mútua compreensão linguística pela qual todos passamos, pois quando essa diversidade linguística se apresentava no contato de docentes e discentes, as tensões aumentavam:

eu me lembro, por exemplo, de alguns estudantes comentarem comigo que eles percebiam que tiravam notas baixas, pois achavam que o professor não os entendia. Um outro colega, ao falar, subia o tom da voz, como se dessa forma pudesse ser melhor compreendido. (Diana, entrevista pessoal, 12 de setembro de 2017)

Outro desafio se avultava na heterogeneidade da formação do grupo de docentes, que pode ser resumido da seguinte forma: aqueles que tinham sua formação voltada para a América Latina, em maior ou menor medida familiarizados com a pesquisa e ensino interdisciplinares; aqueles que não tinham sua formação especificamente voltada para a América Latina mas tinham uma abertura conceitual interdisciplinar; aqueles que tinham uma formação mais conservadora e pouco inclinados aos estudos interdisciplinares e sem formação prévia em estudos latino-americanos. Além dessas havia uma diversidade quanto ao nível acadêmico e experiência no ensino universitário. A maioria dos professores visitantes estava iniciando o seu doutoramento. Por outro lado, alguns deles tinham pós-doutoramento e doutoramento em universidades estrangeiras, com vários livros publicados e uma experiência acadêmica consolidada. Todos com suas competências e conhecimentos participaram das discussões sobre a construção do curso, momentos em que as diferenças se faziam notar, enriquecendo o debate.

Fundamental nesse processo estruturante foram as atuações de Alai Diniz e Diana Araújo Pereira, primeira coordenadora do curso de LAMC. Ela esteve à frente da coordenação das metodologias criadas para implementação do curso e do grupo de professores nela envolvidos, lidando com a heterogeneidade do grupo de docentes que constituiria o curso. A multiplicidade de visões que marcou esse momento precisava ser administrada em favor da ousadia de um curso que jamais existiu na América Latina e de uma universidade também inédita, com vocação internacional e integradora dos povos. É preciso deixar constância, porém, do envolvimento e comprometimento do grupo com o projeto, procurando entendê-lo a partir de suas áreas de atuação e experiência acadêmicas.

A IMPLEMENTAÇÃO DA INTER E A TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE GRADUAÇÃO

O segundo desafio foi de ordem pedagógica e epistemológica: o fato de que uma proposta de um ensino de graduação interdisciplinar – prática já recorrente em algumas pós-graduações do Brasil – requerer uma mudança substantiva na atividade docente, uma dedicação maior à preparação de aulas, um diálogo contínuo com outras áreas do conhecimento, uma integração permanente com colegas e, portanto, com a multiplicidade de diferenças e com a pluralidade cultural e linguística que a própria instituição abrigava e nos apresentava diariamente por meio de situações totalmente extraordinárias que nos tirava de nossa zona de conforto. O engajamento docente na prática da interdisciplinaridade pressupunha a vontade de mudança, a sensibilização para um olhar complexo sobre a realidade e sobre o objeto de conhecimento, a abertura para aprendizagem e troca com colegas e de um estudo mais aprofundado sobre o que nos competia ensinar.

Estávamos todos diariamente implicados em sucessivos deslocamentos de distintas ordens. Nossas convicções, certezas e muito de nossa aprendizagem anterior se viam abaladas e éramos compelidos a pensá-las sob uma nova ótica. Essas inquietações nos convocavam a refletir sobre as decorrências e possíveis impactos das formas de estruturação do conhecimento e da composição de novas disciplinas e cursos. Além das reuniões internas sobre o ensino inter e transdisciplinar na graduação, haviam reuniões de todas as áreas de conhecimento presentes na UNILA, como assinalado anteriormente, sob coordenação da pró-reitora de graduação, ademais das cátedras ministradas por pesquisadores convidados de várias partes do mundo, seguidos de longos debates. Posteriormente, houve diversos encontros em que discutimos as interfaces de disciplinas dos outros cursos e foram feitas escolhas e adequações de disciplinas, tanto de caráter obrigatório como optativas, para compor o nosso curso e, do mesmo modo, nossas disciplinas também foram adequadas de acordo com a seleção e com as necessidades apresentadas por outros cursos. Executadas essas apurações, uma nova série de reuniões com colegas de outras áreas foram realizadas para discussão do conteúdo a ser ministrado.

O DESAFIO DE UMA UNIVERSIDADE DE VOCAÇÃO INTERNACIONAL JUNTO ÀS LEIS BRASILEIRAS

Impossível pensar a vida no século XXI sem esgarçar ou esquadriñar suas fronteiras, mesmo porque é por aí que

transitam, roçam, encontram-se ou se chocam massas em deslocamentos constantes. (Diniz, 2015)

Desde o início da criação da UNILA nos deparamos com várias questões de ordem legal que se interpunham à vocação internacional da instituição. As leis brasileiras, em muitos casos, não previam os questionamentos burocráticos que surgiam. Uma das questões, por exemplo, era a necessidade de comprovação de uma proficiência mínima em língua portuguesa exigida nas demais universidades brasileiras. Na UNILA a ausência desse quesito não impediu a entrada dos estudantes, uma vez que se tratava de universidade bilíngue em que os estudantes necessariamente teriam aulas de língua portuguesa. Em contrapartida, a legislação brasileira não previa a proposta do bilinguismo e devia ser seguida, conforme assinala em entrevista Laura Amato, a primeira professora de Língua Estrangeira da UNILA, que trabalhou na sua fundação: “como universidade brasileira, tinha todas as limitações de questões burocráticas e legais. Hoje eu acredito que isso não seja impedimento para que haja valorização de outras línguas no âmbito acadêmico” (Laura, entrevista pessoal, 12 de setembro de 2017).

Também constituiu um impasse o fato de os estudantes terem que chegar ao Brasil com a documentação apostilada no país deles. Era preciso que tivessem o selo diplomático dos consulados e do ministério de relações exteriores de seus países de origem. Em alguns casos, tratava-se de estudantes muito jovens, provenientes de famílias de baixa escolaridade e, eventualmente, apresentavam dificuldades para lidar com a documentação necessária, como explicita Laura Amato: “as questões burocráticas não se encaixavam (...) tínhamos que seguir a legislação brasileira que não dava conta dessa proposta” (Laura, entrevista pessoal, 12 de setembro de 2017).

Com efeito, era preciso seguir as leis e os editais. Não era uma tarefa simples procurar encontrar as brechas existentes no discurso jurídico que possibilitassem a flexibilização da lei para a implementação da questão documental dos estudantes e docentes. No caso dos novos cursos também encontramos outras barreiras, devido, por exemplo, ao fato de que os cursos da UNILA inicialmente tornavam-se mais extensos do que os de outras universidades em decorrência do ciclo comum de estudos. As soluções eram buscadas em função das questões que se apresentavam e a matriz curricular inédita no Brasil tinha de se adaptar às orientações do Ministério da Educação. É preciso considerar que

embora desenvolva um enfoque socialmente inovador, a proposta do bacharelado em Letras – Artes e Mediação

Cultural busca seguir, em sua concepção, as orientações do Parecer 492/2001, do Parecer 1363/2001 e da Resolução 018/2002, todos emanados do Conselho Nacional de Educação. (UNILA, 2013, p. 4)

A proposta de reformulação encaminhada este ano pelo colegiado do NDE, por exemplo, faz novas adaptações em função de exigências internas e externas à universidade. Portanto, era necessário adequar o nosso planejamento com as possibilidades reais de concretizar o projeto da UNILA. Outro detalhe, não menos importante, se relacionava à validação do diploma brasileiro nos países de origem dos estudantes que devia ser pensada a partir de ações diplomáticas.

A CRIAÇÃO DE DISCIPLINAS: UM FOCO ESPECIAL NAS RELACIONADAS ÀS CULTURAS LATINO-AMERICANAS DE BASE ORAL

A conquista da América é, antes de mais nada, um processo histórico e linguístico que começa com a necessidade de “metaforização das línguas ibéricas diante da inaudita realidade americana. Na criação do “Novo Mundo”, as palavras participam do processo de aproximação e adaptação desta realidade tão diversa, ao passo que ampliam seu potencial de ação, assumindo um papel fundamental no movimento de hibridação que se estende da linguagem aos corpos imaginários. (Pereira, 2014)

No momento atual, depois de séculos de hegemonia cultural europeia e de constituição dos estados nacionais, processos nos quais a escrita foi amplamente usada como instrumento de supremacia política e sociocultural, a maioria da população latino-americana permanece ainda numa situação de oralidade parcial. (Pacheco, 1992)

As disciplinas de LAMC se diferem daquelas criadas nas universidades tradicionais do Brasil, dos países vizinhos e possivelmente de outros currículos. O mediador cultural formado na UNILA tem um componente curricular que extrapola os demais currículos, já que o centro da produção de saber se desloca da Europa para a América Latina. Uma das primeiras disciplinas criadas foi “A Invenção da América”⁷, enunciada na primeira

⁷ Ementa da disciplina: A invenção da América através do discurso dos atores da conquista: cartas e crônicas de soldados, índios, mestiços e sacerdotes. Diálogo contemporâneo sobre as construções imaginárias do continente elaboradas durante a conquista e a colonização. Continuidade e ruptura nas Artes e na Literatura (UNILA, 2013, p. 35).

epígrafe desta seção. Foi necessário o exercício de deslocamento conceitual e enunciativo junto com autores que pensaram a América Latina a partir do lado de dentro, para compreender que a América havia sido inventada por enunciadores alheios. Para produzir esses deslocamentos, fazia-se mister, portanto, colocar foco no que havia sido deixado de lado durante anos, na formação superior; tentar compreender o que algumas vezes foi taxado de incompreensível e conhecer minuciosamente o valor do que historicamente foi tido como desprovido de relevância, a saber, por exemplo: práticas culturais e saberes produzidos por culturas de base oral. A epígrafe do pesquisador venezuelano Carlos Pacheco (1992)⁸ dá o tom e aponta um elemento central na elaboração do curso e, ao meu ver, na proposta de integração latino-americana. Essa condição de oralidade parcial em que está imersa a maioria da população latino-americana era vigente em 2010, ano de criação da UNILA, e ainda o é em 2018.

Este tem sido, ao meu ver, um dos desafios fundamentais para a construção do curso: a heterogeneidade cultural atravessada pela gama de conflitos existentes na região, gerada pelo encontro radical da escrita alfabética com a oralidade, altamente desagregador dos povos pré-colombianos cujas sequelas se fazem sentir até hoje (Cornejo Polar, 1994; Lienhard, 1990). Era preciso reconhecer a necessidade de produzir ciência que levasse em conta o conhecimento, a arte, a literatura e a antropologia gerados pelos povos de cultura oral.

Por outro lado, fez-se necessária a conjugação dos estudos da sociolinguística sobre o contato das línguas ocidentais com práticas sociais permeadas pela escrita alfabética, com as línguas de base oral, cujas práticas sociais estão atravessadas pela performatividade e por sistemas de notação não alfabéticos⁹ com os estudos sobre o letramento escolar ocidental e com estudos antropológicos. Por tal motivo, esta seção impõe uma extensão mais ampla do que as demais. Uma das questões diretamente relacionadas com a oralidade e a colonização do poder e do saber na América Latina foram as construções dos Estados Nacionais e suas fronteiras. Estas incidiram violentamente nas vidas dos povos ameríndios, cujas origens e trânsitos culturais extrapolavam essas fronteiras. As produções culturais, que buscaram a coesão das identidades nacionais e as políticas linguísticas

⁸ Pesquisador venezuelano que, em 1992, finalizou sua tese doutoral “La comarca oral, la ficcionalización de la oralidad cultural en la narrativa latinoamericana contemporánea”. A mesma encontra-se disponível em https://www.academia.edu/6200495/Carlos_Pacheco._La_Comarca_Oral

⁹ A respeito do que Lienhard (1990) chamou de a “fetichização” da escrita na América, ver também Quispe-Agnolli (2006) e Vich e Zavalla (2004).

legitimadoras do Estado, relacionadas à unidade linguística, não raro invisibilizavam aqueles povos, suas línguas e culturas. Era preciso que o curso de LAMC desenvolvesse uma grade curricular com configurações criadas para dar conta de uma geopolítica territorial conformada pelos povos, cuja relação com a terra é alheia e diversa da demarcação dos territórios dos Estados Nacionais.

Foram criadas algumas disciplinas, distribuídas a partir de outra geopolítica, como as comarcas, inspiradas na obra literária do escritor e pensador uruguaio Angel Rama¹⁰. Passaram, então, a conformar a grade curricular do curso de LAMC as disciplinas intituladas: “Literatura da Comarca Platina”¹¹, “Literatura da Comarca Andina”¹², “Literatura da Comarca Amazônica”¹³, “Literatura da Comarca Caribenha”¹⁴, em vez de, por exemplo “Literatura Peruana” ou “Literatura Paraguuaia”¹⁵. Essa nova demarcação tenta fazer frente à circunscrição das fronteiras nacionais que não correspondem às produções culturais da região e aos fluxos dos povos ameríndios e dos sujeitos que constantemente transitam e articulam suas vidas para além das delimitações geopolíticas dos Estados Nacionais. Como o expressa Diniz (2013), o olhar examinador do docente e do discente pesquisador deveria transvazar as fronteiras, acompanhando a fluidez dos deslocamentos de sujeitos e suas práticas culturais transfronteiriças.

Constatava-se claramente o questionamento do papel da universidade como único *locus* legítimo de produção de conhecimento. Esta deveria pensar junto aos povos sem escrita alfabética, integrando seus saberes sobre a fauna, a flora, os acidentes geográficos, sua arquitetura, medicina, engenharia, arte, religião etc., e suas memórias para produzir narrativas e conhecimentos desconsiderados pela academia tradicional. A esse respeito, pautado nessa visão de produção de conhecimento, tornava-se cada vez mais claro o papel integrado de disciplinas como a “Terceira margem”¹⁵

¹⁰ “Transculturación narrativa en América Latina” (Rama, 1982) e “La ciudad letrada” (Rama, 1984).

¹¹ Ementa: Diálogos contemporâneos sobre temas transversais da literatura da comarca platina (UNILA, 2013, p. 40).

¹² Ementa: Diálogos contemporâneos sobre temas transversais da literatura da comarca andina (UNILA, 2013, p. 43).

¹³ Ementa: Diálogos contemporâneos sobre temas transversais da literatura da comarca amazônica (UNILA, 2013, p. 48).

¹⁴ Ementa: Diálogos contemporâneos sobre temas transversais da literatura da comarca do Caribe (UNILA, 2013, p. 53).

¹⁵ Ementa: Introdução à língua e à cultura guarani e suas variações: Estudo da diversidade linguística do guarani. Antropologia Cultural. Etnografia. Interculturalidade. Tempo e espaço na cultura guarani (UNILA, 2013, p. 40)

(inicialmente, língua e cultura guarani, mas passível de ser estendida a outras línguas como o quéchua, o aymara, o mapudungun etc.) no curso de LAMC; como a disciplina “Oralidades Latino-Americanas”¹⁶ (que além de tratar de mitos e rituais de culturas de base oral, vai tratar das narrativas de história de vida dos testemunhos latino-americanos)¹⁷; como a disciplina optativa “História Oral”¹⁸ (cuja metodologia se faz fundamental para a geração de dados de sujeitos sem condições de escrever sua própria história) e, particularmente, a disciplina “Performance”¹⁹, que não se configura como mera alegoria capaz de sensibilizar o mediador, mas sim como o fundamento da produção cultural latino-americana pautada nas práticas, saberes e memórias que emergem na oralidade.

A Performance é constitutiva do processo de elaboração espiritual, mental e cognitivo expressos na oralidade e, portanto, da produção de significados sobre a realidade e cosmovisões de culturas de base oral. A Performance e a dialogia estabelecidas com a audiência são os meios pelos quais é transmitido o conhecimento e as memórias dessas culturas e como são solucionados problemas, impasses e conflitos dessas comunidades (Vich & Zavalla, 2004). A disciplina de Performance está intimamente vinculada ao processo de tradução cultural entre línguas hegemônicas e línguas minoritizadas e suas cosmovisões, devido ao seu potencial discursivo não verbal. De importância análoga encontram-se as disciplinas Culturas Digitais²⁰ e Montagem em Artes Visuais²¹. Por outro lado, a produção artística latino-americana é quase que absolutamente desconhecida na própria América Latina, salvo em poucos cursos específicos voltados para

¹⁶ Ementa: A disputa entre a letra e a voz; Inclusão da oralidade dentro do marco letrado; função performativa dos narradores orais (UNILA, 2013, pp. 60-61)

¹⁷ O conceito “literatura de testemunho” foi cunhado na Casa das Américas em Cuba, nos anos 60 do século XX no caso latino-americano, e se refere à literatura produzida a partir das narrativas de sujeitos latino-americanos total ou quase que totalmente monolíngues em suas línguas nativas, desprovidos de condições de expressar-se, defender-se e agir socialmente por meio da escrita alfabética e que vivem em contextos de violência física e simbólica.

¹⁸ Ementa: A história oral em seus aspectos teóricos e metodológicos. Narrativas orais e Identidade (UNILA, 2013, p. 71).

¹⁹ Ementa: Teorias e práticas sobre a arte da performance. Desenvolver a inteligência corporal com práticas que experimentem e reconheçam terrenos estéticos e afetivos, no âmbito latino-americano, como patrimônio intangível da humanidade (UNILA, 2013, p. 42)

²⁰ Ementa: A cultura digital e suas possibilidades: Arte digital – vídeo, net arte, design. Fronteiras midiáticas. A arte do vídeo e as mídias móveis como possibilidade de criação artística. Intermidialidade e hipertextualidade. O corpo na era da mobilidade (UNILA, 2013, p. 63).

²¹ Ementa: Procedimentos técnicos e estéticos de edição e montagem audiovisual. Componentes e funcionamento de ilha de edição e uso de softwares de edição: adobe premiere, *final cut*, softwares livres; montagem digital não-linear, efeitos, títulos. Tratamento de cor e design sonoro (UNILA, 2013, p. 61).

essa área do conhecimento. Em diálogo com a oralidade cabem, portanto, as disciplinas voltadas para a produção estética latino-americana. A incursão nelas implica um deslocamento cultural, social e epistemológico, já que é o lugar, por exemplo, em que se fundem, dialogam ou se enfrentam em sua heterogeneidade elementos da iconografia ocidental e elementos das iconografias incaica, guarani, nahuatl, aymara, kashinauá, yanomani etc. Essas disciplinas não se configuram como metáforas, alegóricas dos povos originários, mera representação destes ou como uma concessão epistemológica, mas como ponto de partida para suscitar a relação com cosmovisões marginalizadas historicamente, que incidem sobre a realidade sociocultural latino-americana.

As disciplinas Estudos da Tradução²² e Tradução Cultural²³ relacionam-se, principalmente, aos processos tradutórios que constituíram a conquista e colonização da América a partir do contato de cosmovisões culturalmente heterogêneas. O antropólogo brasileiro Viveiros de Castro (2005)²⁴ desenvolveu a teoria do perspectivismo ameríndio como marco distintivo da antropologia social. Segundo o autor, ao lidarmos com comunidades indígenas, nos defrontamos com outras antropologias e é a partir da comparação que estabelecemos relações permeadas pela tradução cultural. É por meio dela que se torna possível a relação entre antropologias diversas entre si. O propósito de uma tradução perspectivista não é encontrar um sinônimo em nossa língua conceitual ocidental para as representações que sujeitos de outras culturas utilizam para falar de uma suposta mesma coisa. O objetivo é não perder de vista a diferença dentro de homônimos equívocos entre nossa língua e a das outras culturas de modo que no cerne do processo tradutório está o equívoco e, ao mesmo tempo, tem-se no equívoco o ponto de partida para deflagrar processos tradutórios jamais pensados. Como evidencia Viveiros de Castro:

traduzir é presumir que há desde sempre e para sempre um equívoco; é comunicar pela diferença, em vez de silenciar o Outro (...) um equívoco não é apenas um “defeito

²² Ementa: Introdução às teorias da tradução. Análise de traduções de edições bilíngues de literatura brasileira e latino-americana (UNILA, 2013, p. 41).

²³ Ementa: Reflexão e desenvolvimento de habilidades discursivas e do exercício da interculturalidade a partir do tema tradução como mediação cultural (UNILA, 2013, p. 44).

²⁴ O antropólogo brasileiro Viveiros de Castro desenvolveu o conceito de equívoco a partir da comparação de antropologias ameríndias com a antropologia ocidental. O equívoco vem a ser aquilo que estabelece o vínculo entre cosmovisões heterogêneas; é a condição necessária para que se estabeleça o contato entre naturezas distintas; não se tratando absolutamente de pontos de vistas, mas da diferença na própria natureza.

de interpretação”, mas uma deficiência no compreender que as interpretações são necessariamente divergentes, e que elas dizem respeito não a modos imaginários de “ver o mundo”, mas aos mundos reais que estão sendo vistos. (...) o equívoco não é aquilo que impede a relação, mas aquilo que a funda e que a propõe. (Viveiros de Castro, 2005, p. 155)

Se a mediação cultural na América Latina é viável, ela se faz na medida em que uma abertura conceitual e epistemológica, que passa necessariamente pela tradução de categorias léxico-culturais se dá, e passa também pela disposição para “habitar o equívoco” tendo a “diferença como *condição* da significação e não *obstáculo*” (Viveiros de Castro, 2005, p. 155). Essa é a base conceitual da disciplina Tradução Cultural: dialogar, por meio de processos tradutórios com outras cosmovisões; constatar a existência e estabelecer uma aproximação de categorias lexicais e culturais inexistentes nas línguas ocidentais com base na escrita alfabética, sem a pretensão de compreendê-la totalmente, mas como exercício de deslocamento e trânsito cultural.

Como propõe Diniz (2013):

a tradução para além da interlíngua pode propor a performance não apenas como suporte teórico ou uma proposta de leitura das práticas culturais, mas como parte de procedimentos interculturais. Com isso seria possível infestar a barbárie civilizatória com a visibilidade a poéticas ameríndias, sejam dos mapuches, Tomaraho, Ava Guarani e aprender com eles como sobreviver séculos a fio à heterogeneidade que estabelece assimetrias e a superposição entre as culturas. (p. 3)

A disciplina Estudos da Tradução, além de preparar o estudante para a tradução cultural, trata do processo tradutório deflagrado com a conquista da América; dos “línguas”²⁵ e das políticas linguísticas em torno da normatização de regras para traduzir ou da ausência deliberada de tradução de obras de origem europeia para o contexto latino-americano. É notória a interrelação das disciplinas do curso de LAMC e sua complementaridade. A relevância de cada uma delas para a formação do mediador cultural, foi pensada e estabelecida a partir do contexto latino-americano e suas idiossincrasias de ordem cultural, social, política e histórica. Foram citados

²⁵ Nome dado aos intérpretes, geralmente indígenas que traduziam oralmente a discursividade dos europeus e a dos nativos.

alguns exemplos de disciplinas, criadas e seus pressupostos teóricos, com centralidade naquelas relacionadas com a oralidade no contexto latino-americano. A matriz curricular completa, o ementário e o projeto pedagógico podem ser visualizadas no PPC, na página da instituição²⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de crise identitária e da quebra, agora definitiva, da onipotência do conhecimento acadêmico para a solução de problemas sociais básicos, é preciso buscar novas sínteses entre saberes. Não se trata mais de “estudar a natureza do homem primitivo” ou “os produtos da ignorância popular”, mas de reconhecer o saber quase clandestinamente oculto nas entrelinhas de nossas narrativas populares, numa postura de abertura para aprender com o outro. (Nestor Ganduglia & Rebetez, 2005)

Trata-se de um perfil de mediação cuja gestão cultural, está baseada na percepção de que a América Latina oferece imaginários heterogêneos que requerem ser redimensionados, contemporaneamente, nos campos da literatura, das artes, da linguística e das políticas culturais. (UNILA, 2013, p. 8)

Ao empreender este relato de experiência da construção do curso de Letras, Artes e Mediação Cultural na UNILA, conjugado com a vocação latino-americana da instituição e com pressupostos teóricos de autores que pensaram a América Latina a partir da própria região, defendendo que um dos pontos chave para a formação do mediador cultural, nesse contexto, é a compreensão da inserção da escrita alfabética na América Latina, do imaginário por ela constituído, das múltiplas manifestações da oralidade na região e, sobretudo, dos lugares que veem sendo designados histórica, política e socialmente a ela. Entretanto, tal compreensão não me parece ser suficiente. É necessário compreender que a inclusão das produções culturais realizadas parcial ou totalmente na oralidade e dos chamados etnosaberes, no currículo acadêmico de LAMC, não significa meramente uma concessão de caráter exótico àqueles que ficaram de fora do bolo da civilização ocidental, no que se refere a sua cidadania, aos seus benefícios, serviços básicos como saúde, educação, assistência jurídica etc. Como propõe o

²⁶ Retirado de <http://tinyurl.com/y66ns2xx>

pesquisador uruguaio na epígrafe desta seção, trata-se do entendimento de que pode ser do lugar da oralidade que algumas respostas possam ser dadas para questões que a civilização ocidental não conseguiu responder e trata-se do fato de, como propõe o geógrafo brasileiro Milton Santos (2000), examinar o mundo a partir desse lugar periférico, marginalizado e não raro esquecido, para que possam emergir soluções mais eficazes para suas próprias questões.

A criação do curso de LAMC pretende formar sujeitos capazes de transitar espacial e temporalmente entre línguas e culturas latino-americanas e aptos a traduzi-las, seja através da expressão linguística, seja por meio de expressões artísticas, visuais, performáticas, intermediáticas, de modo a tornar visível aspectos apagados ou esquecidos relacionados à história dos povos latino-americanos e a promover interpretações e possíveis compreensões desses aspectos em contextos em que a heterogeneidade cultural salta como estigma, marginalização e até mesmo extermínio. Nesse sentido, o conceito de mediação cultural no contexto latino-americano, de caráter notadamente transdisciplinar, situacional e provisório, emerge como concepção capaz promover a reflexão sobre as fraturas históricas e heterogeneidades culturais, assim como ação social em prol da diminuição das desigualdades sociais que perduram mais de cinco séculos no continente.

A construção especialmente inovadora do curso produz uma ponderação gerada no decorrer de sua posta em prática. Alguns pressupostos teóricos foram conjugados com uma prática reflexiva permanente, que tem permitido que a concepção do curso e suas bases epistemológicas venham sendo aprimoradas e revistas. Frequentemente nos deparamos com situações de ordem cultural, social e política e seus desdobramentos difíceis de prever antes de que ocorressem no dia a dia institucional, o que faz da própria instituição um *locus* de investigação e um laboratório vivo do exercício da mediação cultural. Trata-se de uma experiência inédita em universidades brasileiras que nos impele a tornarmo-nos, cada um de nós, mediadores culturais. Conservadas nossas identidades profissionais, docentes e discentes somos aprendizes e sujeitos do mesmo processo.

Sair do cânone epistemológico da tradição disciplinar, movidos pelo fato de que a mudança acelerada nos modos de produção de conhecimento tem feito com que a natureza de muitas questões vigentes a respeito da construção de identidades e memórias culturais por exemplo, há três ou quatro décadas, mudassem de natureza, foi uma necessidade imperiosa. Essas mudanças tornaram cada vez mais complexa a convivência humana,

marcada pelo aumento dos fluxos de pessoas, migrações, trânsitos linguísticos e culturais: pensamentos e conhecimentos gerados por sujeitos deslocados, em trânsito. Novos paradigmas emergem necessariamente dessa inquietação produzida por essa gama de deslocamentos sem morada fixa, de múltiplas origens, em constante profusão e que acabam por produzir novos conceitos e novas composições do conhecimento. Tal se configura o contexto social da UNILA: composto por atores sociais deslocados culturalmente, em trânsito, e heterogeneamente transculturalizados.

O mediador cultural no contexto latino-americano deve ser sensibilizado para permitir-se deslocar linguística, cultural e simbolicamente sobre esse espaço geopolítico. É um sujeito que se sabe em trânsito e por isso mesmo sua condição é a dos atravessamentos culturais e linguísticos, do inacabado e em permanente consubstanciação. O conceito de mediação cultural na América Latina se constitui nos atravessamentos entre diferentes campos de saber. As perguntas que se apresentam na mediação cultural atravessam fronteiras disciplinares e originam problemas complexos que não podem ser confrontados no campo disciplinar. A construção do problema resulta contingente, daí o mediador também ser aquele que além de permear fronteiras as amplia, as reconfigura.

Reconhecer a necessidade da inter e da transdisciplinaridade no curso de LAMC corresponde, ao meu ver, à compreensão desse contexto e ao reconhecimento do terreno da inter e transculturalidade como uma zona de hibridez, um território nômade e ao reconhecimento da necessidade de ousar pensar para além de paradigmas consagrados, que parecem mostrar-se parcial ou totalmente ineficazes para compreender as relações translocais e transnacionais em diferentes regiões da América Latina e do mundo. Nesse sentido, a mediação cultural na UNILA produz deslocamentos nos jogos de saber e poder; desestabiliza conhecimentos sobre os quais havia consenso, propõe novas discursividades e evidencia novas práticas culturais. O mediador cultural egresso da UNILA pensa a América Latina em sua multiplicidade de fronteiras; no deslocamento permanente de seus limites e na contínua e complexa transformação e fluxo de seus povos.

REFERÊNCIAS

- Castro-Gomez, S. & Grosfoquel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Cornejo Polar, A. (1994). *Escribir en el aire, ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Editorial Horizonte.
- Diniz, A. G. (2013, novembro) *Interculturalidade e tradição/tradução cultural*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional América Latina e interculturalidade, Brasil. Retirado de <http://tinyurl.com/y22wx6k3>
- Diniz, A. G. (2015) Recensão do livro *Cartografia imaginaria da Tríplice Fronteira*, de D. A. Pereira (Ed.), *Revista SURES*, 5, 167-172. Retirado de <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>
- Ganduglia, N. & Rebetz, N. (2005). *El descubrimiento pendiente de América Latina: diversidad de saberes en diálogo hacia un proyecto integrador*. Montevideu: Signo Latinoamérica.
- Gondenzi, J. (1996): *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cuzco: Centro de Estudios Bartolomé de Las Casas.
- Lienhard, M. (1990) *La voz y su huella*. Ciudad de la Havana: Casa de las Américas.
- Palmero, E. (2010) Deslocamento. In Z. Bernd (Ed.), *Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos* (pp. 109-127). Porto Alegre: Literalis.
- Pacheco, C. (1992) *La comarca oral, la ficcionalización de la oralidad cultural en la narrativa latinoamericana contemporánea*. Caracas: Talleres de Anuco Ediciones, CA.
- Pereira, D. A. (2013). Supervivencia y celebración del libro: la experiencia cartonera. *Revista Saber*, 17(17), 147-161. Retirado de <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4645/4414>
- Pereira, D. A. (2014) La palabra poética y la (re)invención de América. *Remate de Males*, 34(1), 197-211. Retirado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635841/3550>
- Quspe-Agnoli, R. (2006). *La fe andina en la escritura: resistencia e identidad en la obra de Guamán Poma de Ayala*. Lima: Fondo Editorial UNMSM.
- Santos, M. (2000) *Território e sociedade entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Fundação Percecu Abramo.
- UNILA (2013). *Projeto pedagógico do curso de graduação em letras – Artes e Mediação Cultural*. Foz do Iguaçu: UNILA. Retirado de <http://tinyurl.com/y2puoth2>
- Vich, V. & Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder, herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Viveiros de Castro, E. (2005). Equívocos da identidade. In J. Gondar & V. Dodebei. *O que é memória social*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria LTDA.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, pluriculturalidad e decolonialidad: las insurgências políticoepistémicas de refundar un Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152. Retirado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>

Citação:

Lessa, G. (2019). Desafios da criação do curso de Letras, Artes e Mediação Cultural na Universidade Federal da Integração Latino-americana. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 46-68). Braga: CECS.

ANA CRISTINA SPINOLA & ALCINDA COSTA DOS REIS

ana.madeira@essaude.ipsantarem.pt; alcinda.reis@essaude.ipsantarem.pt

CINTESIS, ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE DE SANTARÉM,
INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM, PORTUGAL

DO EDUCAR AO CUIDAR NA DIVERSIDADE CULTURAL DAS FAMÍLIAS

RESUMO

Cuidar de pessoas e famílias culturalmente diversas constitui-se num dos maiores desafios colocados aos profissionais de saúde, particularmente aos enfermeiros na atualidade, como apontam diferentes indicadores demográficos, sociais e culturais da União Europeia. Na prática clínica destes profissionais com famílias imigrantes identificam-se dificuldades na promoção da sua saúde; esta constatação desencadeia a necessidade de estratégias pedagógicas na formação em Enfermagem para a construção das competências culturais nos estudantes, desde o curso de licenciatura. A valorização do conhecimento teórico e da sua conceptualização na forma como os estudantes cuidam – processo de cuidados – permite a tomada de consciência progressiva, pela prática reflexiva na aquisição de competências, refletindo-se no desenvolvimento congruente das dimensões: instrumental, interpessoal e sistémica para cuidar na diversidade cultural.

A estratégia pedagógica desenvolvida integra evidências de investigação anterior, onde haviam sido identificados elementos facilitadores da comunicação e da avaliação inicial das famílias, potencialmente promotores da adesão e continuidade aos cuidados propostos pelos profissionais de saúde. Pretende-se analisar a construção de competências culturais nos estudantes do curso de licenciatura em Enfermagem, partindo de situações estímulo em sala de aula. Mobilizamos na primeira fase – estudo qualitativo e de orientação etnográfica. Na segunda fase – integração de evidências estruturantes de estudos de caso-análise em contexto teórico. Utilização de instrumento de colheita de dados com dimensões – *Listen, Explain, Aknowledge, Recommend, Negotiate* na avaliação de pessoa/família imigrante, sugerido por Campinha-Bacote (2011). Da valorização do conhecimento teórico e da sua concretização no modo como os estudantes refletem os cuidados em contextos multiculturais, emergem aprendizagens na intervenção com famílias – valores, costumes, crenças e práticas de saúde, para a tomada de decisão e resolução de problemas. A estratégia revela-se impulsionadora da procura ativa de conhecimento e do desenvolvimento das habilidades para aquisição de competências culturais nos estudantes, promovendo o desenvolvimento da sua autorreflexão e pensamento crítico em enfermagem.

PALAVRAS-CHAVE

Competência cultural; estratégias pedagógicas; promoção da saúde; estudantes de enfermagem

INTRODUÇÃO

As mudanças sociopolíticas ocorridas nos últimos anos em Portugal, com reflexo na formação em Enfermagem, colocam aos professores, estudantes e enfermeiros desafios ao nível do ensino, da aprendizagem e do envolvimento destes atores no processo de cuidados nos contextos da prática clínica. Cuidar de pessoas e famílias culturalmente diversas constituiu-se num dos maiores desafios colocados aos profissionais de saúde e particularmente aos enfermeiros na atualidade, como apontam diferentes indicadores demográficos, sociais e culturais da União Europeia. Na prática clínica destes profissionais com famílias imigrantes, identificam-se dificuldades na promoção da sua saúde (Reis, 2015); esta constatação desencadeia a necessidade de estratégias pedagógicas na formação em Enfermagem para a construção das competências culturais nos estudantes, desde o curso de licenciatura.

Reconhecemos o conhecimento nesta área como vetor estruturante da educação, no incremento da implementação de medidas que poderão elevar os níveis educativos dos estudantes, na promoção da aprendizagem ao longo da vida, valorizando a importância do percurso individual, como refere Josso (2002), alicerçado na sua experiência biográfica, associado ao seu itinerário sociocultural. A valorização do conhecimento teórico e da sua conceptualização na forma como os estudantes cuidam – *processo de cuidados* – permite a tomada de consciência progressiva pela prática reflexiva na aquisição de competências, como nos refere Madeira (2015), refletindo-se no desenvolvimento congruente das dimensões instrumental, interpessoal e sistémica para cuidar na diversidade cultural.

No presente artigo, apresentamos a estruturação da estratégia pedagógica desenvolvida, mobilizando-se evidências de investigação anterior onde haviam sido identificados elementos facilitadores da comunicação e da avaliação inicial das famílias, potencialmente promotores da adesão e continuidade aos cuidados propostos pelos profissionais de saúde. Definimos como objetivo analisar a construção de competências culturais nos estudantes do curso de licenciatura em Enfermagem, partindo de situações estímulo em sala de aula – narrativas de enfermeiros.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Muitos são os desafios colocados em áreas-chave da política de saúde em Portugal, pelas diversas situações de pobreza, desemprego, abandono escolar precoce e baixo nível de literacia, exclusão social e desigualdades em saúde que necessitam ser ultrapassadas, em particular na população migrante. A política de saúde consubstanciada no Plano Nacional de Saúde de 2012-2016, com extensão a 2020 (Direção-Geral da Saúde, 2015), refere que dever-se-á ter em conta o contexto social no qual as pessoas nascem, crescem, vivem e morrem. Ao mesmo tempo, a reconfiguração dos cuidados de saúde primários, a rede nacional de cuidados continuados integrados e os atuais agrupamentos dos centros de saúde, colocam novos desafios na definição de modelos de intervenção nesta área. A Enfermagem, enquanto ciência e disciplina, integra as respostas humanas aos acontecimentos de vida e de saúde-doença como objeto de estudo, relevando a Ordem dos Enfermeiros (OE) que “os cuidados de enfermagem tomam por foco de atenção a promoção dos projetos de saúde que cada pessoa vive e persegue” (OE, 2015, p. 11). Os cuidados prestados desenham-se progressivamente mais diferenciados nos contextos complexos, o que obriga a uma crescente especialização dos enfermeiros (OE, 2015). É neste enquadramento que a formação em enfermagem se tem vindo a construir, pelo enfoque nos saberes e competências a desenvolver, partindo da existência de um corpo de conhecimentos específico e que se tem vindo a diferenciar gradualmente pela investigação produzida. Cabe aqui a análise do processo de cuidados desenvolvido na prática clínica, através da construção de competências culturais nos estudantes do curso de licenciatura em Enfermagem.

O processo de cuidados é definido por Amendoeira (2006) como um processo de interação, onde o centro de interesse é a pessoa e onde o estudante está a aprender a mobilizar os conhecimentos específicos que lhe permitem fazer o diagnóstico e o planeamento do cuidado, para posterior execução e controlo. Para que este processo ocorra, é necessário que consideremos o processo de interação no cuidado de enfermagem desenvolvido pelo estudante, em dois níveis de compreensão: (i) momentos significativos, as suas características e os diferentes atores envolvidos (professores, estudantes, enfermeiros) na aprendizagem do estudante; (ii) análise da sua própria experiência de vida, na reflexão das representações que constrói sobre si próprio e que estão associadas ao seu itinerário social e cultural, como sugere Josso (2002).

A competência cultural é definida por Campinha-Bacote (2002; 2011) como um processo que deve ser desenvolvido de forma contínua, em que

os profissionais de saúde vão progressivamente adquirindo a habilidade para trabalharem efetivamente dentro do contexto cultural da pessoa individual, família e/ou comunidade; desta forma não é algo que se atinja, mas antes algo que vai sendo atingido. Para que este processo ocorra, é necessário que consideremos o conjunto dos constructos que a autora define como passíveis de se articularem entre si: *desejo cultural*, *consciência cultural*, *conhecimento cultural*, *habilidade cultural* e *encontro cultural* (Campinha-Bacote, 2011).

Campinha-Bacote (2011) conceptualiza o *desejo cultural* como motivação inicial ou aquela que vai sendo gradualmente desenvolvida. No estudo de Reis (2015), evidencia-se este tipo de motivação como apenas ocorrendo de forma gradual, nem sempre consciente, à medida que ocorre o aprofundamento das relações interpessoais entre estudante e/ou enfermeiro e pessoa. Para esta autora, no desejo cultural gradualmente desenvolvido, o profissional muitas vezes “esquece” as diferenças culturais nas díades de cuidados – os enfermeiros gerem a “imprevisibilidade” das situações e ao longo do tempo a motivação vai surgindo, à medida que as relações interpessoais se vão aprofundando.

Relativamente à *consciência cultural*, Campinha-Bacote (2011) refere-se à existência de uma noção da diversidade cultural entre quem cuida e/ou de quem é cuidado; o enfermeiro “aprende” com quem é culturalmente diverso de si mesmo, tal como Leininger (2001) identificou. Reis (2015) refere-se à necessidade de desenvolvimento deste tipo de consciência no contexto de formação, pois que se trata de um processo mais ou menos moroso de acordo com a capacidade introspectiva do estudante e/ou enfermeiro, face às suas próprias características culturais. A estimulação do conhecimento cultural deverá ser desenvolvida de forma ativa, como nos aponta Campinha-Bacote (2011). Com a procura efetiva de fontes que sustentem a intervenção de enfermagem, é passível de se harmonizarem diferentes crenças e valores entre quem cuida e quem é cuidado, como aponta a investigação (Abreu, 2011; Reis, 2015). Identifica-se que quanto maior a mobilização de conhecimento cultural, maior a capacidade de negociação na prática clínica e de adesão aos cuidados propostos.

A *habilidade cultural* é conceptualizada por Campinha-Bacote (2002; 2011), como a capacidade de recolher dados relevantes do ponto de vista cultural, de acordo com as necessidades e problemas da pessoa/família a cuidar. Envolve “aprender” como conduzir uma colheita de dados culturalmente orientada, de modo a propor uma intervenção aceite pela pessoa e individualizada às suas especificidades. Decorre num processo de

reciprocidade e negociação, por forma a atingir-se suficiente profundidade na recolha de dados em cada situação.

No modelo explanatório de Abreu (2011), podemos consultar a proposta de um conjunto de dados a serem obrigatoriamente recolhidos na avaliação inicial das pessoas e famílias imigrantes, tais como: informação genérica, cultura e doença, representações face ao problema de saúde atual, integração cultural e linguagem e comunicação. No estudo de Reis, em 2015, a colheita de dados relativa a questões de género, à caracterização do controle social familiar destas pessoas, à extensão das famílias cuidadas, às suas referências culturais e à reflexão dos riscos da mobilização de familiares como intérpretes na prática clínica – também salientados por autores como Vega (2010), Ingleby (2011) e Durieux-Paillard (2011) – são identificados como achados relevantes para a reorientação de estratégias pedagógicas com estudantes de enfermagem do primeiro ciclo, em ensino teórico e clínico.

O *encontro cultural* é considerado, por Campinha-Bacote (2011), como a interação entre enfermeiros e pessoas de um *background* culturalmente diverso do seu. A autora salienta que uma das finalidades é gerar uma ampla variedade de respostas e enviar e receber um conjunto de sinais verbais e não verbais no processo de comunicação, suscetíveis de o contextualizar de forma apropriada e aceitável para quem cuida e quem é cuidado. Na especificidade da identificação da avaliação inicial, como etapa do processo de enfermagem, Madeira (2015) sublinha que esta é sempre o ponto de partida das atividades do estudante e eixo estruturante do planeamento e avaliação. A mesma autora refere que a apreciação da avaliação traduz um processo organizado e sistemático de identificação de alterações na satisfação das diferentes necessidades da pessoa, como referem Amendoeira (2000) e Abreu (2011); salienta ainda que os momentos de encontro estudante/pessoa que surgem nesta fase inicial do processo de cuidados, são valorizados pelo estudante pelo conhecer na dimensão “apreciar cuidadosamente”, como refere Swanson (1991), permitindo-lhe compreender a experiência e cultura daquela pessoa.

Outros autores (Abreu, 2011; Reis, 2015), salientam também como finalidade importante nestes encontros, a manutenção da interação em continuidade, por forma a validar, refinar ou se necessário modificar valores, crenças e/ou práticas de saúde culturalmente enraizadas. Salientam que os estereótipos e a tendência para a homogeneização dos grupos culturais é algo que terá sempre que ser claramente acautelado pelos estudantes, desde o ensino clínico no primeiro ciclo de formação em enfermagem.

É neste enquadramento que urge a implementação de estratégias pedagógicas em ensino teórico, indutoras da capacidade reflexiva e analítica dos estudantes. Tal como referem Spínola e Amendoeira (2014) e Madeira (2015), é fundamental a operacionalização de estratégias promotoras da aquisição das competências para produção de respostas adequadas às diversas situações de cuidados de saúde com que os estudantes são confrontados em contexto clínico. Na especificidade da prática clínica com imigrantes, Campinha-Bacote (2011) sublinha que a cultura é sempre um fator potencial de conflito, uma vez que nela residem os alicerces identitários de cada pessoa. Salieta ainda que as situações de conflito cultural são excelentes oportunidades para os enfermeiros cultivarem a sua compaixão. Sublinha que cultivar a compaixão é uma dimensão a trabalhar na prática clínica de enfermagem, pois requer a compreensão por estudantes e enfermeiros, de situações do ponto de vista do “outro” e o compromisso de que seja feita uma autorreflexão sobre a forma como as ações de quem cuidam, afetam as outras pessoas – significando que quem cuida se respeite a si mesmo de forma profunda, sem negar os seus próprios valores e crenças. Neste compromisso de autorreflexão, Madeira (2015) sublinha a aquisição de competências ao nível da comunicação e das habilidades técnicas, excelentes momentos para produção de respostas adequadas às diversas situações de cuidados de saúde, com que os estudantes são confrontados em contexto de ensino clínico.

Nas investigações produzidas por Reis (2015) e Madeira (2015), salienta-se o contexto da formação em enfermagem, considerando a alternância entre ensino teórico e ensino clínico como oportunidades de confronto dos estudantes consigo mesmos. Reis (2015) identifica os momentos de interação entre estudantes do primeiro ciclo e/ou enfermeiros e as pessoas imigrantes como oportunidades de interiorização de novos conceitos e reenquadramento de valores para “uns” e para “outros”; tal como Leininger (2001), valoriza-se também a possibilidade da descoberta cultural como produtora de *insights* e do desenvolvimento da estrutura cognitiva a que alude Costa (2008), pelas experiências em contexto de cuidados – base da construção de competências culturais. Spínola e Amendoeira (2014) e Madeira (2015) reconhecem a prática reflexiva como estratégia impulsora do conhecimento e das habilidades para a aquisição de competências, permitindo aos estudantes o desenvolvimento congruente da sua dimensão instrumental, interpessoal e sistémica para cuidar em ensino clínico.

A revisão da literatura realizada, sustentou a definição e mobilização de estratégias pedagógicas em contexto de formação em Enfermagem que

agora se apresentam, como potencialmente promotoras da construção das competências culturais nos estudantes do 1º ciclo.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido no decurso de investigação anterior, no âmbito de teses de doutoramento, posteriormente publicadas em livros (Madeira, 2015; Reis, 2015). Partiu-se numa primeira fase da investigação qualitativa e de orientação etnográfica, procurando a reconstituição dos significados das competências culturais nos enfermeiros (Flick, 2005; Streubert & Carpenter, 2013), com cinquenta e dois participantes voluntários – vinte e sete imigrantes, vinte e três enfermeiros, um mediador cultural e um médico, sendo oito do sexo masculino e quarenta e quatro do sexo feminino. As suas idades situavam-se entre os dezanove e os cinquenta e cinco anos; a inclusão dos participantes foi sendo feita pela técnica de amostragem de “bola de neve” (Flick, 2005). De acordo com Durand e Blais (2003), os dois últimos participantes mencionados asseguraram a garantia de validade interna do estudo face ao domínio conceptual sobre o fenómeno em causa. Como métodos de recolha de dados utilizaram-se: análise de narrativas com indivíduos e com famílias (Bogdan & Biklen, 2010); observação participante de momentos de interação e cuidados entre enfermeiros e imigrantes (Spradley, 1980); dois grupos de discussão (Geoffrion, 2003), e entrevistas semi-diretivas (Flick, 2005) a todos os tipos de participantes.

Numa segunda fase, de acordo com as evidências produzidas no estudo de Madeira (2015), optou-se pela mobilização do estudo de caso-análise em contexto de sala de aula, partindo de narrativas dos enfermeiros. Esta estratégia permitiu perspetivar a interação nos diferentes contextos, como refere Stake (2012), através de uma análise compreensiva do processo de cuidados desenvolvidos pelo estudante, no contexto das especificidades culturais das pessoas/famílias imigrantes. Valorizaram-se os cenários de aprendizagem como estratégia educativa (Bevis, 2005), promotora de competências de confronto com desafios em contexto clínico e simultaneamente apelativos da participação ativa do estudante, apelando ao processo reflexivo enquanto gerador de aprendizagens no seu percurso formativo (Madeira, 2015).

Assumiu-se como pressuposto que a idealização e o desenvolvimento de cenários de aprendizagem se constituem numa estratégia educativa promotora do desenvolvimento de competências para enfrentar os desafios da sociedade, apelando simultaneamente à participação ativa do estudante

nos processos (Amendoeira et al., 2014). Tal como apontam estes autores, considerou-se esta forma de simulação como uma estratégia de aquisição de saberes e competências em contextos diversificados da formação em enfermagem em ambiente de escola.

Perspetivou-se a concretização do desafio de uma experiência de aprendizagem contextual e significativa para os estudantes na área da avaliação e planeamento da intervenção com as pessoas imigrantes no contexto das suas especificidades culturais familiares.

PROCEDIMENTOS

Tiveram-se em consideração todos os princípios éticos na investigação desenvolvida na primeira fase no que concerne à proteção de dados e participantes, procurando-se a articulação entre a clareza nos objetivos do estudo e a utilização dos diferentes métodos para a recolha de dados (Flick, 2005). Esta recolha decorreu após assinatura do consentimento informado, clarificando-se adicionalmente a sua mensagem e os fins para que a informação seria usada, como prevê a Declaração de Helsínquia da Associação Médica Mundial (2008)¹. Após emissão de parecer favorável à prossecução de estudo pela comissão de ética a que havia sido submetido, procedeu-se à sua prossecução.

Após esta investigação, planearam-se em sequência e numa segunda etapa, diversos procedimentos para desenvolvimento de situações-estímulo com estudantes, visando os estudos de caso-análise: os professores constituíram-se como elemento facilitador, promotor de momentos de discussão e reflexão, por referência ao desenvolvimento do conhecimento em enfermagem de família, fornecendo narrativas produzidas por enfermeiros e objetivos concretos a atingir no processo de cuidados com a família culturalmente diversa. Estas narrativas constituíram-se como casos únicos de análise pelos estudantes de enfermagem, induzindo a sua capacidade reflexiva e analítica – *situações-estímulo* – sendo que os estudantes foram organizados em distintos grupos de trabalho. A operacionalização do estudo de caso-análise estruturou-se num primeiro momento em cada grupo, a partir dos conceitos previstos no instrumento de colheita de dados para avaliação de pessoa/família imigrante mobilizado por Campinha-Bacote (2011) – LEARN (*Listen, Explain, Aknowledge, Recommend, Negotiate*). Num segundo momento, os grupos procederam à análise fundamentada

¹ Retirado de <https://tinyurl.com/y5b5ccd7>

de cada narrativa, descontextualizando os diferentes excertos, ilustrativos na perspectiva dos estudantes, dos diferentes conceitos previstos no instrumento fornecido; fundamentaram a sua análise e perspetivaram diferentes cenários possíveis de serem mobilizados numa intervenção culturalmente coerente a cada situação em causa. Num terceiro momento procedeu-se à apresentação e discussão plenárias dos estudos de caso elaborados por cada grupo.

RESULTADOS

Com a implementação das estratégias de ensino e aprendizagem sustentadas na investigação anteriormente produzida, estudantes e professores foram identificando aquisições – nas diferentes fases do processo de estudo de caso-análise descrito – essencialmente ao nível de duas áreas interligadas: a) a importância da colheita de dados – *avaliação inicial* – culturalmente adequada; b) a sensibilização para a necessidade de ser-se culturalmente competente em ordem ao desenvolvimento de uma prática clínica coerente com pessoas e famílias imigrantes.

A discussão plenária, após análise fundamentada das situações-estímulo trabalhadas por cada grupo, sintetizou as seguintes dimensões fundamentais a serem mobilizadas na preparação dos encontros culturais entre estudantes e famílias imigrantes:

- os familiares, como intérpretes, apresentam dificuldades frequentes para imigrantes, familiares e estudantes e/ou enfermeiros, apontando-se a necessidade de uma definição de critérios claros na sua mobilização;
- a capacidade de gestão da imprevisibilidade dos futuros enfermeiros e dos profissionais em contexto clínico surge como um elemento a considerar no âmbito do desenvolvimento da consciência e conhecimento culturais de quem cuidam.

Estas duas dimensões foram identificadas como necessárias ao processo de comunicação essencial à promoção da adesão das famílias aos cuidados propostos. Salientou-se ainda:

- a valorização do conhecimento teórico e da sua concetualização no modo como os estudantes refletem os cuidados em contextos

multiculturais, emergem aprendizagens na intervenção com família – valores, costumes, crenças e práticas de saúde, para a tomada de decisão e resolução de problemas;

- a prática reflexiva como estratégia impulsionadora do conhecimento e das habilidades para a aquisição de competências permite aos estudantes o desenvolvimento congruente da sua dimensão instrumental, interpessoal e sistémica para cuidar em ensino clínico.

DISCUSSÃO

No estudo agora apresentado, identificam-se as práticas desenvolvidas pelo estudante no processo de cuidados e a respetiva conceptualização sobre as mesmas, procurando compreender-se que aquisições teóricas são desenvolvidas e como surgem enquadradas nas suas conceções quando cuidam de pessoas e famílias imigrantes. Partiu-se da representação da estrutura do instrumento de colheita de dados (LEARN) – culturalmente adaptado, para a análise e discussão das situações-estímulo. Foi identificada a necessidade de clarificação das formas de escuta mais adequadas ao *Listen*, bem como às estratégias de comunicação a serem mobilizadas (para o *Explain*); salientou-se a importância da orientação que havia sido efetuada, relativamente a fontes para pesquisa ativa de conhecimento cultural, contextualizando as crenças de saúde e de doença para operacionalização do *Aknowledge*, *Recommend* e *Negotiate* com estas famílias em contexto clínico, tal como apontam Campinha-Bacote (2002; 2011) e Abreu (2011). A necessidade identificada pelos estudantes de desenvolvimento das suas competências culturais, surge associada à tomada de consciência das suas próprias referências culturais e à identificação antecipada da fonte de dificuldades que a prática clínica com famílias de imigrantes, se poderá constituir na ausência de preparação específica, em linha com os achados de diferentes autores (Ingleby, 2011; Reis, 2015; Vega, 2010).

Reconhece-se a capacidade de reflexão no estudante como aparentemente associada à identificação de dificuldades no diálogo com ele próprio; questiona-se e reflete sobre experiências anteriores, procurando simultaneamente as respostas mais adequadas às situações novas de cuidados com que se depara em contexto clínico (Madeira, 2015; Spínola & Amendoeira, 2014).

CONCLUSÕES

A estratégia revelou-se impulsionadora da construção de competências culturais nos estudantes do primeiro ciclo em Enfermagem, fornecendo orientações e objetivos concretos a serem atingidos em ensino teórico e a mobilizar em ensino clínico, no que respeita à promoção da saúde com famílias de imigrantes. O desenvolvimento de habilidades para aquisição de competências culturais nos estudantes, valoriza-se pela necessidade de autorreflexão e pensamento crítico em enfermagem.

Os estudantes e os professores envolvidos na estratégia pedagógica proposta, valorizaram a possibilidade da mobilização das evidências produzidas na investigação inicialmente desenvolvida, como enquadradoras do processo reflexivo na formação em Enfermagem culturalmente coerente. Salientaram a emergência de novas aprendizagens, relativas à segurança na intervenção com famílias imigrantes face a valores, costumes, crenças e práticas diversas a serem valorizadas pela aliança pedagógica em contexto de ensino clínico.

Em síntese, o conhecimento adquirido sobre estratégias adequadas a cada interação perspectivada a partir das situações-estímulo, surgiu revelado como fundamental à capacidade de pensamento crítico, tomada de decisão e resolução de problemas – pilares essenciais da construção das competências culturais dos estudantes do primeiro ciclo de Enfermagem.

Mobiliza-se, por último, a seguinte asserção da investigação de Madeira (2015), que sintetiza as conclusões deste estudo: a aprendizagem do processo de cuidados pelo estudante ocorre a partir da sua interação com a pessoa individual e/ou família, sendo que desde o momento inicial de avaliação das necessidades até à procura da promoção do bem-estar dos sujeitos, todo o processo assenta na valorização das oportunidades conseguidas; estas estão na base do desenvolvimento das suas competências para saber “estar com” e/ou “fazer por” nos cuidados.

REFERÊNCIAS

- Abreu, W. (2011). *Transições e contextos multiculturais*. Coimbra: Formasau.
- Amendoeira, J. (2000). O cuidado de enfermagem – que sentido(s)? In M. A. Costa; M.G. Mestrinho & M.J. Sampaio (Eds.), *Ensino de enfermagem: processos e percursos de formação – balanço de um projeto* (pp. 66-77). Lisboa: Ministério da Saúde.

- Amendoeira, J. P. (2006). Enfermagem. Disciplina do conhecimento. *Sinais Vitais*, 67,17-29. Retirado de <https://tinyurl.com/ybcud23q>
- Bevis, O. (2005). Ensinar e aprender: a chave para a educação e o profissionalismo. In O. Bevis & J. Watson, *Rumo a um curriculum de cuidar: uma nova pedagogia para a enfermagem* (pp. 173-211). Loures: Lusociência.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campinha-Bacote, J. (2002). The process of cultural competence in the delivery of healthcare services: a model of care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 181-184. DOI: 10.1177/10459602013003003
- Campinha-Bacote, J. (2011). Delivering patient-centered care in the midst of a cultural conflict: the role of cultural competence. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 16(2), 1-8. DOI: 10.3912/OJIN.Vol16Noo2Mano5
- Costa, A. (2008). Aprender a cuidar: consonâncias e dissonâncias de um binómio desafiante. In L. M. Gomes (Ed.), *Enfermagem e úlceras de pressão: da reflexão sobre a disciplina às evidências nos cuidados* (pp. 81-102). Islas Canarias: ICE.
- Direção-Geral da Saúde (2015). *Plano Nacional de Saúde. Revisão e extensão 2020*. Retirado de <https://tinyurl.com/zusrxks>
- Durand, C. & Blais, A. (2003). A medida. In B. Gauthier (Ed.), *Investigação social: da problemática à colheita de dados* (pp. 175-200). Loures: Lusociência.
- Durieux-Paillard, S. (2011). Differences in language, religious beliefs and culture: the need for culturally responsive health services. In B. Rechel, P.M. Mladovsky, W. Devillé, B. Rijks, R. Petrova-Benedict & M. McKee (Eds.), *Migration and health in the European Union* (pp. 203-212). Berkshire: McGraw Hill.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Geoffrion, P. (2003). O grupo de discussão. In B. Gauthier (Ed.), *Investigação social: da problemática à colheita de dados* (pp. 319-344). Loures: Lusociência.
- Ingleby, D. (2011). Good practice in health provision for migrants. In B. Rechel, P. M. Mladovsky, W. Devillé, B. Rijks, R. Petrova-Benedict & M. McKee (Eds.), *Migration and health in the European Union* (pp. 227-241). Berkshire: McGraw Hill.
- Josso, C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Leininger, M. M. (2001). A mini journey into transcultural nursing with its founder. *Nebraska Nurse*, 32(4), 16-17.

- Madeira, A. C. S. (2015). *O estudante de enfermagem no processo de cuidados em ensino clínico*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas.
- Ordem dos Enfermeiros (OE). (2015). Repe. Estatuto da Ordem dos Enfermeiros. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros. Retirado de <https://tinyurl.com/y95p04yt>
- Reis, A. (2015). *Da multiculturalidade em cuidados às competências nos enfermeiros: A prática clínica dos enfermeiros em CSP*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas.
- Spinola, A. C. & Amendoeira, J. (2014). O processo de cuidados: análise da conceção dos estudantes de Enfermagem. *Revista de Enfermagem Referência*, 2, 163-170. DOI: 10.12707/RIV14006
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. Orlando: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Streubert, H. J. & Carpenter, D. R. (2013). *Investigação qualitativa em enfermagem: Avançando o imperativo humanista*. Loures, Portugal: Lusociência.
- Swanson, K. M. (1991). Empirical development of a middle range theory of caring. *Nursing Research*, 40(3), 161-166. Retirado de <https://tinyurl.com/y92wuoyv>
- Vega, A. (2010). *Soignants/soignés: pour une approche anthropologique des soins infirmiers*. Paris: de Boeck.

Citação:

Spinola, A. C. & Reis, A. C. dos. (2019). Do educar ao cuidar na diversidade cultural das famílias. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 69-81). Braga: CECS.

HÉLIA BRACONS & JUAN LEIVA

helia.bracons@gmail.pt; juanleiva@uma.es

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE LISBOA, PORTUGAL;

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, ESPANHA

A RELEVÂNCIA DA INTERCULTURALIDADE PARA UMA PRÁTICA MAIS INCLUSIVA EM TRABALHO SOCIAL

RESUMO

Como ponto de partida para esta reflexão, cremos que é imprescindível considerar os elementos contextuais que afetam o desenvolvimento da intervenção social em sociedades multiculturais. São aspetos que requerem uma reflexão prévia para pensarmos o agir profissional.

É necessário estar atento à nossa vida quotidiana para verificar que constantemente comunicamos e relacionamo-nos com pessoas que pensam, sentem, falam, interpretam, valorizam e atuam de formas distintas. Estas diferenças são herança de uma bagagem cultural própria, de valor inestimável que nos caracteriza e nos oferece a oportunidade de um enriquecimento mútuo.

Neste trabalho revisitamos a necessidade de transformar o multicultural em intercultural e sublinha a sua importância na prática do trabalho social. Tem como referência alguns dados e alguns resultados de uma tese de doutoramento, defendida em 2017, sobre competência cultural (Bracons, no prelo). Assente numa metodologia qualitativa foi aplicada uma entrevista focalizada a assistentes sociais que trabalham com pessoas culturalmente diversificadas, no território de Loures.

PALAVRAS-CHAVE

Interculturalidade; diversidade; competência cultural

INTRODUÇÃO

Como ponto de partida para esta reflexão, cremos que é imprescindível considerar os elementos contextuais que afetam o desenvolvimento da intervenção social em sociedades multiculturais. São aspetos que requerem uma reflexão prévia para pensarmos o agir profissional.

É cada vez mais visível na nossa sociedade a presença de pessoas e grupos com culturas e religiões diferentes que, por vezes, são alvo de atitudes discriminatórias e de exclusão por parte dos cidadãos e também pelos profissionais, que desconhecem e não compreendem as especificidades culturais, sociais e religiosas destes. Torna-se emergente refletir sobre a importância e a necessidade de competência cultural junto de pessoas, grupos e comunidades com características étnicas, culturais, religiosas, sociais, entre outros, e contribuir para uma prática mais reflexiva, relacional e interventiva.

Consideramos que esta reflexão é apenas o início de um percurso que se revela desafiante, mas também motivador e de permanente descoberta.

INTERCULTURALIDADE E COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

A proximidade entre pessoas de várias orientações e proveniências são traços fundamentais para compreender, hoje, o nosso tempo. Portugal é, de forma cada vez mais visível, um lugar de encontro, onde vivem e cruzam-se pessoas com uma grande variedade de percursos e de identidades, que falam línguas variadas, têm hábitos, gostos e conceções de vida e do mundo diferentes. No país encontram-se comunidades distintas, algumas tradicionais (as de pertença nacional, regional ou local) outras de visibilidade recente (as de orientação).

Portugal vive esta realidade de forma intensa, a que acrescem as contribuições culturais trazidas por cidadãos nacionais emigrados por longos períodos em diferentes países estrangeiros e que, regressando ao país, nele exercem algum grau de influência (Rocha-Trindade, 1993).

A diversidade cultural é fonte de distinção, de diferença, mas é de igual modo, fonte de enriquecimento mútuo, se se admite que o que diferencia uns de outros é base de partida para a construção de um mundo pluricultural (Bracons, 2018, p. 31). A maioria das sociedades do mundo são sociedades plurais. Por sociedades plurais deve entender-se a existência de grupos sociológicos e dotados de coesão cultural que podem reclamar objetivos culturais, económicos e políticos com base nessa identidade de grupo (Moreira, 1996, p. 15).

O aumento de diferentes presenças culturais a que se assiste em Portugal é, todavia, um fenómeno comum aos países da Europa Ocidental. A razão é bem conhecida: a Europa, não obstante os problemas económicos que possa atravessar, constitui uma atração para muitos que nos seus países de origem (África, América do Sul, Ásia) não conseguem aceder a níveis de vida desejados.

Contudo, o aumento de diferentes presenças culturais, tem conduzido de forma negativa em toda a Europa a um aumento da discriminação de minorias étnicas e culturais. Esta atitude traduz-se em comportamentos e atos discriminatórios individuais, coletivos e até mesmo institucionais, tanto nos países tradicionalmente recetores de imigrantes (França, Alemanha, Holanda e Reino Unido), como nos países que começaram, há poucas décadas, a receber fluxos migratórios (Itália, Espanha e Portugal). Porém, a discriminação de minorias nem sempre se fez da mesma forma.

Seabra (1999) salienta que a própria tensão vivida pelas minorias étnicas entre integração e exclusão, encerra contradições que refletem as da própria comunidade autóctone face a elas, pois esta deseja a integração daquelas, mas simultaneamente reage, subalternizando-as e confinando-as, por exemplo, à ocupação de determinado espaço.

Toda esta problemática espelha-se na ação dos profissionais de serviço social que trabalham com pessoas com especificidades culturais distintas, que precisam de saber comunicar e entender como estas pessoas vivem e experienciam o mundo e a sociedade de acolhimento, nas diversas modalidades da ação profissional (ajuda, apoio, informações sobre direitos, etc.). Este saber – aprender a reconhecer e interpretar culturas e ambientes específicos e diferentes – constitui o que chamamos de competência cultural e que é fundamental para o profissional. A principal conclusão do trabalho de Schuldberg (2005) diz que a competência cultural tem a ver com a forma como o profissional pergunta, vê, ouve e respeita os outros. Este olhar para com os outros implica respeito, dignidade e requer uma relação e uma comunicação positiva. Para tal, é necessário um profissional culturalmente competente.

No que diz respeito ao serviço social, Leigh (1998) refere que o assistente social culturalmente competente tem de saber e tem de adquirir técnicas de comunicação com o outro, promovendo o respeito e uma relação positiva para assim fazer uma avaliação culturalmente congruente e definir um plano de ação eficaz. A experiência demonstra que, muitas vezes, membros de um povo cuja cultura está fundada no respeito pelos outros são sujeitos a atitudes etnocêntricas por parte dos assistentes sociais, pelo que é grande a importância de haver mecanismos pelos quais estes

possam adquirir competências no trabalho, para lidar com indivíduos, grupos e comunidades diferentes do seu (Schuldberg, 2005). Esta problemática, porém, está longe, como se disse no início, de se esgotar nas diferenças com origem na proveniência cultural, manifesta-se nas distintas orientações (culturais) geradas por fraturas como as de género, idade, orientação sexual ou estatuto.

Num mundo cada vez mais globalizado, em que a interculturalidade é um desafio presente e permanente na prática do serviço social, este tem que dar ênfase à importância da competência cultural a ter na comunicação, no contacto, na proximidade e na intervenção com os sujeitos, que se apresentam aos nossos olhos como diferentes, quer do assistente social, quer das estruturas organizacionais onde está inserido.

Hoje, mais do que nunca, o serviço social está em contacto permanente com uma sociedade culturalmente diversa e vê-se confrontado com problemas que advêm desta realidade, tais como a exclusão social de vários tipos: económico, social, cultural, linguístico, religiosa, etc. A dificuldade de integração surge assim, também, por razões culturais. Este facto assume-se como um imperativo para que o assistente social se torne culturalmente competente na intervenção e na tentativa de resolução dos problemas.

A falta de competência cultural no trabalho do assistente social pode dificultar aos profissionais a capacidade para defender, ajudar e apoiar as pessoas e as comunidades com que trabalham. A competência cultural é, pois, uma capacidade indispensável para a relação a criar com as pessoas de diferentes orientações culturais por forma a facilitar o diálogo, com respeito e conhecimento da realidade cultural, de modo a que a ação dos assistentes sociais seja efetuada com maior sucesso e eficácia. Ou como propõe Kupka, é “o conjunto de capacidades que permite a membros de diferentes orientações culturais estarem conscientes das suas identidades e diferenças culturais e interagirem eficaz e adequadamente entre si em contextos diversos” (2008, p. 23). Por sua vez, segundo Bennett, é “um conjunto de capacidades e características cognitivas, afetivas e comportamentais individualmente situadas que suportam uma interação eficaz e apropriada numa diversidade de contextos culturais” (2008, p. 97).

A competência cultural é suposta, portanto, promover: uma atitude de motivação, a descoberta de conhecimento do mapa cultural próprio e do outro, a avaliação do desafio implicado no esforço de adaptação mútuo, o desenvolvimento de capacidades de interação eficaz e adequada em contextos diferenciados.

A competência cultural exige igualmente o desenvolvimento de capacidades de interação, as quais não se esgotam na diminuição de

preconceitos, facilitada pelo contacto cultural em si. A empatia e a inteligência emocional, assim como capacidades como *mentoring*, *coaching*, aprendizagem transformadora ou sentido de negociação, têm-se revelado decisivas para a competência cultural.

A competência cultural assim conceptualizada desenvolveu-se em áreas muito diversificadas, em que podem destacar a *gestão de recursos humanos*: por exemplo, em que é procurada uma atenção quer à dimensão cultural na constituição de equipas de trabalho, quer – caso das multinacionais – a atuação em contextos multiculturais diversos, quer à gestão de utentes/clientes das organizações com especificidades culturais várias (Storti, 1998):

- a *educação*: por exemplo, na formação de professores para atender às novas realidades multiculturais nas instituições de ensino (Cushner, 2009; Paigé, 1993);
- a *gestão*: por exemplo, na integração da dimensão cultural no conjunto de competências necessárias aos projetos globais, no reforço e atualização da qualidade da liderança, nas capacidades de comunicação organizacional ;
- em *engenharia*: por exemplo, na conceção e construção de habitações sociais que considerem as diferenças culturais dos utilizadores;
- os *estudos religiosos*: por exemplo, no respeito e prática da visão ecuménica, na procura de elementos e projetos comuns, no reforço da tolerância (Yancey, 2007);
- os *cuidados de saúde*: por exemplo, na melhoria da qualidade da relação profissional/paciente, na melhor compreensão das barreiras culturais dos cuidados de saúde, na resolução de conflitos, no atendimento nas instituições de saúde a utentes culturalmente diferenciados (Anand, 2004); e, mais recentemente no *serviço social* (Cohen-Emerique, 2011 citado em Bracons, no prelo; Deardoff, 2009; Fong, 2001; Lum, 2007).

Todos os discursos sobre competência cultural fazem referência à necessária empatia pela alteridade e ao enriquecimento obtido pela diversidade.

Convém, porém, começar por dizer que as relações culturais podem ser difíceis porque implicam processos muito complexos. Podem ser uma fonte de mal-entendidos devido a inúmeros preconceitos e podem pôr em causa os princípios mais básicos da tolerância.

Existem, de facto, muitos obstáculos que interferem nas relações culturais. São obstáculos de várias ordens, que afetam processos psíquicos no plano corporal, cognitivo e afetivo e que interferem nos processos evolutivos. Ora, é justamente para nos ajudar a melhor gerir esta complexidade que se propõe desenvolver competências culturais, as quais visam melhorar o conhecimento da identidade própria e o conhecimento dos demais, além de melhorar a capacidade de gerir conflitos de valores.

Na base do desenvolvimento de competências culturais, as quais permitem situar a diferença no seio de problemáticas, estão três dimensões distintas: 1) descentramento; 2) descoberta do quadro de referência do *outro*; 3) negociação.

No que respeita ao *descentramento*, este implica um trabalho reflexivo sobre *quem somos*. O profissional deve estar preparado para que o utente lhe faça perguntas, implícitas ou explícitas, sobre questões que podem parecer surpreendentes, aberrantes ou meramente despropositadas. Para tal, o profissional deve começar por examinar os seus quadros de referência, os que lhe servem para descodificar os elementos culturais do *Outro* que são o reflexo da sua identidade pessoal, cultural e social, mas também profissional e institucional. Deste modo, iniciar-se-á um processo – lento, claro – de relativização dos pontos de vista. Nomeadamente no que respeita a temas ou zonas sensíveis, onde se verificam frequentemente mais incompreensões, onde os sentimentos são mais violentos a ponto das práticas se poderem tornar um fracasso. Essas *zonas sensíveis* são, por exemplo: as representações do corpo, os códigos de convivência, de honra e troca, as crenças religiosas e práticas associadas, as orientações sexuais, as estruturas familiares e seu funcionamento, a educação das crianças e avaliação de maus tratos, a atitude face às deficiências e incapacidades, a atitude dos pais face ao sucesso escolar dos filhos, a tolerância face a comportamentos desviantes/transgressões sociais e morais, entre outros.

No que respeita à *descoberta do quadro de referência do Outro*, é uma etapa possível quando se gera distância face às próprias referências. É uma atitude que se baseia no interesse pelo *Outro* – ainda que este nos possa desconcertar – e que facilitará o trabalho em comum. É um exercício que exige capacidade de observação, capacidade de comunicação verbal e não-verbal, vontade de compreender as diferenças e recursos afetivos que permitam dar valor ao outro. Trata-se aqui de algo que parece criar alguma polémica interna, já que a neutralidade e a não implicação são tidas como princípios fundamentais dos profissionais sociais. Ora a evidência já obtida leva à ideia que uma das competências culturais consiste precisamente

em saber passar da neutralidade à implicação quando é oportuno, mas também saber criar distância quando é necessário. Sem este exercício não poderá, afinal, haver uma verdadeira compreensão nem um verdadeiro reconhecimento.

Quanto, enfim, à *negociação*, trata-se de pôr em evidência capacidades para encontrar, pelo diálogo e o intercâmbio, um espaço de aproximação recíproca e de compromisso aceitável, um “entendimento de mínimos”, que permita uma cultura de encontro. Estas dimensões das competências culturais remetem para determinadas capacidades consideradas úteis ou necessárias em contexto intercultural:

- *ao nível pessoal*: capacidade de escuta ativa e compreensiva; capacidade de distanciamento de si próprio; capacidade de identificação dos recursos de cada pessoa; capacidade de suspender juízos e de tomar tempo para a análise e ser capaz de identificar o interlocutor como fonte credível de informação, dotado de discernimento sobre a sua própria situação.
- *ao nível de comunicação*: saber diferenciar os sistemas de códigos e categorias dos outros; prática da reformulação e de assegurar a compreensão recíproca e saber articular as fontes simbólicas e éticas de cada interlocutor e gerir o que é desejável e o que não é negociável;
- *ao nível dos saberes*: domínio de conhecimentos antropológicos, sociológicos, psicossociológicos e históricos e que permitam esclarecer contextos culturais específicos, nomeadamente relativos à tolerância, pluralismo, justiça social e gestão da diversidade; domínio de conhecimentos jurídicos e administrativos relativos à discriminação; domínio de conceitos relativos à interculturalidade (noções de identidade, integração, socialização, nação, tradição, modernidade, alteridade, pluralismo, diversidade, discriminação, complexidade cultural, empatia, autenticidade, multiculturalismo, mediação, etc); conhecimentos sobre a diferença de populações específicas (segundo as situações concretas); saber analisar situações complexas a partir de referências diversificadas; saber dotar-se de elementos metodológicos para integração das dimensões culturais (diagnóstico, orientação, metodologia de projeto, mediação, ação coletiva, acompanhamento individualizado); saber dispor de redes de competências específicas mobilizáveis em situações concretas: interpretes, vozes privilegiadas, etc.

Estas capacidades são metabolizadas, transformadas em conhecimentos transmissíveis ou investíveis quer dizer, suscetíveis de serem adaptados a novas situações, através da experiência. A experiência pode e deve

ser considerada, com efeito, uma categoria constitutiva das competências culturais. As competências que derivam da experiência distinguem-se do facto de se ter passado para uma série de situações (é a diferença entre ingestão e digestão). A confrontação com situações várias suscita a possibilidade da experiência (diferente da lógica da repetição).

No quadro da formação intercultural, o apoiar-se em experiência e situações encontradas e vividas é de uma enorme riqueza. É aliás essa abordagem que Cohen-Emérique (2011) designa por *método de incidências críticas* e que consiste em relatar por escrito os choques culturais vividos e analisados à posteriori. O desenvolvimento desta prática permite a uma efetiva aquisição de competências culturais e sua mobilização face à alteridade.

A interculturalidade cessa então de ser uma dimensão marginal do Serviço Social para se tornar o vetor de aquisição de competências úteis em todas as situações que os profissionais sociais se deparam na sua atividade.

NOTA CONCLUSIVA

Torna-se fundamental investir na criação de condições que permitam aos profissionais aceder a ferramentas que possibilitem exercitar novas formas de comunicar e de lidar com pessoas de culturas diferentes. Familiarizar-se com novos saberes, atitudes e culturas diferenciadas implica uma atitude de abertura, reciprocidade e sensibilidade. O caminho a percorrer não é fácil nem linear, mas é um processo de aprendizagem diária e uma aprendizagem ao longo da vida.

Investir na (re) construção de novos olhares sobre o Mundo, sobre as interações sociais e culturais e sobre as práticas profissionais é imprescindível para uma intervenção mais direcionada e focalizada no essencial, na pessoa e na sua singularidade para uma convivência e uma interação mais positiva (Bracons, no prelo).

Os profissionais, na intervenção social com pessoas e famílias com especificidades culturais diversificadas (Bracons & Rosalina, 2015, p. 236), conhecendo as características principais dos grupos culturais, suas especificidades e vulnerabilidades, bem como alguns aspetos da sua organização, poderão ter uma intervenção mais integrada, implicando novos desafios, novos conhecimentos, novas habilidades e novas competências.

REFERÊNCIAS

- Anand, S. (2004). *The concern for equity in a mediated world*. Oxford: Oxford University Press.
- Benett, J. M. (2008). Transforming training: designing programs for culture learning. In M. Moodian, *Contemporary leadership and intercultural competence* (pp. 95-110). Thousand Oaks: Sage.
- Bracons, H. (2018). *Interculturalidade: elementos para uma melhor compreensão*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Bracons, H. (no prelo). *Conhecer para intervir: a competência cultural no serviço social, Teses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Bracons, H. & Rosalina, A. (2015). Serviço social com famílias imigrantes. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social com famílias* (pp. 225-237). Lisboa: Factor.
- Cohen-Émerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social*. Paris: Presses de L`EHESP.
- Cushner, K. (2009). The role of experience in the making of interculturally minded teachers. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 27-39. Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795140.pdf>
- Deardorff, D. K. (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Fong, R. (2001). *Culturally competence practice: skills, interventions and evolution*. Boston: Allyn e Bacon.
- Kupka, B. (2008). *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management*. Tese de doutoramento, University of Otago, New Zealand.
- Leigh, J. (1998). *Communicating for cultural competence*. Estados Unidos da América: Waveland Press.
- Lum, D. (2007). *Culturally competent practice: a framework for understanding diverse groups and justice issues*. Pacific Gove, CA: Books/Cole.
- Moreira, C. D. (1996). *Identidade e diferença. Os desafios do pluralismo cultural*. ISCS, Lisboa: UTL.
- Paigé, M. (1993). *Education for the intercultural experience*. Yarmouht: Intercultural Press.
- Rocha-Trindade, M. B. (1993). Perspectivas sociológicas da interculturalidade. In *Análise Social*, 28 (123-124), 869-878. Retirado de <https://tinyurl.com/ycv5jalm>

- Schuldberg, J. (2005). *The challenge of cross-cultural competency in social work: experiences of Southeast Asian refugees in the United States*. Lewiston: Edwin Mellen Press.
- Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias – etnicidade e classes sociais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Storti, C. (1998). *Figuring foreigners out*. Boston: Intercultural Press.
- Yancey, G. (2007). Experiencing racism: differences in the experiences of whites married to Blacks and non-Black racial minorities. *Journal of Comparative Family Studies* 38(2), 197-213. Retirado de <https://tinyurl.com/yacl9d3t>

Citação:

Bracons, H. & Leiva, J. (2019). A relevância da interculturalidade para uma prática mais inclusiva em trabalho social. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 82-91). Braga: CECS.

MIGUEL PRATA GOMES, FLORBELA SAMAGAIO,
GABRIELA TREVISAN & RUI RAMALHO

mpg@esepef.pt; fsg@esepef.pt; gpt@esepef.pt; rsr@esepef.pt

ESEPF - CIPAF/ ESEPF - CIPAF E INSTITUTO DE SOCIOLOGIA
- FLUP / ESEPF – CIPAF; CIEC - UM/ ESEPF - CIPAF

PROJETO ELISSE – E-LEARNING FOR INTERCULTURAL SKILLS IN SOCIAL EDUCATION

RESUMO

Num contexto de tensões globais, os profissionais da Educação Social são desafiados a desenvolver um conjunto muito diferenciado de competências. Neste trabalho apresentamos o projeto ELISSE (E-learning for intercultural skills in Social Education), com financiamento europeu, que tem por objetivo a preparação dos estudantes de Educação/Trabalho Social para desenvolverem atividades em contextos multiculturais. O diagnóstico permitiu identificar necessidades específicas de formação dos Educadores Sociais que tencionem desenvolver a sua atividade profissional em ambientes multiculturais: melhorar o apoio pedagógico para a mobilidade internacional em países não europeus (“países do Sul”); melhorar a formação em Educação Social em termos de educação à distância. Depois do diagnóstico construído pelos parceiros de diferentes países (Bélgica, França, Holanda, Itália, Canadá e Portugal), o projeto tem dois princípios fundamentais: uma experiência de estágio em “países do sul” em que os estudantes europeus serão “emparelhados” com estudantes do país anfitrião e de outros “países do norte”; módulos de formação, em parte à distância, com ferramentas *e-learning*, antes de partirem, durante (através de ferramentas *e-learning*) e depois do estágio (avaliação e reformulação). As ferramentas estarão disponíveis para quem deseje desenvolver competências interculturais em/através de estágios internacionais.

PALAVRAS-CHAVE

Estágio internacional; competências interculturais; supervisão; ferramentas *e-learning*

OBJETIVOS E ÂMBITO DO PROJETO

O projeto ELISSE – E-learning for intercultural skills in Social Education [*E-learning* para competências interculturais na Educação Social]

visa criar uma formação principalmente para o desenvolvimento social de estudantes de trabalho social e educação que irão trabalhar em ambientes definidos como multiculturais. Após um estudo de caráter exploratório, realizado um ano antes do lançamento do projeto, o ELISSE pretende basear-se em dois princípios fundamentais e inovadores no setor formação em trabalho social:

1. proporcionar experiências de estágio em “países do sul” em que os estudantes europeus serão emparelhados com estudantes do país anfitrião e estudantes de outros “países do norte”;
2. módulos de formação para a preparação, acompanhamento e *debriefing* em competências interculturais fornecidos parcialmente à distância através do uso de ferramentas de *e-learning*, previamente definidos a partir de um diagnóstico aprofundado pelos parceiros de projeto

As ferramentas de formação criadas pelo projeto estarão disponíveis no futuro para outros estudantes e supervisores que desejem desenvolver competências interculturais em/através de estágios internacionais.

O projeto ELISSE (2017-1-FR01-KA203-037496) é um projeto europeu financiado no quadro do programa Erasmus+, e tem a duração de três anos, com início no mês de setembro de 2017 na reunião de lançamento que decorreu na Bélgica. Os parceiros de “países do norte” diretamente envolvidos no projeto são: Institut de Travail Social de la Région Auvergne¹ (França) – como instituição coordenadora, Haute École Bruxelles-Brabant² (Bélgica), Avans Hogeschool³ (Holanda), Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti⁴ (Portugal), Istituto Superiore Universitario di Scienze Psicopedagogiche e Sociale “Progetto Uomo”⁵ (Itália) e do Canadá participam 2 collèges d’enseignement général et professionnel: CEGEP Marie-Victorin⁶ e CEGEP Lanaudière⁷. As instituições parceiras associadas de “países do sul” são: Institut Supérieur de Travail Social⁸ (Madagáscar),

¹ Informação sobre o Institut de Travail Social de la Région Auvergne disponível em www.itsra.net

² Informação sobre o Haute École Bruxelles-Brabant disponível em www.hezb.be

³ Informação sobre o Avans Hogeschool disponível em www.avans.nl

⁴ Informação sobre a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti disponível em www.esepf.pt

⁵ Informação sobre o Istituto Superiore Universitario di Scienze Psicopedagogiche e Sociale “Progetto Uomo” disponível em www.istitutoprogettouomo.it

⁶ Informação sobre o CEGEP Marie-Victorin disponível em www.collegemv.qc.ca

⁷ Informação sobre o CEGEP Lanaudière disponível em www.cegeplanaudiere.qc.ca

⁸ Informação sobre o Institut Supérieur de Travail Social disponível em www.istmada.com

Institut National de Formation Sociale⁹ (Costa do Marfim), Ecole Nationale des Travailleurs Sociaux Spécialisés¹⁰ (Senegal) e Ho Chi Minh National University¹¹ (Vietnam). Ao longo do projeto haverá ainda a possibilidade de envolver outros “países (e instituições) do sul” (Brasil, Moçambique, Cuba, etc.) que pretendam estabelecer parcerias de colaboração com as estratégias desenvolvidas no ELISSE.

A pertinência do projeto, em particular da sua interpelação à relação entre países do Norte e do Sul, relaciona-se com a ideia de afirmação das desigualdades na produção e reprodução de conhecimento e práticas sociais, entre Norte e Sul (Sousa Santos & Meneses, 2009), e respetivo impacto em modos de ver o mundo homogeneizadores. Esta redução na diversidade epistemológica e cultural do mundo, como afirmam Sousa Santos e Meneses (2009, p. 10), não foi, no entanto, total, deixando espaço a algumas experiências de diversidade que, apesar de tudo, se sujeitaram às normas epistemológicas e políticas dominantes. Neste sentido, a recuperação de algum do saber genuíno, entretanto diminuído, é também um desígnio de projetos que pretendam trabalhar questões interculturais. Esta procura de uma diversidade epistemológica (Sousa Santos e Meneses, 2009) ultrapassa-o na sua noção meramente geográfica, para se referir também aos desafios epistémicos que visam a criação de um diálogo horizontal de conhecimentos. Como afirma Sousa Santos (1995, p. 508 citado em Sousa Santos & Meneses, 2009, p. 9): “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e como Sul”.

NECESSIDADES IDENTIFICADAS NO DIAGNÓSTICO

O processo de exploração do ELISSE, decorreu em colaboração com estudantes, profissionais do trabalho social e educação social, *stakeholders* e instituições. Assim, o projeto nasceu de diferentes necessidades identificadas, podendo definir-se como principais:

- a necessidade de formação específica de assistentes sociais/educadores sociais que trabalhem num ambiente multicultural após os seus estudos;

⁹ Informação sobre o Institut National de Formation Sociale disponível em www.infsci.org

¹⁰ Informação sobre a Ecole Nationale des Travailleurs Sociaux Spécialisés disponível em www.entss.gouv.sn

¹¹ Informação sobre a Ho Chi Minh National University disponível em www.hcmussh.edu.vn

- a necessidade de melhorar o apoio pedagógico à mobilidade internacional nos “países do sul” (em termos de forma e substância);
- a necessidade das escolas de formação em trabalho social/educação, melhorarem as suas competências em educação à distância.

De modo a poder alcançar os seus objetivos, o projeto ELISSE abrangerá estudantes de estudos sociais no ensino superior e dos países parceiros (França, Bélgica, Portugal, Itália, Holanda e Canadá). Durante a experiência do projeto ELISSE, eles farão seu estágio com estudantes do país anfitrião (Costa do Marfim, Senegal, Vietname ou Madagáscar) e poderão recorrer a diferentes ferramentas pedagógicas construídas especialmente para o projeto pelos parceiros do projeto. Haverá também a possibilidade de que estudantes dos “países do Norte” possam realizar algumas experiências de estágio fora dos seus países (na Europa e Canadá) em instituições que trabalhem fundamentalmente com populações originárias de “países do sul”: instituições de acolhimento a refugiados, migrantes, etc...

O projeto ELISSE mobilizará duas modalidades pedagógicas que representam verdadeiras inovações no sector do trabalho social:

- a criação de grupos de estudantes de diferentes países no mesmo local de formação, num contexto ideal de “mudança de perspetiva” em relação às suas referências culturais;
- o ensino à distância. Aqui, o objetivo é adaptar o *know-how* relacionado à educação à distância e o uso de ferramentas de *e-learning* para apoiar os alunos durante os seus estágios. Com estes objetivos procura-se corresponder fundamentalmente às necessidades de mobilidade profissional dos técnicos do trabalho socioeducativo, junto das populações vulneráveis, que se fazem sentir cada vez mais nas sociedades do século XXI.

No final do projeto ELISSE será criada uma “produção intelectual” que assumirá a forma de um programa de formação bilíngue (Francês/Inglês), incluindo um quadro de competências, o conteúdo dos módulos de formação, das ferramentas pedagógicas, etc. Este programa de formação, disponível online através de um website, será organizado em torno da experiência de estágio, e poderá ser seguido paralelamente pelos programas de formação propostos nas escolas e universidades europeias.

A IMPORTÂNCIA DA CRIAÇÃO DE ESTÁGIOS EM CONTEXTO INTERNACIONAL

Diferentes autores têm vindo a estudar os benefícios para os estudantes acumularem experiências em diferentes países. Tal como sugerem Van Hoof e Verbeeten (2005), essas experiências estão frequentemente associadas a benefícios comuns, como a exposição do estudante a diferentes ambientes sociais e culturais, e o facto de viverem em diferentes contextos culturais, ajudando a mudar os estereótipos sobre pessoas de diferentes nacionalidades e a criar uma visão alternativa do mundo. Entre esses benefícios, diferentes estudos também descobriram que o aluno aprende a reconhecer até que ponto os seus próprios valores culturais diferem daqueles dos países que eles conhecem. Como Van Hoof e Verbeeten (2005, p. 43) argumentam: “a literatura destacou o papel desses programas internacionais na formação de um indivíduo culturalmente sensível, que é um dos princípios orientadores do ensino superior em todo o mundo”.

É ainda comum que os estudantes internacionais percebam que alguns dos seus valores são “incompatíveis” com os valores da cultura anfitriã, dadas as diversas culturas de onde vêm (Liberman, 1994; Robinson-Pant, 2009 citados em Reid & Dixon, 2012, p. 31). Como resultado deste contacto com novas culturas, os estudantes internacionais passam por diferentes processos, nomeadamente de aculturação. Estes processos envolvem frequentemente mudanças comunitárias e individuais que ocorrem quando duas culturas diferentes interagem (Berry, 1997 citado em Reid & Dixon). Como resultado da aculturação, os estudantes internacionais podem enfrentar várias barreiras. Um estudo de Poyrazli e Graham (2007) revelou, por exemplo, que os estudantes internacionais experimentaram inúmeras barreiras que impedem a participação nas comunidades sociais e académicas. Mas, para lá das dificuldades mais evidentes, em particular relacionadas com a língua, a cultura e os costumes, ou mesmo os estereótipos, os estudantes internacionais reportam frequentemente sentimentos de solidão e de saudades do país de origem. Da mesma forma, referem frequentemente pouca interação social, em particular se a sua rede de suporte nos países de acolhimento não for tão forte ou presente (Reid & Dixon, 2012).

Por estas e outras razões, não se torna apenas necessário proporcionar esta experiência aos estudantes, mas garantir que, antes, durante e após o processo, encontram um esquema de apoio e de preparação que possa diminuir as barreiras e os sentimentos descritos atrás. Neste sentido, também os supervisores deste tipo de estágio deverão ser capazes de desenvolver um conjunto de competências que lhes permita um

acompanhamento presencial e à distância, capaz de ser eficaz junto dos estudantes nos países de acolhimento e nos países de origem. No entanto, esperam-se algumas dificuldades na consecução do projeto, sobretudo pela necessidade de adaptar programas de preparação para estágios internacionais que os estudantes não obtêm necessariamente no curriculum tradicional das suas instituições (Gardener, 2002). As dificuldades relacionadas com as experiências de estágio são diversas e variam desde uma discussão insuficiente dos sentimentos e atitudes dos supervisores relativamente às diferenças culturais, até a uma experiência insuficiente com os supervisores considerados culturalmente diversos, ou ainda à falta de discussão quanto às expectativas do próprio estágio internacional, por parte de alunos e de supervisores.

Assim, os supervisores desempenham um papel crítico ao ajudarem os alunos a pôr em prática as teorias e a desenvolver a sua identidade profissional (Bernard & Goodyear, 2004; Bradley & Kottler, 2001 citados em Mori, Inman & Grace, 2009). Para que isso aconteça é preciso adquirir competências em várias áreas, nomeadamente na multicultural, definida pela conscientização, conhecimento e capacidades para trabalhar com uma ampla gama de contextos culturais. Esta área tem sido considerada extremamente crítica. De forma semelhante, McClure (2005 citado em Mori et al, 2009) sugere que as normas culturais para as relações interpessoais entre os alunos internacionais podem diferir e afetar negativamente a relação de supervisão. Por exemplo, os supervisores que não têm “sensibilidade cultural” sobre essas diferenças podem perceber os estudantes internacionais como incapazes e discriminá-los (Mittal & Wieling, 2006). Por seu lado, os estagiários internacionais poderão sentir-se intimidados e refrearem-se nas abordagens a perspetivas culturalmente diferentes, sobretudo tendo em conta as dinâmicas de poder nas relações de supervisão. Isso pode prejudicar a capacidade dos *trainees* internacionais de se comprometerem com a criação de um ambiente de aprendizagem significativo e seguro (Mittal & Wieling, 2006).

Interessa, pois, promover uma supervisão formativa ou pedagógica, enquanto meio para a promoção do desenvolvimento profissional, sabendo que se está perante uma atividade que se encontra ligada à orientação da prática pedagógica e/ou profissional por alguém, em princípio, mais experiente e mais informado (Alarcão & Tavares, 2003) e que se desafia face à existência de novas oportunidades de formação supervisionada. Embora os estudantes internacionais possam experimentar uma série de obstáculos, tal como já referimos, a pesquisa sobre supervisão exclui a discussão sobre

como essas questões culturais devem ser tratadas ao trabalhar com alunos internacionais.

Finalmente, e ainda que acontecendo em contexto internacional, os alunos deverão poder aceder a um conjunto de estratégias de supervisão semelhantes àquelas que obteriam caso realizassem os estágios no país de origem. Com vista a alcançar esses objetivos, o projeto aposta no ensino à distância, que visa adaptar o *know-how* relativo à educação à distância e o uso de ferramentas de *e-learning* para apoiar os estudantes e supervisores durante os estágios, a par com momentos presenciais, em particular antes da ida para estágio.

CONSTRUÇÃO DE QUADROS DE COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS, EM SUPERVISÃO PRESENCIAL E ONLINE

Partindo do amplo quadro de trabalho que a nível internacional tem vindo a ser desenvolvido, desde há algumas décadas, sobre competências interculturais (vejam-se entre outros: Bennet, 1986; Deardorff, 2006, 2011; Unesco, 2013), assim como também dos vários estudos, implementação e avaliação de experiências realizadas em contextos de intercâmbio internacional de estudantes (vejam-se entre outros: Behrnd & Porzelt, 2012; Smith & Paracka, 2018). As discussões, no interior do grupo de trabalho do projeto ELISSE centraram-se e especificaram-se num âmbito muito mais restrito. Estas discussões e a “seleção” de competências que iriam ser trabalhadas no projeto foi realizada tendo em conta, os seguintes critérios: as competências interculturais consideradas fundamentais para a construção de melhores relações entre diferentes culturas, as competências interculturais específicas que os estudantes de educação/trabalho social dos países envolvidos devem mobilizar no seu estágio e as competências interculturais e trabalho especializado que cada uma das instituições participantes já desenvolveram/implementaram em articulação com instrumentos tecnológicos.

Assim, ao longo da construção do ELISSE tornou-se necessário encontrar, entre parceiros, quadros comuns de competências interculturais já trabalhadas com os estudantes, e as diferentes ferramentas, sobretudo em regime de *e-learning* que as suportam. Ao identificá-las, foi ainda possível priorizar, de acordo com as competências interculturais consideradas centrais para o projeto.

O projeto organiza-se em três fases distintas: preparação, acompanhamento e *debriefing* dos estudantes. Identificaram-se, neste sentido, esses três períodos distintos, de acordo com as competências a desenvolver:

antes do estágio (preparação); durante o estágio (acompanhamento) e depois do estágio (*debriefing*). Ao mesmo tempo, procedeu-se à identificação de prioridades e competências interculturais consideradas relevantes para o estágio internacional e sua ligação com os instrumentos e períodos de aplicação (e indicadores para avaliação).

Foram estabelecidas quatro grandes prioridades/objetivos genéricos dentro dos quais os estudantes e a “formação” se deve integrar [veja-se as Tabelas 1, 2, 3 e 4, síntese da relação entre prioridades, competências, indicadores e instrumentos]. A prioridade nº 1 “conhecer-se a si mesmo” tem como objetivo que os estudantes conheçam/identifiquem o seu marco de referência cultural em articulação com os objetivos do estágio.

PRIORIDADE (OBJETIVO)	DIMENSÕES DA PRIORIDADE	INDICADOR DA DIMENSÃO
<p>Conhecer-se a si (Prioridade nº1)</p> <p>Objetivo geral: o estudante é capaz de identificar (nomear) o seu próprio quadro de referência e valores culturais bem como os seus objetivos profissionais e pessoais em relação ao estágio</p>	Auto-conhecimento	- ser capaz de reconhecer estereótipos e preconceitos individuais/culturais
		- ser capaz de reconhecer as forças dos outros
		- ser capaz de reconhecer os limites dos outros
		- ser capaz de encontrar a sua posição no grupo atendendo às suas competências
		- ser capaz de valorizar a sua opinião sobre si mesmo
	Pensamento crítico sobre si	- ser capaz de reconhecer os seus modos de comunicação (verbal e não verbal) na sua vida quotidiana
		- ser capaz de expressar vontade de se conhecer
		- ser capaz de questionar-se e identificar o que o/a motiva para a participação num projeto internacional
	Abertura para se conhecer	- ser capaz de ter uma imagem clara sobre si baseada numa visão realista e compreensão das suas capacidades e interesses.
		- ser capaz de refletir e expressar o pensamento crítico sobre si
- ser capaz de ser crítico em diferentes eventos ns linha de tempo e documentar utilizando diferentes fontes		
		- ser capaz de reconhecer os outros na sua diversidade

Tabela 1: Prioridade nº1: conhecer-se a si

A prioridade nº 2, “desenvolvimento da abertura ao outro”, focaliza-se no trabalho de abertura dos estudantes desde o seu referencial cultural perspetivando-se em relação com outros marcos/paradigmas culturais.

PRIORIDADE (OBJETIVO)	DIMENSÕES DA PRIORIDADE	INDICADOR DA DIMENSÃO
Desenvolver abertura ao outro (Prioridade nº2) Objetivo geral: o estudante é capaz de relacionar o seu próprio quadro de referência e visão do mundo a outros pontos de vista (auto-conhecimento cultural)	Descentração	- Ser capaz de compreender o impacto pessoal da sua identidade sociocultural (o estudante teve em conta os valores, normas, vontades e possibilidades dos outros estudantes)
		- ter consciência da diversidade do seu ambiente
		- alargar a sua perspetiva através da exposição à diversidade
	Empatia	- ser capaz de se colocar no lugar dos outros, reconhecer e desconstruir estereótipos e generalizações abusivas sobre os outros
		- ser capaz de reconhecer o impacto da sua comunicação (verbal e não verbal) nos outros, num processo dialógico
		- ter consciência dos outros na sua diversidade
		- ser capaz de perceber o ponto de vista dos outros e reconhecer a relatividade da sua própria visão e ideias (responsividade cultural)
		- ser capaz de produzir ideias alternativas e opiniões e considerar o valor dessas alternativas
	Curiosidade / Vigilância	- ser capaz de se expor a nova informação, e conhecimento, incluindo múltiplas perspetivas culturais
		- ser capaz de relacionar a sua perspetiva com outros pontos de vista
- ser capaz de ser cuidadoso em relação aos diferentes sistemas culturais e modos de pensar		

Tabela 2: Prioridade nº 2 – Desenvolver abertura ao outro

A prioridade nº 3 “entender/conhecer os desafios da interculturalidade” relaciona-se com a construção de conhecimentos e habilidades para poder entender e movimentar-se no âmbito de outra(s) cultura(s) muito específica(s) onde vai desenvolver o seu estágio.

PRIORIDADE (OBJETIVO)	DIMENSÕES DA PRIORIDADE	INDICADOR DA DIMENSÃO
<p>Compreender os desafios da interculturalidade (Prioridade nº3)</p> <p>Objetivo geral: o estudante é capaz de desenvolver e usar múltiplas inteligências (solicitação do seu corpo e mente no processo de aprendizagem) e uso (crítico) dos recursos para compreender os desafios da interculturalidade</p>	Usar múltiplas linguagens	- ser capaz de nomear e identificar as suas próprias emoções (raiva, alegria, medo, surpresa, tristeza, desgosto), durante a atividade de encontro intercultural
		- ser capaz de nomear, identificar e praticar os filtros envolvidos no processo de comunicação (5 sentidos, filtro cultural, filtro de motivação)
		- ser capaz de nomear, identificar e gerenciar os desafios ligados à comunicação intercultural (percepções, interpretações, atribuições erradas)
		- ser capaz de nomear e analisar os desafios da comunicação
		- ser capaz de usar o não julgamento
	Investigar e utilizar criticamente, recursos: conhecimento, teoria, fóruns de comunicação, etc...	- ser capaz de identificar, mobilizar e implementar os recursos
		- ser capaz de ouvir, aceitar a visão / experiência de outra pessoa numa situação sociocognitiva (oportunidade de reajustar sua própria percepção da palavra)
		- ser capaz de nomear, descrever, o seu próprio referencial e visão de mundo
		- ser capaz de comparar e distinguir o conteúdo de outros pontos de vista

Tabela 3: Prioridade nº 3 – Entender/compreender os desafios da interculturalidade

E por fim, a prioridade nº 4 “viver em conjunto a experiência intercultural” está vocacionada para acompanhar/avaliar na prática os mecanismos de convivência intercultural durante o estágio e posteriormente no regresso dos estudantes.

PRIORIDADE (OBJETIVO)	DIMENSÕES DA PRIORIDADE	INDICADOR DA DIMENSÃO
<p>Viver em conjunto a experiência intercultural</p> <p>(Prioridade n.º 4)</p> <p>Principal objetivo: O estudante é capaz de viver a experiência intercultural</p>	Combinando e mobilizando as suas competências	<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de combinar e mobilizar as competências das prioridades n.º 1, 2 e 3, desenvolvidas no contexto intercultural
	Ação ↔ Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - poder fazer e gerir o seu próprio plano de ação para melhorar a sua capacidade de intervenção
		<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de conhecer e compreender o seu próprio quadro de referência e visão de mundo e ligá-los a outro ponto de vista (autoconhecimento cultural)
		<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de lidar com as dificuldades e sentimentos negativos que podem surgir em encontros interculturais, de uma forma construtiva (resiliência cultural)
		<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de encarar as dificuldades e conflitos interculturais como oportunidades de aprendizagem e estar ciente do seu próprio estilo de gestão de conflitos;
	Ser capaz de cooperar	<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de estar aberto a ideias e opiniões alternativas, examiná-las e considerar o valor das alternativas (investigar outras perspetivas)
		<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de analisar e resolver um dilema ético intercultural
		<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de se relacionar com colegas, clientes e outras partes interessadas, para se comunicar de uma maneira compreensível e para funcionar em equipa
		<ul style="list-style-type: none"> - poder examinar as características específicas do seu próprio estilo de comunicação, permitir uma abordagem corretiva, se necessário, e explorar o estilo de comunicação da outra.
		<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de aceitar os comentários e feedback dos outros
<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de entender como contribuir pessoalmente para organização e agir de acordo (seja como indivíduo ou como parte de uma equipa) 		
Flexibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de adaptar o seu comportamento (incluindo o seu estilo de comunicação), se necessário, num contexto intercultural, e explorar padrões de comportamento alternativos (flexibilidade cultural) 	
	<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de mostrar flexibilidade na sua atitude para adaptar o seu próprio estilo de comunicação e manter uma boa relação de trabalho com o outro; 	
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de mudar seu planeamento, e responder a eventos inesperados 	
	<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de olhar para as escolhas feitas, justificá-las, dar feedbacks aos outros, parecer crítico, decidir se as escolhas são apropriadas (em relação a todas as outras prioridades) como um processo contínuo. 	

Tabela 4: Prioridade n.º 4 – Viver em conjunto a experiência intercultural

Dentro de cada prioridade foram estabelecidas uma série de dimensões que definem o potencial que pretendemos que seja atingido dentro dessa mesma prioridade em concreto. Estas dimensões poder-se-ão equivar a um quadro, mais ou menos amplo, de competências que nos parecem essenciais para o desenvolvimento de um estágio internacional que cumpra os objetivos de um estudante de educação/trabalho social. No interior de cada uma destas dimensões e/ou competências foi também estabelecido todo um arsenal de indicadores ou “qualificativos” capazes de verificar a interiorização ou não da referida dimensão ou competência. Ou seja, os indicadores pretendem aferir se o estudante atingiu ou não os objetivos propostos em cada uma das dimensões e prioridades do projeto. No âmbito da prioridade nº 1 “conhecer-se a si mesmo” as dimensões e/ou competências a serem trabalhadas são: o autoconhecimento/autoconsciência, o pensamento crítico sobre si mesmo e a vontade de conhecimento sobre a identidade – para isso definiram-se uma série de indicadores específicos que devem ser atingidos (tal e como consta na Tabela 1). As dimensões ou competências que dizem respeito à prioridade nº 2 “desenvolvimento da abertura ao outro” (ver Tabela 2), que pretendem centrar-se numa saída de si mesmo, são: a descentração, a empatia e a curiosidade/atenção - neste sentido os indicadores estabelecidos pelo grupo ELISSE obedecem, de alguma forma, a necessidade de verificar se os estudantes conseguem sair de si mesmos e “colocar-se no lugar do outro”. As dimensões ou competências mais relacionadas com o conhecimento e a utilização de “instrumentos” que permitam o conhecimento cultural sobre o outro (a utilização de inteligências múltiplas e a pesquisa/utilização de recursos críticos em termos de conhecimento, comunicação, etc.) configuram os objetivos da prioridade nº 3 “entender/conhecer os desafios da interculturalidade” (ver Tabela 3) – aqui os indicadores destas competências vão centrar-se, logicamente, em termos de verificação de conhecimentos e atitudes concretas relacionadas com culturas/temáticas dos estágios. Por fim, a prioridade nº 4 “viver em conjunto a experiência intercultural” vai mobilizar na prática as competências desenvolvidas anteriormente, através de uma perspetiva de ação-reflexão, contruindo a sua experiência conjunta de estágio numa(s) cultura(s) outra(s) guiando-se pelo trabalho cooperativo que, necessariamente, terá de socorrer-se da competência que coloca em jogo a capacidade de flexibilidade de trabalho característica de contextos multiculturais. A avaliação/autoavaliação é considerada também uma dimensão/competência fundamental neste processo: a capacidade de reflexão sobre as escolhas realizadas permite ao estudante construir um olhar crítico sobre a realidade e sobre si mesmo.

Quanto aos instrumentos de “formação” que serão utilizados durante as três fases do projeto (preparação, acompanhamento e *debriefing*), estes estarão definidos e alocados a cada fase antes do primeiro momento de envio de estudantes dos “países do norte” para “países do sul” (julho de 2018). Está já construída uma *toolbox* ou *set* de instrumentos para aplicar no *training* dos estudantes e que foram desenvolvidos por cada parceiro do projeto. Dependendo da calendarização e dos módulos de *training* de cada um dos parceiros, poderão ser utilizados um ou mais instrumentos para cada uma das dimensões/competências. Cada país/parceiro poderá utilizar os instrumentos que achar pertinente para colmatar as suas necessidades. No entanto, a nível metodológico, foi decidido que haverá um núcleo básico de instrumentos e períodos de implementação que deverão ser comuns a todos os parceiros com a finalidade de se poder realizar uma avaliação científica criteriosa e com maior objetividade. Há que dizer também, que há instrumentos, pelo seu carácter de complementaridade, que poderão ser utilizados em diferentes fases do projeto, tanto como uma componente de preparação como também em fases de acompanhamento e *debriefing*. Todos instrumentos a ser utilizados estão preparados para serem aplicados, fundamentalmente, utilizando uma base tecnológica e visando também a sua utilização à distância.

AS FERRAMENTAS ONLINE PARA E-LEARNING DE COMPETÊNCIAS DE INTERCULTURALIDADE

A visão de qualidade no Ensino aborda diferentes metodologias, tendo em consideração as relações complexas entre tecnologia, pedagogia e conteúdo, com o objetivo de promover estratégias diferenciadoras atendendo ao contexto de ensino em que se insere. A partir deste pressuposto, esta supervisão de estágio é desenvolvida num regime de *blended-learning*, utilizando a *Learning Management System* (Moodle) tendo as seguintes linhas orientadoras: aprendizagem centrada no formando; flexibilidade temporal; interação diferenciada entre alunos; inclusão digital. Neste tipo de metodologias e plataformas, o estudante tem um papel ativo na gestão temporal das suas atividades, na monitorização das aprendizagens realizadas, e no estabelecimento de metas de trabalho. Por outro lado, esta forma de aprender permite-lhe um maior desenvolvimento da sua autonomia, criatividade e capacidade de planear o seu trabalho preparando-se assim para a aprendizagem ao longo da vida.

O professor deixa aqui de ser um mero transmissor de conteúdos, passando a ser um facilitador dos processos de aprendizagem, auxiliando o estudante a desenvolver capacidades metacognitivas, organizando e estimulando a interação na comunidade de aprendizagem. Em simultâneo, o professor é também um gestor do conhecimento, disponibilizando recursos diversificados de aprendizagem e organizando atividades enriquecedoras. Trata-se de uma interação entre adultos, num ambiente emocional positivo, assente na valorização do ser, da experiência e da reflexão, em que o supervisor não dá receitas, mas é um facilitador do desenvolvimento e aprendizagem do profissional, para desenvolver junto dele um espírito de investigação ação (Alarcão & Tavares, 2003). Defensores de uma dialética entre o saber e o saber fazer e o fazer ao saber, estes autores acreditam que estas premissas são as que melhor se adequam ao desenvolvimento cognitivo dos adultos e ao desenvolvimento de uma prática consciente e refletida.

A flexibilidade possibilita ao formando aceder aos conteúdos e às atividades de aprendizagem, sem imperativos temporais ou de deslocação. Este modelo, essencialmente assíncrono, permitir-lhe ter tempo para ler, processar a informação, refletir e interagir. A inclusão digital permite minimizar a infoexclusão tendo em consideração os desenvolvimentos tecnológicos, as relações sociais, o mundo de trabalho, o acesso a bens e serviços na vida quotidiana, pois está cada vez mais dependente de redes virtuais e do acesso a sistemas de comunicação mediados por computador. Por outro lado, permitem responder a três grandes eixos: partilha, socialização e cooperação, a partir de diferentes instrumentos e suportes (Mason & Rennie, 2008).

Este tipo de processos é, então, uma das formas “ideais” de promover competências interculturais nos estudantes que se encontrem fora dos países de origem. Diferentes ferramentas e exemplos poderão ser dados, como modo de facilitar as interações entre estudantes e supervisores, e o registo de aquisição de competências que vão acontecendo ao longo do estágio:

- *blogar* em forma de diário online acrescenta um novo dinamismo ao que estava na web 1.0, a *homepage* pessoal;
- Really Simple Syndication ou Rich Site Summary (RSS) é uma família de formatos de *feed* da web usados para publicar conteúdo digital atualizado com frequência, como *blogs*, *feeds* de notícias ou *podcasts*;

- *podcasting* é distribuído pela internet usando *feeds* de distribuição, para reprodução em dispositivos móveis e computadores pessoais;
- portefólios eletrónicos incentivam os alunos a se apropriarem de seu aprendizado através da criação de um registro dinâmico, reflexivo e multimídia de suas conquistas.

Finalmente, os diferentes instrumentos poderão também ser adaptados às necessidades e objetivos para os quais sejam mobilizados, como ilustra a Figura 1.

Table 3.1 Examples of the Application of Distributed Media to Learning Activities

Student learning need	Example of student activity	Level of distributed media resource		
		Fundamental	Extended	Emerging
Information handling skills	Web searching Using electronic libraries	Print	Webpages	e-books Digital repositories
Developing understanding	Linking information from different sources	Connected document (with hot links)	e-portfolios	Mashups
Linking theory to practice	Learning by doing	Online quizzes	Instant messaging tutorials	Screencasting
Practicing discussion and argument	Presentation	CD/DVD	Photos/images Online debate using threaded discussion (Flickr?)	Vlog
Sharing essays online				
Practicing articulation of ideas	Reflective journal	Computer conferencing	Blogs Videoconferencing	Podcasts
Rehearsing skills and procedures	Audiovisual essay	Audio clips (Powerpoint)	Video clips	Webcasts YouTube
Practicing teamwork	Group projects	Online games	Social book-marking	Wikis
Learning professional practice	Problem solving exercises	Role playing	Animations or audiographics	Simulations
Feedback	Interactive Tutorial	Telephone support e-mail	Telephone conferencing	Skype

Figura 1: Exemplos de aplicação dos média em função das atividades de aprendizagem

Fonte: Mason e Rennie, 2008, p. 49

Tal como explicitado, ao pretender desenvolver as competências anteriormente enumeradas, o projeto ELISSE selecionou diferentes ferramentas

que permitam a articulação crítica de ideias e perspetivas dos alunos, o trabalho de equipa, a prática profissional e o feedback, crucial entre supervisores e estudantes em contexto de estágio internacional.

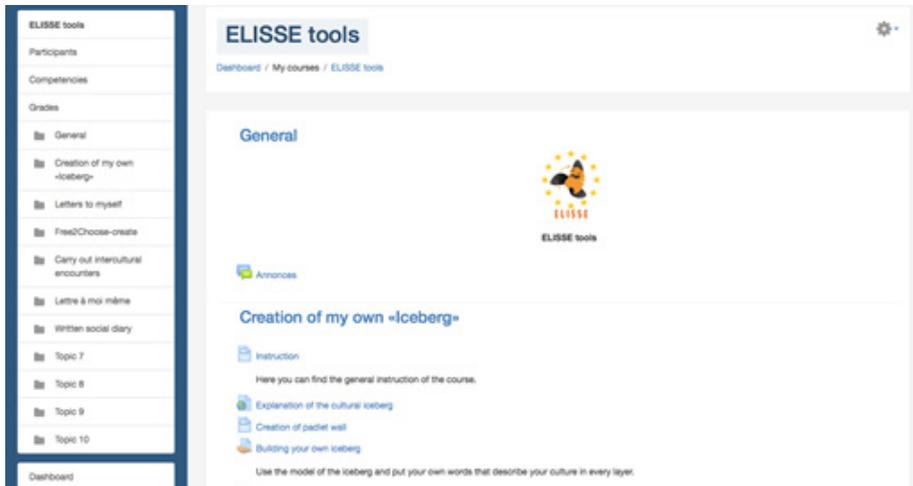


Figura 2: Moodle ELISSE – “Cultural iceberg”

Esta atividade é um exemplo de articulação de ideias pelos estudantes, respondendo também à necessidade de se trabalharem competências de construção de identidade e de abertura ao outro, por exemplo.

Já a atividade “Letters to myself” realiza-se antes, durante e após o período de estágio, pretendendo ser um instrumento privilegiado de autoconhecimento e de observação das diferentes dificuldades e conquistas dos estudantes, ao longo do período de estágio.

Letters to myself

-  Instruction 1 - The Other of Myself
-  Instruction 2- Letters to myself
-  Deposit the first letter- Before
-  Letters to myself - During
-  Letters to myself - After
-  How to upload a video

Figura 3: Moodle ELISSE – “Letters to myself”

Também foram estabelecidas no projeto atividades que permitam aprofundar reflexivamente estas questões, como o exemplo que se segue.



Figura 4: Moodle ELISSE – “Free2choose_create”

Esta atividade permite, numa primeira fase, trabalhar competências de autoconhecimento e pensamento crítico, mas também, em fases posteriores, durante o próprio estágio e no *debriefing* aquando do regresso dos estudantes ao país de origem um trabalho de pesquisa, cooperação e ação-reflexão para, posteriormente, interiorizarem uma reflexão crítica sobre o trabalho/práticas desenvolvidas durante o estágio. Este instrumento permite a criação cooperativa de documentos e curtas metragens (Gomes & van Driel, 2017) onde os estudantes partem de situações práticas, observadas ou não, e constroem dilemas envolvendo casos “reais” relacionados com o seu estágio. Os produtos deste instrumento podem retroalimentar e funcionar como materiais utilizados para a formação e reflexão de novos estudantes em estágios futuros.

Um último exemplo, que permite trabalhar as competências de autoconhecimento e reflexão sobre as realidades vivenciadas, a par com a capacidade de articular criticamente ideias, como referido anteriormente por Mason e Rennie (2008), é a escrita do diário de bordo reflexivo.

Estes diários permitem que, semanalmente, os estudantes reflitam livremente ou a partir de dimensões criadas par ao efeito, sobre as questões que encontram nos seus estágios, quer do ponto de vista da prática profissional, quer do ponto de vista pessoal e intercultural. Aos supervisores, é possível aceder às diferentes entradas dos estudantes e providenciar diferentes tipos de feedback às preocupações expressas, contribuir para um projeto, etc.. Do mesmo modo, o diário permite guardar as entradas ao longo do tempo, permitindo, no final do período de estágio, uma reflexão conjunta com os estudantes sobre as diferentes aquisições realizadas nas dimensões de análise e escrita propostas.

Written social diary

The student will **be able to** add reflections to his actions **in order to** analyse his experiences, his knowledges, his behaviours and his attitudes in his own frame of reference and compare them to the one of the others educators and understand them with their frame of reference and worldview.



Figura 5: Moodle ELISSE – “Written social diary”

Assim, os diferentes instrumentos mobilizados, por exemplo, pela ESEPF na supervisão do estágio profissionalizante dos seus estudantes no 3º ano, permitem a adaptação e adequação ao contexto de estágio internacional e aos recursos em regime de *e-learning*:

- supervisão presencial de estudantes – encontros semanais, idas regulares aos contextos de estágio (efetuadas pelos países de acolhimento dos estagiários internacionais);
- criação de portefólios de estágio (físicos e/ou digitais)
- construção de diários de bordo (dilemas éticos), podendo ser físicos e/ou digitais
- reuniões entre supervisores (locais e dos países de acolhimento) – em ambiente presencial e/ou digital (por exemplo, via Skype);
- construção de projetos – físicos/digitais.

RESULTADOS ESPERADOS NO FINAL DO PROJETO

No final da implementação do projeto, espera-se:

- uma “produção intelectual” que assumirá a forma de um programa de formação bilingue (Francês/Inglês);
- um quadro de competências interculturais, com conteúdos dos módulos de formação, das ferramentas pedagógicas, etc.;

- acessibilidade do programa de formação, disponível on-line através de um website;
- experiências de estágio, entre países do “Norte” e do “Sul”, e respetiva mobilização do programa de formação e supervisão pedagógica;
- sustentabilidade do projeto para grupos posteriores, e que realizem estágio em contexto internacional.

A promoção do programa de formação, disponível para as instituições de ensino superior em acesso aberto, poderá constituir-se enquanto ferramenta regular de trabalho na integração e acompanhamento dos estudantes em estágio profissional. Do mesmo modo, os estudantes que participem do projeto serão, naturalmente, parte integrante desta formação, através das partilhas e *know-how* que trarão, e que poderão trazer aos seus colegas que embarquem mais tarde no mesmo processo. Acredita-se que o modo como o projeto foi construído e os resultados expectáveis da sua implementação, poderão contribuir para um trabalho regular e consistente ao nível das competências interculturais dos estudantes, mas, também, dos seus supervisores e das instituições que os acompanham.

FINANCIAMENTO E AGRADECIMENTOS

Projeto ELISSE (2017-1-FR01-KA203-037496).



REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Behrnd, V. & Porzelt, S. (2012). Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 213-223. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2011.04.005

- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-186. DOI: 10.1016/0147-1767(86)90005-2
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10(3), 241-266. DOI: 10.1177/1028315306287002
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79. DOI: 10.1002/ir.381
- Gardener, M. (2002). Cross-cultural perspectives in supervision. *The Western Journal of Black Studies*, 26, 98-106
- Gomes, M. & van Driel, B. (2017). Os limites dos direitos humanos na batalha educativa contra as vozes extremistas -um estudo de caso. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Eds.), *Concepções e práticas de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 57-74). Porto: Ed. Afrontamento.
- Mason, R. & Rennie, F. (2008). *E-learning and social networking handbook: resources of higher education*. Nova Iorque e Londres: Routledge
- Mittal, N. & Wieling, E. (2006). Training experiences of international doctoral students in marriage and family therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(3), 369-383. DOI: 10.1111/j.1752-0606.2006.tb01613.x
- Mori, Y., Inman, A. & Grace, I. L. (2009). Supervising international students: relationship between acculturation, supervisor multicultural competence, cultural discussions, and supervision satisfaction. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(1), 10-18. DOI: 10.1037/a0013072
- Poyrazli, S. & Graham, K. (2007). Barriers to adjustment: needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of Instructional Psychology*, 34, 28-45.
- Reid, L. M. & Dixon, A. L. (2012). The counseling supervision needs of international students in U.S. institutions of higher education: A culturally-sensitive supervision model for counselor educators. *Journal for International Counselor Education*, 4, 29-41. Retirado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.856.5133&rep=rep1&type=pdf>
- Smith, S. H. & Paracka, D. J. (2018). Global learning is shared learning: Interdisciplinary intercultural competence at a comprehensive regional university. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 17-26. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2017.11.003

Sousa Santos, B. & Meneses, M. P. ((2009). Introdução. In B. Sousa Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 9-20). Coimbra: Almedina/CES.

Unesco (2013). *Intercultural competences: conceptual and operational framework*. Paris: Unesco. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

Van Hoof, H. & Verbeeten, M. J. (2005). Wine if or drinking, water is for washing: student opinions about international exchange programs. *Journal of Studies in International Education*, 9(1), 42-61. DOI: 10.1177/1028315304271480

Citação:

Gomes, M. P., Samagaio, F., Trevisan, G. & Ramalho, R. (2019). Projeto ELISSE – E-learning for intercultural skills in Social Education. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 92-112). Braga: CECS.

PAULO COSTA, LÚCIO SOUSA, BÁRBARA BÄCKSTRÖM,
OLGA MAGANO & ROSANA ALBUQUERQUE

pmcosta@uab.pt; lucio.sousa@uab.pt; barbara.backstrom@uab.
pt; olga.magano@uab.pt; rosana.albuquerque@uab.pt

CEMRI - UNIVERSIDADE ABERTA

O ACOLHIMENTO DE REFUGIADOS RECOLOCADOS EM PORTUGAL: A INTERVENÇÃO DAS INSTITUIÇÕES LOCAIS

RESUMO

O afluxo de refugiados à Europa e a implementação de um programa europeu de recolocação é um desafio para a União Europeia, mas também para Portugal, o qual se mostrou bastante recetivo para acolher um elevado número de refugiados, tendo, para o efeito, a Comissão Europeia estabelecido uma quota nacional de 1.642 refugiados.

Face à ausência de uma tradição histórica de acolhimento de refugiados e à falta de estruturas estatais para o fazer, o programa de recolocação português está largamente fundado na sociedade civil, que independentemente da decisão política se mobilizou nesse sentido.

Deste modo, o acolhimento dos refugiados recolocados em Portugal foi desenvolvido por um conjunto de organizações caracterizadas pela diversidade institucional e de objetivos e pela dispersão geográfica.

Para compreender o modo como este processo está a decorrer, nomeadamente o papel e as práticas das instituições locais, estamos a realizar o projeto de investigação “Integração de refugiados em Portugal: papel e práticas das instituições de acolhimento”.

Em termos metodológicos, é feita uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos. Assim, numa primeira fase, foram realizadas entrevistas exploratórias a representantes de entidades públicas e instituições privadas com intervenção no processo de acolhimento, com o objetivo de nos permitir fazer uma primeira aproximação ao objeto de estudo e perceber os principais eixos do fenómeno social em análise. Numa segunda fase, foi aplicado um questionário online às instituições envolvidas com o objetivo de perceber quais as suas motivações, como decorreu o processo de acolhimento e que balanço fazem do mesmo. Neste texto apresenta-se uma síntese preliminar parcial dos dados recolhidos.

Os resultados preliminares recolhidos mostram que ocorreu um movimento significativo de mobilização social e institucional em Portugal, por razões de carácter solidário e humanitário, com numerosas instituições locais a acolherem e a acompanharem o processo de integração dos refugiados recolocados, apesar da maioria delas não ter qualquer experiência prévia de trabalho com refugiados.

PALAVRAS-CHAVE

Refugiados; acolhimento; instituições; Portugal

INTRODUÇÃO

A intensificação do fluxo de refugiados para a Europa durante os anos de 2014 e 2015, em especial de sírios que fugiam da guerra civil no seu país, colocou sobre grande pressão o Sistema Europeu Comum de Asilo (SECA), mostrando as suas limitações e as dificuldades na implementação de uma política comum de asilo (Comissão Europeia, 2016).

A criação do SECA visou edificar um processo de asilo comum e um estatuto uniforme no espaço da União Europeia¹. Para isso, ele está estruturado nos seguintes grandes princípios:

- a) os refugiados não têm o direito de escolher o Estado em que querem apresentar o pedido de asilo ou em que desejam instalar-se;
- b) cada pedido de asilo será examinado apenas por um Estado-Membro;
- c) são estabelecidos critérios para determinar qual o Estado responsável pelo exame do pedido;
- d) são definidos mecanismos de transferência de refugiados entre os Estados-Membro: tomada a cargo e retomada a cargo.

Como um dos critérios para determinar o Estado responsável pela apreciação do pedido de proteção internacional é o do Estado pelo qual o refugiado se apresentou ou pelo qual entrou, e tendo em conta que os principais pontos de entrada deste fluxo recente de refugiados na Europa se situaram na Grécia e na Itália, supostamente caberia a estes dois países a apreciação dos pedidos de proteção internacional apresentados e o acolhimento das pessoas a quem fosse concedido esse estatuto.

No entanto, a dimensão dos fluxos de pessoas tornou esta via quase impraticável, pelo que a única possibilidade encontrada para enfrentar o problema foi a ativação da resposta de emergência prevista no artigo 78.º,

¹ A decisão de criação do SECA foi formalizada no Conselho Europeu de Tampere (1999). Após a aprovação do Tratado de Lisboa (2010), o artigo 78.º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia, passou a preconizar que a União Europeia deve desenvolver uma política comum em matéria de asilo, proteção subsidiária e proteção temporária.

n.º 3 do Tratado sobre o funcionamento da União Europeia, o qual permite a adoção de medidas provisórias pela Comissão Europeia em caso de “um súbito fluxo de nacionais de países terceiros”².

Para o efeito, a Comissão Europeia implementou um processo de recolocação de requerentes de proteção internacional através do estabelecimento de um mecanismo de distribuição de pessoas pelos vários Estados-membros, baseado em critérios como a dimensão da população, o PIB, o número de pedidos de asilo espontâneos recebidos e de reinstalações aceites e a taxa de desemprego (Comissão Europeia, 2015, p. 19). A aprovação deste mecanismo distributivo mereceu a oposição ativa de vários Estados-membros, nos quais não se incluiu Portugal que mostrou publicamente a sua disponibilidade para receber um número elevado de refugiados (em particular a partir da mudança de Governo em 2015).

A Comissão Europeia adotou ainda uma abordagem denominada de *hotspot*, a qual consistiu na criação de centros de registo de refugiados na Grécia e em Itália, nos quais os requerentes são identificados, entrevistados e é recolhida informação como, por exemplo, as impressões digitais. Para o desenvolvimento destas atividades, as autoridades gregas e italianas contaram com o apoio de diversas agências europeias: o European Asylum Support Office (EASO), a European Agency for the Management of Operational Cooperation at the External Borders (Frontex) e a European Policy Office (Europol) (Comissão Europeia, 2015, p. 6; Parlamento Europeu, 2016, p. 59). Esta informação pessoal recolhida é posteriormente transmitida às autoridades nacionais que ficam responsáveis pelo acolhimento dos refugiados.

Através da Decisão (UE) 2015/1601, do Conselho, de 22 de setembro de 2015, que aprovou as medidas provisórias em favor da Itália e da Grécia e o programa de recolocação, foi estabelecido um contingente de 1642 pessoas a serem recebidas por Portugal, sendo 388 provenientes de Itália e 1.254 da Grécia. Até 7 de março de 2018, Portugal recebeu 340 pessoas com origem em Itália e 1.192 pessoas provenientes da Grécia, ou seja, um total de 1.532 refugiados (Comissão Europeia, 2018, anexo 4).

A chegada de um tão elevado número de refugiados a Portugal, não sendo uma novidade, teve, no entanto, características únicas, dado que o envolvimento da sociedade civil foi essencial no processo de acolhimento e integração. Esta participação alargou em muito o leque de entidades que, até então, tinham tido experiências de receção e integração de refugiados, ao mesmo tempo que a sua dispersão geográfica promoveu uma política

² Retirado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=PT>

de disseminação dos refugiados recolocados que foi assumida como paradigma por parte de todos os agentes envolvidos, estatais e não estatais.

Tendo em conta que estas características de dispersão geográfica dos refugiados e de diversidade institucional das organizações envolvidas no acolhimento e acompanhamento das pessoas recebidas são, em certa medida, uma novidade no contexto português, foi elaborada e apresentada a candidatura do projeto “Integração de refugiados em Portugal: papel e práticas das instituições de acolhimento” ao Fundo Asilo, Migração e Integração (FAMI), com o objetivo de recolher informação e refletir sobre o modo como decorreu o processo de acolhimento e integração de refugiados recolocados em Portugal.

Deste modo, este projeto visa analisar o modo como as práticas desenvolvidas pelas instituições locais de acolhimento têm permitido implementar o programa português de recolocação e os reflexos que isso tem na política de integração social de refugiados. Como pressupostos base da investigação entendemos que o processo de integração resulta de uma adaptação e gestão de expectativas e frustrações por parte dos refugiados e por parte da sociedade de acolhimento e que ele, ainda que esteja delimitado por políticas e normas europeias e nacionais, resulta em grande medida de ações concretas desenvolvidas a nível local.

Procura-se assim conhecer uma temática emergente em Portugal e obter elementos que possibilitem problematizar o tema do ponto de vista científico, assim como contribuir para a produção de recomendações sobre medidas a adotar a partir da análise e da avaliação sobre o modo como este processo de recolocação e integração tem estado a ser desenvolvido.

No âmbito deste projeto, numa fase inicial foram realizadas entrevistas a representantes de entidades públicas e de instituições da sociedade civil que tiveram um papel de coordenação das instituições locais, tendo para o efeito desempenhado funções de sensibilização das instituições para o processo, recolha de informação sobre a disponibilidade para acolherem refugiados e, de alguma forma, acompanhamento dessas instituições. Estas entrevistas exploratórias foram realizadas com representantes da Plataforma de Apoio aos Refugiados (PAR), da União das Misericórdias Portuguesas, da Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade Social, da Cruz Vermelha Portuguesa, da União das Mutualidades e do Conselho Português para os Refugiados.

Posteriormente, foi aplicado um questionário online às instituições locais que acolhem ou já acolheram refugiados, através do qual se

pretendeu conhecer as instituições, as suas práticas e o balanço que fazem do trabalho desenvolvido.

Neste texto, pretendemos apresentar uma breve síntese de alguns dos resultados preliminares obtidos através deste inquérito por questionário, com o objetivo de permitir um conhecimento resumido sobre o tipo de instituições envolvidas no processo de acolhimento de refugiados recolocados, as principais dificuldades que encontraram e a análise que fazem sobre o modo como este está a decorrer.

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE RECOLOCAÇÃO EM PORTUGAL

O envolvimento de Portugal no programa europeu de recolocação, para o qual mostrou disponibilidade pública para acolher alguns milhares de refugiados, contrasta com a sua fraca tradição histórica de receção de requerentes de asilo (Sousa & Costa, 2017, p. 176). A explicação para esta vontade e interesse recentes poderá ser encontrada no contexto político, económico e demográfico particular de Portugal, na sequência da crise económica iniciada em 2008 (Costa & Sousa, 2017, pp. 50-51).

O acolhimento limitado de refugiados e de requerentes de asilo por Portugal tem diversas consequências políticas e institucionais, uma vez que a experiência de trabalho com migrantes forçados é reduzida, o número de organizações que intervêm na área é pequeno e as instituições públicas não têm programas não estão habituadas a lidar com a especificidade da condição dos refugiados. Ou seja, apesar da disponibilidade política manifestada por Portugal, na realidade não existiam estruturas adequadas e suficientes para receber os refugiados recolocados. Esta dificuldade foi ultrapassada, em larga medida, com a resposta dada pela sociedade civil portuguesa que se mobilizou para contribuir para a resolução da crise humanitária que se vivia na Europa.

Neste âmbito, merece um particular destaque a criação da PAR que teve uma função mobilizadora e agregadora das organizações não governamentais portuguesas. A PAR é constituída por 350 organizações, das quais cerca de 100 acolheram ou estão a acolher famílias³. As instituições são bastante diversas em termos de objeto, dimensão e estatuto jurídico. A criação da PAR antecedeu a implementação do programa de recolocação, pelo que as opções que tomou influenciaram, em certa medida, a configuração do programa português, nomeadamente determinando uma das

³ Entrevista a representante da PAR, realizada a 10 de outubro de 2017.

suas principais características que é a dispersão geográfica dos refugiados. Esta orientação resultou da opção que a PAR fez por um “modelo de integração comunitário”⁴, o qual utilizou a rede de instituições que constituíam a PAR para colocar as famílias junto de comunidades locais, em diferentes pontos do país.

Para que pudessem ser selecionadas para receber refugiados, as instituições locais deveriam assegurar a existência de condições mínimas de acolhimento (GTAEM, s.d., ponto 3): acesso a alojamento; alimentação e vestuário; apoio à integração laboral; acesso à educação; acesso à saúde; apoio à aprendizagem do português; acesso a formação e validação de habilitações/competências.

No plano estatal, foi necessário definir princípios e regras que garantissem a coordenação de todo o processo, tendo sido criado o Grupo de Trabalho para a Agenda Europeia para as Migrações (Despacho nº 10041-A/2015, de 3 de setembro). Este grupo congrega a Direção-Geral dos Assuntos Europeus/MNE, o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), o Instituto da Segurança Social, o Instituto do Emprego e da Formação Profissional, a Direção-Geral da Saúde, a Direção-Geral da Educação e o Alto Comissariado para as Migrações (ACM). São ainda convidadas as entidades da sociedade civil e autarquias locais com participação no processo de acolhimento e integração de refugiados, nomeadamente o Conselho Português para os Refugiados, a PAR, a Cruz Vermelha Portuguesa, a União das Misericórdias Portuguesas, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade e a União das Mutualidades.

Entre as entidades públicas referidas anteriormente, o SEF tem um papel fundamental, uma vez que é ele quem analisa todos os processos de refugiados recolocados, faz a gestão dos montantes financeiros de apoio atribuídos pela União Europeia e é quem celebra os protocolos de acolhimento com as instituições locais. Por sua vez, o ACM procura encontrar a correspondência entre as instituições e o perfil dos refugiados que são encaminhados para Portugal e assegurar a coordenação das questões relacionadas com a integração, na sequência de uma decisão nesse sentido do Grupo de Trabalho para a Agenda Europeia para as Migrações⁵.

Não tendo também uma experiência prévia de trabalho com refugiados, a intervenção do ACM é sustentada no trabalho anteriormente

⁴ Entrevista a representante da PAR, realizada a 10 de outubro de 2017.

⁵ Entrevista a representante do ACM, realizada a 9 de outubro de 2017.

desenvolvido em matéria de imigração⁶. Nesse sentido, a Portaria nº 203/2016, de 25 de julho, viria a reconhecer a necessidade da intervenção do ACM no “processo, complexo e exigente, de acolhimento, reinstalação, realocação e integração dos refugiados”.

A execução desta política passou pela ampliação do papel dos Centros Nacionais e Locais de Apoio à Integração de Migrantes (CNAIM e CLAIM), agora também habilitados para assegurar os seus serviços às pessoas refugiadas. Para tal, na estrutura do ACM foi criado, em 2015, o Núcleo de Apoio à Integração de Refugiados (NAIR), para responder às novas atribuições e ao programa de recolocação. O NAIR tem como funções, nomeadamente, a “validação” das disponibilidades manifestadas pelas instituições locais, o mapeamento das instituições disponíveis para acolherem refugiados, a seleção das instituições em função do perfil dos refugiados e o apoio e o acompanhamento das instituições ao longo do processo de acolhimento⁷.

Quanto à estratégia nacional para a integração dos refugiados em Portugal, tal como resulta do manual de procedimentos, assenta nos seguintes princípios: institucional, descentralizado, articulado, integrado e autónomo (GTAEM, s.d., ponto 2.1). Isto significa que no processo é privilegiado o acolhimento dos refugiados por instituições, que se procura evitar a concentração geográfica de um grande número de refugiados, que se privilegia a participação de todas as entidades locais em parceria de modo a assegurar as condições necessárias para o acolhimento (emprego, habitação, educação, etc), e que se visa assegurar a gradual autonomia dos refugiados⁸.

A política de dispersão geográfica de refugiados tem sido adotada em vários países europeus, como o Reino Unido ou a Alemanha, mas a sua implementação não é uma opção pacífica, dado que lhe podem ser apontadas vantagens, mas também desvantagens.

Assim, por exemplo, no Reino Unido, a dispersão pretendia aliviar a pressão que o elevado número de requerentes de asilo colocava sobre os grandes centros urbanos, como Londres, ao mesmo tempo que pretendia evitar problemas de exclusão social e tensões raciais (Hynes, 2011, pp. 46-47). Por outro lado, existe uma diferença entre a intervenção a nível central, a qual tende a ser mais politizada, e a intervenção a nível local, a qual é mais orientada pelo pragmatismo de encontrar soluções para os

⁶ Entrevista a representante do ACM, realizada a 9 de outubro de 2017.

⁷ Entrevista a representante do ACM, realizada a 9 de outubro de 2017.

⁸ Grupo de Trabalho para a Agenda Europeia para as Migrações. URL: <http://www.refugiados.acm.gov.pt/instituicoes/>

problemas diários (Poppelaars & Scholten, 2008, p. 352; Schmidtke & Zasllove, 2014, p. 1863) e tem uma maior proximidade com os novos e emergentes problemas (Gebhardt, 2016, p. 744).

No entanto, a dispersão geográfica pode limitar as oportunidades de que os refugiados podem beneficiar, nomeadamente em matéria de emprego (Martin, Schoenholtz & Fisher, 2005, p. 106) ou privar os refugiados de redes sociais de apoio (Bloch & Schuster, 2005, p. 493; Wren, 2003, p. 67), de tal modo que até é possível defender que os refugiados são duplamente vitimizados – obrigados a abandonar os seus países de origem e remetidos para locais menos desejáveis de asilo (Schech, 2014, p. 602).

NOTAS METODOLÓGICAS RELATIVAS À APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Para a aplicação do questionário foi necessário determinar o universo de instituições que deveriam ser contactadas, mas a realização desta tarefa apresentou dificuldades inesperadas no acesso à informação. Assim, foi necessário fazer uma pesquisa alargada para identificar as instituições, utilizando-se, para o efeito, os contactos estabelecidos com as instituições que receberam manifestações de interesse, a comunicação social e a informação disponível online.

Numa fase inicial foram identificadas 205 instituições locais que tinham manifestado disponibilidade para acolher refugiados. No entanto, posteriormente, nos contactos que se fizeram por telefone e email verificou-se que algumas destas instituições acabaram por não o fazer, por diversas razões, como, por exemplo, não terem dado sequência à disponibilidade manifestada inicialmente, não reunirem as condições exigidas para fazerem o acolhimento ou não terem sido (ainda) selecionadas para receberem pessoas. Deste modo, o número inicial de instituições locais foi restringido para 151, tomando como base as listas cedidas pelas entidades que desempenharam um papel de coordenação na receção, seleção e encaminhamento das disponibilidades das instituições de acolhimento (PAR, União das Misericórdias Portuguesas, Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade Social, Cruz Vermelha Portuguesa e Conselho Português para os Refugiados). Esta opção de utilizar as listas que nos foram cedidas deixou de fora algumas instituições que tinham manifestado a sua disponibilidade para receberem refugiados diretamente ao ACM e que, por esse motivo, não constavam destas listas.

Com exceção de uma instituição, para a qual não foi possível obter um endereço de email ou um telefone, foi enviado um email a cada uma

das instituições a pedir a sua participação na resposta ao questionário online. Este contacto inicial foi reforçado, posteriormente, com o reenvio do email para quem não tinha respondido e com o estabelecimento de contactos telefónicos.

Em termos de estrutura, o questionário é composto por cinco partes, sendo que quatro delas pretendem abordar as várias fases do processo de acolhimento. Assim, as questões do questionário incidem sobre: a identificação e a caracterização da instituição; o envolvimento da instituição no processo de acolhimento; o acolhimento e acompanhamento dos refugiados; a saída dos refugiados (caso isso tivesse acontecido); e, o balanço do processo de acolhimento de refugiados.

A aplicação do questionário decorreu, fundamentalmente, durante os meses de janeiro e fevereiro de 2018, tendo sido encerrado a 5 de março. No final, foram validadas 97 respostas, o que equivale a uma taxa de resposta de 64,24%, sendo a margem de erro de 5,97%, com uma taxa de confiança de 89,5%.

Embora o recurso a questionários online seja cada vez mais frequente e apresente várias vantagens na sua utilização, nomeadamente financeiras e de facilidade de acesso, também pode ter algumas fraquezas, em particular nas taxas de respostas obtidas, por comparação com as taxas de resposta a questionários face-a-face ou em papel, em resultado, por exemplo, do maior ou menor domínio que o público-alvo pode ter da utilização da internet (Shih & Fan, 2008, pp. 258-259). Na realidade, análises comparativas entre questionários online e em papel mostraram que a taxa de resposta é, em média, cerca de 10% inferior nos questionários online (Shih & Fan, 2008, p. 264). No entanto, e tendo por base a análise que Baruch fez a 141 artigos publicados em cinco revistas científicas, a taxa média de resposta a questionários em papel situa-se nos 55,6% (Baruch, 1999, p. 429).

ANÁLISE DE DADOS

Conforme se pode observar no Gráfico 1, aproximadamente metade das instituições locais que responderam ao questionário auto-caracterizaram-se como instituição religiosa (26,8%) ou instituição particular de solidariedade social (23,7%).

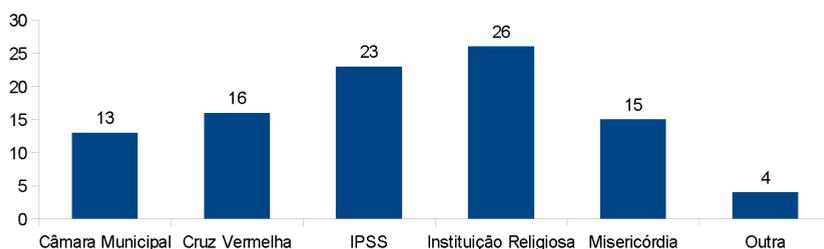


Gráfico 1: Tipo de instituição inquirida (número de instituições)

Estas instituições estão localizadas em maior número na Área Metropolitana de Lisboa (29) e na região Norte (33) (Gráfico 2), sendo que 16,5% estão no distrito de Lisboa, 13,4% no distrito do Porto e 11,3% no distrito de Aveiro.

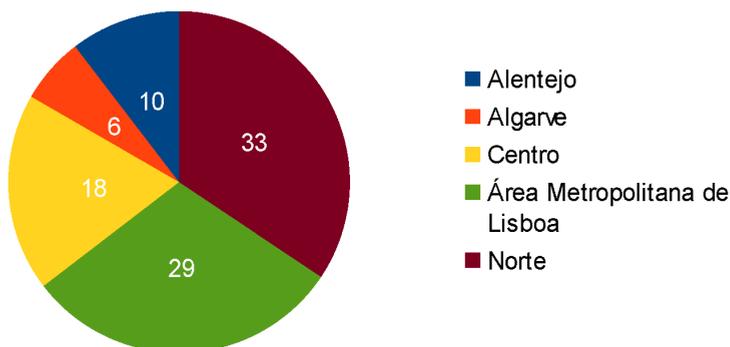


Gráfico 2: Localização geográfica das instituições inquiridas (NUTS II)

Em relação ao envolvimento das instituições no processo de recolocação, interessava-nos saber os motivos que as levaram a disponibilizarem-se para acolher refugiados. Como esta era uma questão de resposta aberta, as respostas obtidas foram posteriormente agrupadas em grandes categorias de motivos.

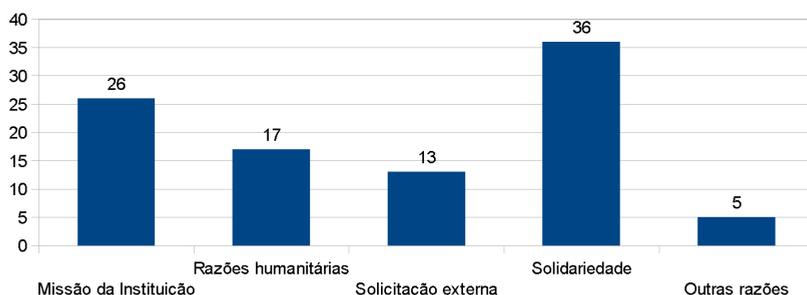


Gráfico 3: Motivo para manifestação de disponibilidade no acolhimento de refugiados (número de respostas)

O maior número de respostas, visualizadas no Gráfico 3, sugere o estabelecimento de uma ligação de empatia com a situação dos refugiados, seja ela expressa pela manifestação de solidariedade ou por razões humanitárias. Quanto às situações em que a decisão foi motivada por uma solicitação externa, nelas foram incluídas as respostas que referem os pedidos de instituições de coordenação, como a PAR, ou o apelo que o Papa dirigiu às paróquias para que acolhessem uma família de refugiados.

Em resposta ao apelo dirigido pelo Santo Padre, ao final da oração do Angelus de 6 de setembro de 2015, para que as instituições cristãs acolhessem uma família. (Questionário 11)

Resposta a um apelo civilizacional e, também, a um apelo do Papa Francisco. (Questionário 63)

Apesar de se terem disponibilizado para acolher refugiados, a maioria das instituições, 89,7%, não tinha experiência de trabalho com refugiados, embora já quase todas tivessem desenvolvido previamente ações dirigidas a grupos socialmente vulneráveis, em particular a beneficiários do rendimento social de inserção (que é uma categoria abrangente dado que pode incluir vários grupos socialmente vulneráveis).

No entanto, é de salientar que 14 instituições de acolhimento não tinham experiência prévia de trabalho com grupos vulneráveis (Tabela 1).

GRUPOS VULNERÁVEIS	NÚMERO DE ASSOCIAÇÕES
Imigrantes	32
Sem-abrigo	37
Ciganos	38
Beneficiários RSI	60
Outros	31
Sem experiência	14

Tabela 1: Experiência de trabalho com grupos vulneráveis

Esta questão é relevante porque o processo de acolhimento e integração não é fácil para os refugiados (e, logo, também não o é para as instituições de acolhimento), dada a especificidade da sua situação, uma vez que frequentemente a sua partida não é planeada e os eventos pelos quais passam produzem uma sensação de falta de controlo sobre a sua vida e de rutura temporal e espacial (Alcalá, Colorado, Díaz & Osorio, 2008, p. 82). Este processo torna necessário que os refugiados iniciem um percurso complexo no qual aprendem a interagir com a nova sociedade, ao mesmo tempo que passam por um processo subjetivo de reconstrução (Alcalá et al., 2008, p. 88). A experiência vivida pelos refugiados e as expectativas criadas antes do acolhimento tornam necessário um período de ajustamento, podendo ser natural que a reação às perdas e ao trauma vivido anteriormente se traduza agora numa reação de desconforto, suspeição e reivindicação dirigida não só ao governo, mas também às instituições que procederam ao seu acolhimento (Nygård, 2006, pp. 5-6).

No que se refere ao número de refugiados recebidos (Gráfico 4), verificamos que apenas nove instituições receberam um ou dois refugiados. A maioria das instituições recebeu vários refugiados, o que, em certa medida, reflete a preferência das instituições integradas na PAR pela receção de famílias⁹, mas também a existência de múltiplas experiências de acolhimento, pois 33 instituições assinalaram que receberam pessoas sozinhas.

Quanto à nacionalidade dos refugiados acolhidos (Tabela 2), a que mais vezes foi indicada pelas instituições locais foi a síria, seguida da eritreia e da iraquiana, o que, naturalmente, reflete os grupos nacionais principais abrangidos pelo processo de recolocação, embora a lista europeia dos países elegíveis tenha variado no tempo.

⁹ Entrevista a representante da PAR, realizada a 10 de outubro de 2017.

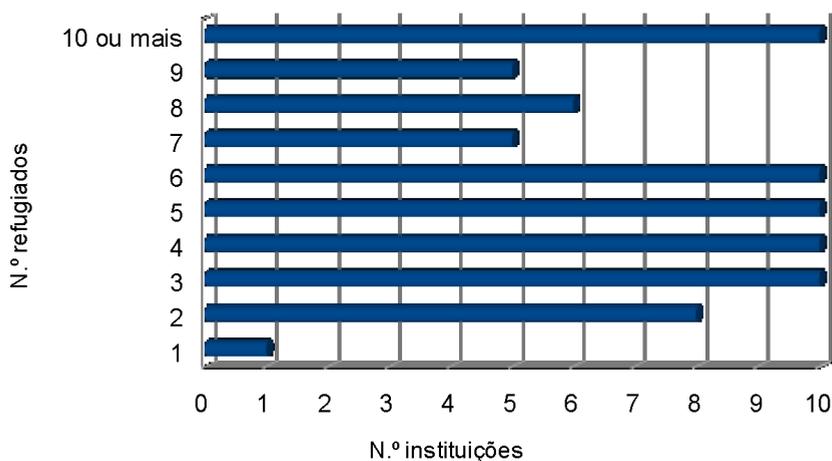


Gráfico 4: Número de refugiados acolhidos pela instituição

NACIONALIDADE	N.º MENÇÕES
Sírios	77
Eritreus	24
Iraquianos	21
Sudaneses	2
leменitas	2
Iranianos	2
Etiopes	2
Palestinianos	2
Centro-Africanos	2
Afegãos	1

Tabela 2: Nacionalidade dos refugiados acolhidos nas instituições inquiridas

Em relação ao acompanhamento desenvolvido pelas instituições locais, exposto na Tabela 3, verificamos que as maiores dificuldades enfrentadas dizem respeito à aprendizagem da língua portuguesa (78,3% dos respondentes classificaram-na como difícil ou muito difícil), ao acesso ao emprego (78,3%) e à obtenção de documentação como certificados, equivalências escolares ou traduções (76,3%).

NECESSIDADES	MUITO DIFÍCIL	DIFÍCIL	FÁCIL	MUITO FÁCIL
Aprendizagem da língua	41,2%	37,1%	17,5%	4,1%
Acesso à habitação	7,2%	12,4%	44,3%	36,1%
Alimentação	2,1%	9,3%	61,9%	26,8%
Acesso ao emprego	30,9%	47,4%	20,6%	1,0%
Acesso à saúde	2,1%	10,3%	62,9%	24,7%
Acesso à educação	9,3%	20,6%	45,4%	24,7%
Acesso à cultura	8,2%	32,0%	51,5%	8,2%
Documentação de residência	18,6%	37,1%	36,1%	8,2%
Documentação de identificação (contribuinte, segurança social)	15,5%	28,9%	40,2%	15,5%
Outra documentação (equiv. escolares, certificados, curriculum, traduções)	33,0%	43,3%	2,1%	26,1%

Tabela 3: Grau de dificuldade identificado pelas instituições para responder às necessidades dos refugiados

No caso da aprendizagem da língua portuguesa, a oferta pública de cursos encontrou muitas dificuldades, nomeadamente com a exigência de um número mínimo de formandos pelo IEFP, o que é difícil de justificar quando se promove a dispersão geográfica das pessoas pelo país, mas que resulta das regras de implementação de cursos de língua portuguesa, as quais não se adequam ao número reduzido de refugiados existente na maioria dos locais de acolhimento. Uma forma que as instituições encontraram para solucionar este problema foi o recurso ao apoio de voluntários. Naturalmente, a dificuldade na aprendizagem da língua tem um impacto significativo no processo de integração e condiciona, por exemplo, o exercício de uma atividade profissional.

Quanto ao emprego, os requerentes de asilo e os refugiados têm também uma situação específica, por comparação com os imigrantes económicos, pois a autorização da sua residência não é determinada pelas competências profissionais que têm, mas pela demonstração de que são perseguidos ou estão sujeitos à violação dos direitos humanos (Martin et al., 2005, p. 106), pelo que pode não haver coincidência entre as oportunidades de emprego disponíveis e as competências das pessoas.

A obtenção de documentação de residência junto do SEF surge apenas em quarto lugar, com 55,7% de respostas a qualificá-la como muito difícil ou difícil, embora tenha obtido uma exposição importante no espaço público e sido evidenciada nas entrevistas exploratórias realizadas às instituições. Neste particular, embora a dispersão geográfica pudesse favorecer

em alguns casos a rapidez do atendimento local, com as direções regionais do SEF a responder de uma forma distinta às solicitações, com aquelas que se situam fora dos grandes centros a serem mais rápidas, todos os processos são apreciados e decididos centralmente pelo Gabinete de Asilo e Refugiados (GAR). E embora tenha tido um acréscimo significativo de trabalho com os refugiados recolocados, não existiu um reforço de funcionários no GAR¹⁰.

Para além das dificuldades que as instituições locais tiveram em responder às necessidades dos refugiados, interessava-nos também saber como é que elas avaliavam as respostas locais proporcionadas (Tabela 4).

CONDIÇÕES LOCAIS	MUITO MÁS	MÁS	BOAS	MUITO BOAS
Aprendizagem da língua	9,3%	15,5%	60,8%	14,4%
Acesso à habitação	0%	3,1%	45,4%	51,5%
Alimentação	0%	2,1%	59,8%	38,1%
Acesso ao emprego	9,3%	38,1%	43,3%	9,3%
Acesso à saúde	0%	1,0%	67,0%	32,0%
Acesso à educação	2,1%	16,5%	41,0%	40,2%
Acesso à cultura	1,0%	20,6%	68,0%	10,3%
Apoio financeiro	0%	11,3%	61,9%	26,8%

Tabela 4: Avaliação das respostas locais proporcionadas no acolhimento dos refugiados

Em geral, as instituições avaliaram essas condições como sendo boas. No entanto, no caso do acesso ao emprego, só 52,6% fizeram uma avaliação positiva; foi também no acesso ao emprego e na aprendizagem da língua portuguesa, que mais instituições avaliaram as condições locais como tendo sido “muito más”.

Nas duas questões seguintes pretendia-se saber como as instituições avaliavam o modo como decorreu o processo de acolhimento de refugiados. Para o efeito, numa das questões foi apresentada uma lista de aspetos que se poderiam considerar positivos (ver Tabela 5) e, na outra questão, uma lista de aspetos negativos (ver Tabela 6), devendo o respondente escolher no máximo três respostas em cada uma delas, sendo que poderiam escolher uma opção “outra”¹¹.

¹⁰ Entrevista a representante do GAR, realizada a 8 de março de 2018.

¹¹ Neste caso era solicitada a indicação dos aspetos positivos ou negativos que não estavam contemplados nas possibilidades de resposta sugeridas.

ASPETOS POSITIVOS	NÚMERO DE MENÇÕES
Ligação pessoal/afetiva com refugiados	61
Autonomia dos refugiados	41
Dinâmica/mobilização da instituição	33
Estabilidade emocional dos refugiados	32
Inclusão local dos refugiados	31
Interesse por Portugal	19
Aprendizagem da língua portuguesa	15
Entusiasmo dos refugiados com as iniciativas	8
Outra	8

Tabela 5: Aspectos positivos do trabalho desenvolvido na perspetiva das instituições

O aspeto positivo mais destacado pelas instituições foi a ligação pessoal ou afetiva que estabeleceram com os refugiados, o que não é surpreendente se tivermos em conta, por exemplo, que a principal razão invocada para manifestarem a sua disponibilidade para o acolhimento foi a solidariedade. Em segundo lugar, foi mais escolhida a autonomia que os refugiados conseguiram adquirir durante o processo de acolhimento. Em seguida, existem três respostas com valores muito aproximados, mas parece-nos de destacar os reflexos que o processo de acolhimento teve internamente na própria organização em termos de dinâmica e mobilização. Este impacto resulta não só da necessidade de encontrar respostas para os problemas diários encontrados, mas também pelo acompanhamento de “proximidade” que foi feito, em que os técnicos estavam muito presentes na resolução de todas as dificuldades encontradas pelos refugiados. Como sugerido pela investigação de Sun, os migrantes não têm apenas impacto no mercado laboral, residencial ou educacional, mas têm também um impacto similar nas organizações municipais, cívicas e religiosas com que interagem, provocando mudanças e desafios nas organizações, as quais têm, nomeadamente, que criar novas estratégias para superar as barreiras culturais, sociais e linguísticas (Sun & Cadge, 2013, pp. 163-173).

No caso das respostas que escolheram “outra”, os aspetos referidos foram diversos, mas duas delas destacaram o envolvimento dos voluntários.

A ajuda dos voluntários no ensino da língua portuguesa e a solidariedade e abertura da população local nos confrontos dos Refugiados. (questionário 12)

A entrega de tantos voluntários ao acompanhamento dos refugiados e alguns laços que se estabeleceram. (questionário 46)

Quanto aos aspetos negativos, destaca-se a dificuldade na comunicação com os refugiados, o que resulta do facto de muitos refugiados não falarem bem inglês e de não ser fácil encontrar intérpretes, por exemplo, para árabe, sendo que nalguns casos a sua utilização não é possível ou é mesmo desaconselhável (por exemplo, para proteger a privacidade das pessoas ou por razões de segurança).

ASPETOS NEGATIVOS	NÚMERO DE MENÇÕES
Dificuldade em comunicar com os refugiados	55
Ausência/dificuldade resposta externa	30
Inexistência ou escassez de informação das autoridades	25
Saída dos refugiados	22
Ausência de comunicação prévia com os refugiados	19
Dificuldade da instituição em encontrar respostas	19
Tempo espera para receber os refugiados	15
Desinteresse/apatia dos refugiados	15
Auto-isolamento dos refugiados	7
Impreparação da instituição para lidar com as situações	7
Outra	11

Tabela 6: Aspetos negativos do trabalho desenvolvido na perspetiva das instituições

As duas respostas seguintes com mais menções estão associadas a obstáculos externos que as instituições encontraram no acompanhamento dos refugiados, seja pelo desconhecimento revelado por algumas entidades públicas quanto aos procedimentos a adotar, seja pela falta de orientações mais claras quanto ao modo como as instituições locais deveriam atuar.

Na resposta “outras”, algumas instituições indicaram a questão das expetativas, em particular dos refugiados.

A gestão das expetativas dos refugiados é um processo complexo. (questionário 30)

A instituição não corresponder às expetativas dos refugiados. (questionário 38)

Por fim, destaca-se o quarto motivo mais escolhido – a saída dos refugiados, embora, e como contraponto, uma outra instituição tenha também assinalado esta saída como um aspeto positivo.

Termos sido “ponte” (ainda que involuntariamente, pois não era essa a nossa oferta) para eles seguirem para outro lugar onde, esperamos, estejam a conseguir endireitar a vida e ser felizes. (questionário 9)

É importante notar que a saída dos refugiados recolocados não significa necessariamente que as instituições de acolhimento falharam ou que o processo de acolhimento não correu bem. Como notado anteriormente, a gestão das expectativas dos refugiados (e das instituições) é um processo complexo e os projetos de vida das pessoas nem sempre coincidem com as decisões políticas que são tomadas em seu nome. A diferença nas condições de integração e nas oportunidades de vida proporcionadas pelos Estados aos refugiados produz um diferente grau de atratividade e foi sempre uma dificuldade para a implementação do SECA e uma razão para os movimentos secundários entre os Estados-membro. Por isso, é natural que os refugiados que chegam à Europa queiram deslocar-se para os Estados nos quais pensam que terão melhores condições de vida ou nos quais tenham redes familiares e sociais que possam servir de suporte à integração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o projeto ainda esteja a decorrer, com este texto pretendemos fazer uma primeira síntese que permita compreender como o processo de acolhimento de refugiados recolocados está a decorrer em Portugal, tomando como base os dados obtidos no questionário aplicado às instituições locais que estão a acompanhar estas pessoas.

Os resultados preliminares recolhidos evidenciam que o acolhimento de refugiados recolocados gerou um processo significativo de mobilização social e institucional em Portugal e que se expressou na abertura e disponibilidade para a receção de refugiados. Esta mobilização ficou-se a dever a motivações de caráter solidário e humanitário.

Entre as necessidades dos refugiados a satisfazer, para algumas delas foi difícil encontrar respostas, o que ocorreu, em particular, na aprendizagem da língua portuguesa e no acesso ao emprego, áreas que são fundamentais no processo de integração, dado que a primeira permite a interação com as pessoas e as instituições da sociedade de acolhimento e

a segunda facilita a relação com os grupos secundários e a autonomia dos refugiados.

Para outras necessidades foi mais fácil encontrar respostas, como aconteceu com o acesso à saúde ou à habitação, as quais são importantes porque são relativas às condições de vida que são proporcionadas aos refugiados.

É também de assinalar o número significativo de instituições envolvidas no processo de acolhimento, a maioria das quais não tinha experiência prévia no trabalho com refugiados. A situação terá obrigado a um esforço adicional das instituições para lidarem com algumas dificuldades e necessidades específicas dos refugiados.

Esta experiência acumulada pelas instituições locais portuguesas é de uma enorme riqueza, pelo que será necessário perceber se ela pode ser mobilizada, e em que moldes, para o delinear de uma intervenção futura sustentada com migrantes forçados.

FINANCIAMENTO

O projeto de investigação “Integração de refugiados em Portugal: papel e práticas das instituições de acolhimento” é financiado pelo Fundo Asilo, Migração e Integração (FAMI) – PT/2017/FAMI/151.

REFERÊNCIAS

- Alcalá, P. R., Colorado, M., Díaz, P. & Osorio, A. (2008). *Forced migration of Colombians: Colombia, Ecuador, Canada*. Vancouver: University of British Columbia.
- Baruch, Y. (1999). Response rate in academic studies – a comparative analysis. *Human Relations*, 52(4), 421-438. DOI: 10.1177/001872679905200401
- Bloch, A. & Schuster, L. (2005). Deportation, detention and dispersal. *Ethnic and Racial Studies*, 28(3), 491-512. DOI: 10.1080/0141987042000337858
- Comissão Europeia (2015, 13 de maio). *A European agenda on migration – communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (COM(2015) 240 final)*. Bruxelas: Comissão Europeia. Retirado de <https://tinyurl.com/y2vbrlen>

- Comissão Europeia (2016, 6 de abril). *Towards a reform of the Common European Asylum System and enhancing legal avenues to Europe - Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. (COM(2016) 197 final)*. Bruxelas: Comissão Europeia. Retirado de <https://tinyurl.com/yxfj9sj7>
- Comissão Europeia (2018, 16 de maio). *Progress report on the implementation of the European agenda - communication from the Commission to the European Parliament, the European Council and Council. (COM(2018) 250 final)*. Bruxelas: Comissão Europeia. Retirado de <https://tinyurl.com/y6danll3>
- Costa, P. M. & Sousa, L. (2017). “You are welcome in Portugal”: conviction and convenience in framing today’s Portuguese politics on European burden sharing of refugees. *Oxford Monitor of Forced Migration*, 6(2), 49-53.
- Despacho nº 10041-A/2015, de 3 de setembro, República Portuguesa.
- Gebhardt, D. (2016). When the state takes over: civic integration programmes and the role of cities in immigrant integration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(5), 742-758. DOI: 10.1080/1369183X.2015.1111132
- GTAEM – Grupo de Trabalho da Agenda Europeia para as Migrações (s.d.). *Acolhimento e integração de refugiados: manual de procedimentos para as entidades de acolhimento*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações.
- Hynes, P. (2011). *The dispersal and social exclusion of asylum seekers: between liminality and belonging*. Bristol: The Policy Press.
- Martin, S., Schoenholtz, A. & Fisher, D. (2005). The impact of asylum on receiving countries. In G. J. Borjas & J. Crisp (Eds.), *Poverty, international migration, and asylum* (pp. 99-120). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Nygård, O. (2006). Between care and control: interaction between refugees and caseworkers within the Norwegian refugee integration programme. *Sussex Migration Working Paper*, 32. Sussex: Sussex Centre for Migration Research.
- Parlamento Europeu (2016). *The implementation of the common European asylum system*. Bruxelas: União Europeia.
- Poppelaars, C. & Scholten, P. (2008). Two worlds apart: the divergence of national and local immigrant integration policies in the Netherlands. *Administration & Society*, 40(4), 335-357. DOI: 10.1177/0095399708317172
- Portaria n.º 203/2016, de 25 de julho, República Portuguesa.
- Schech, S. (2014). Silent bargain or rural cosmopolitanism? Refugee settlement in regional Australia. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(4), 601-618. DOI: 10.1080/1369183X.2013.830882

- Schmidtke, O. & Zaslove, A. (2014). Why regions matter in immigrant integration policies: North Rhine-Westphalia and Emilia-Romagna in comparative perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(12), 1854-1874. DOI: 10.1080/1369183X.2013.867232
- Shih, T.-H. & Fan, S. (2008). Comparing response rates from web and mail surveys: a meta-analysis. *Field Methods*, 20, 249-271. DOI: 10.1177/1525822X08317085
- Sousa, L. & Costa, P. M. (2017). A evolução do direito de asilo e regimes de proteção a refugiados em Portugal. In S. David (Ed.), *O contencioso do direito de asilo e proteção subsidiária* (pp. 161-181). Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.
- Sun, K. C.-Y. & Cadge, W. (2013). How do organizations respond to new immigrants? Comparing two New England cities. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 11(2), 157-177. DOI: 10.1080/15562948.2013.775903
- Wren, K. (2003). Refugee dispersal in Denmark: from macro- to micro-scale analysis. *International Journal of Population Geography*, 9, 57-75. DOI: 10.1002/ijpg.273

Citação:

Costa, P., Sousa, L., Bäckström, B., Magano, O. & Albuquerque, R. (2019). O acolhimento de refugiados recolocados em Portugal: a intervenção das instituições locais. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 113-133). Braga: CECS.

ANA PIEDADE

alavado@ipbeja.pt

DECSC/IPBEJA; LAB-AT /IPBEJA; CRIA; RESMI, PORTUGAL

UMA “MESQUITA” (LUGAR DE CULTO) NO ALENTEJO – INVISIBILIDADES NA CIDADE

RESUMO

O atual fenómeno migratório que ocorre na Europa está a transformar a realidade multicultural das sociedades contemporâneas e o território português não é exceção. Portugal foi, ao longo da sua história, um país de saída de gente que se habituou a interagir, adaptar, reconfigurar e assumir identidades múltiplas. As crianças portuguesas ou luso-descendentes assumiram “modelações culturais” do “outro”, recombinao-as com as dos progenitores e, em muitos casos, da escola portuguesa que haviam abandonado, para acompanhar os pais. Havia também, em Portugal, experiências de retorno de casais portugueses emigrantes, com filhos em idade escolar, embora fossem residuais. Mais difícil, porque menos banal, foi a partir dos anos 80 do século XX, lidar com situações de multiculturalidade nas escolas portuguesas por via da transformação de Portugal num país acolhedor de imigrantes e, desafio maior ainda, transformá-las em situações de interculturalidade. Isto é, tratar cada escola como um território e cada um deles como território multi e intercultural. Tem sido um caminho que se vai fazendo de avanços e de recuos, de construção da identidade do “outro” e sobre a(s) identidade(s) do(s) outro(s). A escola tem um papel fundamental na integração dos alunos de origem imigrante e de minorias étnicas e das suas famílias. A ideia de que a escola deve alargar-se á comunidade, saindo dos seus muros não é nova mas, nem por isso é de fácil concretização – veja-se, por exemplo a participação familiar dos imigrantes e minorias étnicas nos órgãos representantes das escolas e agrupamentos, o grau de participação em atividades desenhadas e propostas pelas escolas, etc.

Para conhecer o território de Beja do ponto de vista da imigração, é forçoso olhar para as escolas: quantos são os alunos não portugueses neste ano letivo; qual a sua origem; quais as faixas etárias em que se inserem; há quanto tempo frequentam o ensino português; quais as dificuldades pelas quais passam; quais as maiores facilidades com as quais se depararam; como se sentem face à escola e à turma; como se relacionam com toda a comunidade escolar (colegas, docentes, funcionários não docentes); como percecionam os materiais didáticos com os quais têm que trabalhar diariamente, entre outras, são questões que se impõem.

Este levantamento, também ele envolto em dificuldades, está a ser feito desde 2015 e assume-se como um trabalho nunca terminado, já que estamos a trabalhar com dados absolutamente volúveis e difíceis de conseguir (dependem da decisão de resposta de direções de agrupamentos de escolas, de declarações de professores, crianças e famílias). A metodologia usada é ancorada em trabalho de campo, pressupondo, pontualmente, situações de observação participante, complementando a recolha de dados feitos através de inquérito por questionário dirigido às direções de agrupamentos de escolas. Opta-se igualmente, por aplicar entrevistas a docentes, diretores/as de agrupamentos de escolas e famílias de crianças pertencentes a grupos étnicos minoritários e/ou imigrantes e respetivas famílias.

PALAVRAS-CHAVE

Escola; educação; interculturalidade; multiculturalidade; minorias

INTRODUÇÃO

Este artigo visa refletir sobre as novas práticas culturais que se estabeleceram numa cidade do Baixo Alentejo, como resultado da chegada de estudantes estrangeiros, refugiados e migrantes económicos do Médio Oriente, China e de diferentes países africanos, bem como da Europa de Leste.

Há mudanças óbvias e imediatamente visíveis no rosto da cidade, mas outras estão como que “cercadas” por um secretismo de que só os mais atentos parecem dar-se conta. Referimo-nos à existência de um local de culto, vulgarmente designado por “Mesquita” instalado em Beja, há cerca de dois anos. Nada a identifica – é uma casa de um único andar, com uma porta e uma janela – situada numa rua estreita, em pleno centro histórico da cidade. Muitos dos habitantes de Beja desconhecem a sua existência. Porém, nesta cidade, templos católicos e protestantes são visíveis e identificados sem qualquer problema. Portanto, o facto de a “Mesquita” emergir como um edifício de alguma forma “oculto” levanta questões sobre identidade social e processos sociais de exclusão e incorporação subjacentes àqueles que a frequentam.

A cidade reivindica um forte passado islâmico, pelo que seria expectável que a presença de comunidades muçulmanas enviasse os habitantes deste território para um tempo e espaço comuns de pertença; um tempo que lhes permita aceitar a religião muçulmana de forma pacífica e inclusiva. Sendo a existência da “Mesquita” desconhecida para tantos habitantes, impõe-se a necessidade de conhecer as razões pelas quais isso acontece. Pretendemos, assim, compreender os motivos que levam à ignorância

deste lugar de culto, bem como compreender as representações que os habitantes da cidade têm da existência deste local.

Metodologicamente optou-se por dividir os informantes em três grupos distintos: residentes e trabalhadores na cidade; residentes na cidade; trabalhadores na cidade. O conhecimento da existência da “Mesquita” (mesmo entre os que residiam na vizinhança) era maior entre os indivíduos com cargos/profissões ligados à intervenção comunitária, mesmo não residentes na cidade. Para muitos outros, ficava o “espanto” de não ver o outro “diferente”. Esta investigação, ainda em curso, está ancorada na observação direta e na observação participante bem como em entrevistas exploratórias e semiestruturadas, aplicadas a trabalhadores e/ou residentes na cidade de Beja.

No presente texto, trata-se também, de refletir acerca dos conceitos de cultura, identidade e de multi e interculturalismo, trazendo à colação vários autores, como Sousa (2000) para quem muitas vezes a identidade aparece como uma estrutura firme, cujas raízes passam a um tempo imaginário mítico e sem data; Bhabha (1994), que considera que a cultura é “um lugar” inativo” e “enunciatório” pelo que todas as culturas, portadores da cultura e agentes culturais, estão constantemente envolvidos numa espécie de criogenia; Grillo (2003), que enfatiza as múltiplas identidades ou identificações culturais e identitárias cuja forma e conteúdo são continuamente negociados e Gupta e Ferguson (1992), para quem o conceito de “multiculturalismo” é, simultaneamente, uma aceitação fraca do facto de as culturas perderam os seus vínculos em relação a um lugar distinto na sociedade, e um esforço para considerar a pluralidade de culturas dentro de um esqueleto de uma identidade nacional.

De acordo com Gupta e Ferguson (1992), o conceito de “multiculturalismo” é uma aceitação fraca do facto de que as culturas perderam os seus vínculos em relação ao seu lugar distinto na sociedade, bem como um esforço para considerar a pluralidade de culturas dentro de um esqueleto de uma identidade nacional. Muitas vezes a identidade aparece como uma estrutura firme, que as raízes passam a um tempo imaginário mítico e sem data. Todos nós, bem como as sociedades, compusemos e compomos múltiplas identidades que nos permitem encontrar o nosso lugar no tempo para enfrentar o presente e o futuro.

Tendo em consideração o desconhecimento acerca da Mesquita, interrogamo-nos se a comunidade de Beja será inclusiva ou exclusiva e qual a relação que os seus habitantes e os que aí trabalham mantêm com o território.

DAS CONSTATAÇÕES AO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Desde 2015, tem sido visível na cidade de Beja um conjunto de pessoas não oriundas quer da cidade, quer do país. Não são apenas os migrantes sazonais oriundos da Roménia (em grande quantidade), mas também outros não nacionais que aí se fixam temporariamente – a começar por alunos Erasmus e estrangeiros do Instituto Politécnico de Beja (IPBeja). Em consequência deste facto, Beja está mais multicultural (no Campus do IPBeja e fora dele), com o atravessamento e fruição da cidade por indivíduos oriundos de outras paragens. A cidade de Beja é um território de baixa densidade e com limites territoriais restritos, pelo que a quantidade de cidadãos não autóctones e não portugueses é notória. A cidade ganha cheiros e cores diferentes, em função da diversidade de gastronomias confecionadas e diferentes modos de vestir (sobretudo com o *hijab*, os turbantes e os cafetãs). Assiste-se ao aumento de cidadãos originários de contextos não europeus, com especial relevo para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP (Estudantes estrangeiros do IPBeja e estudantes brasileiros Erasmus), Norte e Centro Africanos e Orientais (Paquistaneses, Bengali). Esta mistura cultural, nova no contexto Bejense mas já “tradicional” em Lisboa e muitas outras capitais e principais cidades pelo mundo fora, coloca questões de integração e exclusão e, em última instância, do que os estudos das ciências sociais entre os quais a Antropologia designam como sofrimento social, como é entendido por Pussetti e Brazzabeni (2011, p. 470), isto é, considerar-se os fenómenos de sofrimento social como “factos sociais totais” que acarretam consigo outras e variadas dimensões e questões interligadas – como as da saúde, do trabalho, do *welfare*, religiosas, políticas, morais, legais, éticas e/ou culturais. Sabendo que muitos destes indivíduos estarão presumivelmente numa situação frágil em termos emocionais (longe da família e referências culturais, frequentemente não falam a língua, etc.) e em alguns casos em termos económicos e físicos, será natural que grande parte deles encontre na prática religiosa quotidiana e no recurso às suas crenças, o amparo necessário para ir vencendo dificuldades. É sabido que, embora haja cada vez mais ateus e agnósticos nos países ditos desenvolvidos, os dados não apontam no mesmo sentido em locais em que as crises estruturais e de momentos de vida se colocam com grande intensidade e durante longos períodos de tempo. Assim, considerámos haver uma elevada probabilidade de encontrar praticantes de diferentes credos religiosos em Beja, entre os quais, muçulmanos e interrogámo-nos se existiria algum lugar de culto na cidade de Beja ou arredores.

Consultados os dados disponíveis (e já consideravelmente desatualizados, dos censos de 2011)¹ relativamente às confissões religiosas dos imigrantes de Beja (distrito) (Tabela 1), constatou-se a existência de 11 Muçulmanos (ainda antes de a sua presença ser visível na cidade), embora não seja possível saber a sua área de residência. Os mesmos dados confirmam a existência de imigrantes crentes noutras confissões religiosas, o que se coadunava com o que já se sabia acerca da existência de lugares de culto, frequentados tanto por estrangeiros como por nacionais. Contudo, relativamente a lugares de culto Muçulmano, parecia não haver informação. Consultado o sítio do Instituto Halal de Portugal, pôde verificar-se a existência de um lugar de culto em Beja, na Rua do Touro (mesmo no centro da cidade, em pleno centro histórico). Esta informação foi posteriormente confirmada junto da Mesquita de Lisboa.

RELIGIÃO PROFESSADA	NÚMERO	%
Sem religião (ateus/agnósticos)	13	8,6
Católicos	61	40,1
Ortodoxos	21	13,8
Muçulmanos	11	7,2
Protestantes Evangélicos	39	25,7
Outros	7	4,6
Total	152	100

Tabela 1: Imigrantes em Beja – confissões religiosas de acordo com censos de 2011

Também no decurso de uma reunião da Rede Social de Beja, a propósito da entrada de refugiados e requerentes de asilo oriundos de contextos Muçulmanos, se fez referência ao local de culto como “Mesquita” (e assim entrou na linguagem dos parceiros). Era, a partir daqui, por demais evidente, que novas práticas culturais estão a instituir-se em Beja, em função da existência de migrantes económicos (sazonais e permanentes), refugiados e estudantes estrangeiros. Importava agora compreender de que forma os habitantes de uma cidade do interior, bem como muitos dos parceiros da Rede Social (que desconheciam a existência da “Mesquita”) encaravam a existência deste lugar e se encontravam preparados (ou não) para aceitar a coexistência do “outro” em termos religiosos (entenda-se não Cristão). Interessava igualmente compreender se seria verdade que a população de

¹ Retirado de <https://censos.ine.pt/xportal/>

Beja era desconhecadora da existência da “Mesquita” ou se, pelo contrário, se tratava apenas uma impressão, e como se articulam no mesmo espaço-tempo estas opções religiosas. Inicia-se, assim, o estudo exploratório que aqui se apresenta.

O ESTUDO EXPLORATÓRIO: OBJETIVOS

Desde logo, pretende-se aferir o grau de conhecimento por parte da comunidade Bejense relativamente à “Mesquita”/ lugar de culto. Em seguida, compreender a razão pela qual tantos Bejenses desconhecem a sua existência, o que nos suscitou, desde logo, curiosidade e uma certa incompreensão, dada a localização do lugar de culto, a dimensão e a configuração da cidade, o que torna difícil, pelo menos aparentemente, que tal aconteça. Assim, pretendemos compreender a razão pela qual a “Mesquita” surge como um lugar escondido/invisível na cidade, aferir as representações da comunidade bejense relativamente à “Mesquita” e compreender como se estruturam os processos de inclusão e exclusão no contexto da cidade.

ASPETOS METODOLÓGICOS – RECOLHA DE DADOS E INFORMANTES

A primeira fase do trabalho, que ainda decorre, é a recolha de dados. Optou-se por dividir os informantes em três grupos: Grupo 1 – pessoas que trabalham e vivem em Beja; Grupo 2 – pessoas que trabalham em Beja e vivem em aldeias/ vilas próximas de Beja; Grupo 3 – docentes do IPBeja bem relacionadas com a comunidade e/ou que trabalham com alunos não portugueses (de diferentes nacionalidades). Considerou-se importante compreender se haveria diferenças relativamente ao modo como o território da cidade era vivido/apreendido e, conseqüentemente, se haveriam diferenças na perceção da existência do lugar de culto em questão.

Após a definição dos grupos, recorreu-se a conversas exploratórias e entrevistas para proceder à recolha de informação, bem como à observação direta na zona do local de culto. Questionou-se os informantes relativamente a vários aspetos (damos aqui conta de seis destes aspetos) entre os quais: se tinha conhecimento da existência de um lugar de culto Muçulmano (“Mesquita”) na cidade de Beja (ver Tabela 2); quais as razões pelas quais conhecia ou desconhecia esse facto (ver Tabelas 3 e 4); que aspeto esperava que o lugar de culto tivesse (ver Tabela 5); que sentia ao saber que em Beja existia um lugar de culto Muçulmano (ver Tabela 6) e que sentia por saber ou ignorar a existência desse lugar de culto (ver Tabelas 7 e 8).

GRUPO 1 Trabalham e vivem em Beja		GRUPO 2 Trabalham em Beja mas não vivem em Beja		GRUPO 3 Docentes do IPBeja relacionados com EE	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
7	23	4	45	11	33
30		49		44	
Total 123					

Tabela 2: Conhecimento acerca do local de culto / “Mesquita”

GRUPO 1 Trabalha e vive em Beja	GRUPO 2 Trabalha mas não vive em Beja	GRUPO 3 Docentes do IPBeja que trabalham com EE
Leu acerca do tema (imprensa local)	Leu acerca do tema (imprensa local)	Leu acerca do tema (imprensa local)
Vive perto	Trabalha perto	
É membro da Rede Social	É membro da Rede Social	É membro da Rede Social
Ouviu falar do assunto no café	Ouviu falar do assunto no café	Ouviu falar do assunto no café
Trabalha com instituições locais de carácter social ou cultural	Trabalha com instituições locais de carácter social ou cultural	Trabalha com instituições locais de carácter social ou cultural
		Viu rezar dentro da Mesquita (porta entreaberta)
		Soube através de colegas ou de estudantes

Tabela 3: Razões apresentadas para saber do local de culto / “Mesquita”

GRUPO 1 Trabalha e vive em Beja	GRUPO 2 Trabalha mas não vive em Beja	GRUPO 3 Docentes do IPBeja que trabalham com EE
Vive fora do Centro Histórico	Trabalha fora do Centro Histórico	Trabalha fora do Centro Histórico
Usa quase sempre carro	Usa quase sempre carro e não passa muito tempo for a do local de trabalho	Usa quase sempre carro
Habitualmente não passeia pelas ruas/por essas ruas	Geralmente vai para casa e habitualmente não passeia pelas ruas/por essas ruas	Geralmente vai para casa e habitualmente não passeia pelas ruas/por essas ruas
Trabalha e vai para casa	Trabalha e vai para casa	Trabalha e vai para casa
Não se interessa por religião		Ninguém lhe disse
	Não vive em Beja	Nenhum parceiro ou membro destacado da comunidade lhe referiu o assunto

Tabela 4: Razões apresentadas para desconhecer a existência do local de culto / “Mesquita”

GRUPO 1 Trabalha e vive em Beja	GRUPO 2 Trabalha mas não vive em Beja	GRUPO 3 Docentes do IPBeja que trabalham com EE
Mesquita Tradicional	Mesquita Tradicional	Mesquita Tradicional
Edifício antigo	Edifício Antigo	Edifício Antigo
Lugar com muitos Muçulmanos por perto	Lugar com muitos Muçulmanos por perto	Lugar com muitos Muçulmanos por perto
Placa de Identificação/símbolos	Placa de Identificação/símbolos	Placa de Identificação/símbolos
	Uma igreja católica adaptada	
		Uma casa normal

Tabela 5: Expetativas relativamente ao aspeto do local de culto /“Mesquita”

GRUPO 1 Trabalha e vive em Beja	GRUPO 2 Trabalha mas não vive em Beja	GRUPO 3 Docentes do IPBeja que trabalham com EE
Surpreendido/a – mas considera normal .Devido aos imigrantes	Surpreendido/a – mas considera normal . Devido ao passado de Beja . Devido aos imigrantes . Devido aos refugiados	Surpreendido/a – mas considera normal . Devido aos imigrantes . Devido aos refugiados .Devido aos estudantes estrangeiros (algumas mulheres usam hijab)
		É positivo ter uma comunidade multicultural
Não está surpreendido/a – há cada vez menos católicos		
Receoso/a – o fundamentalismo e perigoso		
Indiferente	Indiferente	Ecumenismo é necessário

Tabela 6: Sentimentos relativamente à existência do local de culto /“Mesquita” e justificação

GRUPO 1 Trabalha e vive em Beja	GRUPO 2 Trabalha mas não vive em Beja	GRUPO 3 Docentes do IPBeja que trabalham com EE
Indiferença	Indiferença	Esperava saber porque trabalha em Beja
Esperava saber porque vive em Beja	Esperava saber porque trabalha em Beja	Esperava saber porque trabalha em Beja
		Esperava saber porque trabalha/tem relações e proximidade com estudantes estrangeiros e com parceiros e decisores da comunidade
Devia saber porque é membro da comunidade Bejense		Devia saber porque é membro da comunidade Bejense
		Devia saber porque lê a imprensa local
		Devia saber porque fala com muita gente e tem muitos contactos com decisores
Esperava saber porque os Muçulmanos rezam muito	Esperava saber porque essas coisas devem ser do conhecimento geral	

Tabela 7: Sentimentos face à ignorância e/ou conhecimento relativamente à existência do local de culto / “Mesquita”

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS

Ressalta da análise dos dados, o elevado número de pessoas que desconhecem a existência do lugar de culto Muçulmano – no total de 123 informantes, apenas 23 tinham conhecimento deste facto, contra 101 que o desconheciam. Novas questões se levantam desde logo, prezadas por quem trabalha fenómenos ligados ao território: qual a relação dos habitantes de Beja com a sua cidade? Que tipo de identidade se estabelece entre o território da cidade e quem o atravessa/vive?

A imprensa local mas também os tradicionais locais de sociabilidade – no caso o café – parecem ser veículos privilegiados de transmissão da informação, permitindo o conhecimento mais aprofundado da realidade local. Mesmo assim, a fruição do espaço da cidade é minorizada relativamente ao “ler” e ao “ouvir dizer”, conferindo uma invisibilidade espacial ao lugar de culto em questão.

Fazer parte da rede social, uma rede alargada de parcerias locais, onde se encontram representadas entidades públicas e privadas como

sejam a Autarquia, Segurança Social, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), IPBeja, Agrupamentos de Escolas, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), etc., fomenta a partilha de informação com o intuito de agir no e sobre o terreno abrangido não apenas pela cidade, mas pelo concelho de Beja. Finalmente é o trabalho com instituições locais de carácter social ou cultural que possibilita o conhecimento do terreno, de um modo transversal aos três grupos definidos. Apenas no caso dos docentes do IPBeja diretamente relacionados com a intervenção no terreno que se prende com questões da multiculturalidade e trabalho com alunos Erasmus e Estrangeiros (poucos casos), respondem terem visto “homens a rezar dentro da “Mesquita”, à tarde”.

São curiosas as razões apresentadas para desconhecer o lugar de culto – usar o carro com frequência, trabalhar e ir para casa ou não passar pelas ruas do centro histórico quando aí não se trabalha ou vive. Estas razões enunciadas remetem, uma vez mais, para um esvaziamento físico e emocional do centro histórico, relativamente ao qual urge refletir. Se a identidade de qualquer comunidade é constituída principalmente por itens de distinção cultural, juntamente com as características territoriais da terra de seus antepassados, em Beja, o passado reivindicado é sobretudo um passado recente (que remete para a memória social da época do Estado Novo e PREC), um presente/passado no sentido em que compara a esperança de um passado recentíssimo, à desilusão que atualmente se vive porque os habitantes do concelho e região se sentem espoliados de direitos (é disto exemplo o movimento Beja Merece +); ou para um passado longínquo da romanização e a identidade é a de resistência. Mais do que as marcas espaciais e a vivência do território, vive-se uma identidade de olhares cruzados entre a fronteira com Espanha e a fronteira com o mar; o desejo de permanecer e a necessidade de sair para procurar trabalho, para buscar o litoral. E o território de baixa densidade torna-se duplamente envelhecido, deixando para o “outro”, o migrante económico, as tarefas que requerem trabalho árduo mas oferecem baixas remunerações. Quem fica, escolhe as novas áreas da cidade para viver, sem as restrições das ruas e ruelas sem estacionamento disponível, escolhe casas maiores, junto às escolas, ou na periferia da cidade. Entretanto o centro histórico mantém os serviços, os lugares de poder administrativo e a reminiscência de uma vivência eminentemente agrícola.

Toda e qualquer comunidade corre o risco de interações culturais com outros parceiros históricos, bem como seus vizinhos em seu processo cotidiano (Cohen, 1994). Beja não é exceção. Nos discursos oficiais e

oficiosos, Beja assume-se como um território multicultural e intercultural. Vêm frequentemente à colação as relações que se estabeleciam com os Alemães que prestavam serviço na Base Aérea. Já quando se fala de interculturalidade relativamente à etnia cigana, grupo étnico minoritário com grande peso em algumas zonas da cidade (sobretudo periféricas), o discurso varia. Como varia relativamente ao “outro” oriundo dos PALOP (entre a linguagem depreciativa “os pretos” ou aparentemente positiva “os pretinhos”, “os escurinhos”) e o “outro” vindo do Norte de África ou do Médio Oriente e China (“Chinas”, “Chineses”, “Chinocas”). No caso dos originários do Médio Oriente, maioritariamente homens, muitos pertencentes ao grupo dos Sikhs, são tratados geralmente por Indianos ou Árabes, independentemente da sua nacionalidade e confundidos frequentemente, com Muçulmanos. As mulheres que usam *hijab* são consideradas Árabes e Muçulmanas. A ideia de Muçulmano é, portanto, alguém com “aparência Árabe”, que usa cafetã ou turbante, sendo expectável que grande número de indivíduos com este aspeto se encontre à porta do lugar de culto. É provavelmente este um dos motivos pelos quais este lugar passa despercebido – ele é frequentado por um grupo de homens que circulam no espaço do centro histórico mas não se juntam à porta, a conversar. Da observação feita, pode afirmar-se que a presença destes crentes é discreta. Quanto ao edifício, surpreende os informantes – contrariamente às suas expectativas, não ostenta uma placa, não é uma antiga Mesquita nem tão pouco uma igreja transformada. É, antes, uma casa de rés-do-chão, sem qualquer símbolo que a identifique.

Todos os grupos se mostraram surpreendidos com a existência do lugar de culto Muçulmano contudo, após o momento de surpresa, rapidamente o associaram aos imigrantes que afluem à cidade e arredores. A indiferença foi um sentimento manifesto por grande parte dos informantes, sendo que alguns salientaram a importância do ecumenismo e da multiculturalidade. Apenas em três dos casos foi manifesto receio, não relativamente ao lugar de culto mas, ao facto de este poder albergar alguém que possa ser fundamentalista – ainda assim, referindo que só uma minoria é extremista ou fundamentalista. A aceitação de diferentes credos, não parece, portanto, assumir grande importância para os informantes (não posuímos, ainda, dados que permitam extrapolar estas conclusões prévias).

Ignorar ou não a existência do lugar de culto, é igualmente indiferente para muitos dos informantes, embora alguns deles considerem estranho desconhecerem a situação, quer porque leem a imprensa local, quer porque residem na cidade e/ou porque contactam com pessoas e entidades

“decisoras” em termos locais. Curiosa é a reação de quem estranha desconhecer o lugar de culto, referindo que os Muçulmanos rezam muitas vezes, pelo que considerariam normal vê-los entrar e sair dessa casa.

Questionados acerca dos fundamentos do Islão e dos seus pilares, raros foram os informantes que deram respostas cabais ou corretas. Mesmo no que concerne ao número de vezes que as rezas ocorrem durante o dia, as respostas variaram entre “de manhã e à noite” a “cinco vezes” e “de hora a hora”. Questionados acerca de aspetos identitários legados pelos povos Muçulmanos em Portugal e em Beja, as respostas variaram. Se para alguns informantes esses aspetos eram notórios em Beja ou em Beja e em Portugal, para outros, eles existiam sobretudo em Espanha; mais em Portugal do que em Beja; mais no Sul do que no Centro ou no Norte de Portugal; não em Beja mas em Mértola e no Algarve – Beja tem sim, vestígios da época romana e até se chamou no passado *Pax Julia* (toponímia vulgar por toda a cidade – no cineteatro, em alojamentos, em empresas etc.).

O imaginário dos informantes e as suas representações variam, remetendo para o que pode ser denominado espaço e tempo da memória. Fazemos uma viagem pela ideia de identidade e representação social, ligadas ao(s) territórios vividos e aos territórios imaginados.

A desterritorialização em geral, é uma das forças centrais do mundo moderno (...) Naturalmente, essas terras inventadas, que constituem a média de grupos desterritorializados, muitas vezes se tornam suficientemente fantásticas e unilaterais que fornecem o material para novas ideias paisagens. (Appadurai, 1996, pp. 37-38)

E, tais anexos, identidades e culturas são “históricos”, “enraizados”, “autênticos” e tradicionais” (Grillo, 2003). “O passado agora não é uma terra para retornar em uma simples política de memória. Tornou-se um armazém sincrónico de cenários culturais, um tipo de elenco central temporal” (Appadurai, 1996, p. 30).

TERRITÓRIOS, REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES

A ideia de território parece ser uma pedra basilar na ideia de identidade coletiva. De facto, já Geertz (1973) refere que o nascimento de um território marca o desenvolvimento da identidade coletiva através do processo de socialização e das experiências vividas. Entende-se, assim, a conceção de identidade coletiva, na perspetiva de DiMaggio (1997, p. 274), como

sendo a representação partilhada por um grupo de indivíduos que geralmente habita um território concreto e que é reconhecida por outros indivíduos ou grupos exteriores a eles, como artefactos construídos. Significa, portanto, que as identidades coletivas se constituem como acontecimentos sociais com características específicas, na medida em que são contingentes, sofrem transformações ao longo do tempo e apoiam-se em aspetos identitários como a língua e a religião, por exemplo, podendo converter-se em plataforma de reivindicação política, como referem. Para usar uma vez mais as palavras de Coller, Cordero e Echavarren (2016), deve ter-se em atenção três dimensões ao considerar as identidades coletivas: a sua construção e evolução, que nos remete para o tempo histórico; os domínios que sustentam a representação, e que remete para os campos da antropologia e da sociologia, com os estudos de autores como Kohn (1969), Barth (1976), Tejerina (1992), Alonso (1994) e Albanese e Hierro (2015); e, finalmente, uma dimensão política a que os autores ligam estudos do âmbito da ciência política e da sociologia. Bhabha considera que a cultura é “um site” inativo”, “enunciatório” (Bhabha, 1994, p. 178) “e todas as culturas, portadores da cultura e agentes culturais estão constantemente envolvidos na crioulização. A ênfase é em múltiplas identidades ou identificações cuja forma e conteúdo estão sendo negociados continuamente” (Grillo, 2003, p. 160). Parekh (2000, p.175), considera que “a cultura não tem essência”. “É um sistema de significado e significado historicamente criado” (Parekh, 2000, p. 143) e “constantemente contestado, sujeito a alterações” (Parekh, 2000, p. 148). Então, “a identidade é (...) nunca estabelecida, estática e sem ambiguidade, não uma herança passiva, mas um processo ativo de criação de significado” (Parekh, 2000, pp. 152-153).

Como Jenkins refere (2008, p. 3), “para começar a pensar nesta questão, devemos decidir o que queremos dizer com a ‘identidade’”. Considera o autor que de um ponto de vista muito básico, a identidade é a capacidade humana – enraizada na linguagem – para saber “quem é quem” (e, portanto, “o que é o quê”). Contínua, referindo que isso envolve saber quem somos, saber quem são os outros, saber quem somos, saber quem eles pensam que somos, e assim por diante: uma classificação ou mapeamento multidimensional do mundo humano e dos nossos lugares, como indivíduos e como membros de coletividades (Jenkins, 2008, p. 5).

Então, “quem somos, ou quem somos vistos para ser, pode importar enormemente (...) Embora a identificação envolva sempre indivíduos, algo mais – coletividade e história – também pode estar em jogo” (Jenkins, 2008, p. 3). Boaventura de Sousa Santos (1997) considera que as identidades culturais não são realidades mortas mas dinâmicas, definidas como

fases transitórias de identificação (pessoal e cultural). Não há identidades culturais estáticas, nem mesmo aquelas que parecem ser permanentes. Como Gurvitch (1977), ele remete-nos para o tempo da longa e da muito longa duração. De facto, “todos nós temos múltiplas identidades, e não há razão para que estas não sejam complementares” (Altmann citado em Grillo, 2003, p. 160).

As representações sociais constituem uma verdadeira realidade social (Páez, 1987), na medida em que, como refere Moscovici (2004), são um instrumento privilegiado de estabelecimento de associações, que nos permitem interagir e relacionar uns com os outros. Representações sociais e identidade são, portanto, constructos e conceitos sociais convocados para se entender a realidade e para melhor se entenderem mutuamente. Foi Moscovici que em 1950, desenvolveu a ideia de representação social a partir da noção sociológica de “Representações Coletivas” de Durkheim. Ele define Representação Social, como um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objetos, aspetos ou dimensões do meio social que permite não só a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, como também constitui um instrumento de orientação da perceção das situações e de elaboração de resposta (Moscovici, 1998). Fará, portanto sentido, no presente contexto, debruçarmo-nos sobre as representações sociais que a comunidade Bejense tem acerca do outro estrangeiro e portador de aspetos culturais marcadamente diferentes.

A representação social não é um mero sinónimo de estereótipo, isto é, uma lista de características atribuídas a um grupo social, mas antes um conceito mais extenso, mostrando semelhanças com os mitos e os sistemas de crenças (Moscovici citado em Hewstone, Jaspars & Lalljee, 1982), o que se torna extremamente útil para compreender simultaneamente as dimensões racional e emocional do nosso olhar sobre o outro. Este olhar não vai ser apenas individual mas pode dizer-se, um olhar do grupo, formatado pelos quadros sociais da memória e pela capacidade dos sujeitos enquanto membros de um grupo, de olhar uma dada realidade contextualizada num tempo e num espaço. Como Páez (1987) considerou, a representação social pode definir-se como um conceito ou esquema conceptual, produto da função simbólica mas, construído e partilhado coletivamente, socialmente. Quando a indiferença pelo “outro” parece ser o sentimento mais partilhado pelos informantes, leva-nos a pensar que provavelmente na ideia de comunidade inclusiva é menos real que a de comunidade exclusiva (para excluir não é forçoso agredir, desconfiar); que a de comunidade intercultural é muito menos real que a de comunidade multicultural.

As crenças individuais ou de grupo é sabido que estruturam ações, pensamentos e condicionam emoções. A palavra Religião deriva do termo latim *religare*, que significa “ligar” e traduz, resumidamente, o conjunto de ideias que liga uma sociedade. É, portanto fácil entender que as representações sociais e as identidades partam e confluem para os aspetos das crenças e práticas religiosas, de uma forma flexível e passível de mudança – de um modo contextual. É inegável que “todas as grandes religiões do mundo mudaram os seus sistemas de crenças ao longo dos tempos, influenciadas pelas culturas por onde se disseminaram” (Parkes, Laungani & Young, 2003, p. 29), portanto elas não são fixas e imutáveis. Esta capacidade de mudança abre caminho para o entendimento entre ideologia, crença, grupos (minoritários ou não) e indivíduos, permitindo estabelecer e manter equilíbrios sociais e políticos no interior das sociedades. Como afirma Bhabha,

as agências híbridas encontram sua voz em uma dialética que não busca supremacia ou soberania cultural. Eles implementam a cultura parcial a partir da qual emergem para construir visões de comunidade e versões de memória histórica que dão sentido à narrativa das posições minoritárias que ocupam: o exterior do interior; a parte no todo. (Bhabha, 1996, p. 212)

Saber se, do mesmo modo que outros crentes estão inseridos na comunidade Bejense, os muçulmanos o virão a ser (são), só o decurso da investigação permitirá aferir. O certo é que para a ausência de conflitualidade em Portugal, contrariamente ao que se assiste em muitos outros países da Europa, tem contribuído o trabalho de várias instituições, desde logo de diferentes confissões religiosas e o diálogo e as boas relações que os responsáveis de diferentes cultos mantêm entre si, a ausência de discursos extremistas por parte de responsáveis políticos, religiosos e civis; a ausência de atentados em solo português e a pouca expressão de grupos políticos radicais.

PASSADO E PRESENTE DE BEJA – ENTRE A MEMÓRIA E AS EXPECTATIVAS

Beja reclama um forte passado islâmico (Coelho, 2008; Macias, 2005) em alguns discursos, sobretudo de algumas elites locais. É portanto expectável, que a presença de Muçulmanos ou de comunidades muçulmanas remeta os habitantes de Beja para um tempo de memória e de construção

da memória – um tempo e espaço comuns de pertença que lhes permita aceitar a religião Muçulmana de forma pacífica e inclusiva. Entre 714 e 1162, pertenceu ao Califado de Córdoba e mais tarde ao Reino Taifa de Sevilha. Foram, portanto, cerca de quatrocentos anos que deixaram, obviamente marcas em todos os aspetos da cidade e da vida dos seus habitantes. Não são muitas vezes reconhecidos ou percecionados, mas estão lá – na gastronomia, nas marcas arquitetónicas, nas palavras. Somos todos fruto de diferentes sincretismos, afinal.

É curiosa a tipologia de discursos que podem ser ouvidos: por parte das entidades políticas, a necessidade de incluir, a ideia de uma comunidade intercultural e ecuménica; por parte de algumas elites locais, a necessidade de se fazer muito mais pela inclusão dos migrantes, dos refugiados (de momento já só resta em Beja uma família), dos estudantes estrangeiros. Algumas elites locais reivindicam um passado islâmico forte; outras, um passado romano igualmente forte. Nos discursos políticos oficiais, assume-se um passado romano (Alarcão, 1990; Lopes, 2000). Faz-se, no centro histórico, a Feira Romana, promovida pela autarquia, aguarda-se a abertura de um Museu Romano e a Associação de Defesa do Património promove anualmente a Festa das Maias. O passado islâmico parece ser ofuscado pelo passado romano, mais remoto. A exceção surge aliada à culinária que reivindica a herança do Norte de África e Médio Oriente, quando se trata de migas, açordas, sopas e borrego. Mas o pão, vinho e azeite, remetem para a trilogia dos alimentos culturais do contexto romano. Este território é, em termos alimentares, um caldeirão de culturas, não podendo ser esquecidas heranças celtas e visigodas, recombinações ao longo do tempo ao sabor de quem invade e permanece. Também por este prisma a identidade reclamada é difusa e compósita. O porco e o vinho, fundamentais da alimentação regional, constituem interdições alimentares dos Muçulmanos.

Em termos toponímicos (Alarcão, 1990), Beja aparenta ter sinais da passagem de Fenícios, que lhe terão chamado Gens (Monte), de Celtas, que a terão denominado Conistorgis (monte da água) e, claro, Romanos, que começaram por denominá-la Paca e acabaram por designá-la *Pax Julia* (a paz de Júlio). Os Muçulmanos chamaram-lhe Baja (Paz) e os Cristãos, Beja. A simples viagem pela toponímia leva-nos a um passado mais ou menos remoto que dá conta de cruzamentos de povos, religiões e mundividências. Uma identidade coletiva primordial centra-se nos “domínios da identidade”, isto é, em aspetos como a origem, a religião ou a língua, pelo que estes aspetos da denominação do território não serão displicentes para a construção da memória e identidade coletivas do lugar. Como diz Appadurai

(1996), “as duas principais forças para uma interação cultural sustentada antes deste século foram guerras (...) e religiões de conversão” (p. 27).

Hoje a cidade e o distrito de Beja são territórios de baixa densidade, observável pela tabela que se segue (Tabela 8), construída a partir de dados do INE² e PORDATA³ (atualização de 2017).

Área Total	1.146,44 km ²
População Total (Censos de 2011)	1.146,44 km ²
População de Beja cidade	23.554 habitantes
% da População da Cidade	63%
Densidade Populacional	31/km ²
População total das áreas rurais	12.000 (14 áreas rurais)

Tabela 8: Território e população

É um território que conta com características de duplo envelhecimento da população e onde se verifica a fuga de população jovem e em idade ativa para o litoral. Ainda assim, a cidade constitui-se como uma zona de atratividade relativamente aos concelhos limítrofes. Não será, portanto de estranhar, a necessidade de captar população para este local, quer através do recrutamento de nacionais para trabalhar na agricultura (muitas vezes trabalho sazonal), quer de estrangeiros. Se os portugueses oriundos de outras regiões do país não parecem responder positivamente, os imigrantes fazem-no. E há cada vez mais imigrantes a trabalhar sazonal e permanentemente no Distrito, como pode observar-se na tabela que se segue (Tabela 9), construída a partir de dados disponibilizados pelo SEF e referentes a 20.174. Esta tabela, porém, não traduz em absoluto a realidade dos imigrantes, uma vez que disponibiliza os dados legais. Muitos dos imigrantes, sobretudo sazonais, cujos números não são conhecidos, não estão registados, desconhecendo-se quantos são. Muitos trabalham e vivem na cidade de Beja e arredores. São (re)conhecidos por autoridades e parceiros da rede social e associações ligadas ao apoio à imigração.

² Retirado de <https://www.ine.pt/xportal>

³ Retirado de <https://www.pordata.pt>

⁴ Retirado de <https://www.sef.pt/pt>

Distrito	Beja	Total Nacional
Total	7.624	379.731
Documentos de Residência (TRs)	7.618	392.969
Vistos (VLD)	6	4.762
Homens	4.248	192.801
Mulheres	3.376	204.930

Tabela 9: Imigrantes no distrito de Beja
Fonte: SEF, 2017

A percepção que temos é que muitos dos imigrantes sazonais serão, pela proveniência geográfica, muito provavelmente Muçulmanos. Interessa compreender, no contexto da cidade de Beja, se a indiferença (pelo menos aparente) pelo aumento do número de Muçulmanos no território e, eventualmente no local de culto, permanecerá.

Presentemente não são visíveis quaisquer manifestações contra a abertura de mesquitas ou lugares de culto, oposição ao uso do hijab (como as polémicas geradas em França ou Espanha, por exemplo), discursos “islamofóbicos” (pelo menos oficiais) ou discussões relativamente ao papel da religião Muçulmana no que concerne a processos de marginalização social ou cultural (Bastos, 1999; Costa, 2010; Fisher, 1999). Bem pelo contrário. O clima parece ser de ecumenismo e entendimento ajudado pela ausência de posições radicais das diferentes partes e, sobretudo, na opinião de alguns autores, devido ao pequeno número de cidadãos Muçulmanos existentes em Portugal, imigrantes e residentes/naturais (não muito mais que 30.000, de acordo com os censos de 2011)⁵. Mas, como refere Antes (1994, p. 46), o número de muçulmanos em crescimento constante é visto como um dos fenómenos mais significativos da Europa moderna, especialmente num tempo em que a Europa procura definir o que é conhecido como a sua “identidade cultural”. Ao nível académico não são muitos os estudos desenvolvidos relativamente às representações que os portugueses e outros europeus têm relativamente aos Muçulmanos, embora nos últimos anos tenha havido um crescente interesse pela temática (Anderson, 2005; Bastos, 1999; Ferreira, 2002; Fonseca, 2008; Fortuna, 1997; Francisco, 1991; Gerholm & Lithman, 1998; Nonnemann, Niblock & Szajkowski, 1996; Pimentel, 1993; Ramadan, 1999; Taylor, 1994).

Poder-se-á considerar que, muito embora seja bastante visível a herança cultural árabe da presença Islâmica em Portugal (na arquitetura e na

⁵ Retirado de <https://www.ine.pt/xportal>

linguagem por exemplo), existiu uma rutura e uma reconfiguração cultural desde a reconquista, que eliminou as ligações sociodemográficas da atual população com a anterior população muçulmana. O sincretismo religioso e cultural do território português aliado à fixação precoce das fronteiras terá permitido dirimir, ao longo dos séculos, uma séria reivindicação desses grupos do Norte de África a uma identidade Muçulmana. Ao invés disso, tal identidade religiosa e cultural parece ter-se diluído noutra compósita e múltipla. Ainda que Portugal constitua com Espanha, local-memória de um tempo em que o Al-Andaluz se impunha pela grandiosidade arquitetónica e artística. A imigração para Portugal resultou de decisões individuais, que tiveram mais em conta os contextos educativos e económicos que as razões religiosas/ missionárias.

A existência de Mesquitas em Portugal não é um fenómeno novo. O primeiro destes templos foi construído no Laranjeiro (Comunidade Islâmica do Sul do Tejo), em 1982 a que se seguiu, em 1983, a Mesquita de Odivelas (relativamente à qual houve protestos rapidamente terminados com o convite feito aos manifestantes para visitarem o local de culto). É possível que a atitude de abertura demonstrada pela comunidade Muçulmana em Portugal e a integração dos seus membros nas comunidades (e estatuto socioeconómico e profissional de alguns) seja facilitadora desta relação de mútuo entendimento/cordialidade/tolerância/indiferença. Em 1985, a grande mesquita central de Lisboa abriu e para muitos portugueses é *a Mesquita*, na medida em que consideram ser esta a única existente no país (como de resto, foi manifestado por muitos dos informantes em Beja). De acordo com Kettani (1996, p. 19), em 1991 inaugurou-se uma Mesquita em Coimbra, frequentada por estudantes e umas poucas famílias que residiam na zona. Seria fastidioso enunciar todas as Mesquitas e lugares de culto Muçulmano que desde os anos 80 do século XX se têm estabelecido no território português. De acordo com o Instituto Halal de Portugal⁶, existem distribuídas de Norte a Sul do país 19 Mesquitas, 30 salas e lugares de culto e casas de educação e uma Madrassa (dados de 2018).

CONCLUSÕES

Não é ainda possível, no estado em que a investigação se encontra, retirar conclusões que não sejam provisórias. Ainda assim, poder-se-ia dizer que se verifica uma tendência para o surgimento de lugares de culto e

⁶ Retirado de halal.pt/myihp/locais-de-culto/

Mesquitas em Portugal e que esse fenómeno poderá relacionar-se com o aumento de imigrantes (sobretudo sazonais, no caso de Beja), legais e não legais e também de alunos estrangeiros oriundos dos PALOP (com maior relevo para os oriundos de Moçambique e da Guiné); que parece haver uma indiferença (cujos motivos requerem aprofundamento da pesquisa) da população residente em Beja relativamente à existência do lugar de culto Muçulmano e, por extensão ao “outro”; os frequentadores do lugar de culto em Beja são todos homens; que não parece haver, por parte dos crentes Muçulmanos, interesse em identificar o seu lugar de culto, o que pode remeter-nos para fenómenos de exclusão e sofrimento social; que a herança identitária “reivindicada pela cidade de Beja” é romana em detrimento da herança muçulmana. Por último, mas extraordinariamente interessante, pode aventar-se a hipótese de o território de Beja (cidade) manter com os seus habitantes/naturais uma relação senão de afastamento, pelo menos de não proximidade curiosa, o que remete para questões de identidade face ao lugar de pertença e de representação social do território como *locus* e espaço partilhado (Shadid, 1996a; 1996b; Vala & Lima, 2002; Zukin, 1995).

Nesta fase da investigação, levantam-se ainda muitas questões, ficando a certeza de que há muito caminho a percorrer e muita informação a recolher. Reiteramos a intenção de prosseguir a pesquisa e a afirmação de que neste caso todas as conclusões são muito provisórias.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, J. (1990). Portugal das origens à romanização. In J. Serrão, A. Marques. *Nova história de Portugal* (vol I, pp. 343-489). Lisboa: Editorial Presença.
- Albanese, M. & Hierro, P. (2015). *Transnational fascism in the twentieth century*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Alonso, A. (1994). The politics of space, time and substance: state formation, nationalism and ethnicity. *Annual Review of Anthropology*, 23, 379-405. Retirado de <https://tinyurl.com/y4897okp>
- Anderson, B. (2005). *Comunidades imaginadas. Reflexões sobre a origem e a expansão do Nacionalismo*. Lisboa: Edições 70.
- Antes, P. (1994). Islam in Europe. In S. Gill, G. D. Costa & U. King (Eds.), *Religion in Europe. Contemporary perspectives* (pp. 46-67). Kampen: Kok Pharos.
- Appadurai, A. (1996). *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Teorema.

- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*: Londres: Routledge.
- Bhabha, H. (1996), Culture's in between. In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 53-60). Londres: Sage Publications.
- Bastos, J. (1999). *Unity within plurality of a tricontinental Indian diaspora. From social unity to the identity strategies of a group of Hindu-Gujaratis of Diu, Mozambique and Lisbon*. Comunicação apresentada no Third International meeting of Lusotopie, Portuguese speaking space in Asia, Asians in Portuguese Speaking Space, Índia.
- Coelho, A. (2008). *Portugal na Espanha Árabe*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Cohen, A. (1994). *Self-consciousness: an alternative anthropology of identity*. Londres: Routledge.
- Coller, X., Cordero, G. & Echavarren, J. (2016). Selección y reclutamiento de los parlamentarios en España. In X. Coller, A. Jaime & F. Mota (Eds.), *El poder político en España: parlamentarios y ciudadanía* (pp. 87-103). Madrid: CIS.
- Costa, F. (2010). Globalization, ethnocultural economy and inclusion in Lisbon. In United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *How to enhance inclusiveness for international migrants in our cities. Various stakeholders views* (pp. 115-125). Paris: Unesco/UN. Retirado de <https://tinyurl.com/yczn6ney>
- DiMaggio, P. (1997). Culture and cognition. *Annual Review of Sociology*, 23, 263-287. DOI: 10.1146/annurev.soc.23.1.263
- Ferreira, C. (2002). Intermediações culturais. Grandes eventos e difusão das culturas urbanas. *Oficina do CES*, 167, 1-37. Retirado de <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/167.pdf>
- Fischer, C. (1999). Uncommon values, diversity, and conflict in city life. In J. C. Alexander (Ed.), *Diversity and its discontents* (pp. 213-227). Princeton: Princeton University Press
- Fonseca, M. (Ed.) (2008). *Cities in movement. Migrants and urban changes*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.
- Fortuna, C. (1997). *Cidade, cultura e globalização*. Oeiras: Celta Editora.
- Francisco, A. (1991). *Uma comunidade islâmica em Portugal. Um olhar sobre a comunidade do Laranjeiro - tendo como ponto de partida a sua mesquita*. Lisboa: FCSH/Universidade Nova de Lisboa, mimeo.

- Gerholm, T. & Lithman, Y. (Eds.) (1988). *The New Islamic Presence in Western Europe*. Londres: Mansell.
- Grillo, R. (2003). Cultural essentialism and cultural anxiety. *Anthropological Theory*, 3(2), 157-173. DOI: 10.1177/1463499603003002002
- Gupta, A. & James F. (1992). Beyond “culture”: space, identity, and the politics of difference. *Cultural Anthropology*, 7(1), 6-23. Retirado de https://www.jstor.org/stable/656518?seq=1#page_scan_tab_contents
- Gurvitch, G. (1977). *Tratado de Sociologia, Vol. I*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hewstone, M., Jaspars, J. & Lalljee, M. (1982). Social representations, social attribution and social identity: the intergroup images of “public” and “comprehensive” schoolboys. *European Journal of Social Psychology*, 12, 241-269. DOI: 10.1002/ejsp.2420120302
- Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Kettani, A. (1996). Challenges to the organization of muslim communities in Western Europe. The political dimension. In W. A. R. Shadid & P. S. Van Koningsveld (Eds.), *Political participation and identities of Muslims in non-Muslim states* (pp. 14-35). Kampen: Kok Pharos.
- Kohn, M. (1969). *Class and conformity: a study in values*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Lopes, M. (2000). *A cidade romana de Beja: percursos e debates acerca da “civitas” de Pax Iulia*. Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/582>
- Macias, S. (2005). Islamização no território de Beja – reflexões para um debate. *Análise Social*, 173, 807-826. Retirado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1222355493B3nAJ2sz3JkooWUo.pdf>
- Moscovici, F. (1998). *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. Rio de Janeiro: José Olympio
- Moscovici, S. (2004). *Psicologia social – representações sociais (investigações em psicologia social)*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Nonnemann, G., Niblock, T. & Szajkowski, B. (Eds.) (1996). *Muslim communities in the new Europe*. Berkshire: Ithaca Press.
- Páez, D. (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad, cognition y representation social*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Macmillan.

- Parks, C., Laungani, P. & Young, B, (2003). *Death and bereavement across cultures*. Nova Iorque: Brunner-Routledge Press.
- Pimentel, I. (1993). *Na “outra margem”: uma abordagem às representações sociais identitárias dos Marroquinos*. Lisboa: FCSH/Universidade Nova de Lisboa, Mimeo.
- Pussetti, C. & Brazzabeni, M. (2011). Sofrimento social: idiomas da exclusão e políticas do assistencialismo. *Etnográfica*, 15(3), 467-478. DOI: 10.4000/etnografica.1036
- Ramadan, T. (1999). *To be a European Muslim*. Leicester: The Islamic Foundation.
- Santos, B. S. (1997). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Shadid, W. A. R. & Koningsveld, P. S. (Eds.) (1996a). *Muslims in the margin. Political responses to the presence of islam in Western Europe*. Kampen: Kok Pharos.
- Shadid, W.A.R. & Koningsveld, P.S. (Eds.) (1996b). *Political participation and identities of Muslims in Non-Muslim States*. Kampen: Kok Pharos.
- Sousa, J. (2000). O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *Psi – Revista de Psicologia Social e Institucional*, 2(1). Retirado de <https://core.ac.uk/download/pdf/62478612.pdf>
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tejerina, B. (1992). *Nacionalismo y lengua. Los procesos de cambio lingüístico en el País Vasco*. Madrid: CIS/Siglo XXI
- Vala, J. & Lima, M. (2002). Individualismo meritocrático, diferenciação cultural e racismo. *Análise Social*, 37(162), 181-207. Retirado de <https://tinyurl.com/y7lu93vs>
- Zukin, S. (1995). *The cultures of cities*. Oxford: Blackwell.

Citação:

Piedade, A. (2019). Uma “Mesquita” (lugar de culto) no Alentejo – invisibilidades na cidade. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 134-156). Braga: CECS.

PRISCILA DA SILVA

priscilarosossi@gmail.com

UNIVERSIDADE DO MINHO (PORTUGAL)

A ARTE COMO METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO SOCIAL – UMA BREVE ANÁLISE DO PROJETO “REFÚGIO E ARTE: DORMEM MIL CORES NOS MEUS DEDOS”

RESUMO

Enquanto a ordem social e econômica promove a separação, as práticas artísticas são capazes de acelerar a inclusão social, por isso, acredita-se que a arte e a educação são indissociáveis e devem ocupar um papel importante no processo de inclusão e servir como ferramenta de sociabilização contributiva à afirmação do sujeito. Esta investigação pretende pensar a arte como um método, um meio, e não um produto final, acreditando que ela tem o poder encorajador de integração à cidadania. Pretender-se-á analisar a importância da arte enquanto prática de inclusão social, pois, assim como a educação, ela tem a capacidade de encorajar o desenvolvimento individual ao mesmo tempo em que restaura a unidade social. Pensando além do campo da formação do Homem, ela também tem o poder de reinserção, num processo de aproximação e integração. Analisar-se-á ainda o percurso metodológico e as práticas artísticas utilizadas no processo educativo do projeto “Refúgio e Arte: Dormem mil cores nos meus dedos”, do Conselho Português para os Refugiados (CPR), financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian no programa PARTIS - Práticas Artísticas para a Inclusão Social. Através das artes plásticas, o projeto visa integrar cerca de 40 jovens refugiados e requerentes de asilo em Lisboa, entre os 14 e os 18 anos, que chegaram a Portugal desacompanhados de seus familiares.

PALAVRAS-CHAVE

Arte; inclusão social; práticas artísticas; cidadania

INTRODUÇÃO

Por muito tempo a arte nas escolas foi considerada um momento *laissez faire*, de lazer e diversão, com desenhos, pinturas e colagens. Essas aulas tinham o intuito de relaxar e descontraír os alunos, deixando de lado

as potencialidades da arte no que cerne as atividades dissertativas sobre emoções e sentimentos, sem ter, de fato, uma preocupação com o progresso e desenvolvimento individual. Na contramão desta prática, as novas dinâmicas sociais do final do século XX e o início do século XXI culminaram numa crescente preocupação das instituições culturais em promover práticas artísticas para a inclusão social. Essas ações têm um poder simultaneamente educativo, instrutivo e emancipatório que visa quebrar barreiras e colaborar para a sensibilização do indivíduo para a arte.

Não cabe a esta pesquisa desprender conceitos estéticos e morais sobre o que configura arte ou não. Pretender-se-á dilucidar sobre sua importância para a formação cultural e social dos indivíduos. Para tal, a arte apresenta-se como excelente ferramenta para desenvolver as habilidades cognitivas, possibilitando que o aluno imagine, crie e aprecie uma obra, além de proporcionar que o sujeito conheça a si mesmo, identificando-se como um ser capacitado em manter conexões com o passado para intervir em seu futuro. O contacto com a arte de diversas épocas da história permite que o aluno alargue a sua visão do mundo e desenvolva um pensamento crítico/interpretativo, ampliando a sua diversidade de códigos e não apenas os códigos europeus e norte americanos brancos que, conforme explica Barbosa (2015), praticam o *apartheid* artístico, onde o artista erudito se apropria do popular, mas o oposto não acontece. Por outras palavras, a arte-educação possibilita que cada um tome consciência de seus direitos e deveres, uma das prerrogativas da inclusão social defendida por Carmo (2001).

Herber Read (2007), um dos representantes do movimento da educação pela arte, acredita que aquilo que influencia o ser humano está associado com as suas histórias e experiências, bem como, a sua capacidade de ajustamento ao lugar em que está inserido. Nesta perspectiva, a arte aparece exatamente como forma de expressar sentimentos, entender o mundo e sentir-se parte dele. Além disso, é importante salientar que a arte-educação voltada para as comunidades é uma tendência contemporânea e traz respostas assertivas nos projetos de educação para a recomposição social, como no caso do projeto “Refúgio e arte – dormem mil cores nos meus dedos”.

No seu aspecto sociológico, o dilema do educador caminha entre a teoria totalitária e a teoria democrática da educação. Ao rejeitarmos o bem ou o mal na sua totalidade, apoiamo-nos numa hipótese de neutralidade natural, escolhendo entre a variedade e a uniformidade. Read (2007) afirma que a individualidade de um homem pode ser de valor incalculável para toda a humanidade, mas isoladamente ela não tem valor prático.

A educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas também de integração que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social. (...) Sob este ponto de vista, o indivíduo será “bom” na medida em que a sua individualidade se realiza dentro da totalidade orgânica da comunidade. (Read, 2007, p.18)

Para Read (2007), numa sociedade democrática a finalidade da educação deveria ser encorajar o desenvolvimento individual. Neste ponto de vista, a educação assume uma função criativa, destrutiva ou repressiva, criando uma distinção de valores morais discriminados entre boas e más inclinações. Desta forma, se o indivíduo consegue a integração social chamar-lhe-emos um bom cidadão, caso contrário, será classificado como um mau cidadão. Ou seja, se os planos metodológicos forem obsoletos e sem uma proposta pedagógica, será inútil o fazer artístico. Nesta lógica, o confronto com a rotina pedagógica cria uma enorme distância entre a teoria e a prática, gerando uma enorme preocupação com a formação dos profissionais que irão exercer a função de formar e orientar crianças e jovens. Iavelberg (2009) defende a criação de um planejamento interdisciplinar como guia neste processo educativo:

na construção da identidade artística das crianças e dos jovens que freqüentam as escolas, os professores têm um papel significativo. Sua colaboração é ainda maior quando sabem respeitar os modos de aprendizagem e dedicar o tempo necessário a fornecer orientações e conteúdos adequados para a formação em arte, que inclui tanto saberes universais como aqueles que se relacionam ao cotidiano do aluno. Assim, fazem parte do conjunto de ações desenvolvidas pelo professor nessa área: orientar os processos de criação artística oferecendo suporte técnico, acompanhando o aluno no enfrentamento dos obstáculos inerentes à criação, ajudando-o na resolução de problemas com dicas e perguntas e fazendo-o acreditar em si mesmo; propor exercícios que aprimoram a criação, informando-o sobre a História da Arte; promover a leitura, a reflexão e a construção de ideias sobre arte. (Iavelberg, 2009 citado em Calixto, 2012, p. 8)

Influenciada pelo pedagogo Paulo Freire, Ana Mae Barbosa (2014) – uma das principais referências no Brasil para o ensino das artes – desenvolveu a teoria da Abordagem Triangular, que sugere três ações para efetivamente proporcionar conhecimentos em arte: contextualização histórica, fazer artístico e apreciação artística.

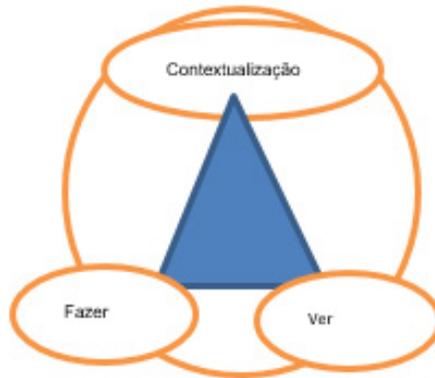


Figura 1: Representação da abordagem triangular de Barbosa

Para Barbosa (2014), os três elementos se entrecruzam e dependem mutuamente uns dos outros. A autora explica que é preciso entender uma obra e em que situações ela foi criada, perceber como viviam as pessoas daquela época, para então compará-la com os dias atuais, os materiais utilizados, os novos contextos, dentre outros. A contextualização apresenta um papel importante para as atividades educacionais da arte que priorizam a prática e a interpretação dos sujeitos levando em consideração a sua linguagem. Vale reiterar que essa linguagem própria da arte é flexível e permite sua atualização, abrindo espaço para novas interpretações.

Assim sendo, a mesma ação pode ter múltiplos significados em diferentes contextos de acordo com a intenção do autor, dos seus recursos e da interação entre eles. Por exemplo, o pontilhismo, desenvolvido no impressionismo e resgatado na década de 50 do século passado pelo movimento Pop Art, tem intencionalidades distintas ainda que trabalhem a mesma técnica. Os sentidos atribuídos, as intenções e resultados são diferentes e a leitura dessas obras pode ser feita a partir das sensações que ela desperta em nós. Esta alfabetização visual é uma prova da importância da função da arte nas escolas.

A leitura de uma imagem não se faz apenas pelas suas formas, linhas e movimento. Estamos rodeados todos os dias por imagens que vendem produtos, ideias, comportamentos e conceitos. Será que somos capazes de ler essas imagens? O estudo das obras de arte nas aulas, de certa forma, prepara o aluno para receber da arte esses sentidos. Não se trata apenas de querer saber o que o artista quis dizer com uma determinada obra, mas também o que a obra nos diz.

Por meio das nossas experiências culturais, imaginação e sensibilidade, damos sentido às diferentes organizações estéticas, possibilitando a arte um saber amplo e completo que favorece a capacidade do indivíduo em compreender a cultura nos seus mais diversos contextos, incentivando assim o desenvolvimento de um olhar crítico e imagético nas múltiplas situações do cotidiano, seja ele imbuído de linguagem artística ou não. Enxergar a cultura influenciando esta linguagem é uma brecha que a arte possibilita sem descaracterizar o seu campo de saber.

A INTERVENÇÃO SOCIAL

As iniciativas artísticas e culturais contribuem para o desenvolvimento de comportamentos participativos e reflexivos acerca da comunidade e da sociedade onde estamos inseridos. Estas expressões ajudam a desenvolver uma consciência na (re)construção de identidades, à medida que despertam sensações referentes à sua existência e contribuem para a reformulação do conceito de cidadania.

Para Carmo (2001) o objetivo da intervenção social pauta-se em criar condições favoráveis ao exercício dos direitos económicos, políticos, culturais e sociais, visando ajudar os “desfavorecidos” a saírem da situação de carência em que se encontram. Para tal, o arte-educador não deve assumir um papel de substituto neste processo, e sim, de auxiliar. Cabe a si, apoiar o jovem no desenvolvimento de forma autónoma das suas habilidades. Para cumprir este papel a intervenção social organiza-se em três diferentes dimensões:

dimensão assistencial, que se traduz no fornecimento de recursos mínimos à subsistência com contrapartidas muito reduzidas; uma *dimensão sócio-educativa*, que se concretiza em ajudar o sistema-cliente a encetar um processo de ressocialização, aprendendo a identificar e utilizar recursos próprios e do ambiente em que vive, de modo a desenvolver-se como pessoa, e a descobrir-se ele próprio como recurso para o desenvolvimento dos que o rodeiam; uma *dimensão sócio-política*, que se operacionaliza em ajudar o sistema-cliente a tomar consciência dos seus direitos cívicos, económicos, sociais, culturais e de solidariedade e a lutar por eles. (Carmo, 2001, pp. 8-9)

Neste percurso, todo o projeto inclusivo é imbuído de intencionalidades, o que nega seu carácter de imparcialidade ética e política por parte

do interventor, implicando escolhas entre o que é considerado bem ou mal numa determinada cultura, com efeitos benéficos ou maléficos. Neste sentido, a educação não se configura no campo da liberdade e, conforme Read (2007), haverá sempre dois polos que situam-se na teoria totalitária e democrática da educação. Ambas devem ter algum ideal de cidadania para o qual tenderá o seu sistema educacional.

Para Carmo (2001), os valores da intervenção social estão integrados na ideia do *personalismo* (cada ser humano é insubstituível e deve ser autor da sua própria história), da *solidariedade* (familiar, organizacional, à escala regional, nacional, internacional e planetária) e da *qualidade de vida* (diz respeito ao modo de viver, de nos relacionarmos enquanto pessoa-pessoa, pessoa-natureza e pessoa-sociedade).

Merayo (2018), coordenador do projeto Refúgio e Arte, explica que a avaliação deste é baseada na teoria da mudança, metodologia escolhida pela Fundação Calouste Gulbekian no início do programa PARTIS. Para Merayo (2018), este tipo de metodologia torna-se irreal devido à sua pouca possibilidade de mensuração: “há coisas que são difíceis de medir, mas temos que ter algum mecanismo. Porém, não está relacionado a quantos jovens melhoraram. Uns melhoram umas capacidades num sentido e outros não. É difícil quando estamos a falar de coisas abstractas” (Merayo, 2018)¹.

Este tipo de metodologia aproxima-se da *action research* ou investigação-acção. Kemmis e McTaggart (1988) sugerem que, por seu carácter de “projeto inclusivo”, a prática artística precisa assumir estratégias que integram a teoria e a prática através de seu modelo cíclico em forma de espiral, garantindo assim que a acção e a reflexão estejam integradas e se complementem em toda a atividade. Esse processo resume-se em: “plani-ficação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização)” (Kemmis & McTaggart, 1988, p. 202). Por meio de um movimento circular gera ao final um novo ciclo, novos espirais passíveis a uma nova reflexão. Este múltiplo método de ciclos permite realizar mudanças na prática e melhorias de resultados, já que consente ao investigador medir favoravelmente e com coerência todo o conjunto de interações sucedidas durante o processo.

¹ Entrevista a Merayo, realizada no dia 20 de abril de 2018.

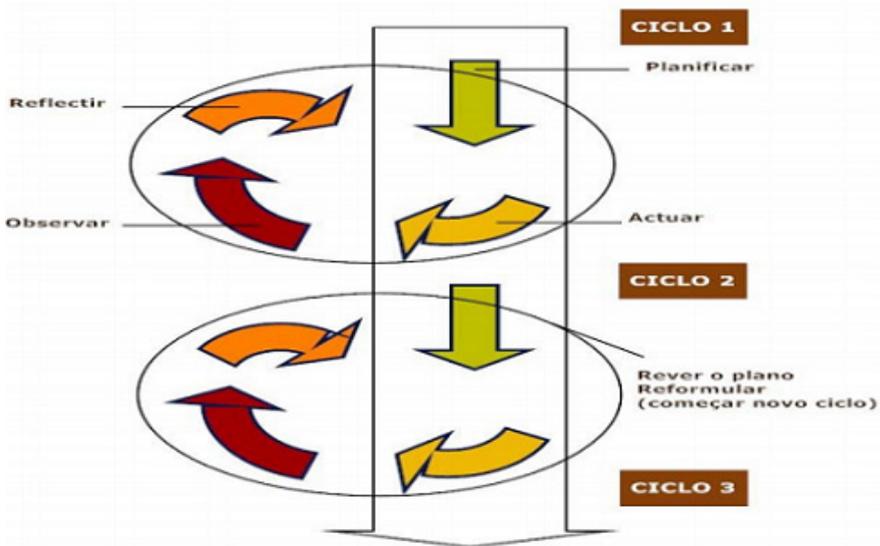


Figura 2: Representação do modelo
Fonte: Kemmis e McTaggart, 1988, p. 202

Seguindo este modelo, presume-se que os arte-educadores do projeto Refúgio e Arte, podem usufruir desta metodologia para mensurar o resultado das oficinas e práticas artísticas utilizadas.

ENTRE O REFÚGIO E A ARTE

PARTIS – PRÁTICAS ARTÍSTICAS PARA INCLUSÃO SOCIAL

A Fundação Calouste Gulbenkian tem patrocinado ao longo dos anos vários projetos no âmbito social cuja metodologia central apoia-se na integração e inclusão pelas práticas artísticas. Com base nisso, em 2013 decide lançar através do Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano, o Programa “Práticas Artísticas para Inclusão Social”. O PARTIS pretende criar pontes dentro das artes performativas, artes visuais e audiovisuais – nomeadamente vídeo, dança, fotografia, música, teatro, e circo, entre outras.

Seabra (2018)², gestor do PARTIS, destaca a importância do projeto que já beneficiou 33 iniciativas (17 na primeira edição e 16 na segunda) e impactou diretamente mais de onze mil pessoas ao longo de cinco anos,

² Entrevista a Seabra, realizada a 25 de Janeiro de 2018.

a exemplo do projeto Refúgio e Arte. Segundo o relatório da Fundação, no segundo ano da primeira edição foram realizadas 7 963 atividades, 321 eventos públicos (37.636 visitantes/público) e cerca de 5 791 participantes diretos. Estes projetos envolveram 181 profissionais a tempo inteiro, 104 voluntários e 287 organizações parceiras, públicas e privadas – com e sem fins lucrativos.

Em 2015, a segunda edição resultou em 160 candidaturas de norte a sul do país, sendo beneficiados 16 novos projetos a ser realizados entre 2016-2018, representando um investimento de cerca de um milhão de euros. Entre os passados dias 26 e 28 de Janeiro de 2018 a Fundação promoveu o evento “Isto é Partis”, onde alguns dos projetos apresentaram o resultado do trabalho desenvolvido ao longo destes três anos. Na mostra houve um espaço de reflexão na conferência “Isto é inclusão social”, a fim de debater a arte como meio de intervenção social junto de crianças e jovens em risco, reclusos e ex-reclusos, imigrantes, pessoas isoladas ou com deficiência, entre outros.

O PROJETO “DORMEM MIL CORES NOS MEUS DEDOS”

De acordo com o relatório de candidatura do Conselho Português para os Refugiados (CPR) ao programa PARTIS, durante três anos de funcionamento, o Centro de Acolhimento para Crianças Refugiadas alojou 120 Menores Não-Acompanhados (MNA). Os MNA constituem um público especialmente vulnerável, dado encontrarem-se no exílio durante períodos-chave do seu desenvolvimento. Estes jovens chegam a Portugal sem qualquer tipo de estrutura familiar de apoio, com diversos graus de escolarização ou total inexistência. A sua inclusão apresenta-se como um desafio e uma oportunidade.

Por isso, o CPR desenvolveu o projeto “Refúgio e arte: dormem mil cores nos meus dedos”, financiado pelo programa PARTIS, com atividades previstas entre janeiro de 2016 e dezembro de 2018. Merayo (2018) explica que as atividades são dirigidas aos jovens refugiados e requerentes de asilo com o objetivo de criar ferramentas que alicercem a aprendizagem da língua e a inclusão na sociedade portuguesa, através das artes plásticas. O programa estabelece parcerias com instituições de ensino, ateliês de artistas, salas de exposições e galerias. Estas oficinas artísticas são articuladas não só com os programas de alfabetização e formação em língua portuguesa do Conselho Português para os Refugiados, de acordo com o Quadro Europeu de Referência para as Línguas, mas também numa plataforma

de apoio aos currículos de português das escolas em que os jovens estão integrados.

Segundo Merayo (2018), os participantes diretos do projeto são jovens MNA, entre os 14 e os 18 anos, de nacionalidades e *backgrounds* culturais muito heterogêneos. As vivências traumáticas que conduziram à fuga destes menores do seu país de origem e, inclusive, o próprio processo de fuga têm dado origem a que, na generalidade, estes MNA apresentem uma baixa capacidade de concentração. Apesar da condicionante supramencionada, a experiência de vida destes jovens nos seus países de origem tem implicado, na grande maioria dos casos, uma forte motivação para iniciar/retomar os estudos. O seu envolvimento no processo criativo tem uma vertente de participação ativa, sendo os MNA tratados como “iguais” no processo de tomada de decisão do próprio projeto, de modo a: estarem informados, expressarem uma opinião informada e as suas opiniões serem tidas em linha de conta.

Alguns destes jovens nunca tiveram a oportunidade de frequentar uma escola ou conhecer algum tipo de prática artística, por isso o CPR utiliza a arte como apoio à concentração e desbloqueio de certos aspectos da comunicação. São ministradas oficinas artísticas todas as semanas pelo artista Sergio Condeço, atividades em ateliê de artistas parceiros, além de passeios e programas de atividades nas escolas em que estão matriculados. Existe uma abordagem terapêutica e uma parte de apoio na aprendizagem do idioma e a sua inclusão na sociedade portuguesa, possibilitando a abertura do Homem com a linguagem.

Merayo (2018) destaca que nas sessões de desenho são trabalhados os princípios fundamentais do desenho à vista (linha, forma, volume, proporção, luz e sombra, perspectiva, enquadramento e composição), a partir da observação de objetos, da natureza e de espaços interiores e exteriores. Na ilustração são propostos exercícios que visam reforçar a capacidade interpretativa e adequar o desenho dos jovens participantes à linguagem da ilustração, desenvolvendo conceitos como a composição gráfica e exercitando o uso da linha e da mancha, da forma e da cor. Na experimentação de materiais são utilizados aquarelas, acrílicos, pastéis, carvão, etc. Já na pintura os trabalhos são realizados sobre tela, madeira e papel, tendo os participantes a oportunidade de desenvolver a sua linguagem pictórica, no sentido de criar forma, atmosfera e luz, utilizando pinceladas, cores e texturas em composições variadas

Merayo (2018) explica que na aprendizagem do Português o projeto considera duas etapas distintas, porém interligadas, para aquisição das

competências linguísticas: a fase do acolhimento e a fase da integração. As aulas, na etapa do acolhimento, têm por objetivo inserir os jovens de forma a deixá-los familiarizados com a língua e a cultura portuguesas, buscando diminuir o isolamento físico e psíquico; incentivar a autossuficiência; promover a convivência interpessoal e intercultural. As aulas começam com o nível de iniciação A1 e abordam temas relacionados a sentimentos e estados físicos de pessoas, exprimir posições e estados de coisas, exercícios de cores primárias, secundárias, quentes e frias e a associação do uso da cor aos nossos estados de espírito. Além disso, são realizados exercícios dinâmicos e divertidos onde os jovens possam se movimentar ao redor das cores, expressando-se relativamente ao que representam para si, construindo assim uma melhor compreensão do significado das palavras na língua portuguesa.

Merayo (2018) destaca que na fase de integração os arte-educadores procuram reconhecer e incentivar as competências individuais, desenvolvendo uma formação profissional para aqueles jovens que realmente revelarem capacidades artísticas e quiserem trabalhar no mundo das artes e garantir, no futuro, uma possível inserção no mercado de trabalho. Nesta etapa os professores adaptam os métodos às necessidades concretas de cada aluno para aprimorar as suas potencialidades e aperfeiçoar as suas competências de comunicação e uso da língua nos diversos contactos da vida social e profissional. Para aferir o engajamento destes jovens e a vontade de ultrapassar esta primeira barreira com a língua portuguesa, os professores levam em consideração a assiduidade às aulas como indicador que representa esperança no futuro e força de vontade. Entretanto, não há uma metodologia de avaliação específica. Existe um questionário informal e reuniões esporádicas com os técnicos da organização para discutir o impacto que tem o projeto sobre os jovens: “periodicamente temos várias visitas de uma consultora que trabalha para a Fundação e semestralmente fazemos um relatório pormenorizado com todas as atividades, os objetivos e a apresentação de resultados” (Merayo, 2018).

Ao encontro destas atividades, Merayo (2018) ilustra que as escolas frequentadas pelos jovens e algumas escolas parceiras também exercem um papel primordial no projeto. Elas promovem ações para comemorar datas importantes, factos históricos e festas populares, mantendo tradições e costumes relacionados com a diversidade e a realidade dos refugiados. Festas como: o Carnaval, a Páscoa, o 25 de Abril, o Dia Mundial do Refugiado, o Natal e Ano Novo são celebradas a fim de estimular a relação dos alunos com a sociedade portuguesa. Seja no *atelier*, nos passeios ou nas

escolas, a arte assume um papel central no ensino-aprendizagem de uma nova língua, promovendo a inclusão social daqueles que procuram proteção em Portugal, criando um diálogo intercultural.

RESULTADOS

Segundo Merayo (2018), a expectativa inicial do projeto era atender 40 jovens, porém, por ser uma população instável, já participaram mais de 100 pessoas. O coordenador do projeto explicou que normalmente participam das oficinas 15 MNAs e, inicialmente elas ocorriam semanalmente, entretanto após uma reformulação, elas passaram a acontecer de acordo com a demanda: “tivemos como projeto um vídeo de sensibilização e trabalhamos numa exposição, por isso, a regularidade das oficinas passou a ser quando era necessário, numa semana tínhamos três dias, porque não havia escolas e noutra semana não tínhamos” (Merayo, 2018).

No exercício das atividades do ano de 2016, Merayo (2018) resume que realizaram-se 33 oficinas artísticas na casa de acolhimento, em que participaram 50 jovens. Nesta primeira etapa foram desenvolvidos conhecimentos básicos de desenho e a experimentação de diferentes materiais. Na sequência, três jovens participaram no workshop e exposição do projeto POSTER, uma mostra pública de arte e palavra que tem como ambiente nativo a rua. No dia 20 de Junho, Dia Mundial do Refugiado, a casa de acolhimento recebeu o Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa. Na ocasião, os jovens elaboraram um mural de boas-vindas e uma exposição com interpretações livres de retratos do Presidente. Ainda no primeiro semestre, os jovens realizaram quatro oficinas complementares nos ateliês do diretor artístico Sérgio Condeço e do artista colaborador, o pintor Francisco Ariztía. Já no segundo semestre, os MNAs visitaram o Teatro da Garagem; o Museu Calouste Gulbenkian; Festival ImigrArte, com workshops de origami e danças africanas; o Museu de Arte, Arquitetura e Tecnologia; por fim, no dia 16 de dezembro visitaram a Djass Arte – Mostra de criadores africanos e afrodescendentes.

Já em 2017, Merayo (2018) ressalta que realizaram-se 20 oficinas artísticas na casa de acolhimento e no *ateliê* do diretor artístico, nas quais participaram cerca de 50 jovens. Por conta do carnaval, os adolescentes confeccionaram, em janeiro e fevereiro, máscaras em gesso pintadas e posteriormente expostas na casa de acolhimento. Em março, através do convite da *Revista Gerador*, os jovens ilustraram uma página com o seu olhar sobre Portugal. O resultado foi publicado na edição de abril. Em conjunto com

alunos do Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves, os jovens prepararam uma exposição coletiva que se enquadrou numa jornada de convívio com estudantes e professores da escola, que incluiu ainda uma oficina de cerâmica.

No segundo semestre, Merayo (2018) explica que os alunos produziram um vídeo de sensibilização intitulado “Preconceito”. O curta-metragem pretende chamar a atenção para a questão da aceitação das crianças refugiadas. Neste processo, os jovens tiveram a oportunidade de criar cenários, editar o vídeo, elaborar o guião, participar das filmagens, dentre outras coisas. Foi uma imersão dentro da área do áudio visual. No âmbito das visitas, foram organizadas quatro saídas: Museu de Cerâmica de Sacavém; Música & Musicais - espetáculo “Pátio das Cantigas”; Museu Calouste Gulbenkian e Atelier-Museu Júlio Pomar.

De acordo com Merayo (2018), no início de 2018, os jovens criaram cartazes para a exposição pública “Mensagem”, no espaço Santa Catarina, em Lisboa. As obras combinaram o desenho livre, a pintura e o design com mensagens nas línguas maternas dos jovens artistas. Ainda para o ano de 2018 previram oficinas de cerâmica com a artista Susana Villar; um laboratório de experimentação criativa dirigido pela artista Salomé Nascimento; a participação dos jovens artistas do CPR com o Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves numa série de atividades no âmbito do programa Erasmus+, envolvendo estudantes da Itália e Espanha. Para este evento os jovens tiveram que realizar uma pequena descrição das coisas que gostam, da nacionalidade, idade e outras características físicas. Na sequência haverá uma troca com os estudantes dos outros países para que se desenhe o rosto dessas pessoas de acordo com as suas impressões pessoais. O resultado será apresentado em uma exposição com todos os estudantes, a ter lugar em Portugal. Por último, para comemorar o final do projeto, realizar-se-á a publicação de um catálogo com todas as atividades realizadas.

CONCLUSÕES

Pensar a arte-educação como ferramenta para a inclusão social foi o ponto de partida desta pesquisa que fez emergir um conjunto de pertinentes ideologias sobre os desafios dos diferentes atores do processo educativo. Por um lado, o campo teórico permitiu ressaltar a importância desta área artística, principalmente no universo de jovens refugiados, por outro, no campo metodológico, verificaram-se os processos e métodos favoráveis ao contributo da disciplina no processo de inclusão, como também algumas insuficiências ao plano do sistema educacional.

Esperar-se-á que o uso da arte nestes projetos de inclusão e ressocialização social possa melhorar o aproveitamento escolar do indivíduo fazendo-o perceber-se como parte de um grupo. O projeto “Refúgio e arte: dormem mil cores em meus dedos” permite aos alunos se expressarem por meio das artes plásticas desenvolvendo suas habilidades motoras e psicológicas, ajudando na compreensão do seu eu em relação ao mundo. Esta técnica baseada na “conscientização” do eu como prática de alfabetização da Língua Portuguesa foi utilizada por Paulo Freire até 1947. Segundo Freire (1979) ao ser movido a refletir sobre a sua situação, o sujeito torna-se mais consciente e crítico, criando um elo de comprometimento com a sua realidade, possibilitando intervir cada vez mais nela. Por isso, acredita-se que através da arte-educação o projeto consegue criar uma relação dialética com a sociedade portuguesa. O objetivo não é formar artistas, mas sim, possibilitar o aprendizado de um novo idioma e preparar os jovens para adquirirem habilidades e reflexões sobre o mundo que os cerca, podendo intervir sobre estas realidades e, ao terem esta consciência, sentir-se mais integrados.

Foi possível verificar que o projeto não serviu apenas como motor de mudanças para os jovens, mas impactou diretamente a visão dos membros do Conselho Português para os Refugiados em relação à utilização da arte como metodologia de inclusão social, uma vez que a arte não exercia um papel socioeducativo. Acredita-se que todo o processo artístico utilizado beneficiou e provocou o diálogo, aproximando as partes envolvidas na investigação a estimular a reflexão crítica, promover um ambiente de colaboração e partilha, além de valorizar a subjetividade ao mesmo tempo em que alcançou a objetividade. As aulas de artes plásticas adotadas no projeto “Refúgio e Arte: Dormem mil cores nos meus dedos” foram consideradas uma forma de investigar para educar e promover métodos e estratégias de aprendizagem, procedimentos de avaliação, atitudes e valores na formação contínua de professores e arte-educadores, tanto defendida por Barbosa (2014).

Acredita-se que a metodologia voltada para a mudança possibilitou reconhecer a necessidade de empregar as classes interpretativas dos profissionais da educação, ajudando a apontar as explicações ideológicas alteradas, ascendendo abertura para a sua clarificação e para uma pedagogia autônoma e livre. Assim, essas múltiplas linguagens artísticas permitiram-nos valorizar a diversidade cultural e a diversidade individual, promovendo as inteligências múltiplas, inserindo estes jovens na comunidade escolar e na comunidade portuguesa, possibilitando a inclusão social em

conformidade com o modelo defendido por Carmo (2001). Na proposta desta ação, também seria possível mudar as relações interculturais ao combater o racismo e a exclusão social.

Pôde-se perceber que o objetivo a curto prazo incluiu estimular: a autoestima – gerando responsabilidade pela sua condição atual e pelo seu futuro; o sentido de responsabilidade e ética – deixando os jovens motivados na escola; o senso de colaboração – proporcionando respeito às diferenças culturais. Ao médio prazo espera-se que os jovens convertam-se em cidadãos mais esclarecidos e desenvolvam uma reflexão crítica sobre a sociedade e, nesta fase final do projeto, os jovens possam sentir-se mais importantes no processo de transformação do mundo, participando civicamente nas suas comunidades e criando um sentimento de pertença. Castro (2010, p. 4) afirma que nessa etapa, a arte surge como ferramenta auxiliar de desbloqueio para inclusão, possibilitando aos arte-educadores produzir dois tipos de conhecimento específico “a) um conhecimento de tipo sócio antropológico sobre o grupo de indivíduos com que se trabalha; b) outro de natureza educacional, construído a partir do primeiro, mas que resulta de um cruzamento e contributos das didáticas de diferentes disciplinas”.

Por último, esperar-se-á que no final do projeto as estruturas sociais e as práticas culturais na vida destes jovens sejam alteradas, aumentando a conscientização dos seus direitos civis, políticos, sociais e culturais. Entretanto, acredita-se que para além do prazo estabelecido o projeto não deve limitar-se ao prazo de três anos, pois a integração social faz parte de um percurso transitório e cíclico de prática e avaliação. E, estes jovens devem ser impactados e assistidos até estarem devidamente integrados na comunidade portuguesa.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, A. M. (2014). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2015). *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez.
- Calixto, C. F. F. M. (2012). Arte-educação como espaço para inclusão social. In *VI colóquio internacional “Educação e contemporaneidade”* (pp. 1-14). São Cristovão, Brasil: Universidade Federal de Sergipe. Retirado de http://educonse.com.br/2012/eixo_11/PDF/22.pdf

- Carmo, H. (2001). Rumos da investigação social com grupos do início do século XXI. *Política Social e Sociologia*, 21, 103-187.
- Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha. Retirado de <https://tinyurl.com/y2zydybj>
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Campinas: Paz e Terra.
- Kemmis, S. & Mctaggart, R. (1988). *Como planificar la investigacion na accion*. Barcelona: Laerts.
- Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

Citação:

Silva, P. da. (2019). A arte como metodologia de intervenção social – uma breve análise do projeto “Refúgio e arte: dormem mil cores nos meus dedos”. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 157-171). Braga: CECS.

II – COMUNICAÇÃO, POLÍTICA E ARTES

MARINA POLO

marina@marinapolo.net

**CENTRO DE ESTUDOS EM COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE,
UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL**

OS FORNECEDORES DE INTERNET EM PORTUGAL E OS DESAFIOS EM RELAÇÃO À AGENDA DIGITAL PARA A EUROPA

RESUMO

O tema agora apresentado perpassa o mercado europeu de telecomunicações no que diz respeito ao tratamento dos dados que trafegam através das infraestruturas dos fornecedores de conexão à internet em Portugal. O trabalho parte da consulta a documentos governamentais que tratam sobre a inserção da Europa na sociedade da informação e de uma revisão de literatura concisa sobre os direitos humanos no âmbito das empresas de telecomunicação; em seguida é feita uma leitura atenta ao texto integral da Agenda Digital para a Europa. Na última etapa do trabalho procede-se a uma breve análise das condições e dos termos das ofertas comerciais dos principais operadores de conexão à Internet com atuação no país. O exemplo português serve à reflexão de como as práticas comerciais podem configurar obstáculos à Agenda Digital para a Europa perante os objetivos vinculados com a inclusão digital e com os direitos fundamentais dos europeus. Os resultados fomentam a reflexão de autores como Verdegem e Fuchs (2013) sobre como a própria construção de uma Agenda Digital para a Europa a partir de um modelo centrado primordialmente no progresso econômico pode constituir uma brecha para as práticas discriminatórias de mercado e um entrave para alcançar uma sociedade menos desigual e mais inclusiva digitalmente. Conclui-se que a visão governamental para a inserção da Europa na sociedade da informação e a gestão da infraestrutura da Internet por atores privados somam preocupações com a garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos europeus.

PALAVRAS-CHAVE

Agenda Digital para a Europa; sociedade da informação; direitos humanos; fornecedores de internet

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no campo dos estudos da comunicação e desenvolve-se no âmbito de uma investigação doutoral¹ que possui em sua gênese uma preocupação acerca da infraestrutura comunicacional no domínio da Economia Política da Comunicação e da Mídia.

A internet enquanto infraestrutura comunicacional tornou-se elemento de mediação da realidade na sociedade da informação, presente no modo como os cidadãos interagem entre si, com as organizações, com o Estado e na expressão dos direitos humanos. Estima-se que existem aproximadamente 170 milhões de assinantes de internet de banda larga fixa na Europa (Pordata, 2018). A proporção de utilizadores, entretanto revela diferenças abissais principalmente entre as regiões. Os portugueses que usam a internet regularmente passam pelo menos oito horas diárias conectados (GWI, 2016; MediaPost, 2017) sendo que este tempo não contabiliza o fluxo de informações de cada indivíduo que passa pela rede através dos sistemas e cadastros, por exemplo. Este é, portanto, um tema que está inserido em um campo de estudo estratégico dada a centralidade da internet na sociedade capitalista contemporânea.

Diversos autores (Bell, 1999; Benkler, 2006; Castells, 2002) apontam que a comunicação através deste meio trouxe significativas alterações para o campo do desenvolvimento humano, mas embora os contributos referidos possam ser facilmente reconhecidos, existe um fosso digital, de conectividade global. Mesmo que a sociedade europeia apresente índices de adesão crescentes ao uso da internet, com uma taxa de penetração de 85%, um em cada sete cidadãos europeus nunca esteve conectado. Estas lacunas ficam em evidência ao comparar países como Luxemburgo, onde 97% da população consegue aceder aos recursos da internet no seu dia a dia e a Roménia, onde esta proporção declina para 48% (Eurostat, 2018). A esta clivagem refere-se o termo *digital divide* (OECD, 2001) que chama a atenção para o fato de que os recursos da internet não chegam da mesma forma para todos.

A internet não constitui um espaço que está aberto a todos, antes insere-se no controverso sistema da economia política do capitalismo informacional (Fuchs, 2008; Schmiede, 2006), cognitivo (Cocco, Galvão, Silva, Corsani & Aguiar, 2003; Negri & Hardt, 2001) ou digital (Schiller, 1999). A visão da internet enquanto um bem público adquirido precisa de estar

¹ A pesquisa está a ser desenvolvida no Programa Doutoral em Estudos de Comunicação: Tecnologia, Cultura e Sociedade com o financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PD/BD/128177/2016). Intitula-se “Uma abordagem crítica dos discursos sobre a neutralidade da rede”.

acautelada pela consideração de que a gestão do comum não está livre das relações de controlo e poder, especialmente no campo econômico e político. Importa assim refletir sobre a independência das infraestruturas e protocolos da internet. Neste sentido, proceder a uma análise dos serviços oferecidos pelos fornecedores de conexão à internet e fomentar o debate sobre a responsabilidade destes operadores diante das metas traçadas nas políticas públicas para a sociedade da informação torna-se fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Metodologicamente esta pesquisa consiste, em um primeiro momento, na consulta a documentos governamentais e institucionais sobre a inserção da Europa na sociedade da informação, no contexto europeu e no contexto português; em um segundo momento, em uma revisão de literatura concisa sobre os direitos humanos no âmbito das empresas de telecomunicação. Em seguida é feita uma leitura atenta ao texto integral da Agenda Digital para a Europa (Comissão Europeia, 2010a). A última etapa desta pesquisa pretende contribuir com um breve panorama dos termos e condições de serviço dos operadores portugueses. Para esta etapa foi feita a recolha de dados através da observação estruturada dos sítios eletrônicos das três maiores empresas fornecedoras de acesso à internet em Portugal, a saber, MEO, NOS e Vodafone. A recolha consiste na informação disponibilizada pelas mesmas. Importa ressaltar que a análise apresentada nesta etapa da pesquisa resulta em apontamentos que servem uma análise posterior mais elaborada. O objetivo é mensurar a adesão aos direitos fundamentais dos cidadãos nos contratos de prestação de serviço dos operadores portugueses e apresentar uma visão global dos termos em que estão garantidos, no atual quadro das políticas públicas europeias.

A AGENDA DIGITAL PARA A EUROPA E A MOBILIZAÇÃO PARA O MERCADO

A União Europeia está a ser construída, ao longo dos anos, através de diferentes tratados, pactos, cartas e acordos. Neste espaço estão integrados países com distintos históricos de transição política e que articulam diferentes modos de legislar e mediar os conflitos que emergem localmente. Boa parte dos discursos através dos quais circula a informação no espaço europeu são conduzidos por meio da internet. É evidente a importância que a fluidez na circulação da informação assume para o constante ajustamento dos Estados-membros.

Os esforços para a inserção da Europa na chamada sociedade da informação podem ser observados pelo menos desde a década de 90 do século passado através de documentos como o “Europe’s way to the information society” (Comissão das Comunidades Europeias, 1994), das recomendações encomendadas pelo Conselho Europeu (Bangemann et al., 1994) e através de iniciativas como o e-Europe 2002, o e-Europe 2005 e o i2010 (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, 2002, 2005).

A publicação da Comissão Europeia intitulada “Para uma Europa do conhecimento: a União Europeia e a sociedade da informação” (2003) dá conta do debate inicial sobre o reconhecimento da necessidade de transformar o espaço europeu em uma economia e sociedade cada vez mais digitais.

Motivados por vários estudos e consultas (Comissão das Comunidades Europeias, 2009a, 2009b, 2009c) e de forma a dar continuidade aos programas de inserção da Europa na sociedade da informação, a Comissão Europeia divulgou em 2010 a Agenda Digital para a Europa (Comissão Europeia, 2010a). Com a força desta agenda a UE estabeleceu metas que deverão ser aplicadas em todos os Estados-membros e alcançadas até 2020, no âmbito do Programa UE 2020 (Comissão Europeia, 2010b).

De acordo com o Digital Economy and Society Index (DESI, 2017), 74% dos lares europeus possuem banda larga fixa e aproximadamente um terço destas são conexões de alta velocidade. Entretanto continuam a existir diferenças significativas entre os diversos Estados-Membros e entre as zonas rurais e as zonas urbanas. Dentre as metas estabelecidas na Agenda Digital para a Europa todos os cidadãos devem ter a possibilidade de acesso rápido à internet (acima de 30Mbps) e pelo menos a metade dos lares devem ter acessos ultrarrápidos (acima de 100 Mbps). O programa da Agenda Digital para a Europa expõe assim o processo contínuo pelo qual estão a passar os Estados-membros para unificar as diferentes legislações e regulações circulantes e para reduzir a clivagem digital entre os países e as suas regiões.

A leitura do texto da Agenda Digital para a Europa revela o caráter explícito da sua orientação econômica: desde a noção introdutória de que “o principal objetivo da Europa deve ser agora retomar a senda do progresso” (Comissão Europeia, 2010a, p. 3) e a partir da ênfase no objetivo específico da agenda de “extrair benefícios económicos e sociais sustentáveis de um mercado único digital, com base na Internet rápida e ultrarrápida” (Comissão Europeia, 2010, p. 3) através da disponibilização de “conteúdos e serviços atraentes num ambiente de Internet interoperável e sem fronteiras”

(Comissão Europeia, 2010a, p. 4). O texto sugere ainda que “se produzir os resultados previstos, esta agenda instigará a inovação e o crescimento económico e melhorará a vida quotidiana dos cidadãos e das empresas” (Comissão Europeia, 2010a, p. 3).

Uma leitura mais atenta permite identificar a repetição de termos ligados à competitividade e à sustentabilidade – a Agenda Digital “formula propostas de ações que devem ser postas em prática urgentemente para colocar a Europa na rota de um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo” (Comissão Europeia, 2010a, p. 3), o que está alinhado com as estratégias do Programa UE 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo.

Para Verdegem e Fuchs (2013, p. 12) ao enquadrar a sustentabilidade em termos de crescimento económico sustentável, a Agenda Digital para a Europa subscreve o neoliberalismo. Neste sentido, os autores refletem ainda que a visão europeia exposta no programa pode ser caracterizada como uma abordagem reducionista e, desta forma, não se diferencia de programas anteriores, como o e-Europe e o i2010 (Fuchs, 2010). Através da análise de documentos europeus diversos voltados para a inserção da Europa na sociedade da informação os autores concebem um quadro do tipo de abordagens utilizadas, sendo a abordagem dualista a predominante (Verdegem & Fuchs, 2013, p. 5) na visão europeia.

A abordagem dualista, ainda de acordo com os autores, deixa em evidência que as questões sociais enquadram-se no contexto de uma sociedade da informação economicamente sustentável. As metas e as ações estabelecidas não consideram se a dimensão social – como as metas para alcançar melhores índices no reforço da literacia digital e na redução da clivagem digital – são compatíveis com as metas económicas ou se podem estar vinculadas através de uma relação de causa e consequência.

Tais observações não excluem o fato de a Agenda Digital para a Europa colocar a redução da clivagem digital e o aumento da inclusão digital como objetivos importantes do programa (Parlamento Europeu, 2014, p. 17). É neste ponto que os esforços para uma internet banda larga de alta velocidade, com qualidade, baixo custo, mas também aberta e neutra, são essenciais. A Comissão Europeia comprometeu-se ainda, no texto do programa, em acompanhar atentamente a aplicação das novas disposições legislativas sobre o carácter aberto e neutro da internet (2010a, p. 23) que protegem o direito dos utilizadores tais como o direito respeitante ao carácter extraordinário da Internet para a liberdade de expressão à escala mundial (Comissão Europeia, 2010a, p. 39).

A liberdade de expressão é um princípio comum a nível europeu, adquirido através de documentos como a Convenção Europeia dos Direitos do Homem (Conselho da Europa, 2013, p. 12) e da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (União Europeia, 2010, p. 29). Direitos como a liberdade de expressão e respeitantes a proteção de dados pessoais, a privacidade e aos modos de acesso aos conteúdos (CESE, 2014, p. 9) são colocados em evidência na definição dos aspectos técnicos da internet.

Neste sentido, importa analisar como estão articuladas as metas e as ações estabelecidas na Agenda Digital para a Europa para reforçar os direitos dos cidadãos perante a mobilização para o mercado, sintetizada na frase do sociólogo Mattelart (2001), quando afirma que a ideologia da sociedade da informação não é outra que aquela do mercado.

A AGENDA PORTUGAL DIGITAL E OS INTERMEDIÁRIOS DE CONEXÃO À INTERNET NO PAÍS

“Portugal está na vanguarda da tecnologia digital europeia”². Estas foram as palavras do então Comissário Europeu para a Economia Digital, indicativas de que a relação periférica de Portugal não é fator impeditivo para que o país alcance uma posição de destaque no que se refere à chamada economia digital. A frase foi proferida em Lisboa durante o ICT 2015, conhecido como o maior evento na área das TIC da Europa. A cidade recebia, 15 anos antes, a Cimeira de Lisboa, ocasião na qual os governantes europeus estabeleceram novos objetivos para tornar a União Europeia a sociedade do conhecimento mais competitiva do mundo (Comissão Europeia, 2003, p. 3). Lisboa acolheu em 2017, pela terceira vez consecutiva, o Web Summit, evento que foi destacado pela Comissão Europeia (2017a, p. 10). A cidade ganhou destaque ainda através do Fórum Digital Europeu, pelo índice de empreendedorismo digital (EDCI, 2016). Os esforços para situar Portugal na economia digital da Europa e do mundo são também observados através da leitura de índices e documentos como o Digital Economy and Society Index (DESI, 2017) e através do Relatório sobre o Progresso Digital na Europa (Comissão Europeia, 2017a), com ênfase para o crescimento dos indicadores respeitantes à prestação de serviços públicos eletrônicos.

Os indicativos anteriormente referidos servem à reflexão de que o país não escapa aos desafios em alcançar uma sociedade mais inclusiva

² Ver <http://observador.pt/2015/10/20/gunther-oettinger-portugal-esta-na-vanguarda-da-tecnologia-digital-europeia/>

digitalmente estando os seus esforços voltados para uma política competitiva e de mercado.

As políticas relativas à inserção do país na sociedade da informação tiveram início na década de 90 quando o governo de Portugal deu um importante passo (Sousa, 2000) através da publicação do Livro Verde para a Sociedade da Informação (Missão para a Sociedade da Informação, 1997). Em 2012 Portugal deu a conhecer a sua Agenda Portugal Digital, aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros (112/2012) e publicada no Diário da República³. Trata-se de uma agenda “com forte compromisso público e privado, com objetivos e metas ambiciosos, no sentido de colocar Portugal como um dos países mais avançados na economia digital na UE28” (Coordenação Nacional da Estratégia Europa 2020, 2014, p. 13).

A Agenda Portugal Digital está alinhada com a Agenda Digital para a Europa e é composta por seis áreas de intervenção, entre elas o acesso à banda larga e ao mercado digital; e melhorar a literacia, qualificação e inclusão digitais. Em 2015 o Governo aprovou a Agenda Portugal Digital 2020, que atualizou e deu continuidade ao programa.

Através da iniciativa Ligar Portugal⁴, o país já havia estabelecido, em 2005, a meta de ampliar o número dos utilizadores de internet banda larga. Com as metas atualizadas, no âmbito da Agenda Digital 2020, o país pretende que 50% dos agregados familiares possam ter acesso à internet de banda larga de alta velocidade.

As iniciativas de ampliação dos utilizadores de internet implicam, na sociedade capitalista, no aumento do número de contratos de prestação de serviços relativos aos serviços de telecomunicações. Isso significa que para que haja qualquer tráfego de dados em um dispositivo de comunicação será necessária uma entidade intermediária, responsável por estabelecer a conexão. Esta entidade é a empresa que fornece o serviço de acesso à internet. O fornecimento de acesso à internet é um serviço de comunicação que está previsto em lei e constitui um serviço público essencial em Portugal. Tal serviço é possibilitado através do uso do espectro radioelétrico e da atribuição dos seus usos, através de concessões renováveis e leilões, para empresas do setor privado que passam a ter o direito de uso licenciado. Além de possuir um papel central o espectro representa um valioso recurso econômico negociado entre o Estado e o mercado. Em Portugal as principais empresas fornecedoras de acesso à internet são a MEO, do grupo Altice, a Vodafone e a NOS⁵.

³ Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf/sdip/2012/12/25200/0730707319.pdf>

⁴ Ver <http://www.ligarportugal.pt/>

⁵ Ver <http://dfmonitor.eu/PT/>

CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS TERMOS E CONDIÇÕES DOS SERVIÇOS DE FORNECIMENTO DE CONEXÃO À INTERNET

Este trabalho busca referências no debate fomentado por autores e entidades que discutem temas como os direitos humanos no âmbito das empresas de telecomunicação (Conselho da Europa, 2014; Nações Unidas, 2011, 2016, 2017); a liberdade de expressão na internet (OSCE, 2012); os termos e condições de serviços em plataformas online (Venturini et al., 2016); e mais especificamente os termos dos serviços dos fornecedores de conexão à internet (Getting connected: new policy on freedom of expression, telcos and ISPs, 2017; Provedores de internet no Brasil, 2017).

O relatório intitulado “Getting connected: new policy on freedom of expression, telcos and ISPs” (2017) aplica os Princípios Orientadores das Nações Unidas (Nações Unidas, 2011) à análise das responsabilidades das empresas de telecomunicação relativamente aos direitos humanos e contribui com a recomendação de cinco aspectos que devem ser observados nos contratos de prestação de serviços de internet: o respeito pelos direitos humanos, a participação, o empoderamento, a não-discriminação, a igualdade e a responsabilidade ética.

A observância destes aspectos serve à análise da presença ou ausência de comprometimento das empresas com o direito internacional dos direitos humanos, da liberdade de expressão e da privacidade; e resulta em recomendações gerais e específicas (Getting connected: new policy on freedom of expression, telcos and ISPs, 2017, p. 26) a serem incorporadas pelas empresas para mitigar os abusos aos direitos humanos.

Os princípios orientadores das Nações Unidas (2011) também fundamentaram os relatórios apresentados sobre a promoção e proteção do direito à liberdade de opinião e de expressão da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas (Nações Unidas, 2016, 2017). O relator aplica os princípios às empresas de telecomunicações e as identifica como entidades privadas com grande poder de influência sob a liberdade de expressão na era digital.

Na mesma linha o Conselho da Europa (2014) publicou um guia direcionado aos utilizadores da internet com o intuito de informar sobre como os atores privados devem proceder em acordo com os direitos humanos e padrões relacionados. Este guia recomenda que os Estados-membro do Conselho da Europa têm a obrigação de assegurar a todos os que se encontram sob a sua jurisdição os direitos humanos e as liberdades fundamentais consagrados na Convenção Europeia dos Direitos do Homem e que estes prevalecem sobre os termos e condições gerais impostos através dos termos e condições dos serviços de internet contratuais de qualquer ator do setor privado.

A Fundação Heinrich Böll (2003) já havia contribuído com a Carta dos Direitos Civis para uma sociedade do conhecimento sustentável, apresentada na segunda conferência preparatória da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (WSIS). O texto da carta refere que a sociedade do conhecimento é sustentável quando preserva e promove os direitos humanos e civis para os ambientes eletronicamente determinados do futuro.

Outros trabalhos buscam fornecer material empírico como o “Terms of Service and Human Rights” (Venturini et al., 2016) através da proposta de uma metodologia de análise baseada em documentos internacionais de direitos humanos para a análise dos termos de serviço de plataformas online de segmentos diversos, a exemplo do AirBnb, do Facebook, e do Spotify. A equipa da Artigo 19, no Brasil, também forneceu material empírico a partir da análise dos termos de uso para o fornecimento de internet banda larga fixa no país.

Os estudos e análises anteriores identificaram e evidenciaram práticas indevidas das empresas de telecomunicação. Tais práticas podem ser resultantes de interesses comerciais, como através da priorização ou da restrição do tráfego de dados e da venda de dados pessoais; ou de regulação por parte do Estado.

BREVE ANÁLISE DOS TERMOS E CONDIÇÕES DO SERVIÇO DE FORNECIMENTO DE CONEXÃO À INTERNET EM PORTUGAL

A breve análise apresentada nesta parte do trabalho adapta para o contexto português os arcabouços de análise expostos nas publicações anteriormente apresentadas, com ênfase para a estrutura dos critérios utilizados por Artigo 19 (Provedores de internet no Brasil, 2017, p. 23). Foram selecionadas algumas das recomendações a serem observadas nos contratos dos termos e condições do serviço de fornecimento de conexão à internet em Portugal e que são consideradas indispensáveis para que os termos estejam em conformidade com os direitos fundamentais dos cidadãos.

A recolha dos termos a serem analisados foi feita a partir de observação estruturada dos sítios eletrônicos das três maiores empresas fornecedoras de acesso à internet de Portugal, consistindo na informação disponibilizada pelas mesmas, a saber, MEO⁶, NOS⁷ e Vodafone⁸.

⁶ Ver <https://www.meo.pt/>

⁷ Ver <http://www.nos.pt/>

⁸ Ver <http://www.vodafone.pt/>

Um primeiro apontamento pode ser colocado relativamente à observação da acessibilidade dos termos de serviço. De acordo com as recomendações, os termos devem ser de fácil acesso e consulta para o utilizador. Alguns estudos (Provedores de internet no Brasil, 2017, p. 27; Venturini et al., 2016) relatam as dificuldades práticas encontradas para localizar os termos contratuais em plataformas online e nos sítios oficiais das empresas.

A observação estruturada dos sítios dos operadores portugueses confirmou a dificuldade em encontrar os termos de serviço. Apesar de existir um atalho para as condições de oferta dos serviços na parte superior da plataforma da operadora Vodafone, foi necessária uma navegação exaustiva para localizar os termos que estão em vigor. O sítio da NOS também apresenta um atalho para as condições de oferta dos serviços na parte superior da sua plataforma e que divide-se entre as ofertas disponíveis. Porém, para aceder às condições detalhadas dos serviços é necessário navegar até às condições contratuais típicas onde é possível descarregar os documentos. Os termos entretanto não estão atualizados e datam de 2017. O sítio da MEO apresenta uma abordagem que leva o utilizador a descarregar diretamente o documento das condições de oferta dos serviços a partir da parte superior da sua plataforma online. As condições de utilização foram localizadas no rodapé da página eletrônica e remetem para os contratos de adesão onde estão separadas as condições de adesão dos serviços móveis e da rede fixa.

Desta forma foram selecionados seis documentos para a análise, sendo três da MEO, dois da NOS e um da Vodafone. Da operadora MEO foram analisados o contrato de adesão a serviços de comunicações eletrônicas em rede fixa, o contrato de adesão a serviços de comunicações eletrônicas em rede móvel e as condições de oferta e de utilização de serviços de comunicações eletrônicas da MEO; da operadora NOS, os termos e condições do serviço de internet móvel em banda larga e os termos e condições do serviço internet fixa; e da operadora Vodafone, o contrato de adesão ao serviço fixo e/ou serviço móvel. Os documentos analisados encontram-se especificados nas referências finais deste trabalho.

Após observar a acessibilidade dos termos e selecionar os documentos foram observados os princípios da não-discriminação e igualdade. Por recomendação, os termos dos serviços devem garantir que os utilizadores tenham acesso a um tráfego de dados não discriminatório. Para tal recomenda-se que os fornecedores de conexão à internet assegurem o princípio da neutralidade da rede.

Uma posição favorável ao princípio da neutralidade da rede está a ser assumida através de um quadro regulatório, por organismos de todo o

mundo⁹; na Europa através do regulamento conhecido como “Regulamento TSM” (Parlamento Europeu e Conselho, 2015), que estabelece medidas respeitantes ao acesso à internet aberta; e através das linhas de orientação para a neutralidade da rede do Organismo de Reguladores Europeus das Comunicações Eletrónicas (BEREC, 2016). A lei portuguesa transpõe os aspectos do Direito da União Europeia.

Mediante a relevância da neutralidade da rede, a observância a este princípio foi transposta à leitura dos termos e condições de serviços a fim de verificar o compromisso das empresas com a não-discriminação e igualdade. A leitura dos documentos guiou-se a partir dos critérios elaborados pela Artigo 19 (Provedores de internet no Brasil, 2017, p. 23) e através de perguntas tais como: o princípio da neutralidade da rede é considerado ou citado? Existe um compromisso com a não discriminação ou com a priorização do tráfego de dados? Há restrição de acesso a determinados conteúdos, aplicações ou serviços não justificados por uma ordem judicial?

A leitura dos termos não revelou uma tomada de posição sobre a neutralidade da rede em nenhum dos documentos analisados. A Vodafone, entretanto, apresenta termos que possibilitam um entendimento favorável.

A Vodafone trata equitativamente todo o tráfego, sem discriminações, restrições ou interferências e independentemente do emissor e do recetor do conteúdo acedido ou distribuído, das aplicações ou serviços utilizados ou prestados, ou do equipamento terminal utilizado.¹⁰

A Vodafone coloca ainda que pode

(ii) aplicar medidas razoáveis de gestão de tráfego, não discriminatórias e proporcionadas, não exercendo qualquer controlo sobre o conteúdo da informação transmitida através da sua rede, nem mantendo tais medidas por mais tempo do que o necessário.¹¹

A operadora, porém, não menciona precisamente a quais regulamentos ou legislação segue para determinar o que constitui uma gestão de tráfego não discriminatória.

⁹ Apesar do recente regresso, em 2017, da Federal Communications Commission (FCC), nos Estados Unidos, que revogou a norma aprovada em 2015 que instituiu a neutralidade da rede.

¹⁰ Informação retirada do “Contrato de adesão ao serviço fixo e/ou serviço móvel” da Vodafone, p. 2, disponível em <http://downloads.vodafone.pt/Detalhe.htm?DocumentId=169#>

¹¹ Informação retirada do “Contrato de adesão ao serviço fixo e/ou serviço móvel” da Vodafone, p. 3, disponível em <http://downloads.vodafone.pt/Detalhe.htm?DocumentId=169#>

A operadora NOS, por sua vez, cita o Regulamento (UE) 2015/2120 (Parlamento Europeu e Conselho, 2015) que tem por objetivo estabelecer regras comuns para garantir o tratamento equitativo e não discriminatório do tráfego na prestação de serviços de acesso à internet.

O exercício do direito de o Cliente aceder a informações e conteúdos e de os distribuir, bem como de utilizar e fornecer aplicações e serviços ou, ainda, de utilizar equipamente terminal à sua escolha, através do seu serviço de acesso à Internet, independentemente da sua localização, ou da localização, origem ou destino da informação, do conteúdo, da aplicação ou do serviço, não será vedado caso se verifiquem os desvios previstos no número 4 do artigo 4.º do Regulamento (UE) 2015/2120 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 25 de novembro de 2015.¹²

A operadora chega a copiar integralmente os termos que estão escritos no Regulamento (UE) 2015/2120 quando coloca que a NOS poderá oferecer

serviços de acesso à Internet otimizados para conteúdos, aplicações ou serviços específicos, ou para uma combinação dos mesmos, caso a otimização seja necessária para cumprir os requisitos dos conteúdos, aplicações ou serviços para um nível específico de qualidade. (Parlamento Europeu e Conselho, 2015, p. 4)¹³

Mesmo assim a operadora NOS enfatiza que pode

definir e aplicar, se necessário, medidas de gestão de tráfego, de forma a garantir uma utilização eficaz dos recursos de rede e a melhoria global da qualidade de transmissão.¹⁴

O trecho anterior revela que o texto é contraditório relativamente ao Regulamento (UE) 2015/2120 pois ao tratar sobre uma utilização eficaz não deixa explícito as condições em que a operadora pode exercer controlo sob o tráfego de dados. Os fornecedores só podem controlar a rede no que se

¹² Informação retirada de “Termos e condições do serviço de internet móvel em banda larga”, p. 5, disponível em <https://tinyurl.com/y2lw3t55> e dos “Termos e condições do serviço internet fixa”, p. 5, disponível em <https://tinyurl.com/y3jetyr4>

¹³ Informação retirada de “Termos e condições do serviço de internet móvel em banda larga”, p. 5, disponível em <https://tinyurl.com/y2lw3t55> e dos “Termos e condições do serviço internet fixa”, p. 5, disponível em <https://tinyurl.com/y3jetyr4>

¹⁴ Informação retirada de “Termos e condições do serviço de internet móvel em banda larga”, p. 5, disponível em <https://tinyurl.com/y2lw3t55> e dos “Termos e condições do serviço internet fixa”, p. 5, disponível em <https://tinyurl.com/y3jetyr4>

refere às medidas de gestão de tráfego, por razões que se justifiquem tecnicamente, mas nunca por razões de ordem comercial.

Outro aspecto observado na leitura dos documentos foi o da propriedade intelectual. Esta questão toca o princípio da não discriminação no que se refere ao papel dos fornecedores de conexão em lidar com a atividade dos clientes utilizadores. As empresas de conexão à internet têm papel relevante visto que podem implementar ou serem pressionadas a praticar medidas punitivas de restrição ao tráfego de dados ou mesmo a proceder ao desligamento do serviço de conexão à internet.

Medidas restritivas já foram observadas na União Europeia como através da suspensão dos serviços sem ordem judicial prévia, tal como foi adotado pelo governo francês através da Lei Hadopi, em 2009. Tal lei foi revogada em 2013 quando o Parlamento Europeu optou por impedir a possibilidade de os operadores bloquearem acessos à internet sem uma ordem judicial prévia. Outras propostas que tocam a questão da propriedade intelectual foram observadas no espaço europeu como através do Acordo Comercial de Combate a Contrafação (ACTA), que foi remetido pela Comissão Europeia para o Tribunal de Justiça da UE, tendo em vista a verificação da sua compatibilidade com os direitos e liberdades fundamentais. O Parlamento Europeu rejeitou o acordo impossibilitando assim a sua entrada em vigor.

Embora descartada pelas instituições europeias, a possibilidade de os operadores poderem restringir os acessos dos utilizadores à rede sem um mandato judicial prévio não fica clara na observação dos termos analisados. Em alguns trechos os direitos de autor e práticas ilícitas são referidos em termos condicionais para o acesso aos serviços prestados pelos fornecedores de conexão.

A MEO, por exemplo, indica os direitos de propriedade intelectual entre as condições estabelecidas. A operadora coloca que constituem condições de acesso e utilização dos seus serviços: “respeitar os direitos de propriedade intelectual, ou outros, dos conteúdos a que porventura aceda, não fazendo um uso ilícito ou não autorizado dos mesmos”¹⁵.

E a NOS coloca que

reserva-se o direito de remover ou de bloquear o acesso a quaisquer conteúdos disponibilizados pelo Cliente que sejam manifestamente ilícitos ou em relação aos quais haja

¹⁵ Informação retirada do “Contrato de adesão a serviços de comunicações eletrónicas em rede fixa” da MEO, disponível em <https://tinyurl.com/y24zrlpw> e do “Contrato de adesão a serviços de comunicações eletrónicas em rede móvel» da MEO, disponível em <https://tinyurl.com/y65vbghz>

fundadas suspeitas de ilicitude, nomeadamente quando tal remoção ou bloqueio lhe seja solicitado por terceiros com fundamento na respetiva ilicitude.¹⁶

Desta forma não ficam claras as condições em que os operadores colocam-se no direito de restringir os serviços de conexão à internet, ou mesmo se é necessário um mandato judicial prévio, o que constitui um preocupação com a liberdade na internet.

A garantia de acesso aberto à internet implica ainda a impossibilidade de os fornecedores de conexão negociarem o tráfego de dados, por exemplo, com os fornecedores de conteúdos e serviços, o que resultaria em práticas discriminatórias¹⁷. Apesar disto, em Portugal, as práticas que configuram uma forma de discriminação através do bloqueio dos dados são observadas nas ofertas dos planos de internet móvel das três principais operadoras. Alguns exemplos: a MEO, através do plano Moche e do pacote Smart Net; a NOS, através do plano WTF, e a Vodafone através do tarifário Vodafone You. Tais ofertas não contabilizam o tráfego de dados gerados para a cobrança de algumas aplicações, em detrimento de outras. Os termos e condições das ofertas comerciais anteriormente referidas não estão especificados nos termos de serviço analisados nesta pesquisa e são encontrados em sítios externos, para os quais os sítios oficiais dos operadores remetem e que funcionam como plataformas específicas de divulgação dos seus planos, pacotes e franquias, sendo necessária uma análise mais específica destes termos.

CONCLUSÕES

Os resultados desta pesquisa indicam que mesmo que os direitos e as liberdades fundamentais prevaleçam sobre as condições contratuais que possam ser estabelecidas com os fornecedores de conexão à internet em Portugal, tais direitos não estão evidentes nos termos analisados. Tal fato não é surpreendente visto que os mesmos tampouco estão em evidência nos programas de inserção da Europa na sociedade da informação. A leitura da Agenda Digital para a Europa confirmou que as questões dos direitos fundamentais e da promoção das ações para a inclusão e literacia

¹⁶ Informação retirada do “Contrato de adesão a serviços de comunicações eletrónicas em rede fixa” da MEO, disponível em <https://tinyurl.com/y24zrlpw> e do “Contrato de adesão a serviços de comunicações eletrónicas em rede móvel» da MEO, disponível em <https://tinyurl.com/y65vb9hz>

¹⁷ A exemplo da prática conhecida como fast-lane, que configura uma priorização do tráfego de dados ou da prática conhecida como zero-rating que configura uma forma de bloqueio dos dados.

estão enquadradas nas metas de natureza predominantemente econômica, como a inovação, o empreendedorismo e o emprego. A ausência de um posicionamento mais direto e independente sobre os direitos fundamentais reflete um desequilíbrio das estratégias empreendidas, entre o interesse público e a mobilização para o mercado.

No contexto europeu, com a banda larga sendo implantada por atores privados, importa observar as práticas de mediação desempenhadas por estas empresas. Os fornecedores de conexão à internet atuam como importantes intermediários entre os utilizadores e os direitos fundamentais dos cidadãos. Neste sentido, os desafios para alcançar uma sociedade europeia menos desigual e mais inclusiva digitalmente não passam apenas por confrontar as práticas dos fornecedores de conexão à internet que pressionam os limites dos direitos dos cidadãos europeus mas também passam por uma alteração de visão no atual quadro dos programas para a sociedade da informação na União Europeia.

A forma como Portugal está a ser posicionado internacionalmente também coloca em questão a que tipo de sociedade da informação o país se direciona? A preocupação em atrasar-se em relação a outros países no que respeita às redes digitais revela uma preocupação competitiva que reflete uma preocupação com a posição periférica do país, do ponto de vista de uma periferia Ibérica, mas que aborda em menor escala as preocupações com os índices de literacia e de inclusão digital no país.

De forma a concluir, este trabalho procurou estabelecer a relação de como as práticas de mercado e as diretrizes da Agenda Digital para a Europa evidenciam a ideologia da sociedade da informação e expõem os limites do compromisso com uma sociedade digital inclusiva. O trabalho buscou ainda fornecer material para uma análise mais aprofundada dos termos dos serviços dos fornecedores de conexão à internet e a sua relação com os direitos fundamentais dos cidadãos.

FINANCIAMENTO E AGRADECIMENTOS

Agradeço à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) pelo apoio financeiro através de uma bolsa de doutoramento (PD/BD/128177/2016).

REFERÊNCIAS

- Bangemann, M., Cabral da Fonseca, E., Davis, P., de Benedetti, C., Gyllenhammar, P., Hunsel, L., et al. (1994). *Europe and the global information society. Recommendations to the European Council*. Luxemburgo: Commission of the European Communities. Retirado de <https://tinyurl.com/yykmlkj>
- Bell, D. (1999). *The coming of post-industrial society*. Nova Iorque: Basic Books.
- Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks: how production networks transform markets and freedom*. New Haven e Londres: Yale University Press.
- BEREC (2016). BEREC guidelines on the implementation by national regulators of european net neutrality rules. Retirado de <https://tinyurl.com/y2cvcqwe>
- Castells, M. (2002). *A era da informação: economia, sociedade e cultura, vol. 1: A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cocco, G., Galvão, A., Silva, G., Corsani, A. & Aguiar, E. (2003). *Capitalismo cognitivo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Comissão das Comunidades Europeias (1994). *Europe's way to the information society: an action plan communication from the commission to the council and the european parliament and to the economic and social committee and the committee of regions*. Bruxelas. Retirado de <https://tinyurl.com/y6yb35mh>
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *eEurope 2002: uma sociedade da informação para todos*. Bruxelas. Retirado de <https://tinyurl.com/y4l2wla7>
- Comissão das Comunidades Europeias (2002). *eEurope 2005: uma sociedade da informação para todos*. Bruxelas. Retirado de <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2002/PT/1-2002-263-PT-F1-1.Pdf>
- Comissão das Comunidades Europeias (2005). *i2010: uma sociedade da informação europeia para o crescimento e o emprego*. Bruxelas. Retirado de <https://tinyurl.com/y6cwx2qj>
- Comissão das Comunidades Europeias (2009a). *Relatório sobre a competitividade da Europa em matéria digital: principais resultados da estratégia i2010 entre 2005 e 2009*. Bruxelas. Retirado de <https://tinyurl.com/y6dsxcm>
- Comissão das Comunidades Europeias (2009b). *Livro Branco. Modernização da normalização das TIC na UE: o caminho a seguir*. Bruxelas. Retirado de <https://tinyurl.com/y6pj9dqv>
- Comissão das Comunidades Europeias (2009c). *Europe's digital competitiveness report main achievements of the i2010 strategy 2005-2009*. Bruxelas. Retirado de <http://aei.pitt.edu/45842/>

- Comissão Europeia (2003). *Para uma Europa do conhecimento: a União Europeia e a sociedade da informação*. Bruxelas. Retirado de <https://tinyurl.com/y62ovka4>
- Comissão Europeia (2010a). *Uma Agenda Digital para a Europa*. Bruxelas. Retirado de <https://tinyurl.com/y5t26698>
- Comissão Europeia (2010b). *Europa 2020: estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Bruxelas. Retirado de <https://tinyurl.com/y6cd39f7>
- Comissão Europeia (2017a). *Relatório sobre o progresso digital na Europa 2017: perfil do país Portugal*. Retirado de <https://tinyurl.com/yyodx52k>
- Comissão Europeia (2017b). *eGovernment in Portugal*. Luxemburgo. Retirado de <https://tinyurl.com/y69swhpc>
- Comité Económico e Social Europeu (CESE) (2014). *A política e a governação da Internet: o papel da Europa na configuração da governação da Internet no futuro COM(2014)*. Bruxelas: Antonio Longo. Retirado de <https://tinyurl.com/y2hlthet>
- Conselho da Europa (2010). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. Anotações relativas ao texto integral da Carta*. Retirado de <https://tinyurl.com/y5kzf3w4>
- Conselho da Europa (2013). *Convenção Europeia dos Direitos do Homem*. Strasbourg. Retirado de <https://tinyurl.com/y5dcgc7x>
- Conselho da Europa (2014). *Guide to human rights for internet users. Recommendation CM/Rec(2014)6 of the Committee of Ministers to member States on a Guide to human rights for Internet users*. Retirado de <https://tinyurl.com/y34zru2d>
- Coordenação Nacional da Estratégia Europa 2020. (2014). *Estratégia Europa 2020 - ponto de situação das metas em Portugal*. Retirado de <https://tinyurl.com/y2luw8v5>
- DESI. (2017). *Digital Economy and Society Index*. Retirado de http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-17-352_en.pdf
- European Digital City Index. (EDCi) (2016). *City Ranking*. Retirado de <https://digitalcityindex.eu/>
- Eurostat (2018). *Digital economy and digital society statistics at regional level*. Retirado de <https://tinyurl.com/yyllaz02>
- Fuchs, C. (2008). *Internet and society. Social theory in the information age*. Nova Iorque: Routledge.

- Fuchs, C. (2010). Theoretical foundations of defining the participatory, co-operative, sustainable information society. *Information, Communication, and Society*, 13(1), 23-47. DOI: 10.1080/13691180902801585
- Getting connected: new policy on freedom of expression, telcos and ISPs. (2017, 14 de junho). *Article 19* [Post em blogue]. Retirado de <https://tinyurl.com/y2y49pg8>
- GWI (2016). Q3 & Q4 Based on a survey of Internet users aged. GlobalWebIndex. Retirado de <https://tinyurl.com/y3u7kfu0>
- Heinrich Böll Foundation (2003). Charter of civil rights for a sustainable knowledge society. version 2.0. Retirado de <http://www.worldsummit2003.de/en/web/375.htm>
- Mattelart, A. (2001). Une autre société de l'information est possible. *Projetct Fragments du Monde* [Post em blog]. Retirado de <https://tinyurl.com/yynbv3>
- Mediapost. (2017). InDat: Into Digital Audiences, Portugal 2017. Lisboa: comScore. Retirado de <https://tinyurl.com/yycyglth>
- Missão para a Sociedade da Informação (1997). *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal*. Lisboa: M.S.I., D.L. Retirado de <http://homepage.ufp.pt/lmbg/formacao/lvfinal.pdf>
- Nações Unidas (2011). Guiding principles on business and human rights: implementing the United Nations “Protect, respect and remedy” framework. Nova Iorque: David Kaye. Retirado de <https://tinyurl.com/dyvnrxw>
- Nações Unidas (2016). A/HRC/32/38, *Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression*. Nova Iorque: David Kaye, Retirado de <https://tinyurl.com/y35htkf8>
- Nações Unidas (2017). A/HRC/35/22, *Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression*. Nova Iorque: David Kaye. Retirado de <https://tinyurl.com/y2b7xt5b>
- Negri, A. & Hardt, M. (2001). *Império*. Rio de Janeiro: Record.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2001). *Understanding the digital divide*. Paris: OECD. Retirado de <https://www.oecd.org/sti/1888451.pdf>
- Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE) (2012). A study of legal provisions and practices related to freedom of expression, the free flow of information and media pluralism on the internet in OSCE participating states. Retirado de <https://www.osce.org/fom/10522?download=true>

- Parlamento Europeu (2014). Regulamento n.º 283/2014 do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de março de 2014 relativo às orientações para as redes transeuropeias na área das infraestruturas de telecomunicações e que revoga a Decisão n.º 1336/97/CE. Retirado de <https://tinyurl.com/y5koc87l>
- Parlamento Europeu e Conselho (2015). Regulamento (UE) n.º 2015/2120 do Parlamento Europeu e do Conselho. Retirado de <https://tinyurl.com/y3pht9we>
- Pordata (2018). Assinaturas do acesso à Internet. Retirado de <https://tinyurl.com/y4hpq4lw>
- Provedores de internet no Brasil – análise dos termos de uso para provimento de banda larga fixa em relação a padrões internacionais de direitos humanos. (2017, 28 de outubro). *Artigo 19* [Post em blogue]. Retirado de <https://tinyurl.com/yxusp6x8>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2012. D.R. n.º 252, Série I de 2012-12-31. Retirado de <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/12/25200/0730707319.pdf>
- Schiller, D. (1999). *Digital capitalism: networking the global market system*. Cambridge: Mass MIT Press.
- Schmiede, R. (2006). Knowledge, work and subject in informational capitalism. In J. Ber-leur, J., M. I. Nurminen & J. Impagliazzo (Eds.), *Social informatics: an information society for all?* (pp. 333-354). Nova Iorque: Springer.
- Sousa, H. (2000). Políticas da Comunicação: reformas e continuidades. In M. Pinto (Ed.), *A Comunicação e os media em Portugal (1995-2000)*. *Cronologia e leituras de tendências* (pp. 31-51). Braga: CECS.
- Venturini, J., Louzada, L., Maciel, M., Zingales, N., Stylianou, K. & Belli, L. (2016). *Terms of service and human rights: an analysis of online platform contracts*. Rio de Janeiro: Revan. Retirado de <https://tinyurl.com/y55oepae>
- Verdegem, P. & Fuchs, C. (2013). Towards a participatory, cooperative and sustainable information society. A critical analysis of Swedish ICT policy discourses. *Nordicom Review*, 34(2), 3.18. DOI: 10.2478/nor-2013-0050

Citação:

Polo, M. (2019). Os fornecedores de internet em Portugal e os desafios em relação à Agenda Digital para a Europa. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 173-191). Braga: CECS.

MAFALDA LOBO

mafalobopereira@gmail.com

**CENTRO DE ESTUDOS EM COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE,
UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL**

A CRISE ECONÓMICA E FINANCEIRA E O DESAFIO DA ESTRATÉGIA EUROPA 2020: AS POLÍTICAS DE AUSTERIDADE NA IMPRENSA ECONÓMICA

RESUMO

A história europeia teve vários momentos-chave: a primeira preocupação era a paz (pós II Guerra Mundial); a segunda, a concorrência internacional (economias americana e japonesa – que levou à definição da agenda do mercado interno); nos fins dos anos 80 do século passado, com a emergência da globalização, o problema passou a ser a resposta a essa lógica da globalização financeira, o que passaria por dotar a Europa de uma moeda única, que foi lançada no início deste século. A estratégia de resposta à globalização, surge visando garantir que a Europa podia sustentar o seu modelo de desenvolvimento, de bem-estar social, num contexto de globalização. A Europa por razões históricas conseguiu construir um modelo económico-social, equilibrado e avançado em relação aos outros concorrentes. O problema que se colocou no ano 2000, foi o de saber como projetar este modelo no futuro sem que fosse posto em causa, com a globalização. A Europa adota assim uma estratégia que ficou conhecida como a Estratégia de Lisboa. Foram dez anos de sucessos e alguns insucessos. Mas, em 2008, o deflagrar da crise económica e financeira que se estendeu a toda a Europa, e que deu origem à chamada crise das dívidas soberanas, representou um retrocesso no desenvolvimento das políticas sociais na Europa, ao ter sido adotada uma abordagem neoliberal no combate à crise, dando prioridade ao crescimento económico. A estratégia ligada às políticas de austeridade seguidas pela União Europeia no combate à crise, e que afetou, sobretudo os países do Sul, teve consequências sociais graves, que passaram pela redução dos rendimentos e diminuição do Estado Social. Através da análise da imprensa económica portuguesa, vamos examinar o impacto dessas medidas nas sucessivas avaliações da intervenção da *troika* no período 2011-2014, e que afetaram vários setores e grupos da população na sociedade portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE

Crise económica e financeira; Estratégia Europa 2020; políticas de austeridade; imprensa económica

INTRODUÇÃO

A história europeia teve vários momentos-chave: a primeira preocupação era a paz (pós II Guerra Mundial); a segunda, a concorrência internacional (economias americana e japonesa – que levou à definição da agenda do mercado interno); nos fins dos anos 80 do século passado, com a emergência da globalização (que começou do lado dos mercados financeiros), o problema passou a ser a resposta a essa lógica da globalização financeira, o que passaria por dotar a Europa de uma moeda única, que foi lançada no início deste século. A estratégia de resposta à globalização surge nesta altura, visando garantir que a Europa podia sustentar o seu modelo de desenvolvimento, de bem-estar social, num contexto de globalização o que não era fácil. A Europa por razões históricas conseguiu construir um modelo económico-social, mais equilibrado e avançado em relação aos outros continentes.

O problema que se coloca no ano 2000, é o de saber como projetar este modelo no futuro sem que seja posto em causa com a globalização. A Europa adota assim uma estratégia que ficou conhecida como a Estratégia de Lisboa (*Agenda de Lisboa*), um acordo político sobre o modelo de desenvolvimento europeu, aprovado no Conselho Europeu de Lisboa, realizado em março de 2000, e traduzia um compromisso político com a erradicação da pobreza e da exclusão social. Este modelo assentava em três pilares que se reforçavam mutuamente: as reformas económicas, a criação de emprego e a coesão social, na tentativa de dar resposta aos desafios colocados pela globalização. Foram 10 anos de sucessos e alguns insucessos. Outro momento-chave da história da União Europeia, acontece em 2007, com a adoção do Tratado de Lisboa, que desenvolveu um conjunto de instrumentos, ligados por exemplo, ao serviço de ação externa – diplomacia europeia. Emerge nesta altura a crise financeira de 2008, que surge como uma nova fase, e em 2010 é adotada uma nova Estratégia – a Estratégia Europa 2020 (2010-2020).

A Estratégia Europa 2020, lançada em 2010, substitui a Estratégia de Lisboa (2000-2010) e surge numa conjuntura de crise económica europeia, com o intuito de preparar a economia da UE para a próxima década. Mantendo a visão da Europa do conhecimento, a nova Estratégia apresenta um novo tipo de crescimento, e estabelece como prioridades: crescimento inteligente (desenvolver uma economia baseada no conhecimento e na inovação); crescimento sustentável (promover uma economia mais eficiente em termos de utilização dos recursos, mais ecológica e mais competitiva) e crescimento inclusivo (fomentar uma economia com níveis elevados de

emprego que assegura a coesão social e territorial). Aponta cinco grandes objetivos quantitativos até 2020 para o conjunto dos Estados-membros da UE: Emprego de 75% da população de idade compreendida entre 20 e 64 anos; investimento de 3% do PIB da UE em I&D, melhorando as condições que regem a I&D privada na UE; objetivos para o clima/energia “20/20/20” (redução de 20% de emissões de gases de efeito de estufa relativamente aos níveis de 1990, ou em 30%, se as condições o permitirem; incremento em 20% da quota de utilização de energias renováveis no consumo final energético; e incremento de 20% em eficiência energética); diminuição da taxa de abandono escolar precoce para 10%; e aumento da percentagem da população mais jovem (entre 30-34 anos) com diploma de ensino superior dos 31% para 40% em 2020 e redução em 25% (20 milhões de pessoas) dos níveis atuais de pobreza existentes na UE (Rolo, 2013, p. 878). Esta nova Estratégia previa, ainda, um reforço da governança económica por meio de um acompanhamento regular e transparente e uma liderança ao mais alto nível político – o Conselho Europeu. A Comissão orientava o processo e utilizava os novos instrumentos introduzidos pelo Tratado de Lisboa (recomendações) e avisos nos casos julgados necessários. Em cada Estado-Membro, o Programa de Reforma Nacional (PRN) era responsável pela aplicação da Estratégia, e os Relatórios dos Programas eram o instrumento principal de registo dos progressos a nível nacional, para atingir as metas e os objetivos da Estratégia Europa 2020 e do seguimento das políticas aplicadas a este fim. Os PRN e os Programas Nacionais de Estabilidade e Crescimento (PEC), que se traduzem a nível nacional no Pacto de Estabilidade e Crescimento, obedeciam a uma calendarização e eram preparados em conjunto e submetidos pelos Estados-Membros (E-M) à Comissão Europeia (seguem a orientação política dada pelo Conselho Europeu), que os avaliava e redigia a orientação política e as recomendações por país que o Conselho aprovava. Os PRN e PEC juntamente com as recomendações por país eram integradas na preparação dos orçamentos nacionais, executadas e envolviam as autoridades regionais/locais, os parceiros sociais e outros atores na sua conceção e aplicação (Tabela 1).

A Estratégia 2020 influencia todas as políticas europeias e todas as políticas a nível nacional. Envolve milhares de atores organizados. O ponto de partida, foi a Comissão Europeia que apresentou o documento proposta (poder de iniciativa). Depois foi lançado para consulta pública e sujeito a debate público. O Conselho de Ministros reuniu-se de acordo com as várias formações e prepararam as suas posições. Em paralelo o Parlamento Europeu, com as várias comissões parlamentares também “digeriu” o

documento. A sociedade civil organizada e o Comité das Regiões também tomaram posição. Entrou-se na fase da implementação da Estratégia em junho de 2010.

CALENDÁRIO	
Abril	Os Estados-Membros enviam os PNR para a Comissão Europeia (ao mesmo tempo que os Programas Nacionais de Estabilidade e Crescimento), que seguem supostamente a orientação política dada pelo Conselho Europeu de fevereiro/março.
Junho	Com base nos PNR e PEC dos Estados-Membros, a Comissão apresenta a todos os Estados-Membros as suas propostas de deliberação e recomendações específicas por país.
Junho	O Conselho ECOFIN ⁴ discute e/ou adota deliberações e recomendações políticas sobre as políticas fiscais e macroeconómicas, com uma contribuição necessária do Conselho Setorial competente para as recomendações temáticas. O Conselho Europeu pode dar orientações se for necessário, de acordo com o Tratado.
Durante o segundo semestre do ano	Com base nas orientações políticas europeias e nacionais que receberam a nível europeu, os Estados-Membros finalizam os seus orçamentos nacionais e as suas políticas.
No início do ano seguinte	A Comissão avalia a forma como os Estados-Membros respeitaram a orientação política europeia.

Tabela 1: Calendarização dos Programas Nacionais de Reforma (PNR)
Fonte: A Estratégia Europa 2020

UMA CRISE QUE COMEÇOU A DESENHAR-SE

Portugal tem passado ao longo da sua história por vários episódios de crise. Nos últimos 200 anos Portugal atravessou vários momentos em que entrou em bancarrota ou teve de reestruturar as suas dívidas. Entre 1800 e 1850, o país viveu quatro graves crises financeiras, em 1891-92 entrou em bancarrota parcial e teve de interromper os pagamentos da dívida externa. Em 1902, o governo português entrou em acordo com os credores internacionais para o pagamento de parte da dívida, mas já foi tarde e o país entrou em bancarrota (Pereira, 2011, p. 72). O país enfrenta no século XXI, mais uma crise económica e financeira, depois de ter conseguido ultrapassar (após a instauração do regime democrático em 25 de Abril de 1974) duas graves crises financeiras: 1) 1977-1978; 2) 1983-1985, que obrigaram o país a recorrer à ajuda do FMI – Fundo Monetário Internacional.

Apesar do sucesso de Portugal na adesão à Comunidade Económica Europeia (1986), mais tarde, a adesão ao Mercado Único Europeu (1992)

e depois a adesão ao euro (1999), Portugal não conseguiu evitar uma nova crise económica e recorreu à ajuda externa (2011). Para Pereira (2011, p. 17), Portugal enfrentou três grandes crises, sendo que a maior foi a crise do crescimento económico, seguida da crise das finanças públicas, e a terceira que considera mais grave – foi a crise do endividamento externo, a mais elevada dos últimos 120 anos, ou seja, desde quando Portugal foi forçado a declarar parcialmente a bancarrota em 1892.

Após vários períodos de contração económica, Portugal passou por períodos com taxas de crescimento da economia nacional, muito superiores às taxas de economia europeia e mundial (1953-1973; 1986-1999), e só na última década (2001-2011) é que a economia nacional cresceu, em média, menos face às restantes economias europeias (Amaral, 2010; Pereira, 2011). Foi nesta última década que as exportações, o investimento e a produtividade nacional apresentaram os maiores défices, em que o PIB *per capita* nacional cresceu abaixo de 1% ao ano. De um crescimento potencial de 3% nos anos 70 do século XX, seguido de um período de instabilidade política e de agitação económica entre 1974 e 1985 (que levou a negociações de acordo com o FMI em 1979 e 1983 por falta de liquidez), a situação macroeconómica estabilizou e deu-se início a um período de retoma económica a partir de 1985, após o governo do Bloco Central (Coligação Partido Socialista e Partido Social-Democrata – 1983-1985) ter implementado uma forte política de austeridade.

O plano de recuperação foi bem-sucedido, a ponto de ter sido considerado pelo FMI um exemplo a seguir por outros países em situação idêntica (Pereira, 2011, pp. 32-33). Depois de uma década de pessimismo a seguir ao 24 de abril de 1974 (Amaral, 2010), a economia portuguesa viveu um período próspero (1986-2000). No início do século XXI, a economia começou a revelar um crescimento medíocre, retomando os ritmos dos anos de 1994, depois da crise iniciada em 1992. Entre 1986 e 2000, a economia europeia (ainda que em contexto de crise internacional dos anos 70 marcada pela queda do preço do petróleo e do dólar), abriu-se às exportações portuguesas, motivada ainda pelo enorme afluxo de capitais e meios de pagamento do exterior. Os governos dessa altura seguiram uma política orçamental expansionista, graças à poupança no serviço da dívida¹ que acabou por mostrar os seus limites sob a forma de inflação (Pereira, 2011, p.11). Em

¹ Serviço da dívida é o pagamento de parcelas de uma dívida num determinado período. Quando o Estado não consegue pagar as suas dívidas ou outras despesas, recorrendo apenas às receitas fiscais, emite dívida, o mesmo quer dizer, recorre a empréstimos. Todos os anos devolve uma parte do montante emprestado acrescido de um juro (ver glossário de Luciano Amaral, 2010, pp. 101-105).

1990 opta-se por uma política monetária e cambial restritiva que provocou o abrandamento da economia entre 1990 e 1992 e a longa crise de 1992 a 1994 (Pereira, 2011, p. 12).

A partir de 1995 retoma-se o crescimento, com a política monetária e cambial restritiva a manter-se como até hoje, atribuindo-se um peso menor às exportações, em que o crescimento económico se ficou a dever, sobretudo, à política orçamental expansionista graças à queda das taxas de juro e à redução da dívida devido às privatizações. No entanto, atribui-se a este período (1995) o início do endividamento externo, e não ao período de adesão à União Económica e Monetária (UEM) como se costuma apresentar em muitos debates políticos (Amaral, 2010, p. 12). A adesão à CEE, a estabilidade macroeconómica e as reformas efetuadas contribuíram para a aceleração do PIB para valores acima dos 4% ao ano. É um período em que Portugal se destaca pelo forte crescimento económico e pelo dinamismo da economia elogiado pela Comissão Europeia (Pereira, 2011, p.34). Nos anos de 1990, o PIB começa a desacelerar, e em 1993 sofre a primeira recessão. Na segunda metade dos anos de 1990, a taxa de crescimento do PIB potencial sobe para 3% ao ano. É neste período que se começam a fazer sentir os desequilíbrios estruturais da economia e em que o crescimento potencial da economia não para mais de baixar conduzindo Portugal à situação de crise atual. Esta situação é ainda mais agravada com a crise internacional de 2008, que levou a Comissão Europeia a estimar o crescimento económico potencial de Portugal para 0%. Amaral (2011) também atribui as grandes mudanças na economia ao início do século XXI (anos 2000) em especial o ano de 2002. É nesta altura que as contas públicas começam a apresentar saldos negativos, levando os governos a adotar políticas orçamentais contracionistas a juntar à já existente política monetária.

A terceira intervenção do FMI em Portugal em 2011, a que se juntou o BCE e a Comissão Europeia (*troika*), foi considerada a mais penosa para Portugal. Antes da crise económica internacional de 2008, a crise nacional era já uma realidade, de carácter estrutural, agravada pelas más políticas dos governantes portugueses (Pereira, 2011, p. 32). A crise teve origem não só em fatores internos e externos como foi agravada pela prática de políticas erradas tomadas pelos governantes com consequências desastrosas para as respetivas economias nacionais a médio e a longo prazo, centradas no forte despesismo aumentando a despesa pública com consequências inevitáveis a nível dos impostos (Pereira, 2011, p. 22). Este contexto despesista, de endividamento e pré-bancarota de 2011, determinou a intervenção da *troika* em Portugal no dia 6 de abril de 2011. O ex-ministro da Economia

do Governo de Passos Coelho, apresentou quatro causas que motivaram a crise económica nacional que Portugal viveu a partir de 2009: o euro, a perda da competitividade das exportações, a má condução da política económica e a baixa da produtividade (Pereira, 2011, pp. 35-36). O euro foi considerado por muitos analistas o grande culpado da crise nacional. A moeda europeia a que Portugal aderiu em 1999 (1 de janeiro de 2002) deixou de poder ser desvalorizada. Deixou de se poder exportar mais barato e importar mais caro, o que no passado contribuía para diminuir o défice externo. A política cambial deixou de existir de acordo com as necessidades da economia nacional, e passou a ser determinada pela economia da Zona Euro. Perdeu-se competitividade nas exportações (têxteis e calçado), só resolvida com o crescimento da produtividade e a contenção dos custos de produção. O Banco de Portugal (BdP) deixou de poder subir as taxas de juro em períodos de grande inflação e descê-las quando era preciso ajudar a estimular o crescimento económico.

Outra das causas foi a perda de competitividade das exportações nacionais. Entre 1997 e 2006, as exportações portuguesas perderam quota no mercado mundial de cerca de 2,4%, causa atribuída ao excessivo crescimento dos custos unitários do trabalho. Os erros da política económica e as dificuldades de ajustamento ao euro explicavam a situação da economia nacional (Pereira, 2011, p. 45). O grande despesismo do Estado sobrepôs-se à resolução de problemas estruturais da economia portuguesa com consequências visíveis na estagnação e crise económica com os sucessivos desequilíbrios orçamentais do Estado e o crescente endividamento público e privado. O decréscimo da produtividade nacional levou inevitavelmente à diminuição do PIB potencial. O desemprego, o acentuar da divergência económica de Portugal em relação à Europa, o regresso da emigração e o regresso do fantasma da insolvência foram alguns dos maiores impactos da crise (Pereira, 2011, pp. 54-73). A crise financeira internacional em 2008 e a crise da dívida soberana de 2010 que se abateu na Europa vieram agravar ainda mais os desequilíbrios internos e externos de Portugal, tornando evidentes as vulnerabilidades do país perante os mercados financeiros em relação à elevada dívida pública e ao endividamento externo. Desde o início de 2010, que os europeus, as agências de *rating* e os mercados financeiros internacionais têm estado atentos aos países com graves desequilíbrios orçamentais e/ou elevados níveis de endividamento. Depois da Grécia e da Irlanda as atenções do mercado viraram-se para Portugal.

O Presidente da República portuguesa Cavaco Silva, no discurso da tomada de posse do segundo mandato a 9 de março de 2011, sublinhou

que a “informação objetiva sobre a situação económica e social do país é um bem público que beneficia a sociedade no seu conjunto, porque estimula comportamentos favoráveis à resolução das dificuldades” (Silva, 2011). Nesta altura, Cavaco Silva traçou o quadro sobre a situação de emergência económica e financeira do país e também sobre a situação da emergência social. Descreveu vários indicadores relativos ao fraco crescimento da economia portuguesa nos últimos 10 anos – 0,7% de taxa média anual; o Rendimento Nacional Bruto *per capita* em termos reais que apenas cresceu 0,1% ao ano. Baseando-se ainda em estimativas do Banco de Portugal, Cavaco Silva referiu que o crescimento potencial da economia portuguesa era inferior a 1% e, que, em 2010, o valor real do investimento ficou cerca de 25% abaixo do nível atingido em 2001. Para além deste quadro, o défice externo de Portugal rondou os 9% do Produto, exigindo um elevado pagamento de juros anuais (cerca de 10 mil milhões de euros) com resultados negativos na balança de rendimentos, reduzindo substancialmente os recursos necessários para o desenvolvimento do país.

Também os indicadores da taxa de poupança em Portugal têm vindo a diminuir. Em 1999 correspondia a cerca de 20% do Produto, e, em 2009 e 2010 passou para menos de 10. A taxa de desemprego subiu de 4% para 11%. Cavaco Silva apresentou ainda dados publicados pela Comissão Europeia relativos a 2008, em que o número de residentes que em Portugal se encontravam em risco de pobreza ou exclusão social superava os 2 milhões e 750 mil, ou seja, 26% da população portuguesa, situação que, de acordo com dados disponibilizados por instituições que operam no terreno, agravaram-se nos anos de 2010 e 2011. O Estado para fazer face às necessidades do país, vê-se ainda limitado devido aos níveis da despesa pública, da dívida pública, do endividamento do sector empresarial do Estado e os encargos com as parcerias público-privadas. A incapacidade de os agentes nacionais acederem ao crédito e de se financiarem está cada vez mais dificultada e o saldo devedor da Posição de Investimento Internacional que diz respeito ao grau de endividamento líquido da economia foi superior a 100% do produto. O recurso ao financiamento por parte do sistema bancário nacional, aquilo a que comumente se designa de “ida aos mercados”, afetou o acesso ao crédito por parte das famílias e das empresas e o aumento das taxas de juros, bem como o financiamento do Estado. A partir do quadro traçado pelo Presidente da República acerca da situação difícil em que se encontrava a economia portuguesa em 2011, Cavaco Silva apelou a um esforço coletivo para que fossem definidos princípios claros de orientação estratégica, e que fossem assumidos por Portugal no

domínio estrutural e no domínio conjuntural no setor público e no setor privado para minimizar os efeitos da crise, e que ao mesmo tempo contribuísem para o início de um novo ciclo de desenvolvimento, apostando-se na melhoria da qualidade das políticas públicas e na avaliação e impacto da sua eficiência económica e social nas empresas, e na competitividade da economia no sentido de atrair investimento para a economia portuguesa. A aposta nos setores de bens transacionáveis, no estímulo da poupança interna, e na limitação da concessão do crédito de forma indiscriminada foram fatores considerados essenciais para permitir a afetação de créditos para as pequenas e médias empresas para a criação de valor económico e de emprego e para as exportações. Ao mesmo tempo, o ex-Presidente da República sublinhou ser preciso apostar-se no reforço da competitividade e no aumento da produtividade do trabalho e do capital, e apresentou as reformas estruturais como sendo determinantes para a diminuição do peso da despesa pública, e da participação do Estado na economia e na melhoria do desempenho e da eficácia da administração pública.

OBJETIVOS E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Através da imprensa económica portuguesa (*Jornal de Negócios* e *Diário Económico*), vamos analisar o impacto das medidas de austeridade que incidiram no mercado de trabalho nas sucessivas avaliações da intervenção da *troika* no período 2011-2014, e que afetaram vários setores e grupos da população na sociedade portuguesa. Recorremos aos estudos de *framing* que podem ser usados no campo dos média como uma técnica qualitativa de análise de conteúdo (Gradim, 2016, p. 74). Através da técnica da análise de conteúdo, procuramos resposta para as seguintes perguntas: qual foi o principal tema abordado na imprensa económica, e quais foram os ‘enquadramentos’ noticiosos desse tema? Recorrendo ao conceito de ‘enquadramento’ como conceito-método, inspirado na sociologia de Goffman (1974) partimos da definição de Robert Entman (1994):

enquadrar significa selecionar alguns aspetos de perceção da realidade e torná-los mais salientes em um texto de comunicação, de forma a promover uma definição particular de um problema (*problema definition*), uma interpretação causal (*causal interpretation*) avaliação moral (*moral evaluation*) e/ou recomendação de tratamento para o item descrito (*treatment recommendation*). (Entman, 1994, p. 294)

O *corpus* é constituído por todas as peças jornalísticas das edições do *Jornal de Negócios* e *Diário Económico*, correspondentes às rubricas relacionadas com as avaliações da *troika*, e os conteúdos específicos do tema ‘mercado de trabalho’. As peças foram recolhidas no período de 12 de agosto de 2011 a 28 de abril de 2014.

O IMPACTO DAS POLÍTICAS DE AUSTRIDADE NO MERCADO DE TRABALHO NA IMPRENSA ECONÓMICA (2011-2014)

Durante o período da intervenção da *troika*, foram vários os temas da *policy agenda-setting* que influenciaram a agenda mediática. Os temas relacionados com os cortes nos salários na Função Pública, as reformas e pensões foram alvo do programa de ajustamento, e foram temas transversais em todas as avaliações nos jornais económicos. Ao analisarmos a imprensa económica, verificamos que um dos temas mais destacados ao longo das avaliações da *troika* foi o “mercado de trabalho”, sobretudo nas questões relacionadas com a flexibilização do “mercado de trabalho”, reformas do mercado laboral, alterações ao código laboral. A discussão à volta das medidas a implementar no “mercado de trabalho” afetou a vida das pessoas, tanto no setor público como no setor privado. A escolha destes temas aparece ligado a critérios jornalísticos de escolha e seleção utilizados pelos jornalistas, segundo os quais a prioridade dos temas deve estar relacionada com o interesse público.

No capítulo relativo ao mercado de trabalho, o Memorando de Entendimento celebrado entre o governo português e a *troika* em 2011 especificava um conjunto de medidas relativas a prestações de desemprego, proteção do emprego, tempos de trabalho e fixação dos salários. Estas medidas estão resumidas na Tabela 2. Contrariamente a outros capítulos do “Memorando” em que as prescrições eram genericamente formuladas, a maior parte das medidas relativas ao mercado de trabalho, eram enunciadadas detalhadamente.

O programa de ajustamento económico e financeiro (PAEF) teve como principal objetivo equilibrar as contas públicas e aumentar a competitividade de Portugal, bem como reduzir o défice público. O programa estava dividido em três pilares: reformas estruturais, setor financeiro e consolidação das contas públicas (Jorge, 2016).

PRESTAÇÕES DE DESEMPREGO	Redução da duração máxima do subsídio de desemprego (Decreto-Lei n.º 64/2012)
	Redução do montante dos subsídios de desemprego (Decreto-Lei n.º 64/2012)
	Redução do período contributivo necessário para aceder ao subsídio de desemprego (Decreto-Lei n.º 64/2012)
	Alargamento da elegibilidade ao subsídio de desemprego a trabalhadores independentes, que prestam serviços regularmente a uma única empresa (Decreto-Lei n.º 65/2012)
PROTEÇÃO DO EMPREGO	Redução da compensação por cessação de contrato de trabalho (Lei n.º 53/2011, Lei n.º 23/2012, Lei n.º 69/2013)
	Implementação de um fundo para financiar o custo dos despedimentos flexibilizar o despedimento individual (Lei n.º 23/2012)
	Flexibilizar o despedimento individual (Lei n.º 23/2012)
TEMPOS DE TRABALHO	Flexibilizar os tempos de trabalho (Lei n.º 23/2012)
	Reduzir retribuição pela prestação de trabalho suplementar (Lei n.º 23/2012)
FIXAÇÃO DE SALÁRIOS	Congelar as atualizações do salário mínimo
	Rever critérios para extensão das convenções coletivas (Resolução n.º 90/2012 do Conselho de Ministros)
	Redução da sobrevivência dos contratos caducados, mas não substituídos por novos (Lei n.º 55/2014)
	Descentralizar a contratação coletiva (Lei n.º 23/2012)

Tabela 2: Medidas relativas ao mercado de trabalho no Memorando de Entendimento (MoU)

Fonte: Caldas, 2015

Os objetivos iniciais do Memorando previstos para o mercado de trabalho incluíam: 1) rever o sistema de subsídio de desemprego para reduzir o risco de desemprego a longo prazo; 2) reforma da legislação de proteção do emprego para combater a segmentação do mercado de trabalho; 3) promover a criação de emprego e facilitar a transição dos trabalhadores em todas as profissões, empresas e sectores; 4) facilitar acordos quanto a horário de trabalho para conter as flutuações cíclicas do emprego, para melhor acomodar as diferenças nos padrões de trabalho nos setores e empresas e para aumentar a competitividade das empresas; 5) promover a evolução dos custos salariais compatíveis com a criação de emprego e o aumento da competitividade; 6) assegurar as boas práticas e recursos adequados para as Políticas de Mercado Ativo de Trabalho por forma a melhorar a empregabilidade dos jovens e das categorias desfavorecidas e para minorar inadequações no mercado de trabalho; 7) enfrentar o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade de ensino secundário, ensino e formação profissional,

com vista a elevar a qualidade do capital humano e facilitar a harmonização do mercado de trabalho; 8) implementar reformas na legislação do trabalho e da segurança social após a consulta aos parceiros sociais, tendo em conta as possíveis implicações constitucionais e atendendo às diretivas da UE e às normas laborais fundamentais. De acordo com o Memorando de Entendimento (MoU) o Governo, deveria proceder a reformas que incidissem: 1) nas prestações de desemprego; 2) na legislação de proteção ao emprego; 3) nos regimes de tempo de trabalho; 4) na fixação dos salários e a competitividade; 5) nas políticas ativas para o mercado de trabalho; e 6) na aposta da educação e formação.

O programa foi sofrendo vários ajustamentos ao longo do tempo (2011-2014) de acordo com a conjuntura económica e com o cumprimento ou não das medidas acordadas no Memorando de Entendimento inicial, revistas em cada uma das avaliações (revisões do Memorando de Entendimento). Para Pedro Passos Coelho (Primeiro-Ministro) houve um grande trabalho para reformar a economia portuguesa e as instituições, mas os média não deram o destaque merecido a esta dimensão, preferindo dar prioridade às metas de consolidação orçamental, ou seja, a austeridade ajudou no debate público a dar menos visibilidade à dimensão de transformação estrutural do Estado e na Economia (Relatório da Estrutura de Acompanhamento dos Memorando, ESAME).

De acordo com a análise feita à imprensa económica (*Jornal de Negócios* e *Diário Económico*), um dos temas mais debatidos ao longo das avaliações da *troika* foi o 'mercado de trabalho' com a apresentação de muitas medidas ligadas à reforma do mercado de trabalho que implicavam redução de rendimentos (ver Gráficos 1 e 2).

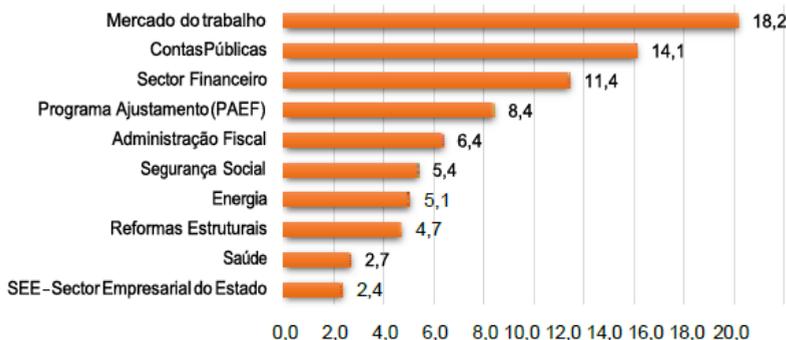


Gráfico 1: Temas dominantes no *Jornal de Negócios* (2011-2014) (% peças de n=297)

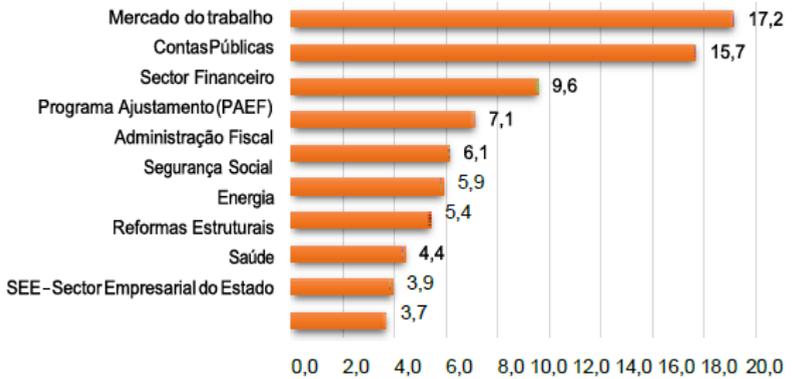


Gráfico 2: Temas dominantes no *Diário Económico* (2011-2014) (% peças de n=408)

A categoria relativa à variável “tema” foi construída tendo em conta, não só a especificidade dos temas abordados no *corpus* sobre as avaliações da *troika*, mas também as condições gerais da política económica contidas no Memorando de Entendimento (MoU) da *troika* assinado a 17 de maio de 2011, de forma a que cada categoria fosse a mais representativa de todo o universo do objeto em análise. Na análise aos temas (*top ten*) mais salientes, em cada uma das publicações, observou-se que no *Jornal de Negócios* (Gráfico 1) o “mercado de trabalho” foi o tema dominante das peças (54 peças, 18,2%), seguido das “contas públicas” (42 peças, 14,1%), “setor financeiro” (34 peças, 11,4%), “programa de ajustamento” (25 peças, 8,4%), “administração fiscal” (19 peças, 6,4%), “segurança social” (16 peças, 5,4%), “energia” (15 peças, 5,1%), “reformas estruturais” (14 peças, 4,7%), “saúde” (oito peças, 2,7%) e “setor empresarial do Estado” (SEE) (sete peças, 2,4%). No *Diário Económico* (Gráfico 2), o tema mais abordado foi igualmente o “mercado de trabalho” (70 peças, 17,2%), seguido das “contas públicas” (64 peças, 15,7%), “setor financeiro” (39 peças, 9,6%), “programa de ajustamento” (29 peças, 7,1%), “administração fiscal” (25 peças, 6,1%), “segurança social” (24 peças, 5,9%), “energia” (22 peças, 5,4%), “reformas estruturais” (18 peças, 4,4%), “saúde” (16 peças, 3,9%) e “setor empresarial do Estado” (SEE) (15 peças, 3,7%).

Os valores percentuais ligados ao tema do mercado de trabalho devem-se em parte (e não só) a um dos critérios jornalísticos mais defendidos pelos jornalistas económicos, de que a prioridade dos temas deve estar relacionada com o interesse público (Oliveira, 2016). A *troika* e o Governo

foram as entidades que, no período do programa de ajustamento, tomaram as decisões relativamente às políticas de austeridade a implementar e aos objetivos que o Estado português deveria cumprir no sentido de se atingir uma meta para o país (a consolidação orçamental), ou seja, o equilíbrio das contas públicas. Segundo o 1º relatório, preliminar, do Observatório sobre Crises e Alternativas, no decorrer do programa de ajustamento deu-se muita importância ao principal alvo de desvalorização, o trabalho e os salários, considerados um dos pontos essenciais do programa, e por isso, este resultado teve grande reflexo na imprensa económica. No diagnóstico do Memorando, os problemas de crescimento e de competitividade da economia portuguesa foram atribuídos a causas de natureza estrutural que incluíram a rigidez do mercado de trabalho, em particular a existência de prestações sociais generosas em caso de desemprego, e a política salarial que permitiram aumentos salariais superiores aos aumentos da produtividade (Costa & Caldas, 2013, p. 85). A reforma do mercado de trabalho, orientada para a desregulação e a redução da proteção laboral constituiu o instrumento privilegiado da desvalorização interna pretendida (Costa & Caldas, 2013, p. 91). A intervenção do FMI em Portugal, ao contrário das anteriores intervenções, foi feita num contexto inteiramente novo – o contexto de uma união monetária. Um dos principais instrumentos do FMI – a desvalorização cambial – não estava disponível em 2011. No artigo de Olivier Blanchard “Adjustment within the euro. The difficult case of Portugal”, publicado em 2007, foi apresentada uma outra solução: “o mesmo resultado pode ser obtido (...) através de um decréscimo dos salários nominais e do preço dos não transacionáveis, enquanto o preço dos transacionáveis permanece o mesmo” (Blanchard, 2007, p. 15). Esta proposta apresentava-se como uma inevitabilidade face ao crescimento muito baixo da produtividade e do agravamento do desequilíbrio externo. O desemprego elevado faria parte dessa estratégia de desvalorização interna. O Memorando de Entendimento propunha antes a combinação da “desvalorização interna” com a “consolidação orçamental” para promover um reequilíbrio das contas públicas e das contas externas. Na lógica do memorando, austeridade orçamental e desvalorização interna combinavam-se de forma “virtuosa” (Costa & Caldas, 2013, p. 94). O receio associado a esta proposta estava relacionado com o forte impacto recessivo. Para ultrapassar esta preocupação Alberto Alesina e Silvia Ardagna foram dois dos economistas que popularizaram esta perspetiva. Em 2009, num artigo intitulado “Large changes in Fiscal Policy: Taxes versus spending”, escreviam: “desocultamos muitos episódios em que cortes na despesa adotados para reduzir o défice estiveram associados

a expansões e não a recessões” (Alesina & Ardagna, 2009, p. 2), descrevendo de seguida os mecanismos que “teoricamente” tornavam expansionista a consolidação orçamental (Costa & Caldas, 2013, p. 95). Foi na quinta avaliação da *troika*, em agosto de 2012, que começou a reconhecer-se o impacto negativo das políticas de austeridade sobre a economia, e isso refletiu-se na imprensa económica “FMI vê ‘sinais abundantes de fadiga’” no ajustamento” (Aguiar & Jorge, 2012, p. 4), e meses mais tarde começou a FMI a duvidar do sucesso do seu próprio programa (Aguiar & Pereira, 2013, p. 26) e mostrou-se mais pessimista que a Comissão Europeia no sucesso do programa da *troika* (Peixoto & Pires, 2012, p. 14). Verificou-se uma forte contração da procura interna e a queda acentuada do emprego que provocou uma menor redução das receitas fiscais e das contribuições para a Segurança Social em 2012. O objetivo estabelecido para o défice público em 2012 foi revisto de 4,5% para 5% do PIB. Na quinta e sexta revisões, antecipou-se um défice público de 4,5% e de 2,5% do PIB em 2013 e 2014. Na sexta avaliação, a *troika* revela-se cada vez mais pessimista sobre a retoma da economia (Aguiar & Jorge, 2012, p. 9). Ao ser reconhecido o efeito recessivo das medidas de austeridade, a estratégia de desvalorização interna e de consolidação orçamental, ainda foi mais reforçada. Na quinta e sexta avaliações foram ainda apresentadas novas medidas de consolidação orçamental, que representam mais de 3% do PIB, adotadas no Orçamento do Estado para 2013. As medidas do lado da despesa pública a implementar contemplavam, entre outras, os cortes com o pessoal em 630 milhões de euros na quinta revisão, agravado para 700 milhões de euros na sexta revisão, e contemplava a redução do número de funcionários públicos, a redução da compensação por horas extraordinárias, a convergência do regime de proteção na doença entre o setor público e o setor privado e a redução da remuneração do pessoal em situação de licença extraordinária. Na sexta revisão foi ainda definida uma redução progressiva da despesa com pensões em, pelo menos, 400 milhões de euros (Costa & Caldas, 2013, p. 98). Na sétima avaliação, um novo conjunto de medidas representou um corte permanente da despesa pública no valor de 4,7 mil milhões de euros (2,9% do PIB 2013) nas

pensões; mudanças no emprego público e regras salariais; orçamentos dos vários ministérios. A dimensão elevada do emprego público, em Portugal e os níveis salariais mais elevados no setor público e pensões justificaram, na perspetiva da *troika*, que o corte permanente de despesa pública tivesse de incidir, fundamentalmente, nestes domínios. (Costa & Caldas, 2013, p. 99)

Outra das medidas, as alterações ao Código de Trabalho, foi considerada na sétima avaliação como tendo avançado de forma positiva. Aliás, desde o início das avaliações que esta era uma pressão da *troika*, vista como forma de legalizar cortes salariais no privado (Pereira et. al., 2011, p. 8). Contudo, a rigidez no mercado de trabalho ainda era notória. O FMI sugeriu que a compensação por cessação de contrato de trabalho fosse reduzida por forma a reduzir os custos laborais em 3% (Pereira, 2011, p. 5). Na sétima avaliação a *troika* impunha 12 dias de indemnização nos novos contratos sem termo (Pereira, 2013b, p. 6). Na quinta avaliação Vítor Gaspar já tinha anunciado que futuros desempregados iriam ter menos tempo de subsídios (Miranda & Pereira, 2012, p. 6). Na sétima avaliação, a possibilidade de novos cortes nos salários do Estado esteve novamente em cima da mesa (Pereira, 2013a, p. 26). No relatório da oitava e nona avaliações, lê-se que

uma vez que o aumento da produtividade leva tempo, a melhoria da competitividade externa requer a redução dos custos de produção, nomeadamente dos salários. No entanto, apesar das importantes reformas aprovadas sob o programa, continuavam a existir rigidezes nominais importantes. Com as modestas melhorias dos indicadores competitividade-custo conseguidas, continuava a existir o risco de a viragem da conta corrente não ser sustentável. (Costa & Caldas, 2013, p. 100)

Entre 2010 e 2013, as políticas de austeridade tiveram consequências devastadoras no mercado de trabalho. Houve um debate muito “quente” que teve a ver com a flexibilidade do mercado de trabalho, o ajustamento dos salários. As medidas para o mercado de trabalho, levaram ao aumento do desemprego, e houve muita destruição de emprego, desprotegeu-se os desempregados, aumentou a emigração e as desigualdades de rendimento (Costa & Caldas, 2013, p. 102). Um relatório do FMI (2014) intitulado “Políticas orçamentais e desigualdades no rendimento”, não sustentou esta ideia, sublinhando que quem mais perdeu com as políticas de austeridade foram os mais ricos. Pelo contrário, um outro estudo de 2016, “Desigualdades do Rendimento e Pobreza em Portugal: As consequências Sociais do Programa de Ajustamento”, sustentou que quem perdeu rendimento com as políticas de austeridade foram os mais pobres (Rodrigues, et. al., 2016, p. xiii). Em todo o programa de ajustamento, a Comissão Europeia nunca referiu pobreza e desigualdade em mil páginas de relatórios. “Assunto não recebeu praticamente qualquer atenção nos documentos da Comissão”,

lê-se na avaliação do *think thank* Bruegel ao programa (*Jornal de Negócios*, 21/02/2014). Face ao insucesso da consolidação orçamental e da inflexão da trajetória da dívida, o FMI continuou a insistir na continuação da redução dos salários (Pereira, 2014, p. 4), mas Governo e *troika* discordam sobre reforma do mercado laboral (Pires & Peixoto, 2013, p. 4). Á medida que o programa de ajustamento avançava mais se ia dando conta da queda do PIB, obrigando Portugal a viver uma recessão profunda. O investimento diminuiu de forma acentuada, destruindo cada vez mais o emprego e aumentando o desemprego, levando os jovens a emigrar, e agravando as desigualdades do rendimento. As consequências sociais do ajustamento no emprego, no desemprego, na desproteção social, no aumento das desigualdades e na emigração foram devastadoras (Costa & Caldas, 2013, p. 106). Entre o segundo trimestre e o primeiro trimestre de 2013, o desemprego aumentou 60% e o número de desempregados 107%, e alteraram-se as condições de atribuição das prestações sociais de desemprego (Costa & Caldas, 2013, p. 102). O desemprego atingiu, assim, na sétima avaliação, os 18,5% (Pires, 2013, p. 10). O jornalista de Economia Nicolau Santos apontou, neste sentido, várias falhas ao programa de ajustamento. A *troika* no início do programa previu um ano de recessão e Portugal teve três anos. Previu que a recessão seria de 4%, e teve uma recessão acima dos 7% acumulada. Previu que o desemprego não ultrapassasse os 13%, e o desemprego no final de 2013 chegou aos 17%, previu que a dívida pública descresse ao fim de um ou dois anos e a dívida pública aumentou. A receita da *troika* fez com que Portugal parasse de crescer quando a chave de todos os problemas estaria no crescimento económico (Santos, 2017).

CONCLUSÕES

Embora outros temas pudessem ser estruturantes para a sociedade portuguesa, tudo o que estivesse diretamente relacionado com o mercado de trabalho (funcionários, rendimentos, reformas laborais, etc.) afetou a vida das pessoas a vários níveis, daí que os jornais económicos analisados, tenham dado uma ênfase excessiva aos temas e subtemas ligados a esta área (Miranda, 2016). A discussão à volta das medidas a implementar no mercado de trabalho afetou a vida das pessoas, tanto do setor público como do setor privado. Na quinta avaliação, por exemplo, o FMI reconheceu explicitamente o impacto negativo das políticas de austeridade sobre a economia, que reforçaram a estratégia de desvalorização interna e de consolidação orçamental segundo o primeiro relatório, preliminar, do Observatório

sobre Crises e Alternativas. O tema do corte dos salários, dos subsídios de Natal e de férias na Função Pública, e os cortes nos pensionistas geraram muita polémica e indignação junto da opinião pública. O tema foi sofrendo várias oscilações ao longo do programa de ajustamento.

No *Diário Económico*, a decisão da escolha dos temas por parte dos editores e da direção teve como critério de seleção, o impacto que as medidas teriam na vida das pessoas. Para Marta Moitinho Oliveira, o critério é sempre o da informação que interessa ao maior número de pessoas. Podia acontecer que dentro dessa informação até pudesse não existir grande novidade, mas como dizia respeito a uma grande massa de pessoas, acaba sempre por ser o tema mais valorizado, e por isso, ocupa sempre um grande número de páginas dos jornais (Oliveira, 2016). Estes temas apareceram no *Diário Económico* na secção “Destaque”, onde são colocados os temas principais da ordem do dia. Mas, os jornais económicos também se posicionam para o mercado e para as empresas. Por isso, também houve alguma dualidade nos critérios: por um lado, o mercado de trabalho, os impostos, e a Função Pública, e, por outro, as empresas e os empresários, porque muitas das medidas também afetaram as empresas. O tema “mercado de trabalho” acabou por abranger as medidas que diziam respeito, quer às pessoas, quer às empresas. Para Elisabete Miranda do *Jornal de Negócios*, o tema do mercado de trabalho, foi aquele que teve mais impacto nos jornais económicos, e está relacionado com o critério novidade, e porque causou impacto e abrangeu o maior número de pessoas, e, por isso, os jornais tendem a privilegiar esses temas (Miranda, 2016).

REFERÊNCIAS

- Aguiar, N. & Jorge, R. P. (2012, 20 de novembro). Troika cada vez mais pessimista sobre a retoma da economia. *Jornal de Negócios*, p. 9.
- Aguiar, N. & Jorge, R. P. (2012, 26 de outubro). FMI vê “sinais abundantes de fadiga” no ajustamento. *Jornal de Negócios*, pp. 4-5.
- Aguiar, N. & Pereira, C.A. (2013, 14 de junho). FMI começa a duvidar do sucesso do seu próprio programa. *Jornal de Negócios*, p. 26.
- Blanchard, O. (2007). Adjustment within the euro. The difficult case of Portugal. *Portuguese Economic Journal*, 6(1), 1-21. DOI: 10.1007/s10258-006-0015-4
- Costa, A. & Caldas, J. C. (2013). A União Europeia e Portugal entre os resgates bancários e a austeridade: um mapa das políticas e das medidas. *Relatório Observatório das Alternativas*. Retirado de <https://tinyurl.com/y63ujedc>

- Decreto-Lei n.º 64/2012, República Portuguesa.
- Decreto-Lei n.º 65/2012, República Portuguesa.
- Entman, R. (1994). Framing toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 10, 155-173. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x
- FMI (2014, 23 de janeiro). Policy paper – fiscal policy and income inequality. Retirado de <https://ecoonline.s3.amazonaws.com/uploads/2016/10/012314.pdf>
- Gradim, A. (2016). *O enquadramento das notícias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lei n.º 53/2011, República Portuguesa.
- Lei n.º 23/2012, República Portuguesa.
- Lei n.º 69/2013, República Portuguesa.
- Lei n.º 55/2014, República Portuguesa.
- Miranda, E. & Pereira, C.A. (2012, 26 de outubro). Gaspar diz que futuros desempregados vão ter menos tempo de subsídio. *Jornal de Negócios*, p. 6.
- Peixoto, M. & Pires, L. R. (2012, 9 de abril). FMI mais pessimista que Bruxelas no sucesso do programa da 'troika'. *Diário Económico*, p. 14.
- Pereira, C. A. (2011, 22 de dezembro). Corte nas indemnizações reduz custos laborais em 3%. *Jornal de Negócios*, p. 5.
- Pereira, C. A. (2013b, 15 de março). Troika impõe 12 dias de indemnização nos novos contratos sem termo. *Jornal de Negócios*, p. 6.
- Pereira, C. A. (2013a, 11 de março). Novos cortes nos salários do Estado estão em cima da mesa. *Jornal de Negócios*, p. 26.
- Pereira, C. A. (2014, 21 de fevereiro). Salários do Estado vão ter mais duas mexidas este ano. *Jornal de Negócios*, p. 4.
- Pereira, C. A., Miranda, E. & Jorge, R. P. (2011, 17 de novembro). Troika pressiona revisão do código laboral para legalizar cortes salariais no privado. *Jornal de Negócios*, p. 8.
- Pereira, A.S. (2011) *Portugal na hora da verdade – como vencer a crise nacional*. Lisboa: Gradiva.
- Pires, L. R. & Peixoto, M. (2013, 17 de dezembro). 'Troika' quer que Governo apresente calendário de reformas. *Diário Económico*, p. 4.

Pires, L. R. (2013, 18 de março). Exportações travam mais é a procura interna que agrava a recessão. *Diário Económico*, p. 10.

Resolução n.º 90/2012 do Conselho de Ministros, República Portuguesa.

Rodrigues, C. F., Figueiras, R. & Junqueira, V. (2016). *Desigualdades do rendimento e pobreza em Portugal – as consequências sociais do programa de ajustamento*. Lisboa: FFMS. Retirado de <https://ecoonline.s3.amazonaws.com/uploads/2016/10/desigualdade-do-rendimento-e-pobreza-em-portugal.pdf>

Rolo, J. M. (2013). Five easy pieces. In E. P. Ferreira (Ed.), *A austeridade cura? A austeridade mata?* (pp. 869-885). Lisboa: Edição AAFDL.

Santos, N. (2017) Entrevista presencial realizada por Mafalda Lobo a Nicolau Santos, na qualidade de jornalista económico do semanário *Expresso*, nas instalações do *Expresso*, no dia 26 de abril de 2017.

Silva, A. C. (2011, 9 de março). Discurso de tomada de posse do Presidente da República. *Diário de Notícias*. Retirado de <http://www.dn.pt/portugal/interior/leia-aqui-o-discurso-de-cavaco-silva-na-integra-1801921.html>

Citação:

Lobo, M. (2019). A crise económica e financeira e o desafio da Estratégia Europa 2020: as políticas de austeridade na imprensa económica. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 192-211). Braga: CECS.

INÊS REBANDA COELHO

insclh@gmail.com

CENTRO DE ESTUDOS EM COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE,
UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL

DIREITO DE AUTOR E DIREITOS CONEXOS NA UNIÃO EUROPEIA: UM MONÓLOGO LEGAL?

RESUMO

Quem é o autor de um filme para a lei na União Europeia? E de um programa televisivo? Existem diferenças na autoria destes dois média para o Direito? Aquilo que se tem constatado com esta investigação é a existência de disparidades tidas como relevantes entre os diversos países da UE. Mesmo sendo regidos pelo mesmo sistema legal (Direito Civil, o que inclui o Direito de Autor e Direitos Conexos) e terem estabelecido Diretivas, Tratados e Convenções de harmonização entre eles, ainda há diferenças consideráveis. Diferenças essas que atualmente não se aproximam da realidade social nem da realidade industrial destes dois media. Esta conclusão foi obtida após ter sido feita uma observação aprofundada dos processos de produção de obras filmicas e televisivas, do funcionamento das respetivas indústrias e dos comportamentos de consumo de obras audiovisuais a partir dos Estudos Filmicos e Televisivos, Sociologia dos Media e restantes áreas que abordam. É possível que a noção de autoria no sistema legal de Direitos de Autor e Direitos Conexos na UE esteja a trazer problemas tanto aos criadores das obras audiovisuais como aos seus utilizadores. Apesar de a definição de autor ser praticamente universal entre a legislação dos diferentes países, mesmo daqueles que se regem por outro sistema legal (*copyright*), o mesmo não se pode dizer dos autores que são eleitos por cada um deles. Cada país apresenta profissões distintas tidas como autorais para uma obra audiovisual, o que está a influenciar o campo artístico, cultural e económico em diversos países da UE.

O nosso objetivo é expor a situação legal na UE e alertar para a necessidade da sua atualização e harmonização, tendo em conta os efeitos causados no consumidor, nos membros constituintes das indústrias selecionadas e na arte.

PALAVRAS-CHAVE

Direito de Autor; Direitos Conexos; autor; cinema de ficção; séries televisivas

INTRODUÇÃO

A investigação realizada, que inspirou a criação deste artigo, tem como um dos principais intuitos estudar a autoria de obras concretizadas por várias pessoas no Direito de Autor e Direitos Conexos dos diversos países da União Europeia e as suas implicações. De todos os objetos que este sistema legal protege, aqueles que se decidiu examinar foram as obras audiovisuais, mais concretamente o cinema de ficção e as séries de televisão. Mostra-se como relevante mencionar que a informação aqui presente provém do estudo realizado para a minha tese de doutoramento, ainda por publicar.

Para este artigo pretende-se começar com uma breve introdução à análise feita do termo “autor” ao longo da história, dentro de diversas áreas de conhecimento. Este procedimento teve como propósito a apresentação daquela que se revelou como a definição de “autor” mais apropriada para esta investigação, ou seja, ampla e completa o suficiente para integrar várias formas de criação, sejam elas concebidas por autores a solo ou em coautoria, que tanto possam ter sido concretizadas no passado, presente ou mesmo que ainda estejam para ser criadas. De seguida, tenciona-se entrar numa observação da autoria em três campos distintos: estudos do audiovisual, mais especificamente Estudos Fílmicos e Televisivos; da sociedade como espectador e audiência e por fim, no contexto legal, Direito de Autor e Direitos Conexos. Os primeiros dois campos foram integrados nesta investigação com a intenção de se perceber se a ideia legal de autoria se aproximava da visão das áreas que protege (cinema e televisão, neste caso), se do consumidor, de ambos ou se de nenhum dos dois e possui uma realidade independente. Isto porque, “o direito deve estar em constante atualização, de modo a que consiga acompanhar a sua sociedade, pois só assim é que consegue garantir eficácia no manter do equilíbrio e harmonia social” (Fiuzza, Sá & Naves, 2008, p. 2). Tenha-se em conta que, quando se fala em sociedade, neste caso, esta conceção é abrangente o suficiente para incluir tanto a realidade industrial de construção da obra como do consumidor. Se recorrermos a autores mais clássicos como Roland Barthes também nos deparamos com a ideia de que “o autor é uma figura moderna, sem dúvida produzida pela nossa sociedade” (Barthes, 1977, p. 143).

Relativamente à abordagem legal observou-se o sistema de Direitos de Autor e Direitos Conexos na União Europeia, pois percecionou-se que, embora a definição de autor seja igual ou muito semelhante em todos estes países, aqueles que são considerados autores diferem de país para país (Unesco, 2010). Esta realidade coloca desafios tanto aos profissionais

das indústrias estudadas, como aos utilizadores das suas obras. Apesar de se terem em consideração todos os países da União Europeia, houve um maior enfoque na legislação nacional. No entanto, sempre que se constatou uma abordagem diferente por parte de outro país, que se considerou pertinente para este artigo, foi mencionada.

Por fim, serão apresentadas as principais falhas detetadas no sistema de Direito de Autor e Direitos Conexos na União Europeia e como estas podem estar a prejudicar a evolução cultural, artística e económica do cinema de ficção e das séries televisivas, principalmente nos países com indústrias pequenas, com poucos meios para a criação de obras audiovisuais e que se regem maioritariamente ou mesmo totalmente por subsídios.

DEFINIÇÃO DE AUTOR

Nesta primeira secção pretendeu-se resumir o caminho de investigação que se fez em redor das palavras “autor” e “autoria” ao longo da história. Foram selecionadas as teorias e abordagens à autoria que se destacaram pela singularidade das suas perspetivas e pelo contributo que proporcionaram na aquisição de novos conhecimentos. Iniciou-se a sua apresentação com teorias precedentes à conceção da própria palavra “autor” e mesmo “autoria”. As mesmas foram formuladas por Platão e, posteriormente, por Aristóteles, que já se debruçavam sobre a noção de criação, um dos detalhes fundamentais que se relaciona diretamente com a ideia de autoria. Foi, assim, exposto o conceito de *mimésis* trazido por Platão e depois debatido e adaptado por Aristóteles (Aristóteles, 1997; Platão, 1999). Passou-se pelo Período Helenístico em que o homem na arte era retratado como uma ferramenta usada por seres divinos, até nos depararmos com os primeiros registos da palavra *auctoritas* na Roma Antiga. Durante a Roma Antiga *auctoritas* referia-se ao nível geral de prestígio, credibilidade e reputação que alguém influente tinha entre a sociedade (Francesse, 2007). Da Roma Antiga transitou-se para a Idade Média, onde é analisado o estudo concretizado por Alastair J. Minnis, denominado *Medieval theory of authorship: Scholastic literary attitudes in the later Middle Ages* (2010), publicado pela primeira vez em 1984, e o artigo “Author” (1995) de Donald E. Pease, com uma primeira publicação em 1990. Ambos contribuíram para a observação e compreensão da evolução da noção de *auctoritas* e dos primeiros passos dados na conceção da ideia de autoria que lhe sucedeu. Enquanto Minnis (2010) investiga a influência da igreja no conceito de autoria durante a Idade Média, Pease (1995), para além de fazer um estudo da etimologia

da palavra “autor”, acompanha a sua evolução até à revolução industrial. Nesta altura há um especial enfoque no autor individual, na sua moral, estatuto e na produção literária. A partir daqui selecionaram-se teorias per-tinentes aos seguintes teóricos: Philip Sidney, Edward Young, Percy Bysshe Shelley, S.T. Eliot, Boris Tomasevskij, Walter Benjamin, Jean-Paul Sartre, William Wimsatt e Monroe Beardsley, Umberto Eco, Pierre Macherey, Georges Poulet, E.D. Hirsch, Jacques Derrida, Roland Barthes, Harold Bloom, Michel Foucault e Molly Nesbit.

Conclui-se, a partir das mesmas, que na sua grande maioria estes teóricos, apesar de explorarem uma determinada perspectiva dentro da autoria, acabam por não expor a definição que levaram em consideração na sua investigação, tanto de autor como de autoria. Em vez disso, focam determinadas características que consideram como definidoras da atividade de um autor ou na interação que o autor, para eles, possuía ou deveria possuir com a sociedade. Apesar das abordagens singulares de cada um destes teóricos, constata-se a existência de temas recorrentes relacionados com a autoria, como a religião, economia, política e sociedade como leitor. O que implica que se centrem numa vertente singular da autoria, o autor a solo, dentro de um ato de criação muito específico, a literatura.

Apesar de durante toda a investigação feita se ter em conta estas diversas visões de autoria, sem descuidar o seu contexto social, cultural e temporal, não se adotou nenhuma destas abordagens para a definição de autor nesta investigação. A razão deve-se ao facto de as mesmas se direcionarem especificamente à autoria a solo, o que levanta inadequações respetivamente a processos de criação, realidades industriais, artísticas e de receção social em relação a obras feitas por mais de uma pessoa. A definição adotada foi, assim, aquela que nos é trazida pelo Direito e que pode ser encontrada tanto no sistema legal de Direito de Autor e Direitos Conexos como no de *copyright*. Ou seja, o autor é o criador intelectual da obra. O que significa que a obra deve originar do seu criador. Não pode ser, por isso, plagiada de outra já existente. Esta definição pode ser empregue para qualquer forma de criação, seja científica ou artística, seja feita por uma ou mais pessoas, seja de uma obra criada no passado, presente ou esteja ainda para ser inventada, mesmo em termos de formato. Dispensa, igualmente, estatuto, avaliação estética e todo o tipo de intervenções relacionadas com a obra depois de ser concluída, assim como, torná-la pública. O que quer dizer que o autor é tido como criador a partir do momento que materializa a obra (Unesco, 2010).

O AUTOR DE UMA OBRA AUDIOVISUAL

Após se definir o que é um autor, surge a próxima questão: quem é o autor de uma obra audiovisual? E será que podemos dirigir-nos a todas as formas que se inserem no audiovisual da mesma maneira, no que diz respeito à autoria? Para isso, teria de ser feita uma investigação a todas as áreas e subáreas que se inserem no conceito de audiovisual. Um assunto que será novamente abordado na subsecção “O autor para a sociedade”, pela generalização que o Direito aplica no modo como protege todas as obras audiovisuais. Embora não se consiga responder à segunda questão levantada, pretende-se contribuir para a mesma ao selecionar-se dois media dentro do audiovisual, cinema de ficção e séries de televisão dramática. Foram escolhidas estas duas áreas e géneros pela proximidade que têm vindo a adquirir ao longo dos anos, mesmo fazendo parte de dois media distintos. O que suscita ainda mais interesse para esta investigação, pela possibilidade de se constatar que características têm em comum e que tipo de perspetiva e conhecimento nos poderão fornecer sobre autoria. Iremos, por isso, fazer um pequeno resumo da visão de autoria apresentada pelos teóricos dos Estudos Fílmicos e Televisivos relativamente a este tema. Faremos, também, um apanhado das conclusões retiradas dos estudos sociais e só depois passaremos para o Direito.

O AUTOR PARA OS ESTUDOS FÍLMICOS E TELEVISIVOS

Após a realização de uma análise da noção de autoria nos Estudos Fílmicos e Televisivos pode-se constatar que tanto a autoria no cinema de ficção como nas séries dramáticas televisivas pode ser dividida em três grandes grupos de perspetivas teóricas: a da autoria a solo, a da “morte do autor” e a da autoria conjunta. No cinema, as abordagens à autoria a solo eram provenientes maioritariamente de defensores do *cinéma d'auteur*, que consideram o realizador ou nalguns casos, o realizador-argumentista (a visão seguida pela maioria dos críticos da *Cahiers du Cinéma*, defensores do *cinéma d'auteur*) como o único autor de um filme (Hillier, 1985). No entanto, foram várias as problemáticas que surgiram com esta abordagem, que acabou por ser vista mais como “uma prática crítica do que como uma teoria” (Caughie, 1981, p. 4). Entre elas estão a falta de consideração dos contributos fornecidos por parte de outras profissões, ao ponto de sugerirem o cessar da existência de uma delas (argumentista); não ter em conta a realidade industrial deste meio artístico e elevarem a figura do autor a um nível de genialidade que se desprende da própria obra. Ganha um selo de

validação que transcende a qualidade do filme. Como David Tregde ressalva o “*auteurismo* eleva de forma não natural o lugar do realizador dentro da produção e julga filmes baseado nos seus realizadores em vez de uma obra artística individual” (Tregde, 2013, p. 8). O que atribui à noção de autor um estatuto quase elitista, onde a qualidade real das obras é frequentemente menosprezada em função do manter da imagem que se criou em torno de determinado realizador, seja ela positiva ou negativa (Benjamin, 1992). O foco deixa de ser o resultado final.

Nas séries de televisão dramática a autoria a solo é mais abrangente. Há teóricos que defendem ou detetam a aclamação do argumentista como autor (por exemplo, Longworth, 2002; Redvall, 2013), outros o produtor (maioritariamente como produtor executivo) (por exemplo, Newcomb & Alley, 1983; Schatz, 2010), o realizador-argumentista (por exemplo, Caughie, 1981; Dominic Savage citado em Cooke, 2015), o *showrunner* (por exemplo, Mittell, 2015; Newman & Levine, 2012). O *hyphenate-autor*, o autor separado por hífen, que normalmente inclui mais do que uma das seguintes profissões – realizador, produtor, produtor executivo e argumentista – é outro dos termos usados que pode igualmente ser encontrado no cinema (o realizador-argumentista é uma forma de autor-hifenizado) e onde a figura de *showrunner* frequentemente se insere (Corliss, 1974; Pearson, 2005). Depreende-se com isto que, por muito que mude o autor em cada teoria, há um fator que não se tem alterado. A quantidade de intervenções, juntamente com o poder de determinadas posições, continua a ser tida como fatores de definição de qualidade e de um maior controlo da obra. São dados a que estes teóricos recorrem para a atribuição de autoria de obras concretizadas por várias pessoas a uma só. Porém, não têm, também, em conta toda a realidade industrial, assim como o tipo de contributos feitos, que na maioria das vezes se fundem completamente com o de outras profissões e que só são possíveis de constatar em cada obra individualmente¹.

¹ “Quando questionados publicamente sobre a sua contribuição artística pessoal num filme ou série de horário nobre, os trabalhadores de produções em Hollywood irão rotineiramente responder que são experientes e bons no seu ‘ofício’ e que o seu principal objetivo é ‘servir’ a história de qualquer forma exigida pela mesma. Estes trabalhadores são o seu realizador, diretor de departamento ou produtor. No entanto, uma vez que a produção esteja em andamento, muitos destes mesmos trabalhadores inevitavelmente irão enfrentar diversas aberturas e lacunas – não antecipadas pelos esquemas de controlo dos produtores e realizadores – nos quais eles injetam as suas próprias ideias estilísticas e soluções técnicas como parte do que é hábito no local de trabalho. Esta modesta mas contraditória postura – para criar e contribuir artisticamente no set, mas negá-lo em público – salienta a questão que vale a pena abordar mais detalhadamente: até que extensão pode a ‘autoria’, ‘controlo’ estético e ‘criatividade expressiva’ – dizer-se que funciona abaixo do nível de gestão (i.e., do produtor ou realizador); e como é a expressiva criatividade entre os trabalhadores iguais ou diferentes dos nomeados para o ‘auteur’ tradicional?” (Caldwell, 2013, p. 349).

De seguida, apresenta-se a categorização a que chamamos de “morte do autor”, que pode ser aplicada do mesmo modo ao cinema de ficção e às séries de televisão. Teóricos como Umberto Eco (2001) defendem a existência de um autor múltiplo, em que o consumidor, o espectador e utilizador, também possuem autoria na mesma. Umberto Eco (2001) alega que aquilo que o autor faz é oferecer à pessoa que irá usufruir da sua obra, uma obra a acabar. Para ele (2001) o autor primário, aquele que concebe a obra, não sabe exatamente como este processo irá ser efetuado, mas sabe que a obra será sempre sua, embora seja organizada de um modo que não consegue prever na totalidade (Eco, 2001, p. 62). Há, também, teóricos que defendem um cessar da existência do autor que concebeu a obra para que o espectador usufrua de todos os significados que esta lhe pode atribuir, como Roland Barthes (1977), que inspirou a categoria “morte do autor”. Apesar de Roland Barthes (1977) quando formulou esta teoria, a ter direcionado para a literatura, teóricos como Timothy Corrigan (1991) e John Caughie (1981), adaptaram essa visão ao audiovisual, principalmente ao cinema. No entanto, consideramos que estas visões passam para segundo plano, pois também o autor que concebe é um espectador da sua própria obra e após a sua materialização e visualização, adquire novas mensagens. Estaria, assim, na posição de dois tipos de autores diferentes: o que concebe e o que colmata a obra inacabada ao visualizá-la. Uma forma de autoria que, mesmo como espectador, se torna emocionalmente distinta de um espectador comum que usufrui da obra sem ter toda a experiência da sua construção.

Por fim, temos a autoria conjunta, também conhecida como autoria coletiva, múltipla, colaborativa, poliautoria, entre outras. Presente de forma similar no cinema e televisão, esta abordagem alega que o autor é todo aquele que participa na obra, tendo em conta todos os contributos dados à mesma (Bordwell & Thompson, 2008). Uma ideia que inclui a realidade industrial. No entanto, não foram constatadas investigações direcionadas a contribuições artísticas e técnicas que cubram todas as profissões, de modo a apoiarem a inclusão de todas elas como definidoras da autoria da obra. É assim, um trabalho por acabar, em que apenas aqueles que intervem diretamente com contributos criados para aquela obra é que poderão ser considerados autores. Ou seja, autores de músicas difundidas e posteriormente integradas numa obra de cinema ou televisão, já não serão vistos como autores.

Após esta visão das diferentes ideias de quem é o autor, continuamos sem uma resposta de quem é o autor, pelo menos dentro dos Estudos

Fílmicos e Televisivos. Contudo, a que se considera poder estar mais próxima daquela que se adapta à realidade de concepção de uma obra, ou seja, do criador intelectual da obra, é a de autoria conjunta. Passemos, então, a um resumo do que se constatou na realidade social: quem é o autor para a sociedade enquanto espectador e audiência.

O AUTOR PARA A SOCIEDADE

Após ser feito um estudo da visão da autoria por parte da audiência e uma abordagem teórico-analítica ao ponto de vista do espectador particular, notou-se uma grande influência por parte do marketing e da publicidade na definição da ideia de autoria entre o público geral. Para o estudo da audiência generalizada foi feita uma análise bibliográfica direcionada ao cinema de ficção e séries de televisão, enquanto que para o espectador particular foi estudada a comunicação intrapessoal e interpessoal, assim como a consciência individual e social, proposta por Émile Durkheim (1999), aplicadas a estes dois formatos.

Constatou-se que a autoria na sociedade tornou-se numa ferramenta de marketing concentrada na exploração económica, externa à própria obra. Neste sentido, como Jonathan Gray e Derek Johnson (2013) afirmam, a autoria nos media funciona de modo muito similar ao sistema de estrela: uma forma de diferenciação de produto trazida pelo marketing e por máquinas de promoção de Hollywood para distinguir o produto num mercado lotado. Com isto, apercebemo-nos que as hierarquias de controlo e valor, não são meramente requeridas no *set*. São também solicitadas pela imprensa e pela imaginação popular. Gray e Johnson constataam que a autoria não é só uma questão de arte e expressão audiovisual, mas de estruturas sociais e institucionais que governam produções culturais (Gray & Johnson, 2013, p. 6).

A figura do autor-celebridade foi a que mais se destacou entre os elementos utilizados pelo marketing para o cinema e televisão, inicialmente através dos atores e mais recentemente tem-se focado na equipa criativa. O autor-celebridade é um termo usado por Faye Hammill (2007) para destacar uma figura que é amplificada e elevada acima de outras que contribuíram para a criação da obra. É, assim, um título elitista, cujo destaque está relacionado com a imagem célebre que cria entre o público (Hammill, 2007). Tal como nas teorias que vimos dos Estudos Fílmicos e Televisivos, com a exceção da autoria conjunta, o marketing também destaca profissões que têm sido vistas como autorais, mais pela criação de uma imagem célebre do que pelo tipo de contributo dado na obra. Essas profissões têm

vindo a alterar-se conforme a evolução da indústria e da sociedade em que se insere, gerida pela alteração de onde reside o poder (Heil, 2002, p. XV).

Existem fatores a que os especialistas de marketing recorrem para suportar a criação de celebridades, que são os índices de qualidade, onde os autores-celebridade se têm vindo a incluir. Os índices de qualidade mais recorrentes, atualmente, são os festivais, prémios e a menção de obras dentro do mesmo âmbito que tiveram uma boa receção por parte do público, crítica e/ou indústria do cinema. Em casos mais reduzidos e para um público mais específico, as críticas e avaliações de obras e desempenhos nas mesmas (Gemser, Leenders & Wijnberg, 2008).

De todo o material publicitário existente optou-se por executar uma análise do trailer, por serem distribuídas as mesmas versões mundialmente, tanto no cinema como na televisão. Foram analisados trailers de filmes de ficção Americanos e Europeus, assim como da primeira temporada de séries anglo-saxónicas, selecionados aleatoriamente. Nas séries de televisão dramáticas observou-se que este material publicitário tende a destacar: os produtores executivos considerados significativos, *showrunners* (criadores ou *developers*), as entidades coletivas principais, realizadores, argumentistas, os criadores das obras originais e os atores. No cinema, por outro lado, temos: o realizador, atores, produtores executivos, produtores, entidades coletivas (estúdios e /ou companhias de produção), argumentistas e/ou criador da obra principal que deu origem ao filme. As figuras destacadas alteram-se de obra para obra, mas continuam limitadas às que mencionamos. No cinema o realizador continua a ser a figura mais proeminente, enquanto nas séries de televisão dramática tanto destacam a rede televisiva principal, os atores e/ou os criadores ou mesmo ninguém. Em ambos os meios há situações em que apenas mencionam as profissões, sem qualquer nome aliado à mesma. Todavia, no lugar do nome, por vezes, destacam obras anteriores e/ou prémios. Apesar de raros, existem casos em que apenas mostram o nome de uma determinada pessoa, cuja fama que atingiu já dispensa lembrar à audiência qual a sua profissão na obra (por exemplo, J. J. Abrams, George R. R. Martin, Stephen King). Acaba por ser um jogo de dualidades entre o impacto que o nome de determinada pessoa (a assinatura) tem entre a sociedade em relação ao nome da obra anterior e o poder do indivíduo em questão. O que nos remete tanto para a visão da assinatura do autor por parte de Foucault (1998), como para o poder simbólico de Bourdieu (1989).

No estudo particularizado do espectador houve outros elementos que se tiveram em conta. Entre eles as relações pessoais e como as

mesmas influenciam a visão de cada espectador, os gostos pessoais, vivências, conhecimento, ou seja, a individualidade de cada um e os diversos fatores que levam alguém a ver determinada obra e identificar uma, mais do que uma ou nenhuma profissão/pessoa como autoral. A comunicação intrapessoal e interpessoal, assim como a consciência coletiva e individual de Durkheim (1999) foram estudadas e aplicadas a esta situação. Concluiu-se, com isto, que para além dos autores-celebridades, há ainda as figuras eleitas por cada indivíduo por opção própria. Essas figuras, apesar de poderem não ser reconhecidas como autores pelo espectador, são aquelas a que o mesmo fornece a sua atenção, por vezes, em mais do que uma obra e cujo trabalho é apreciado e detetado por esse espectador, mesmo que não seja conhecedor da área.

Conclui-se, assim, que a sociedade como audiência e espectador não se questionam em relação ao autor de um filme ou série de televisão, pois o próprio marketing e material publicitário não lhes dão espaço para isso. Ao contrário do que aconteceu no século XVIII com obras individuais, especialmente literárias, o consumidor das obras audiovisuais não sentiu necessidade de se questionar e procurar pelo autor da obra (Tomasevskij, 1995). Mesmo dentro do autor-celebridade acabam por se centrar mais no fator celebridade do que no autoral. Nas seleções pessoais, para além das influências das quais o espectador não se consegue despegar totalmente, como é o caso da publicidade, existem as descobertas pessoais, que vêm dos gostos, de marcas da personalidade de cada um. No entanto, no geral, esses gostos pessoais, essas seleções, não são associadas pelo espectador à autoria. Ou seja, mais uma vez não encontramos uma resposta estanque para a autoria de obras fílmicas de ficção e séries de televisão, apenas uma noção geral. Passemos, então, para a última subsecção, onde será apresentado quem é o autor para o Direito de Autor e Direitos Conexos na União Europeia.

O AUTOR PARA O DIREITO DE AUTOR E DIREITOS CONEXOS NOS PAÍSES DA UNIÃO EUROPEIA

Como já mencionado, atualmente, os países pertencentes à União Europeia (onde já não se inclui o Reino Unido), regem a proteção de obras, incluindo de cinema e televisão, pelo sistema legal de Direito de Autor e Direitos Conexos. Ao utilizar-se o Código de Direito de Autor e Direitos Conexos (CDADC) de Portugal, que reflete uma mesma aproximação à definição dada pelos restantes países da UE, o direito de autor, numa circunstância

normal, pertence ao criador intelectual da obra, o autor (artigo 11º da Secção II do Capítulo II do Título I do CDADC). Apesar disso, quando analisamos a legislação de cada país constata-se duas coisas. Primeiro, há países da UE que não fazem a diferenciação de obras audiovisuais (por exemplo, França, 2017; Polónia, 2010; República Checa, 2006; Eslovénia, 2007; Lituânia, 2014; etc.) e a grande maioria apesar de o fazerem, apenas se dirigem ao cinema e defendem as restantes obras que se integram no prisma dos videogramas e obras audiovisuais da mesma forma que o cinema (por exemplo, Letónia, 2014; Portugal [CDADC, 2017]; Hungria, 1999; Suécia, 2005; Grécia, 2014; Itália, 2010; Finlândia, 2010; Luxemburgo, 2004; Bulgária, 2011; Alemanha, 2017; Espanha, 2017; Suíça, 2017; Croácia, 2014; Holanda, 2015; etc.). Segundo, cada país nomeia os seus autores. Por exemplo, Portugal (CDADC, 2017); Espanha (2017) e Eslováquia (2016) têm como autor de um filme ou série o realizador, argumentista, autor dos diálogos e compositor da banda sonora feita especificamente para o filme. Há países que adicionam outros cargos a estes quatro como: o operador de câmara principal, que poderá ser o diretor de fotografia (por exemplo, Croácia, 2014; Lituânia, 2014); o autor da obra pré-existente (por exemplo, Bélgica, 1995 e França, 2017); o diretor artístico (por exemplo, Lituânia, 2014). Há países que não especificam na sua legislação quem são os autores, como é o caso da Suécia (2005), Dinamarca (2010) e Finlândia (2010), ficando muitas vezes ao critério dos juristas de cada país (Kamina, 2016). Há aqueles cujos autores mudam conforme a obra, ou seja, caso algum indivíduo prove que a sua contribuição artística foi significativa para a obra tornam-se coautores (por exemplo, Croácia, 2014; Letónia, 2014); aqueles cujo autor é quem inicia a obra (por exemplo, Holanda, 2015), uma abordagem muito semelhante ao *copyright* americano; os que apenas elegem o realizador como autor (por exemplo, Grécia, 2014; República Checa, 2006; Suíça, 2017) e os que nomeiam o realizador e o produtor como autores da obra (por exemplo, Luxemburgo, 2004 e Chipre 2006). Ou seja, nesta amostra dá para perceber a disparidade das visões de cada país no que diz respeito à autoria de uma obra fílmica ou televisiva. O que nos leva a questionar, na prática o que é que significa ser autor para a legislação e se é igual para todos os países?

Ser autor atribui-lhes dois tipos de direitos sobre a obra: direitos morais e direitos patrimoniais. Os direitos morais são independentes dos patrimoniais (também conhecidos como económicos) e, ao contrário dos patrimoniais, são inalienáveis, irrenunciáveis e imprescritíveis, perpetuando-se após a morte do autor. Ou seja, a apropriação da autoria por parte de

terceiros, mesmo com autorização do autor, é considerada crime. O direito moral é o direito à paternidade da obra, de assegurar a sua genuinidade, integridade e ineditismo. O autor tem, por isso, a legitimidade de se opor à destruição, deformação, mutilação da obra, seja total ou parcial, assim como a qualquer modificação da mesma e ato que desvirtue a sua honra e reputação. Os direitos patrimoniais ou económicos permitem ao autor ter a exclusividade de fruir e utilizar a obra ou autorizar a que outra pessoa (singular ou coletiva) o faça, seja de forma total ou parcial. O que inclui divulgação, publicação e exploração económica dentro dos limites legais (Unesco, 2010).

Para além dos autores, as únicas figuras que são protegidas são os artistas intérpretes e executantes, os produtores de videogramas, os organismos de radiodifusão e em certos casos os produtores. Os artistas intérpretes e executantes têm direitos equivalentes aos morais, aliás, alguns países chegam a denominá-los como morais (por exemplo, Lituânia, 2014; Bulgária, 2011; Bélgica, 1995; etc.) e direitos relativos a explorações extra das obras, como venda (por exemplo, DVD), radiodifusão, no caso de obras cinematográficas e outras utilizações despegadas da exibição inicial, dependendo dos fins da obra (por exemplo, Festivais, salas de cinema e no caso de séries de televisão, radiodifusão, irá depender dos contratos efetuados).

Os produtores de videogramas são os responsáveis pela primeira fixação da obra (artigo 176.º do Título III do CDADC), ou seja, as distribuidoras ou outra pessoa singular ou coletiva que efetue esse trabalho. Os mesmos adquirem direitos de cariz económico semelhantes aos dos artistas intérpretes e executantes. Ou seja, para além de adquirirem uma compensação pela distribuição da obra, também ganham uma percentagem por explorações extra da obra fixada, como exibição de um filme completo a um público a partir do suporte em que fixaram a obra distribuída. O organismo de radiodifusão tem direitos económicos relacionados com a emissão e as formas de transmissão da obra. Os direitos destas três figuras inserem-se nos Direitos Conexos.

Por fim, o produtor em diversos países da UE é apresentado como representante económico da obra, maioritariamente da primeira fase de distribuição (exibição). Todavia, os autores têm de transmitir esses direitos (por exemplo, Portugal [CDADC, 2017]; Espanha, 2017; Bélgica, 1995; Eslovénia, 2007; etc.). Também lhe é atribuída exclusividade de produção da obra dentro de um certo período de tempo. Nalguns países, o produtor ainda recebe um direito que se pode quase considerar autoral, em que a obra

só é tida como finalizada após este, juntamente com o realizador, concordar com a versão final (por exemplo, Portugal [CDADC, 2017]; Bélgica, 1995; França, 2017; Holanda, 2015; Hungria, 1999; Luxemburgo, 2004; etc.). Este artigo já originou que algumas obras possuíssem mais do que uma versão, em que uma delas é a *Directors Cut* (por exemplo, *Corrupção*, 2007).

A não ser estas figuras, mais ninguém tem direitos na obra. A alínea 4 do artigo 17.º da Secção II do Capítulo II do CDADC diz: “não se consideram colaboradores e não participam, portanto, dos direitos de autor sobre a obra aqueles que tiverem simplesmente auxiliado o autor na produção e divulgação ou publicação desta, seja qual for o modo por que o tiverem feito”. Sendo que, tanto no cinema como na televisão, a fase de produção é das mais importantes na criação da obra e na definição de linguagens autorais, tanto individual como coletivamente.

Quais são, então, os constrangimentos detetados nesta informação? Em termos de autoria, tanto um filme como uma série de televisão em cada um dos países da UE têm o mesmo significado, ainda assim, não possuem os mesmos autores, o que por si é uma contradição. Há, por isso, a possibilidade de estar a existir uma apropriação de propriedade intelectual, caso todos os autores não estejam a ser considerados. No que diz respeito aos utilizadores, sempre que querem usar obras audiovisuais construídas por terceiros, mesmo num contexto de investigação e educação, necessitam de ter um grande conhecimento relativamente à legislação dos países das obras que estão a utilizar. O que se complica quando a obra é uma coprodução. Mesmo contactando uma entidade de gestão coletiva de direitos o processo mostra-se moroso, dispendioso e por vezes, sem conclusão, visto que não existe obrigação em registar as obras. As mesmas estão protegidas a partir do momento que são criadas, o que em obras construídas a solo tem levado à existência de várias obras órfãs (Unesco, 2010).

No caso da indústria do cinema e televisão, os princípios fundamentais da legislação não são adaptados a obras audiovisuais, o que significa que a maioria dos objetivos legais não são cumpridos. Ou seja, o sistema legal de Direito de Autor e Direitos Conexos, através das Convenções, Tratados e Diretivas existentes de harmonização, defende que este sistema tem como intuito incentivar a criação de novas obras, a evolução e crescimento da área artística, a aquisição de conhecimentos por parte do autor e fornecer-lhe um apoio ao seu sustento no decurso da criação de nova matéria ².

² Convenção que Institui a Organização Mundial da Propriedade Intelectual, na Convenção Universal Sobre Direito de Autor, no Tratado da Organização Mundial de Propriedade Intelectual sobre Direito de Autor e na Directiva 92/100/CEE do Conselho, de 19 de novembro de 1992.

Numa obra a solo, este tipo de propósito tem bases para obter resultados positivos. Porém, o mesmo não se pode dizer de uma obra construída por várias pessoas, cujos autores do ponto de vista legal se alteram em cada país (veja-se quem é ou são os autores na respetiva legislação de cada país da UE). Esta abordagem faz com que seja difícil a evolução da área, assim como a aquisição de conhecimento e meio de sustento por parte dos autores. Relativamente à compensação, muitos dos autores a solo sustentam-se dessa forma, por não serem pagos enquanto estão a criar a obra, só com a sua venda. Num filme ou série, por outro lado, toda a equipa é normalmente paga para executar o trabalho. A compensação atribuída por lei é apenas um extra direcionado àqueles que são considerados autores, que, muitas das vezes, é um valor demasiado reduzido, havendo ainda o problema de chegar ao seu destino. Há muito lucro que acaba por se perder ou ser mal investido pela forma como a legislação lida com os Direitos de Autor da obra.

Outro dos problemas que se constata é que os diversos formatos que se inserem na designação de obras audiovisuais não possuem uma realidade legal própria e, nalguns casos, poderá ser necessária a sua existência. Assim como a existência de más traduções legais de uma linguagem universal (Inglês), mesmo por parte da OMPI (Organização Mundial da Propriedade Intelectual) o que dificulta a compreensão por parte de um utilizador, mesmo conhecedor das práticas legais (por exemplo, Itália, 2010).

CONCLUSÕES

Tanto nos Estudos Fílmicos e Televisivos como também por parte da sociedade (audiência e espectador), a resposta à autoria mostrou-se como uma indagação por conhecimento e reconhecimento daquele ou daqueles que são os autores de um filme de ficção ou série televisiva. Não existe, por isso, consequências que se mostrem significativas ao não se conseguir dar uma resposta concreta à pergunta: quem é o autor dentro destes formatos? Porém, o mesmo não se pode dizer do Direito. O facto do sistema legal de Direito de Autor e Direitos Conexos não saber onde reside o autor e permitir que cada país nomeie os seus, traz consequências, tanto para os criadores da obra como para os utilizadores e indústria.

É perceptível que o direito não se baseia em nenhuma vertente dos Estudos Fílmicos e Televisivos, nem na ideia vaga de autoria que se foi instalando entre a sociedade, baseada mais na imagem célebre criada em torno de determinados indivíduos. Ainda assim, em certos países nota-se

a existência de uma marca cultural em torno de quem nomeiam como autores da obra (por exemplo, Itália, 2010 e França, 2017), mas que, de certa forma, ainda se encontram ligados a outras formas de arte, como o teatro.

No caso nacional português, podemos ver a necessidade de nomeação de autores de obras ligadas à literatura: os argumentistas, o autor dos diálogos, o compositor que escreve a música especificamente para essa obra (escritor da composição musical) e o realizador. Este último, para além de ter de estar presente³, se considerarmos o olhar do *cinéma d'auteur*, reconhecido pela sua presença no cinema da Europa, o realizador é um escritor, escreve com a sua câmara, (veja-se o conceito de *camera stylo*, trazida por Alexandre Astruc, 1968). Apesar de o argumentista ser valorizado no teatro, isso não se constata do mesmo modo no cinema na Europa. Aliás, os próprios críticos do *cinéma d'auteur* defendiam que o realizador deveria adotar as suas funções (Firemark, 2013; Hillier, 1985). O que faz com que, mesmo que a seleção legal do autor fosse baseada no *cinéma d'auteur*, não o é na totalidade.

Há, assim, uma necessidade de harmonizar a legislação dos países pertencentes à UE despegada da cultura e práticas individuais de cada país, porque o que está aqui em questão é a singularidade de cada obra de cinema de ficção e de série de televisão, e dos seus processos de produção. Estes formatos audiovisuais têm o mesmo significado em cada país. Defende-se, assim, que também os seus autores devem ser os mesmos. Continuaremos, por isso, a contribuir para o desenvolvimento e crescimento da vertente de autoria conjunta.

Quanto às práticas legais, caso seja importante para os países da UE manter uma abordagem à autoria para ambos os media selecionados, seria uma possibilidade implementar um sistema que divida os lucros por todos os participantes da obra. Porém, devido à quantidade de pessoas que trabalham na mesma, quase não iria atribuir nenhum lucro, o que nos faz optar por levantar a hipótese de existir um representante da obra responsável por aplicar esse dinheiro em novas produções, visto que, cada um dos criadores já recebe um pagamento pelo trabalho concretizado.

³ Artigo 2.º da Diretiva de 2006/116/EC do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de Dezembro de 2006 relativa ao prazo de proteção do Direito de Autor e de certos Direitos Conexos, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32006L0116>

REFERÊNCIAS

- Aristoteles (1997). *Poetics*. Nova Iorque: Penguin Classics.
- Astruc, A. (1968). The birth of a new avant-garde: la camera-stylo. In P. Graham (Ed.), *New wave* (pp. 17-24). Garden City: Doubleday and Company.
- Barthes, R. (1977). *Image-music-text*. Londres: Fontana Press.
- Benjamin, W. (1992). A obra de arte na era da sua reproduzibilidade técnica. In W. Benjamin (Ed.), *Sobre arte, técnica, linguagem e política, antropos* (pp. 71-113). Lisboa: Relógio D'Água.
- Bordwell, D. & Thompson, K. (2008). *Film art: an introduction*. Oxford: McGraw-Hill.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2017). German Act on Copyright and Related Rights (Urheberrechtsgesetz, UrhG). Retirado de https://www.gesetze-im-internet.de/englisch_urhg/englisch_urhg.html
- Caldwell, J. (2013). Authorship below-the-line. In J. Gray & D. Johnson (Eds.), *A companion to media authorship* (pp. 347-369). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Caughie, J. (1981). *Theories of Authorship: a reader*. Londres: Routledge & Kegan.
- Código de Direito de Autor e dos Direitos Conexos (2017). Coimbra: Almedina.
- Cooke, L. (2015). *British television drama: a history*. Londres: Palgrave.
- Corliss, R. (1974). *Talking pictures: screenwriters in the American cinema, 1927-1973*. Woodstock: Overlook Press.
- Corrigan, T. (1991). *A cinema without walls*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Decreto n.º 140-A/79, de 26 de dezembro, Convenção Universal Sobre Direito de Autor. Retirado de: <http://www.gmcs.pt/pt/decreto-n-140-a79-de-26-de-dezembro-aprova-a-convencao-universal-sobre-direito-de-autor>
- Decreto n.º 9/75, de 14 de janeiro, Convenção que Institui a Organização Mundial da Propriedade Intelectual. Retirado de <http://www.gddc.pt/siii/docs/dec9-1975.pdf>
- Directiva 92/100/CEE do Conselho, de 19 de novembro de 1992. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A31992L0100>
- Durkheim, É. (1999). *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.

- Eco, U. (1991). *Obra aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Firemark, G. (2013, 3 de agosto). Why theatre authors are more powerful than screenwriters. [Post em Blogue]. Retirado de <http://firemark.com/2013/08/03/why-theatre-authors-are-more-powerful-than-screenwriters/>
- Fiuza, C., Sá, M. & Naves, B. (2008). *Direito Civil: atualidades*. Belo Horizonte: Del Rei.
- Foucault, M. (1998). What is an author?. In M. Foucault & J. Faubion (Eds.), *Aesthetics, method and epistemology* (pp. 205-223). Nova Iorque: The New Press.
- Gemser, G., Leenders, M. M., & Wijnberg, N. M. (2008). Why some awards are more effective signals of quality than others: a study of movie awards. *Journal of Management*, 34(1), 25-54. DOI: 10.1177/0149206307309258
- Gray, J. & Johnson, D. (2013). *A companion to media authorship*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hammill, F. (2007). *Women, celebrity, and literary culture between the wars*. Texas: University of Texas Press.
- Heil, D. (2002). *Prime time authorship: works about and by three TV dramatists*. Nova Iorque: Syracuse University Press.
- Hillier, J. (1985). *Cahiers du cinéma- the 1950s: neo-realism, Hollywood, new wave*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Kamina, P. (2016). *Film copyright in the European Union*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Longworth, J. (2002). *TV creators: conversations with America's top producers of television drama*. Nova Iorque: Syracuse University Press.
- Minnis, A. (2010). *Medieval theory of authorship: Scholastic literary attitudes in the later Middle Ages*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mittell, J. (2015). *Complex TV: the poetics of contemporary television storytelling*. Nova Iorque: New York University Press.
- Newcomb, H. & Alley, R. (1983). *The producer's medium: conversations with creators of American TV*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Newman, M. & Levine, E. (2012). *Legitimizing television: media convergence and cultural status*. Nova Iorque: Routledge.
- Pearson, R. (2005). The writer/producer in American television. In M. Hammond & L. Mazdon (Eds.), *The contemporary television series* (pp. 11-26). Edimburgo: Edinburgh University Press.

- Pease, D. (1995). Author. In F. Lentricchia & T. McLaughlin (Eds.), *Critical terms for literary study* (pp. 105-121). Chicago: University of Chicago Press.
- Platão (1999). *República*. São Paulo: Editor Nova Cultura.
- Redvall, E. (2013). *Writing and producing television drama in Denmark: from the kingdom to the killing*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Resolução da Assembleia da República nº 53/2009, de 30 de julho, Tratado da Organização Mundial de Propriedade Intelectual sobre Direito de Autor. Retirado de <https://tinyurl.com/y25ngb7y>
- Schatz, T. (2010). *The genius of the system: Hollywood filmmaking in the studio era*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tomasevskij, B. (1995). Literature and biography. In S. Burke (Ed.), *Authorship: from plato to the postmodern: a reader* (pp. 81-89). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tregde, D. (2013). A case study on film authorship: exploring the theoretical and practical sides in film production. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 4(2), 5-15. Retirado de <https://tinyurl.com/y2ttyync>
- Unesco (2010). *The ABC of Copyright* (Unesco Culture Sector). Retirado de <https://tinyurl.com/293n65f>
- Valente, A. (Produtor) & Botelho, J. (Realizador) (2007). *Corrupção* [Filme]. Portugal: Utopia Filmes, Filmes Lusomundo & Valente Produções Lda.
- WIPO, World Intellectual Property Organization (1995). Belgium Law on Copyright and Neighbouring Rights. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=280106
- WIPO, World Intellectual Property Organization (1999). Hungary Act on Copyright. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=127829
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2004). Luxembourg, Loi du 18 avril 2001 sur les droits d'auteur, les droits voisins. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/fr/text.jsp?file_id=128653
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2005). Sweden Act on Copyright in Literary and Artistic Works. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=129605
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2006). Cyprus Copyright and Neighbouring Rights. Retirado de <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/ug/ug001en.pdf>

- WIPO, World Intellectual Property Organization (2006). Czech Republic Act on Copyright and Rights Related to Copyright. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=186403
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2007). Slovenia Copyright and Related Rights Act. Retirada de http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=180840
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2010). Denmark Consolidated Act No. 202 on Copyright. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=191420
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2010). Finland Copyright Act. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=208099
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2010). Poland Act on Copyright and Neighbouring Rights. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=129378
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2011). Bulgaria Law on Copyright and Neighboring Rights. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=280106
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2014). Croatia Act on Copyright and Related Rights. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=357287
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2014). Greece Law on Copyright and Related Rights. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=367777
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2014). Latvia Copyright Law. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=417220
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2014). Republic of Lithuania Law on Copyrights and Related Rights. Retirado de <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/lt/lto81en.pdf>
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2015). Netherlands Law of Copyright and Related Rights. Retirado de <http://www.wipo.int/wipolex/en/details.jsp?id=15988>
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2016). Slovakia Act on Copyright and Related Rights. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=451097

- WIPO, World Intellectual Property Organization (2017). France Code de la propriété intellectuelle. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=435162
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2017). Real Decreto Legislativo de la Ley de Propiedad Intelectual de España. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/es/text.jsp?file_id=443327
- WIPO, World Intellectual Property Organization (2017). Switzerland sur le droit d’auteur et les droits voisins. Retirado de http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=435411
- WIPO, World Intellectual Property Organization. (2017). Italia Legge sulla protezione del diritto d’autore e di altri diritti connessi. Retirado de https://www.siae.it/sites/default/files/BG_Normativa_LeggeDirittoAutore.pdf

Citação:

Coelho, I. R. (2019). Direito de Autor e Direitos Conexos na União Europeia: Um monólogo legal? In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 212-231). Braga: CECS.

LUCA BUSSOTTI

labronicus@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

O RAP ITALIANO ENTRE “SEGUNDA GERAÇÃO”, DESEMPENHO E NOVO PROTESTO SOCIAL

RESUMO

O *rap* italiano tem sido caracterizado, desde o início da década de dois-mil, por novos *rappers* emergentes, em boa medida “mistos”, ou seja, de origens africanas, asiáticas ou latino-americanas. Eles, formando a rede G2 – “segunda geração”, enfatizaram a necessidade de uma Itália mais aberta e tolerante para com a questão da imigração, aglutinando a sua ação em volta da aprovação, por parte do Parlamento italiano, de uma nova lei sobre a cidadania, embora sem sucesso. Embora apresentando tendências diferenciadas, esta “segunda geração” colocou assuntos políticos e culturais altamente comprometidos no centro da cena *rap* italiana; com a ascensão política do partido da Liga do Norte e do seu líder Matteo Salvini, uma tal propensão passou a caracterizar outros colegas muito mais famosos. O *rap* da G2 de periférico tornou-se o *mainstream* do protesto do *hip hop* italiano, tendo como alvo principal o atual Ministro do Interior, Salvini, e como assuntos fundamentais a crítica à intolerância contra o imigrado. Usando uma metodologia qualitativa, o trabalho demonstrou que assuntos e alvos propostos pela “segunda geração” dos *rappers* “mistos” passaram a constituir as principais fontes de inspiração de larga parte do *rap* nacional, independentemente das origens étnicas dos artistas.

PALAVRAS-CHAVE

Identidade nacional; racismo; Salvini; imigração

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos noventa a Itália descobriu-se país de imigração. Na verdade, desde 1973 o saldo migratório italiano tinha sido positivo, invertendo a tradicional tendência emigratória. Entretanto, a opinião pública italiana não tinha atribuído tamanha importância à imigração até os anos noventa,

uma vez que tal fenómeno se concentrava em camadas “invisíveis” ou de baixo impacto social, principalmente estudantes (provenientes sobretudo da Grécia e do Irão) e pessoal destinado a trabalhos domésticos (proveniente de países asiáticos, como Filipinas, Sri-Lanka, Bangladesh, africanos como Cabo-Verde ou as antigas colónias da Etiópia e da Eritreia, ou ainda latino-americanos) (Bettin & Cela, 2014). Se, em 1991, a presença estrangeira fixa na Itália era ainda modesta (pouco mais de 350.000 unidades), em 2011 ela já ultrapassava os quatro milhões de indivíduos (Bettin & Cela, 2014).

Paralelamente o crescer dos fluxos aumentou a intolerância para com os imigrados, cada vez mais “visíveis”. A sociedade e as principais instituições italianas – a partir da escola – não estavam preparadas para acolher indivíduos tão diferentes, quer em termos culturais e religiosos, quer em termos comportamentais. A afirmação dos princípios do multiculturalismo foi difícil, extemporânea e largamente voluntarista, começando pela escola de base (Bussotti, 2017b). Se a primeira geração de imigrados pretendia criar as condições económicas mínimas para sustentar a família, a segunda geração teve uma postura completamente diferente. Acima de tudo, trata-se de uma geração que nasceu na Itália ou que – mesmo nascendo no exterior – teve o seu processo de escolarização feito na Itália. No ano escolar de 2014-2015 havia cerca de 815.000 estudantes estrangeiros a frequentarem a escola italiana, contra apenas 120.000 em 1999-2000 (Bussotti, 2017b). Este elemento fez com que tais indivíduos se sentissem muito mais italianos do que os seus pais, mal tolerando, portanto, a “integração subalterna” que estes tiveram de aceitar. O processo de escolarização e de inserção em vários mundos sociais, por exemplo música, desporto e moda, fez com que os jovens da segunda geração ambicionassem a ter empregos bem pagos e calibrados consoante as suas capacidades, independentemente da cor da pele, proveniência geográfica ou etnia dos pais. Nem sempre isso foi possível, aliás, estudos realizados sobre as segundas gerações têm demonstrado que a discrepância entre expectativas elevadas e resultados conseguidos, ao nível da afirmação social, desaguará em frustrações e desilusões (Molina & Demarie, 2004).

Porém, alguns desses “filhos de imigrados” conseguiram emergir. Os dois âmbitos em que a segunda geração teve mais sucesso foi no desporto e na música, principalmente a de protesto social incarnada pelo *rap*. Crescidos nas periferias das grandes cidades do Norte e de Roma e, em parte, Nápoles, politizados e cheios de raiva pelas injustiças sociais e até as várias formas de discriminação – explícita ou latente – a que eram submetidos, estes jovens iniciaram a lançar mensagens de luta e reivindicação que,

durante muitos anos, foram típicos e quase que exclusivos da “segunda geração”. Artistas tais como Amir Issaa (italo-egípcio), Zanko el Arabe Blanco (italo-sírio), Karima (italo-liberiana), Mike Samaniego (italo-sino-filipino), Valentino Ag (italo-nigeriano) e, mais recentemente, o “fenómeno” Ghali (italo-tunisino), foram os mentores e protagonistas de um sentimento comum que desaguou na constituição de uma rede, a G2, com um claro programa social e político.

Os conteúdos das suas músicas, juntamente com a proposta de formas artísticas novas, embora dentro do mundo *rap*, tais como a *koiné* linguística usada ou a reivindicação de uma nova lei sobre a cidadania, representaram elementos inovadores que sacudiram o panorama do *hip hop* italiano, que estava atravessando um momento não muito brilhante, depois dos factos dos anos oitenta-noventa (Bussotti, 2017a).

Entretanto, tais assuntos se tornaram repentinamente de atualidade devido às circunstâncias políticas (e sociais) que se verificaram no panorama italiano nos anos mais recentes. Com a vitória eleitoral, em 2018, os dois partidos “populistas” (Liga do Norte, liderada por Matteo Salvini e Movimento “Cinco Estrelas”, liderado por Luigi Di Maio mas fundado pelo ator cómico Beppe Grillo), acabaram formando um novo governo, cujo lema foi a tolerância zero para com os desembarques dos navios dos “desesperados” africanos à procura do estatuto de refugiados na Europa e para as organizações não-governamentais de apoio. Do ponto de vista social, os italianos descobriram que uma parte deles já tinha ideias xenófobas e praticava o racismo de forma aberta. Episódios de intolerância e verdadeira “caça” ao imigrado têm-se multiplicado em 2018. O relatório da Amnesty International (2018) já tinha demonstrado como, na Itália, as formas de racismo contra os imigrados aumentaram relativamente aos anos anteriores. Em 2018, a contraposição entre “nós” e “vocês” assim como entre “nós” e “vocês que ajudam a eles”, ou seja, o mundo das associações e organizações não-governamentais que procura apoiar os imigrados, é cada vez mais nítida e associada à insegurança e, portanto, ao medo e à intolerância (Amnesty International, 2018). Desde 11 de Junho a 29 de Julho de 2018 houve 12 agressões em território italiano contra cidadãos pretos, entre os quais a atleta da seleção italiana, Daisy Osakue que, por causa disso, estava para desistir da sua participação no campeonato europeu de atletismo em Berlim¹.

A pesquisa aqui apresentada analisa a trajetória dos *rappers* da “segunda geração” e a aceitação e difusão das suas mensagens por parte de

¹ Retirado de <http://tinyurl.com/y4q4ukyc>

muitos outros *rappers* comprometidos ao longo dos últimos dois anos, com particular destaque para 2018. Seu alvo principal, e até certo ponto simbólico, é Matteo Salvini e a sua postura intolerante para com os imigrados, sobretudo se de pele escura. Assim, a representação de uma Itália nem sempre acolhedora e tolerante, que a “segunda geração” tinha proposto há muito tempo, acabou constituindo um dos *leit motiv* preferenciais de boa parte dos *rappers* italianos engajados.

A metodologia usada para levar a cabo esta pesquisa foi de tipo qualitativo, centrando-se essencialmente na análise das contribuições da “segunda geração” de *rappers* italianos “mistos” e na comparação entre as suas mensagens e os conteúdos reivindicativos por parte de outros *rappers* nos anos mais recentes, principalmente depois da formação do governo de coligação Liga do Norte-Movimento Cinco Estrelas, em 2018.

○ RAP ITALIANO DA “SEGUNDA GERAÇÃO”: UMA NOVA FRENTE CONTRA A INTOLERÂNCIA

A grande inovação que os *rappers* “mistos” da “segunda geração” trouxeram na cena *hip hop* italiana foi a (auto)representação deles próprios como novos italianos. Uma representação que estava bem longe das mais tradicionais propostas pela música *pop* italiana, que sempre tinha considerado nos mesmos moldes imigrados e filhos de imigrados, nunca imaginando que estes últimos – nascidos e crescidos em território italiano – pudessem fazer profissão de “italianidade” e de conhecimento da língua e da cultura nacionais diante da degradação provocada pelo processo de intensa massificação homogeneizadora (Zukar, 2017).

O que parece certo, é que os *rappers* da “segunda geração” nunca aceitaram os lugares-comuns que os identificavam com as vidas dos seus pais e com aquela “integração subalterna” que a própria cultura esquerdista mais aberta tencionava – voluntária ou involuntariamente – promover. As histórias artísticas deste grupo mostram a evolução das representações e das reivindicações que esta fatia de novos cidadãos italianos propôs e afirmou.

O abre-pista da “segunda geração” foi DJ Luigi. Luigi Pecora (este o seu nome verdadeiro) nasceu na Etiópia em 1969, de pai italiano e mãe etíope. Aos sete anos fixa-se em Cosenza (Calábria), com estatuto de refugiado de guerra. É aqui que o jovem Luigi entra em contacto com o primeiro CSOA (Centro Social Organizado Autogerido) da cidade, o Gramna (mesmo nome do barco que levou Fidel Castro e Che Guevara a Cuba para derrotar o regime de Batista, com uma pequena propositada gralha), fundado

em 1990 (Messinetti & Dionesalvi, 2010). Este primeiro CSOA visava resgatar Cosenza das infiltrações e da mentalidade mafiosas de que a urbe era impregnada. Foi a partir deste contexto social e artístico que Dj Luigi iniciou a sua carreira, o primeiro entre os *rappers* “mistos” a conseguir um sucesso a nível nacional, principalmente depois da sua mudança para Bolonha (1998), onde publica o seu primeiro álbum – *Cá pú* (2000). Este álbum constitui uma primeira referência para o *rap* comprometido em prol de uma sociedade mais tolerante e aberta para com os imigrados: em *Funky per funky*, por exemplo, defende que “ia a frente com pão e James Brown desde os primeiros *rounds* da minha vida”, agradecendo a sua natureza “afro” por ter-lhe permitido “distinguir o som do ruído”, tornando-o um famoso *rapper* (Pecora, 2000, faixa 3). O outro grande tema que aborda neste seu primeiro álbum é o racismo, presente também no Sul da Itália, por tradição uma região muito acolhedora e tolerante: em *Questa è la realtà*, uma das últimas imagens da canção, alude a um miúdo que, ao ver chegar Luigi, grita “marroquino!”, metonímia que, na Itália dos anos noventa mas, em parte, até hoje, aludia ao africano, à pessoa da pele escura e, portanto, inferior.

Nos anos seguintes, Dj Luigi continua a sua luta para uma melhor integração entre imigrados, sobretudo africanos e italianos.



Figura1: Dj Luigi

Dj Luigi procurou representar uma Itália que estava descobrindo-se intolerante, propondo modalidades de convivência e integração ainda “positivas” e, por assim dizer, embasadas em princípios universais. Tendo o pai italiano, o problema da nacionalidade não era, para ele, tão premente,

de forma que ele nunca enfatizou nem reivindicou uma identidade nacional já adquirida *iure sanguinis*.

Os *rappers* da “segunda geração” que, na sua maioria, nasceram na Itália entre os finais dos anos setenta e o início dos anos oitenta, encontraram um contexto cultural e político radicalmente diferente, comparativamente ao que o Dj Luigi tinha conhecido apenas uma década antes. Os *rappers* da segunda geração procuram representar, por um lado, a condição do imigrado mas, por outro, distinguir-se dos seus próprios pais, eles sim, imigrados e não italianos como eles se sentem.

O objeto largamente privilegiado dos *rappers* da segunda geração é a afirmação da sua “italianidade”. Por isso, eles procuram despertar a atenção geral sobre os novos italianos, explicando a necessidade de uma lei da cidadania baseada no *ius soli* (ou *ius culturae*) e já não no *ius sanguinis*, até hoje vigente na legislação italiana (Bussotti, 2002). Em volta de tais assuntos, outros, similares, são desenvolvidos: a tolerância (ou a falta dela) na sociedade italiana, o multiculturalismo, a xenofobia e o racismo (Bussotti, 2017b).

É possível identificar algumas composições paradigmáticas das principais tendências musicais dos *rappers* da segunda geração: *Straniero nella mia nazione* (2006) e *Non sono un immigrato* (2008), os dois da autoria de Amir Issaa, ítalo-egípcio nascido em Roma em 1978; *Sono nato qui* (2011), de Valentino Ag (ele também de Roma e de origem nigeriana), que serviu de coluna sonora do documentário *18 Ius Soli* de Fred Kuwornu; e *Essere normale* (2010) de Zanko el Arabe Blanco, de Milão e de origem síria.



Figura 2: Capa de Amir Issaa, *Quando hai perso tutto*

Amir Issaa, em *Straniero nella mia nazione*, faz um balanço do nível de aceitação dos expoentes da segunda geração como ele. E tal balanço só pode ser negativo, “se me chamam de estrangeiro no sítio onde eu vivo” (Issaa, 2006, faixa 10). Em *Non sono un immigrato*, Issaa enfatiza a sua “italianidade”, realçando que “a gente confundiu-me com um imigrado”. E assim conclui: “não me devo integrar/eu nasci aqui/eu não sou meu pai/não sou um imigrado (...)/não sou um clandestino não faço o lava-vidros” (Issaa, 2008, faixa 3).

Valentino Ag, em *Sono nato qui*, realça o mesmo conceito de Amir Issaa: o da italianidade, explicando ter crescido “pasta manteiga e parmesão”, apesar das suas raízes africanas de que se orgulha. A canção – que alterna língua italiana, expressões dialetais romanas e frases em Inglês – conclui com uma frase provocatória, que evidencia como a própria língua italiana conseguirá sobreviver apenas graças àqueles como ele: “me dizes parabéns tu falas bem a minha língua/mas sou eu que a ensino a ti antes de ela se extinguir”².



Figura 3: Zanko el Arabe Blanco

Zanko el Arabe Blanco apela – com uma *koiné* entre italiano, dialeto milanês e idioma árabe – para que seja considerado e tratado como uma pessoa normal. Tal normalidade, segundo Zanko, é uma conquista difícil, dependendo de fatores tais como “a classe social, a cor da tua compleição pessoal”; o “diferente” é um “ilegal, um diferente antissocial, um antipático” (Zanko El Arabe Blanco, 2010). A única saída, para Zanko, é aceitar

² Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=oLO1iRSK4gQ&feature=youtu.be>

uma postura de tolerância e centrada no multiculturalismo, criando inclusivamente uma figura desconhecida, até então: os “árabes made in Italy” (Zanko El Arabe Blanco, 2010).

O posicionamento dos *rappers* acima mencionados desagua, com a ajuda fundamental de outros colegas, num agrupamento artístico de grande força e impacto, o da rede G2, cuja bandeira é a luta em prol de uma lei da cidadania baseada no *iul soli*.

A rede forma-se em 2005 em Roma³ e ostenta de imediato uma diferenciação: a autodefinição identitária destes artistas é de “filho de imigrado” e não “imigrado”. Portanto, o acrónimo G2 não quer dizer “segundas gerações de imigrados”, mas sim “segundas gerações da imigração”. Os eixos fundamentais da rede são os direitos negados, inerentes à cidadania italiana, e o multiculturalismo. Cada ano, a rede organiza *workshops* nacionais, em que participam pessoas entre os 18 e os 35 anos de idade. Entretanto, o ponto de encontro principal (e virtual) é o Blogue G2, com quase um milhão de visualizações. Os usuários registados para participar no fórum são cerca de 800.

A rede tem adquirido, ao longo do tempo, um estatuto de envergadura nacional participando, por exemplo, graças ao convite do Ministério do Interior e do Ministério da Solidariedade Social – entre 2006 e 2007 – nas discussões das comissões parlamentares para modificar as leis sobre a imigração e sobre a cidadania. Desde 2007, a rede faz parte da Comissão Consultiva Nacional do Ministério da Solidariedade Social e da Comissão Consultiva sobre o Observatório para a integração dos alunos estrangeiros e a educação intercultural junto ao Ministério da Educação Pública, tendo desenvolvido colaborações com a Província de Mantova e o Município de Roma em relação a projetos escolares multiculturais (um dos protagonistas, a Roma, foi Amir Issaa).

Ainda em 2007, a rede realizou a fotonovela G2, finalizada à abertura da lei italiana sobre a cidadania; uma cópia da fotonovela foi entregue ao então Presidente da República, Giorgio Napolitano, que concordou com os conteúdos, empurrando (sem sucesso) o Parlamento para uma aprovação rápida de uma nova lei sobre a cidadania. Em 2008, a rede lançou a emissão radiofónica “Onde G2”, emitida, quer pela Rádio Popular de Milão, quer pela Popular Network a nível nacional.

As pressões pela aprovação da nova lei sobre a cidadania continuaram ininterruptamente nos anos a seguir, com várias entrevistas em jornais e canais televisivos nacionais de artistas da rede (Goonan, 2009) e

³ Ver www.secondegenerazioni.it

petições, encontros e apelos, quer aos Presidentes da República, quer aos Primeiros-Ministros, sobretudo Renzi e Gentiloni. Até agora, porém, sem sucesso. O produto provavelmente mais significativo e representativo desta rede é o documentário *18 lus Soli*, juntamente com o CD *Stranieri a chi*.

Zanko acredita que o CD represente um ótimo exemplo das melhores expressões do *hip hop* da segunda geração (Blumi Tripodi, 2008)⁴. Em paralelo, um tal posicionamento marca uma certa distância em relação à cena *hip hop* italiana contemporânea, devido ao “desempenho” dos outros *rappers* para com os grandes temas de tipo social e político, a partir da questão da cidadania, do racismo e da falta de integração.

DEPOIS DA “REDE”: OS RAPPERS DA SEGUNDA GERAÇÃO ENTRE COMPROMETIMENTO E DESEMPENHO

Imediatamente a seguir à proposta artística e política dos *rappers* que se juntaram na rede G2, outros músicos da tendência *hip hop* emergiram na cena musical italiana. Entre eles, o que prevalece é um engajamento cada vez menos comprometido para com assuntos sociais e políticos, desaguando em propostas musicais que melhor respondem ao público jovem e até muito jovem a que se dirigem. É o caso de Laioung e ainda mais de Ghali, embora em poucos casos (aqui representados por Tommy Kuti) o engajamento seja até mais explícito e direto do que tinha acontecido com a rede G2, com polémicas frontais contra o racismo da Liga do Norte e do seu líder, Matteo Salvini. Serão *rappers* como Tommy Kuti que irão dar continuidade aos conteúdos da rede G2, que influenciarão outros colegas no momento em que a Liga do Norte tornou-se partido de governo e Salvini ficou Ministro do Interior, aplicando na prática os seus princípios soberanistas, nacionalistas e de rejeição do imigrado e do refugiado, numa lógica de procura de segurança e de (re)construção de uma identidade nacional “pura” e não contaminada.

Tommy Kuti – nome completo Tolulope Olabodekutt – nascido em Abeokuta (Nigéria) a 28 de Julho de 1989 mas crescido na cidade de Brescia (Lombardia), onde iniciou a sua carreira artística –, alcança o sucesso entre 2015 e 2016, fundando a casa discográfica Mancamelanina e assinando (2016) um contrato com a Major Universal Music Italia. Em 2017 e 2018 mostra o seu descontentamento para com a cena política e artística nacional. Depois de Karima (romana, de origem liberiana) em 2014 ter lançado o polémico *Orangutan* (dedicado ao antigo Ministro da Liga do Norte,

⁴ Retirado de <https://hotmc.com/hip-hop-e-immigrazione-hotmc-intervista-zanko/>

Calderoli, que tinha dirigido ofensas racistas à primeira Ministra africana do governo italiano, Cécil Kyenge, de origens congolezas), Tommy Kutu vai muito além. Em 2018, quando a onda racista em Itália começa a fazer sentir todo o seu efeito, este *rapper* escreve uma música contra Matteo Salvini, com o título *#Afroitaliano*. Lançada em 2018, esta canção expressa a essência identitária do *rapper* italo-nigeriano: “Afroitaliano, porque estou farto de ouvir dizer o que eu sou ou o que eu não sou. Sou Africano demais por ser apenas Italiano, e demasiado Italiano por ser apenas Africano. Afroitaliano, porque o mundo já mudou” (Kutu, 2018, faixa 6). A sua “italianidade” é expressa em forma ainda mais direta contra a postura xenófoba e até racista da Liga do Norte e de Salvini em composições como *Italiano vero* de 2018, a que Salvini teve de responder diretamente.



Figura 4: Tommy Kutu

Mas o *rap* de Tommy Kutu não representa apenas uma denúncia daquilo que se está a passar no panorama político italiano. A sua polémica engloba também a passividade de larga parte da sociedade, a partir dos seus colegas *rappers* que, segundo ele, estariam a trair o espírito comprometido da própria filosofia *hip hop*. Assim, ele declara numa entrevista: “a razão principal que me leva a fazer música é porque sinto a necessidade de uma canção como *#Afroitaliano*, para que a gente perceba o que é que tem atrás de pessoas como eu” (Castagneri, 2017)⁵. E ainda, de forma mais clara: “este não é o momento dos conteúdos. A cena está mais interessada a assuntos fúteis (...). O *rap* já se tornou uma coisa *cool* e a coisa *cool* tem de ser leve e despreocupada” (Castagneri, 2017)⁶. E assim conclui: “por vezes tenho a sensação de que toda a cena tenha levado ‘merda na cabeça’ e tenham sido ofuscados (...). É triste e também significativo” (Piccolo, 2018).

⁵ Retirado de <https://tinyurl.com/yatbcmlo>

⁶ Retirado de <https://tinyurl.com/yatbcmlo>

A falta de comprometimento, pelo menos no que diz respeito aos assuntos sociais e políticos que tocam de perto a segunda geração (assim como as gerações seguintes de filhos de imigrados ou da imigração), influencia também *rappers* que partilham as mesmas características e as mesmas experiências de vida de Tommy Kuti e, no geral, dos artistas da rede G2. A tendência, à falta de comprometimento social e político – pelo menos nos termos considerados neste trabalho –, pode ser representada por *rappers* como Laioung e Ghali. Laioung (nome verdadeiro Giuseppe Bockarie Consoli, nascido em 1992 em Bruxelas, de pai italiano e mãe inglesa mas de origem da Serra Leoa), que se autodefine pertencente ao *trap*, concentra o seu comprometimento em assuntos de cunho geral e internacional. Por exemplo, uma sua composição que foi classificada como *trap*, *Petrolio*, aborda o problema das escavações à procura do petróleo, mostrando graves preocupações de matriz ambiental. Laioung sublinha como esta composição foi inspirada pelo país da mãe, a Serra Leoa⁷. Entretanto, Laioung é explícito quanto à função da música e do próprio *rap* (ou *trap*): ela deve trazer dinheiro e bem-estar. Em *La nuova Italia*, Laioung destaca que “esta é minha vez, vai passear longe/conto as horas, aprecio as coisas pequenas/e fico na minha visão” (Laioung, 2016, faixa 6). Mais ou menos no mesmo diapasão se coloca *Vengo dal basso*, cantada com Gué Pequeno. Aqui, a frase que dá o sentido a toda a composição é a seguinte: “dinheiro se faz sozinho e me tornei rico sozinho (yeah)/eles contam histórias mas nós estamos a escrever a história” (Laioung & Gué Pequeno, 2017, faixa única). E, em paralelo, se autodefine como *filósofo* dos passeios, que não representa, como ele próprio tem afirmado, as “segundas gerações de italianos” mas sim “quem, como eu, passou pela pobreza e a discriminação” (Brusati, 2017).



Figura 5: Laioung

⁷ Retirado de <https://www.rockit.it/intervista/laioung-ave-cesare-veni-vidi-vici-trap>

Uma análise (aqui impossível por razões de espaço) do “fenómeno” Ghali (nome completo Ghali Amdouni, nascido em 1993 em Milão e crescido no bairro “Baggio”, um dos mais problemáticos da cidade lombarda, com pais tunisinos) iria confirmar, grosso modo, o que foi dito acima por Laioung. O sucesso de Ghali foi além de qualquer expectativa: tem o canal Youtube mais visto do país inteiro e, num só dia, conseguiu com *Cara Italia* (2017), cerca de 4,3 milhões de visualizações. No que diz respeito ao assunto aqui abordado, o comprometimento para com questões sociais e políticas que tocam de perto a denúncia de xenofobia e racismo, Ghali tem uma postura “soft”, fato que o favoreceu em se tornar uma referência incontornável sobretudo para os Millennials (Curci, 2007). O grande sucesso deste *rapper*, *Cara Italia*, apresenta conteúdos “leves”, ao limite do nacional-popular, longínquos dos tons agressivos da rede G2. O *refrain* da canção é uma declaração de amor do cantor ao país onde nasceu e sempre viveu, resumido na estrofe “oh eh oh, eu te quero bem cara Itália/oh eh oh és a minha doce metade” e no pedido para “não me ver como inimigo” (Ghali, 2018, faixa única).



Figura 6: Ghali, *Cara Italia*

A DIREITA NO GOVERNO: UMA NOVA ESTAÇÃO DE ENGAJAMENTO DOS RAPPERS ITALIANOS?

Como as fontes acima referenciadas têm mostrado, ao longo dos últimos 2-3 anos o grau de intolerância dos italianos para com os imigrados tem aumentado. Um tal fenómeno tem uma ligação clara com os desembarques dos desesperados provenientes do continente africano, com o desinteresse mostrado por parte da União Europeia em partilhar as responsabilidades de acolhimento destas pessoas, assim como com a amplificação mediática deste fenómeno por parte de formações políticas e de meios da comunicação social da direita não liberal. Diante deste cenário, e de forma

ainda mais acentuada após a formação do novo governo de coligação Liga do Norte-Movimento Cinco Estrelas, uma parte dos *rappers* italianos começou a compreender que as contínuas chamadas de atenção dos colegas da rede G2 faziam todo o sentido.

Desta feita, Salvini tornou-se o alvo privilegiado das invetivas dos *rappers* recém-engajados. Como foi escrito por um jornalista especializado, “Salvini pode orgulhar-se de ter conseguido um sucesso em tempo recorde: o de ter reunido contra um inimigo comum (ou seja, ele próprio) os *rappers* italianos” (Fazio, 2018). E tais *rappers* não se têm limitado a compor palavras insultuosas dentro das suas músicas contra o atual Ministro do Interior; antes pelo contrário, declarações públicas, entrevistas, posts nas várias redes sociais têm conseguido ainda mais impacto do que as estrofes das respetivas canções. Gemitaiz (nome verdadeiro Davide De Luca), na altura da crise do barco Aquarius, pertencente à ONG SOS Mediterranée, e que o Ministro Salvini não quis que atracasse num porto italiano, desejou a este membro do governo a morte no seu perfil de Instagram.

Gemitiaz amplificou um debate que os *rappers* da rede G2 tinham lançado, mas com um sucesso relativo devido, em parte, ao seu isolamento dentro da cena *hip hop* e, no geral, musical italiana. Só que os *rappers* da rede G2 tinham um objetivo político claro e comum, a superação do princípio do *ius sanguinis* como base da lei da nacionalidade. Pelo que seus tons podiam ser, por vezes, agressivos ou até insultuosos, mas não era este o normal. Agora, com a impossibilidade de o atual governo aceitar qualquer proposta legislativa em favor da população imigrada, assim como das segundas gerações, os termos da contenda político-cultural tornaram-se mais radicalizados e extensivos mesmo a artistas que, na altura anterior, não estiveram particularmente engajados em assuntos que tinham a ver com cidadania, acolhimento do estrangeiro, multiculturalismo.

A radicalização do posicionamento deste conjunto de *rappers* provocou novas divisões dentro dos protagonistas da cena *hip-hop* nacional: por um lado, *rappers* como SferaEbbasta (parceiro de Ghali) voltou a frisar que ele não está minimamente interessado na política e que seria inútil ele expressar as suas ideias em volta disso (Fazio, 2018); por outro, uma série de outros *rappers* assumiu a dianteira da luta contra o atual governo da direita. Por exemplo, Nitro recordou que o *rap* é o género de protesto e de denúncia por excelência, enquanto Murubutu (nome verdadeiro Alessio Mariani, professor de história e filosofia numa escola secundária de Reggio Emília), numa entrevista ao maior diário do país – *La Repubblica*, sublinhou

quão perigosa é a tendência do executivo a respeito das minorias e dos imigrados, com o risco de “perder garantias e direitos que tínhamos conquistado ao longo do tempo” (Lo Muzio, 2018). Outros *rappers*, ainda mais destacados, tais como Caparezza, Fedez e Willie Peyote, desde 2016 tinham iniciado a alertar os seus fans da perigosidade de Salvini e das ideias que o seu partido estava defendendo e propalando.

A última provocação, todavia, é da autoria do *rapper* gambiano Lamin Ceesay, residente em Itália há muitos anos. Num vídeo postado no seu perfil de Facebook, Lamin retrata-se juntamente com dois amigos africanos, num pedaló, deixando a costa e zarpando para o largo mar, rumo a África. Em jeito de comentário, Lamin escreve: “Matteuccio nós vamos-te contentar e estamos voltando ao nosso país” (Ceesay, 2018). Concluindo com o *refrain*: “fascistas de merda, fascistas de merda...” (Ceesay, 2018).

O debate em volta da crescente intolerância promovida pelo governo e, nomeadamente, pelo Ministro do Interior Salvini, incendia-se cada vez mais, em consideração do fato de ele próprio não se eximir de replicar aos seus críticos. Por exemplo, recentemente Salvini assumiu um posicionamento público contra Gemitaz, o *rapper* que de certa forma abriu o debate contra ele, fingindo não conhecê-lo e tencionando portanto diminuir diante dos italianos a sua fama artística (Corrado, 2018).

Em suma, parece que as decisões tomadas pelo novo governo italiano sobre imigrados e requerentes do estatuto de refugiados tenham despertado o sonolento mundo *rap* italiano, sacudido pela falta de humanidade do novo Ministro do Interior e chamado a assumir um papel de denúncia, na esteira de quanto os *rappers* da rede G2 vinham fazendo há muito tempo, mas com um impacto bastante modesto.

CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho foi apresentar o posicionamento da cena *hip-hop* italiana diante do complexo fenómeno de uma sociedade cada vez mais multicultural e atravessada por dinâmicas de difícil gestão, entre as quais, as migrações de desesperados da África mediante embarcações de fortuna.

Viu-se que, numa primeira fase, um conjunto de *rappers* diretamente interessados com questões inerentes à cidadania, à integração não subalterna e ao reconhecimento da sua identidade italiana (o grupo da “segunda geração”) fundou uma rede, chamada G2, comprometida em promover tais questões, tendo como meta principal a aprovação de uma nova lei sobre a

nacionalidade. Entretanto, esta tentativa, que atravessou vários governos, quase todos de centro-esquerda, não foi bem-sucedida, quer por razões políticas e relacionadas com o posicionamento da maioria do Parlamento, quer devido a uma influência muito relativa deste conjunto de *rappers*. Apesar de tudo, eles continuaram na opinião pública italiana assim como na cena *hip hop* no seu todo, a desempenhar um papel secundário e as suas mensagens foram de certa forma marginalizadas.

Entretanto, os membros desta rede conseguiram levar a cabo uma obra de sensibilização para com a opinião pública que deixou algum legado no próprio panorama *hip hop* italiano. Quando as eleições gerais de 2018 decretaram a vitória de dois partidos, o Movimento Cinco Estrelas, genericamente populista, e a Liga do Norte, da extrema-direita nacionalista e xenófoba, dando origem a uma coligação governamental, a migração tornou-se o centro da política e do debate público italianos. As posições do Ministro do Interior, o líder da Liga do Norte – Salvini, amplificaram este debate. Consequentemente, alguns dos *rappers* mais destacados, embora geralmente não particularmente comprometidos do ponto de vista social e político, retomaram os assuntos abordados pelos seus colegas da segunda geração, denunciando a desumanidade das ações de Salvini e a sua perigosidade, quanto ao tipo de democracia e de valores promovidos.

A sua postura crítica, consoante a natureza desafiadora do *rap*, desaguou em insultos e ofensas ao Salvini, dentro e fora das composições musicais, aos quais o Ministro do Interior reagiu, usando as redes sociais, e instaurando um diálogo com estes *rappers* baseado numa linguagem brutal e insultuosa.

É justamente um tal confronto contínuo e violento entre as duas partes supramencionadas que está caracterizando os primeiros meses de ação do governo de centro-direita e que, alguns *rappers* destacados estão representando publicamente, indo muito além dos objetivos “políticos” expressos pela rede G2.

REFERÊNCIAS

Amnesty International (2018). *Rapporto annuale 2017-2018*. Formigine: Edizioni Infinito.

Bettin, G. & Cela, E. (2014). *L'evoluzione storica dei flussi migratori in Europa e in Italia*. Venezia: Università IUAV.

- Brusati, G. (2017, 23 de abril). Laionung, il lato positivo del nuovo rap italiano. *L’Arena*. Retirado de <http://www.larena.it/home/spettacoli/musica/laionung-il-lato-positivodel-nuovo-rap-italiano-1.5649356>
- Bussotti, L. (2002). *La cittadinanza degli Italiani*. Milano: Franco Angeli.
- Bussotti, L. (2017a). A representação da África na música italiana contemporânea: do pós-guerra até hoje. *Sociedade e Cultura*, 20(1), 201-226. RDOI: 10.5216/sec.v20i1.51063
- Bussotti, L. (2017b). The Italian way to intercultural education: Innovation and Resistance. *Foro de Educación*, 15(23), 43-68. DOI: 10.14516/fde.556
- Ceesay, L. (2018). *Torniamo in Africa col pedalò*. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=8KW3kmFUVKo>
- Corrado, V. (2018, 19 de junho). Migranti, Salvini contro il rapper che si esibirà a Mantova l’11 luglio. *Gazzetta di Mantova*. Retirado de <https://tinyurl.com/y39x7b4v>
- Curci, M. (2007, 6 de dezembro). Ghali, da talento del rap italiano a icona di stile. *Grazia*. Retirado de <https://www.grazia.it/moda/celebrity-style/ghali-stile-album-adidas>
- Fazio, G. (2018, 4 de agosto). Salvini è diventato il bersaglio preferito dei rapper italiani. Retirado de https://www.agi.it/blog-italia/musiche/rapper_italiani_salvini-4236731/post/2018-08-04/
- Ghali (2018). *Cara Italia* [faixa única]. Itália: Charlie Charles
- Goonan, D. (2009). Intercultural Relations and Hip-Hop in Italy. *CSC Newsletter*. Retirado de <https://www.dickinson.edu/download/downloads/id/112/springsummer2009>
- Issaa, A. (2006). Straniero nella mia nazione. In *Uomo di prestigio* [CD]. Itália: EMI.
- Issaa, A. (2008). Non sono un immigrato. In *Paura di nessuno* [CD]. Itália: Amir Issaa.
- Kuty, T. (2018). #Afroitaliano. In *Italiano vero* [CD]. Itália: Universal Music Italia.
- Laionung (2016). La nuova Italia. In *Ave Cesare: veni, vidi, vici* [CD]. Itália: Epic Records.
- Laionung & Gué Pequeno (2017). *Vengo dal basso* [faixa única]. Itália: Laionung.

- Lo Muzio, V. (2018, 20 de dezembro). R. Emilia, il rapper professore di storia dà lezione a Salvini. *La Repubblica*. Retirado de <https://tinyurl.com/y4nhara6>
- Messinetti, S. & Dionesalvi, C. (2010, 28 de janeiro). 20 anni di Gramna [Post em blogue]. Retirado de <http://www.inviatodanessuno.it/?p=833>
- Molina, S. & Demarie, M. (2004). Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano. In M. Ambrosini & S. Molina (Eds.), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Pecora, L. (2000). Funky per Funky. In *Cá pú* [CD]. Itália: Jackpot Record.
- Piccolo, A (2018, 21 de março). Tommy Kuti, il rapper “afroitaliano” che rifiuta il trap. *Fourzine*. Retirado de <http://www.fourzine.it/2018/03/21/tommy-kuti-intervista/>
- Zanko El Arabe Blanco (2010). Essere normale. In *MetroCosmoPoliTown* [CD]. Itália: Zanko El Arabe Blanco
- Zukar, P. (2017). *Rap. Una storia italiana*. Milano: Baldini e Castoldi.

Citação:

Bussoti, L. (2019). O rap italiano entre “segunda geração”, desempenho e novo protesto social. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 232-248). Braga: CECS.

CONRADO OLIVEIRA & PRISCILA SILVA

conradoheoli@hotmail.com, priscilarosossi@gmail.com

UNIVERSIDADE DO MINHO (PORTUGAL)

NARRATIVAS HÍBRIDAS E A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO DOCUMENTÁRIO *FOGO NO MAR*

RESUMO

Nos últimos 20 anos mais de 400 mil imigrantes da África e do Oriente Médio que rumavam para a Europa chegaram até à ilha de Lampedusa, na Itália – muitos destes sem vida ou com precárias condições de saúde. O documentário *Fogo no mar* (2016), de Gianfranco Rosi, acompanha um ano desta delicada realidade enquanto regista o cotidiano dos sicilianos locais na região que possui pouco mais de cinco mil habitantes em 20 quilômetros de extensão terrestre cercada pelo Mar Mediterrâneo. Na obra encontram-se elementos narrativos oriundos da ficção, ainda que a sua concepção e construção seja documental. No presente artigo, consideramos as perspectivas documentais e ficcionais no desenvolvimento desta narrativa, buscando compreender as percepções subjetivas e as suas correlações com a leitura individual potencializada aos espectadores. A abordagem do cineasta é observacional e pouco reflexiva, propondo aos espectadores múltiplas leituras, essencialmente subjetivas a seus próprios valores e pensamentos acerca dos temas abordados pela obra. Há um contraste declarado entre a desesperadora realidade dos refugiados e imigrantes com a pacífica existência dos moradores locais, levando-nos à reflexão sobre as múltiplas identidades que ora nos separam, ora nos unem. No enredo, tal dicotomia é explícita, sendo de fácil percepção as identidades excludentes, binárias e classificativas. Os refugiados permanecem assim na ambivalência: são estrangeiros? Imigrantes? Ilegais? Desta forma, tanto a obra cinematográfica quanto este artigo se posicionam de modo a proporcionar e ampliar o diálogo acerca do fluxo migratório na Europa contemporânea, uma vez que em 2017 já houve mais de três mil mortes dentre refugiados no Mar Mediterrâneo, segundo a Organização Internacional para as Migrações (OIM). Para tal, o presente estudo busca compreender quais são as manifestações narrativas próprias ao documentário e quais são comuns à ficção empregadas neste filme, pontuando o supracitado hibridismo narrativo e a sua subjetividade através da análise textual e poética.

PALAVRAS-CHAVE

Narrativa; hibridização; subjetividade; refugiados

INTRODUÇÃO

Ficção e documentário há muito foram definidos como, respectivamente, cinema de entretenimento e diversão e cinema de instrução e informação (Kracauer, 1960). Ainda assim, existem incontáveis exemplos do cinema documental que divertem e filmes de ficção que informam e instruem. A dualidade entre ambos os formatos é tão antiga quanto complexa, mas há cada vez mais obras que exploram as possibilidades do entremeio existente entre eles, ao compor narrativas complexas que propõem experiências singulares aos seus espectadores.

Ainda nos primeiros anos do cinema, enquanto os irmãos Lumière experimentaram a criação desta arte com o retrato da realidade, cineastas inventivos como Georges Méliès a potencializaram com toques de ilusionismo, magia e outras características sem quaisquer conotações ou compromissos com a verdade (Izod & Kilborn, 1998). Essa distinção foi amplificada nos anos 1960: enquanto o cinema documental participativo e reflexivo ganharam força com a presença do realizador e a equipe de produção não apenas nos bastidores das obras, nos estúdios, o cinema norte-americano procurava esconder quaisquer traços de linguagem e realismo. Estes, por sua vez, ganhavam ênfase com o cinema neorrealista italiano e com a nova onda do cinema francês.

Documentário ou ficção, real ou inventado, verdade ou mentira. Toda dualidade é por si só reducionista, mas incontáveis realizadores exploraram ao máximo o que ambos os formatos podem oferecer sem limitar as suas artes apenas a um destes modelos. Tal ambiguidade constitui um hibridismo que é perceptível no corpo de trabalho de cineastas como o italiano Gianfranco Rosi, que desde suas primeiras obras oferece narrativas ambíguas que, por não tratarem a realidade com o formato tradicional dos documentários, permitem ao espectador uma livre construção narrativa, que concebe conclusões e leituras múltiplas enquanto experimenta seu filme.

É justamente sobre este hibridismo narrativo que procuraremos tratar neste artigo, analisando a narrativa do filme *Fogo no mar*¹ a partir de suas perspectivas documentais e ficcionais na construção de um discurso sobre a imigração na ilha de Lampedusa, no sul da Itália; e como a comunidade se posiciona (ou deixa de se posicionar) em relação a estas questões. Idealmente, a partir deste estudo, propomos a análise da obra *Fogo no mar* como meio para a promoção do diálogo entre as narrativas cinematográficas sobre o processo da imigração na Europa contemporânea.

¹ *Fogo no mar (Fuocoammare)*, 2016, é um documentário italiano dirigido por Gianfranco Rosi, premiado com o Urso de Ouro no Festival de Berlim e indicado ao Oscar de Melhor Documentário. Retirado de www.imdb.com/title/tt3652526.

A DUALIDADE ENTRE DOCUMENTÁRIO E FICÇÃO

O nascimento do documentário muitas vezes se confunde com a própria história do cinema, visto que os primeiros registros visavam documentar a realidade onde os atores não eram atores, seu enredo era espontâneo e o cenário demonstrava a representação do real. Em 1895 os irmãos Lumière² apresentaram o então *La sortie des ateliers Lumière*, uma projeção sobre dia-a-dia dos operários da época. Após esta exibição muitos outros filmes surgiram e comumente receberam nomes diversos, inclusive *documentaires*.

Entretanto, conforme aponta Manuela Penafria (1999), esta prática somente surgiu nos anos 1920 com o americano Robert Flaherty (1884-1951) e com Dziga Vertov (1895-1954), que só mais tarde iriam receber o título de documentaristas. Os seus filmes *Nanuk, o esquimó* (1922) e *O homem da câmara* (1929), respectivamente, representaram o nascimento do gênero documental e enfatizaram a identidade do filme documentário e do documentarista. Nesta perspectiva, o que surgiu com o cinema foram os filmes não ficcionais e neles podemos encontrar múltiplos gêneros como o de vídeo publicitário, vídeo institucional, reportagem e o próprio documentário, entre outros. Desta forma, é comum conceituar o documentário como oposição à ficção, porém ele não pode ser confundido ou simplesmente identificado como não-ficção.

Para Manuela Penafria (1999, p. 19) um filme documentário “seria então um documento visual e/ou sonoro que constituiria um vestígio, mais concretamente, um registro do então presente que é, agora, passado”. Contudo, essa definição é excludente, pois denota a possibilidade do filme de ficção não ser compreendido, também, como um documento, logo o documentário não se encontra no terreno da exclusividade. Seria então o documentário parte da ficção? A única diferença, afirma William Guynn (1990, p. 27), é que se trata de um tipo de ficção que tenta esconder a sua ficcionalidade. Entretanto, esta análise não leva em consideração toda a narrativa discursiva entre um e outro gênero. Na contemporaneidade, o documentário ganhou várias formas e atributos, porém em muitos aspectos segue tradicional e passível a uma percepção de quase um século feita por um dos pioneiros do cinema documentário, John Grierson:

² Os irmãos Auguste Marie e Louis Jean Lumière são considerados os inventores do cinema, o que eles fizeram a partir do Cinematógrafo, captador de fotogramas que projetava imagens em sequência, criando movimento. A primeira exibição do invento ocorreu em Paris, em dezembro de 1895. Retirado de www.britannica.com/biography/Lumiere-brothers.

escrevendo 70 anos atrás a respeito de filmes sobre viagens e curtas-metragens de natureza, Grierson afirmou: ‘Estes filmes descrevem e até expõem, mas só raramente revelam um senso estético’”. O mesmo poderia ser dito de grande parte do que se vê hoje. Para Grierson, os documentários deveriam ser muito mais: deveriam passar do plano da descrição do material natural para arranjos, rearranjos e remodelação criativa do mundo natural. (Mourão & Labaki, 2005, p. 22)

Em termos de produção, captação e recepção são gêneros totalmente distintos. Em suma, enquanto o documentário nos confronta com histórias reais, onde as imagens do filme são um retrato do que existe no mundo, ou seja, fora dele, a ficção nos transporta para mundos imaginários. Porém, não é intuito deste artigo tratar sobre as múltiplas do documentário, mas é preciso delimitar os seus aspectos e fronteiras, compreender as percepções subjetivas potencializadas e as suas correlações com a leitura individual de cada espectador que se torna o próprio narrador de uma história. Por isso, muitos autores precisaram diferenciar o termo documentário como antônimo ao filme de ficção, criar fronteiras e delimitar as diversas formas de fazer filme. Ainda assim, conforme reitera Fernão Pessoa Ramos (2000), esta concepção não é assim tão simplista:

o documentário traz em si a representação espetacular do real, toda a espessura da representação é depositada do lado da ficção. Parte-se do postulado de que, para alguns, o documentário busca, ou tem como objetivo, estabelecer uma representação do mundo; na medida em que o postulado está estabelecido (...), a ideologia dominante, hoje, sobrepõe facilmente a esta possibilidade o seu caráter espetacular e falsamente totalizante. (Ramos, 2001, p. 19)

A coexistência de elementos próprios da ficção e do documentário é comum na produção cinematográfica contemporânea, sendo que, independentemente do formato, as imagens capturadas e posteriormente lançadas em tela serão sempre representações do real; a experiência humana registrada, mesmo no documentário, é propensa a técnicas como o plano e o corte, que são elementos básicos da construção conceitual da narrativa no cinema. Ainda que se busque por uma verdade, esta será atribuída como a verdade do documentário, algo que John Grierson apontou, ainda em 1926, ao dizer que o documentário é o tratamento criativo da realidade. Para Bill Nichols (2005), um dos cânones na investigação acerca do documentário, o documentário deve ser considerado um gênero que possui o

compromisso de investigar a realidade, porém se constitui a partir de uma representação parcial e subjetiva:

se o documentário fosse uma reprodução da realidade, esses problemas seriam bem menos graves. Teríamos simplesmente a cópia de algo já existente. Mas ele não é uma reprodução da realidade, é uma representação do mundo em que vivemos. Julgamos uma reprodução por sua fidelidade ao original, sua capacidade de se parecer com o original, de atuar como ele e de servir os mesmos propósitos. (Nichols, 2005, p. 48)

Nichols (2005) reitera este pensamento ao descrever o documentário como um gênero cinematográfico, ainda que a sua leitura por parte do público seja vista majoritariamente como nada mais que a verdade sobre o que é apresentado. Ainda assim, trata-se essencialmente de uma representação: “os documentários representam o mundo histórico ao moldar o registo fotográfico de algum aspecto do mundo de uma perspectiva ou de um ponto de vista diferente” (Nichols, 2005, p. 73). Desta forma, seja classificada como documentário ou ficção, a obra cinematográfica trata primordialmente de referências do mundo real, a experiência humana do mundo e o drama humano por nós percebido, enquadrado, decifrado, recriado e dramatizado.

Para além do campo semiótico, a combinação entre gêneros é algo recorrente na produção cinematográfica recente. A construção da narrativa está tão próxima da ficção quanto da produção não-ficcional e as suas fronteiras já são difíceis de estabelecer. Por vezes, elas se misturam ou se confundem.

A HIBRIDIZAÇÃO NARRATIVA NA CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Uma narrativa cinematográfica, como qualquer narrativa, é baseada na construção de um conjunto de acontecimentos pautados em aspectos que os definem e particularizam; segundo Christian Metz (1990), toda a narrativa é um discurso. O cinema propõe uma “escrita” com a câmara. A narrativa é a história contada a partir desta ação, porém constituída por imagens imbuídas de múltiplos sentidos, informações, temáticas e assuntos.

André Gaudreault e François Jost (2009) declararam que a imagem mostra, mas não diz. Nessa perspectiva, cabe ao espectador a interpretação dessa imagem – o que este faz a partir de suas próprias percepções e particularidades. Herbert Read assinala que “essas imagens, lançadas na

tela, estão, de imediato, associadas com as imagens armazenadas na memória do espectador e, através de suas disposições e associações, fluem as emoções de surpresa, encanto, prazer, orgulho ou tristeza” (citado em Grünnewald, 1969, p. 42). Gaudreault e Jost (2009, p. 19) reiteram que tal imagem cinematográfica “define-se mais pela sua característica aspectual, imperfectiva, de mostrar o decurso das coisas, do que por sua qualidade temporal (o presente) ou modal (o indicativo)”. Esta relação se dá quanto à dupla temporalidade da narrativa, uma que tem relação com os acontecimentos relatados e outra com o ato de contar, porém também aponta a importância das imagens frente ao que elas mostram antes do que elas representam.

As imagens projetadas apresentam sempre uma margem de incerteza quanto à interpretação. Esta lacuna, no cinema mudo, era suprimida com a inserção de caracteres em forma de letreiros para explicar algo que escapava ao espectador – o que, segundo Roland Barthes (2009), ajuda a encontrar o nível certo da percepção. Estes artifícios ganharam outros contornos ao longo dos anos, porém é recorrente a presença de letreiros explicativos na produção cinematográfica ou mesmo a narração com voz, que aparece geralmente para complementar algo que as imagens não mostram explicitamente – recurso que, arbitrariamente, direciona a perspectiva do espectador.

A relação do espectador com o filme é singular quando se trata de uma ficção ou de um documentário; permanece comum a compreensão de que o cinema documentário representa a realidade enquanto o de ficção não possui quaisquer compromissos com esta. Ainda assim, o mundo real é referência para o cinema, que se transforma a partir da descoberta, recriação e representação fílmica, como assinala o teórico Enéas de Souza: “a câmera, o corte, a montagem, para realizarem uma captação exata, um olhar puro sobre o mundo, devem restituir o material nos seus movimentos naturais... o mundo brota pela câmera do cineasta” (Souza, 1974, p. 48). Bill Nichols (2005) salienta esta relação do espectador com a interpretação do filme:

como histórias que são, ambos os tipos de filme pedem que os interpretemos. A interpretação é uma questão de compreender como a forma ou organização do filme transmite significados e valores. A crença depende de como reagimos a esses significados e valores. A ficção talvez contente em suspender a credulidade (aceitar o mundo como plausível), mas a não-ficção com frequência quer instilar a crença (aceitar o mundo do filme como real). É isso que

alinha o documentário com a tradição retórica, na qual a eloquência tem um propósito estético social. (Nichols, 2005, p. 27)

Esta pretensão de retratar o real é inglória, pois o real não existe no filme, no cinema. O documentarista, no registro da realidade, procura pelo drama humano para construir sua narrativa, mas a realidade escapa-lhe. Seja ficção ou documentário, trata-se de um olhar construído a partir da câmera, com dois elementos que reiteram esta característica de representação no cinema: o plano e o corte, empregados na realização fílmica, são mais dedicados à criação da narrativa cinematográfica do que comprometidos com a realidade.

O cineasta soviético Sergei Eisenstein (2002), realizador considerado o precursor da montagem no cinema, reitera esta relação criada a partir da interação do cineasta com seu objeto de trabalho, mesmo que este seja pautado na experiência humana: estes dois elementos concretos, justapostos, concebem um terceiro abstrato. O cineasta e teórico Vsevolod Pudovkin (2002), contemporâneo de Eisenstein, é ainda mais enfático quanto ao papel da edição na criação narrativa: “a montagem é a força criadora da realidade fílmica (...). A natureza limita-se a nos fornecer, simplesmente, a matéria-prima utilizável por aquela. É esta a única afinidade entre a realidade e o filme” (Pudovkin, 2002, p. 29).

O documentário não é uma expressão do real, mas pode ser considerado uma das leituras da realidade entre tantas, múltiplas e particulares, que são possíveis. O que está diretamente relacionado com a percepção do espectador de um filme, documentário ou não, é o quanto este está disposto a suspender sua descrença para se relacionar com aquela narrativa: trata-se da aceitabilidade a acreditar na verossimilhança, na verdade do filme. Para Consuelo Lins (2004), tal leitura é mais delicada no documentário porque o espectador compreende os personagens como pessoas reais, com existências reais, uma vida fora do cinema, e comprometidas com a verdade acima de tudo. Ainda assim, Lins ressalta que estes

tornam-se personagens depois de um longo processo em que foram pesquisados, filmados e tiveram suas participações reduzidas para alguns minutos durante a montagem. (...). Continuam a viver após os filmes e a imagem que se produz deles pode afetá-los, para o bem ou para o mal. (Lins, 2004, p. 163)

A ficção, por sua vez, é historicamente reconhecida por estabelecer um modelo narrativo comprometido com a naturalização da linguagem,

por mais abstrata que esta possa parecer, e, assim, “com a produção de um espectador passivo, submetido e integrado à trama de uma história que pretende apagar as marcas de sua produção com narração e com discurso” (Luz, 2007, p. 33). O documentário, por sua vez e ao longo da história, não tem entre seus preceitos a exclusão de sua produção frente às câmeras. Pelo contrário, ao longo do último século uma série de artifícios foram estabelecidos para enfatizar a presença do documentarista, sua equipe e outros elementos em interação aos personagens da obra e sua narrativa, possivelmente com a intenção de naturalizar o cinema como apenas um meio ou elo entre o documentário e o espectador, e não um agente criador, criativo e artístico. Para Costa (2007), “o documentário jamais deve ser entendido como um gênero de contornos precisos” (Costa, 2007, p. 21).

Para a análise do documentário quanto à sua potencialidade na criação de discursos e subjetividades, consideramos o método que Penafria (2009, p. 9) destaca: a importância em “verificar qual a posição / ideologia / mensagem do filme / realizador em relação ao tema do filme”. Da mesma forma, a autora também defende o posicionamento da análise em relação à obra desconstruída, algo essencial para a aproximação das intenções do realizador, pois considera o filme como “o resultado de um conjunto de relações e constrangimentos nos quais decorreu a sua produção e realização, como o seu contexto social, cultural, político, econômico, estético e também o tecnológico (Penafria, 2009, p. 7).

A perspectiva da representação é elevada ainda que o posicionamento do autor, o cineasta Gianfranco Rosi, seja observacional e pouco reflexivo, mantendo a tradição de um de seus documentaristas preferidos, Robert Flaherty: “com Flaherty, tornou-se um princípio absoluto que a história deveria ser recolhida no local e que deveria ser (o que ele considerava) a história essencial do local” (Nichols citado em Penafria, 2011, p. 11). O próprio realizador de *Fogo no mar* defende tal abordagem, fazendo referência a Flaherty:

Gianfranco tem ideias muito precisas sobre documentário. (...) Gianfranco Rosi defende que o documentário não deve ser explicativo. Peça-lhe para citar um mestre e ele não vacila - Robert Flaherty. Para o diretor, o documentário e o espectador já têm informação demais. O que é preciso agora é mais cinema, mais poesia, mais emoção.³

³ Trecho de entrevista de Gianfranco Rosi a Luiz Carlos Merten para o jornal *Estadão*. Retirado de <https://tinyurl.com/y3p834e8>

A narrativa cinematográfica de Flaherty e, assumidamente, de seu pupilo Rosi, se constrói por meio de uma imersão etnográfica junto ao objeto de estudo – algo que se refere diretamente a um método de investigação. Para construir seus enredos, passavam temporadas numa investigação social presencial sem interferências constantes aos personagens de sua obra e seus respectivos cotidianos, a não ser pelas suas presenças e de seus arsenais cinematográficos (o que por si só já constituem grandes interferências). A busca pelo retrato da realidade igualmente se perde na montagem cinematográfica e se torna a interpretação do realizador sobre o conteúdo capturado, como ressalta Nichols:

Flaherty embrenha-se durante um ano ou talvez dois. Vive com esse povo até que a história seja contada “por si mesma”. Deve segui-lo na sua distinção entre descrição e drama. Penso que descobriremos que há outras formas de drama ou, mais precisamente, outras formas de cinema além daquelas que ele escolhe; mas é importante fazer a distinção primária entre um método que descreve apenas os valores de superfície de um tema, e um método que revela mais explosivamente a realidade do mesmo. Fotografa-se a vida natural, mas também, pela justaposição do pormenor, cria-se uma interpretação dessa vida. (Nichols, citado em Penafria, 2011, p. 9)

A partir destes preceitos e da hibridização narrativa, Gianfranco Rosi se aproxima de uma linguagem tradicional própria ao cinema italiano neorealista, que fora imbuído de uma estética particular ao realismo poético francês, pautada no retrato de uma realidade social e econômica precária e marginal. Ainda assim, a abordagem do cineasta é observacional e pouco reflexiva, propondo aos espectadores múltiplas leituras, essencialmente subjetivas a seus próprios valores e pensamentos acerca dos temas abordados pela obra.

A REPRESENTAÇÃO DOS REFUGIADOS E A MULTIPLICIDADE DE LEITURAS

Segundo dados do ACNUR, o Alto Comissariado da ONU para os Refugiados, estima-se que nos últimos 20 anos cerca de 400.000 refugiados e migrantes arriscaram as suas vidas cruzando o Mar Mediterrâneo para chegar a ilha de Lampedusa. Este número crescente ganhou maior notoriedade após o naufrágio do dia três de outubro de 2013, no qual morreram 366 pessoas. Na tentativa de testemunhar esta realidade, Rosi captou a

chegada dos refugiados e o cotidiano dos moradores desta pequena ilha, dois mundos que coexistem mas não se cruzam. Intencionalmente ou não, representa a relação dos principais personagens das migrações na Europa: o país, a população e os migrantes.

Desta relação fez surgir aquilo que Zygmunt Bauman (2017, p. 14) classifica como “pânico moral”, uma espécie de medo que algum mal possa ameaçar o bem-estar social. Assim, os migrantes são vistos como estranhos que batem à nossa porta e nos causam ansiedade por serem “diferentes” e “assustadoramente imprevisíveis”. Vale ressaltar que a migração em massa não é novidade do nosso século, mas acompanha a era moderna desde os seus primórdios. Entretanto, hoje vivemos uma crise migratória oriunda da desestabilização do Médio Oriente.

Segundo o vocabulário comum, esses novos migrantes são classificados de acordo com o contexto de saída do seu país de origem. São migrantes voluntários, económicos, migrantes forçados, refugiados dentre outros. Os voluntários procuram reflectir sobre as melhores escolhas possíveis, já os migrantes económicos são obrigados a deixar o seu país devido à severa escassez económica. Aqueles que são forçados a abandonar o seu território de nascimento são influenciados pelo risco imediato de vida e situações extremas, enquanto os refugiados são perseguidos por motivos religiosos, de raça, opiniões políticas, nacionalidade ou participação em grupos sociais, e são impedidos de voltar para casa (Jackson, 1991, p. 12).

Essas classificações são excludentes e trazem consigo a construção de novos muros (em um mundo que prega cada vez mais a globalização), e governantes que reforçam o “pânico de segurança” na população, espalhando a política de portas ligeiramente entreabertas, rotuladas como securitização. Segundo Bauman (2017, p. 34), a securitização “consiste em desviar a ansiedade, de problemas que os governos são incapazes de enfrentar, para outros, com os quais os governantes – diariamente e em milhares de telas – aparecem lidando com energia e (por vezes) com sucesso”. Desta forma, os migrantes e refugiados acabam, por vezes, estereotipados, inclusive como terroristas.

Creio que essas consequências multifacetadas da atual tendência a “securitizar” o “problema da migração” e a questão da admissão versus rejeição de refugiados e pessoas em busca de asilo, juntamente com a postura de “culpados antes do crime” promovida por grande parte da mídia formadora de opinião (...), são reforçadas pelo número crescente de governos que endossam oficialmente o “pânico de segurança” da população concentrando-se

nas vítimas da tragédia dos refugiados, e não nas raízes globais de seu trágico destino. (Bauman, 2017, p. 46)

Nessa corrente as pessoas estigmatizadas são rejeitadas, expulsas e tratadas com indiferença, como é retratado no filme *Fogo no mar*. A representação das pessoas sobre as suas realidades pode fazer com que estas os considerem criminosos antes mesmo de que qualquer crime tenha sido cometido. No documentário os vários protagonistas são confrontados diariamente com a rotina de uma cidade pequena onde, naquele cenário inóspito, o resgate de centenas de migrantes e refugiados parece ser algo que escapa ao dia a dia. Estas relações são inflamadas por significados subjetivos que deixam a obra sem um objetivo definido e uniforme.

Por não se posicionar explicitamente, a obra deixa margem a múltiplas interpretações, inclusive a da indiferença dos personagens da ilha que assumem o papel de Pôncio Pilatos e “lavam as mãos” diante da angústia e aflição dos recém-chegados. Bauman (2017, p. 26) lembra que de alguma maneira todos nós somos vítimas e responsáveis pela situação do deslocamento global. Essa “cultura do conforto” tira de nós a obrigação de olharmos para o outro, caindo na “indiferença globalizada”.

Pietro Bartolo, médico da ilha que já atendeu mais de 250.000 migrantes, é o único morador que fala diretamente com a câmara e se posiciona em relação à situação dos refugiados em Lampedusa. Em entrevista concedida ao jornal italiano *Repubblica*, Bartolo destaca:

o papel de Lampedusa em todos estes anos tem relação com a Europa inteira. Há quem levante muros ou arame farpado, mas não serão nem os muros nem o arame farpado a parar estas pessoas. O único jeito para ajudá-las é atuar no país de origem, e até ao dia em que isso não for feito, o dever de cada um de nós é acolhê-las e assisti-las, como sempre fez o povo de Lampedusa. Espero que o filme seja um estímulo para pessoas e instituições, que podem fazer muito e até agora não fizeram nada. (Ziniti, 2016)

Este discurso enfatiza a empatia do médico para o tema central que deveria ser a crise dos refugiados na Europa, mas ao longo do documentário se perde em meio a utilização de histórias e momentos paralelos, a exemplo de Samuele Pucillo, um jovem de 12 anos que vem de uma família de pescadores e, apesar da crise, se mantém à margem dos problemas da ilha. Não é a intenção da obra criticar a inocência ou indiferença das pessoas de Lampedusa, mas reflectir sobre a construção simbólica que

permeia a atual crise migratória. O próprio Pucillo é levado a olhar o mundo através de outra perspectiva quando tem de usar uma pala para curar seu olho preguiçoso, na tentativa de, no futuro, enxergar melhor a realidade à sua volta. Porém, a construção destas histórias é extremamente subjetiva, deixando a cargo do espectador construir esses múltiplos olhares.

O guionismo do documentário *Fogo no mar* cria uma linha tênue entre a imparcialidade da obra e a aceitação dos refugiados, uma vez que a indústria cinematográfica pode condicionar a percepção social de seu público, já que promove o conformismo dos espectadores. Conforme Thompson (2000), o produto na indústria cultural segue a demanda de um público que tem cada vez menos tempo para questionar o seu conteúdo, apenas para consumir. Dessa forma, o tema central do filme contribui diretamente para a promoção de um espaço de diálogo sobre as múltiplas questões enfrentadas pelos refugiados, porém por não se posicionar prontamente pode promover leituras distintas, sejam direcionadas ao humanismo e direitos dos imigrantes ou mais perigosas e extremas, justamente contra a imigração.

CONCLUSÕES

O filme *Fogo no mar* retrata duas realidades que não se completam ou se anulam, mas duas realidades em comunhão. Uma delas bela e romântica, a outra horrenda e dolorosa. Enquanto posiciona sua câmara exploratória seja na ilha italiana ou no mar que a cerca, o cineasta Gianfranco Rosi compõe uma narrativa que se divide entre a exposição da crise dos refugiados que assola a Europa e sensibiliza todo o mundo e também a passividade com que os moradores do pequeno território seguem as suas rotinas como se nada de extraordinariamente horrível ocorresse ali.

Gianfranco Rosi propõe uma estética ao seu documentário que não pretende ser explicativa, apesar da ênfase na realidade. Ao contrário, insere poesia e emoção para potencializar este retrato do real. As suas imagens são impactantes, porém não há um discurso explícito declarado nelas; este é subjetivo e o espectador pode conceber diferentes leituras desta obra. Como percebemos a partir deste artigo, tais percepções são múltiplas principalmente pelo choque de narrativas que se desenvolve entre o que é real e o que é ficção.

Sem roteiro pré-definido e capturado a partir de uma imersão do cineasta durante um ano na pequena ilha de Lampedusa, a força do documentário se manifesta a partir da poesia visual que Rosi constrói com

três narrativas que se cruzam: a dos moradores da ilha, principal rota de entrada de imigrantes; a denúncia do drama humanitário dos refugiados; a terceira, a do menino Samuel, uma das primeiras pessoas que Rosi conheceu na ilha e que parece representar a mudança de perspectiva com que se deve encarar o mundo.

Na superfície da obra, os refugiados permanecem na ambivalência: são estrangeiros? Imigrantes? Ilegais? A conclusão é oferecida aos espectadores, que podem desenvolver novos olhares ao que a obra propõe ou reforçar o que já pensam sobre as temáticas abordadas por Rosi. Um olhar humanista deve condenar a ausência de empatia e participação dos moradores da ilha na situação delicada com os refugiados, porém um espectador extremista pode reforçar preconceitos contra as muitas vezes trágicas desventuras dos imigrantes e refugiados rumo à Europa.

Ainda que não se posicione, a obra propõe um olhar abrangente a uma questão tão fundamental quanto urgente. Por fim, percebemos que as narrativas híbridas potencializam ambiguidades na interpretação dos espectadores, pois os seus discursos permitem múltiplas leituras.

REFERÊNCIAS

- Bauman, Z. (2017). *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar
- Eisenstein, S. (2002). *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Guyann, W. (1990). *A cinema of nonfiction*. New Jersey: Fairleigh Dickinson Univ Pr.
- Grünnewald, J. L. (1969). *A ideia do cinema*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Izod, J. & Kilborn, R. (1998). *The documentary*. In J. Hill & P. C. Gibson (Eds.), *The Oxford guide to Film Studies* (pp. 426-433). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Jackson, J. A. (1991). *Migrações*. Lisboa: Ed. Escher.
- Kracauer, S. (1960). *Theory of film*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Merten, L. (2016, 28 de abril). Gianfranco Rosi identifica em Flaherty a paternidade de 'Fogo no Mar'. *Estadão*. Retirado de <http://cultura.estadao.com.br/noticias/cinema,gianfranco-rosi-identifica-em-flaherty-a-paternidade-de-fogo-no-mar,10000028454>.

- Metz, C. (1999). *Film language: a semiotics of the cinema*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mourão, M. D. & Labaki, A. (2005). *O cinema do real*. São Paulo: Cosac Naif.
- Nichols, B. (2005). *Introduction to documentary*. Bloomington: Indiana University Press.
- Penafria, M. (2009). *O filme documentário: história, identidade, tecnologia*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Penafria, M. (2011). *Tradição e reflexões: contributos para a teoria e estética do documentário*. Covilhã: LabCom Books.
- Pudovkin, V. (2002). *Diretor e ator no cinema*. São Paulo: Íris.
- Ramos, F. P. & Catani, A. (2001). *Estudos de Cinema SOCINE 2000*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Souza, E. (1974). *Trajéorias do cinema moderno*. Porto Alegre: A Nação/SEC/ IEL.
- Thompson, J. B. (2000). *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes.
- Ziniti, A. (2016, 22 de fevereiro). Pietro Bartolo: “Io, medico della speranza, nell’isola che accoglie tutti”. *Repubblica*. Retirado de http://www.repubblica.it/cronaca/2016/02/22/news/pietro_bartolo_io_medico_della_speranza_nell_isola_che_accoglie_tutti_-133963175/

Citação:

Oliveira, C. & Silva, P. (2019). Narrativas híbridas e a construção de subjetividades no documentário *Fogo no mar*. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 249-262). Braga: CECS.

GABRIELA BRANDÃO

gabi_mab@hotmail.com

UNIVERSIDADE PARIS 8/ ED CLI – LABORAT, PARAGRAPHÉ, FRANÇA

DA ARTE AOS MUSEUS: DESAFIOS PARA UMA REINVENÇÃO DA MUSEOLOGIA

RESUMO

Uma diversidade sem precedentes, em termos de volume e variedade de instituições, caracteriza a cena museal no século XXI. No campo da arte, a crise dos parâmetros e modelos tradicionais suscita a transição para um novo patamar de referências e possibilidades. Desse contraponto, o trabalho busca inspiração para retratar alguns dos principais acontecimentos e debates que trataram das transformações no campo museológico. As múltiplas possibilidades atuais, ao invés de ameaçarem uma espécie de “essência” institucional, fomentam justamente o gestar de “reinvenções” das práticas e ideologias que perderam o fôlego. O museu deve assumir-se enquanto espaço privilegiado para favorecer as trocas interculturais. Os desafios atuais ressoam numa escala global e as experiências devem ser debatidas de modo a fomentar toda uma “teia” de partilha e amadurecimento conjunto, sem fronteiras, amplamente permeável a toda a diversidade cultural.

PALAVRAS-CHAVE

Museu; arte; museologia; crise de paradigma; reinvenção

INTRODUÇÃO

As raízes do museu se identificam, em grande medida, com a experiência do colecionismo, embora outras práticas tenham contribuído para delinear, no fio da história, suas feições e missões. Desde a Antiguidade, as sociedades cultuam, acumulam, organizam, expõem objetos. Os métodos de seleção, classificação, organização e exposição das coleções se aperfeiçoam ao longo da Idade Média, da Era Moderna e aportam na Contemporânea amplamente associados a um modelo institucional que concentra a gestão e a articulação dessas práticas.

O museu é a tal ponto impregnado dessa herança do colecionismo que é possível encontrar diferentes acepções relativas ao que se define como “museu” nos instrumentos normativos que regulam o setor museológico nas esferas nacionais – sem intentar adentrar, por ora, em debates terminológicos mais profundos. Na França, por exemplo, o aparato legislativo em vigor nos dias atuais ainda define o “museu” como uma “coleção” portadora de interesse público. Em Portugal, a Lei Quadro dos Museus Portugueses recorre à acepção mais recorrente nesse gênero de documentos de cunho pragmático e define o museu como “instituição”, ou seja, equipamento físico encarregado de cumprir as funções museológicas, embora coleções visitáveis também apareçam enquadradas pelo mesmo instrumento.

O arquétipo do museu enquanto “instituição” capitaneando as missões de salvaguarda das coleções, a organização de exposições, o acolhimento e a instrução do grande público se firma ao longo do século XIX. Em paralelo, consolida-se sua essência de instituição não somente aberta à visitação pública, mas assumindo funções e abrigando coleções consideradas de interesse público. Independente de portar personalidade jurídica ou de ser regido pelo regime público ou privado, como bem reforça a definição do ICOM (Conselho Internacional de Museologia) atualmente em vigor, o museu deve-se portar como uma instituição “aberta ao público” e funcionando “a serviço da sociedade”. Assim sendo, aqueles que priorizam a pesquisa ou conservação de seus acervos e negligenciam o acolhimento do público, apresentam déficits em relação ao rol de missões básicas que lhe são acordadas.

Por outro lado, o fato de ser aberto à visitação pública não determinou de imediato que se configurasse como uma instituição efetivamente democrática e acessível à grande massa, estigma que acabou se agravando na história dos museus – ainda hoje, independente das estatísticas quantitativas, se reforça a importância das metas quantitativas no acolhimento. Recuando à primeira metade do século XX, pode-se dizer que as tipologias de coleções e instituições se encontravam largamente diversificadas e o papel do museu no seio da sociedade amplamente reconhecido.

A essa altura, o sentido do museu, enquanto instituição capital refletindo e comunicando os rumos da expressão artística, é frequentemente questionado na esteira das inovações e problemas que emergem no largo espectro da chamada “arte moderna”. Os museus são convocados a se adaptar em termos espaciais e ideológicos às possibilidades emergentes, acolhem novas propostas arquitetônicas, museográficas e curatoriais, e

são palco da investida de artistas e movimentos subversivos ao ponto de contestarem a sua própria durabilidade e sentido no porvir. Em suma, arte e instituição refletem grandes crises existenciais, embora as possibilidades continuem a se multiplicar.

A segunda metade do século XX testemunha esforços mais sólidos para a demarcação dos museus enquanto campo de conhecimento autônomo – processo relativamente tardio e marcado por certos traços peculiares. Um deles refere-se à sua condição de campo interdisciplinar, que acaba por assumir como determinante para a sua identidade. Outro aspecto tem a ver com a consolidação de um *corpus* teórico especializado, que evoluiu reclamando um resgate dos valores que inspiraram a essência original dos museus – como o apreço à sua função social e educativa – mas também refletindo as transformações que ampliavam seu horizonte de atuação, cada vez mais alinhadas a cobranças por uma conduta mais democrática das instituições, viabilizada, frequentemente, pela incorporação de práticas e recursos apropriados de outras áreas. Alguns dos principais acontecimentos e debates que endossam esse processo refletem reivindicações que variam de um extremo a outro, desde pressões por um engajamento pleno do museu com a comunidade e o território, a cobranças de modernização conectadas com os ditames da globalização, da indústria cultural e da audiência de massas.

O campo artístico, por volta dos anos 1970 e 1980, já assimila, amplamente, os desdobramentos da arte contemporânea, o que, ao invés de representar estabilidade no sentido de plena aceitação de um novo estado de consciência coletivo para a expressão artística, sinaliza uma crise de paradigmas. Essa crise envolve tanto as possibilidades criativas e os meios e métodos mobilizados, quanto a estabilidade de um modelo de narrativa em história da arte capaz de enquadrar toda essa diversidade criativa dentro de uma organização coesa, costurada por elos históricos contínuos, situando um programa em relação ao outro, ou como evolução de uma pesquisa anterior. No panorama contemporâneo – ou pós-histórico, já que se admite essa crise do vínculo do projeto artístico com o pano de fundo de seu tempo – o recurso a técnicas ou estilos do passado pode coabitar tanto com a incorporação de técnicas industriais, de objetos prontos do mundo funcional, quanto reivindicar o espaço do mundo não arquitetado para o acolhimento da arte para ativar os sentidos que o projeto artístico almeja atingir. O museu que pretende dialogar com essa metamorfose se vê confrontado também com uma indefinição de seus rumos e fronteiras – indefinição que se expressa nas soluções físicas, mas também numa

flexibilização conectada com a convergência de mundos, campos do conhecimento e possibilidades criativas.

Uma diversidade sem precedentes, em termos de volume e variedade de instituições, caracteriza a cena museal no século XXI. No campo da arte, a crise dos parâmetros e modelos tradicionais é decorrente do declínio de certos códigos e valores e anuncia a transição para um novo patamar de referências e possibilidades. Desse contraponto, o trabalho busca inspiração para retratar alguns dos principais acontecimentos e debates que trataram das transformações que foram deflagradas no campo museológico, com intuito de avaliar as possíveis vias de renovação e reinvenção do campo e da instituição museológica. As múltiplas possibilidades atuais, ao invés de ameaçarem uma espécie de “essência” institucional, fomentam justamente o gestar de “reinvenções” que podem ser afinadas tanto quanto for preciso para responder às demandas locais e globais. O museu, enquanto instituição “canal”, deve atuar favorecendo as trocas que, ora são distorcidas, ora tendem a ser amplamente facilitadas pela experiência pós-moderna. Os desafios atuais ultrapassam a esfera da realidade europeia – que é em si heterogênea –, ressoando num patamar global. As experiências particulares podem e devem ser debatidas numa escala desterritorializada, em prol de um amadurecimento conjunto, sem fronteiras, amplamente permeável a toda a diversidade cultural.

DA CRISE EMANANDO DO CAMPO DA ARTE AOS MUSEUS

A crise do museu começa a ser pressentida dentro do campo da arte. A crítica ao sentido da instituição figurou tanto no projeto ideológico de alguns movimentos e artistas relacionados com a arte moderna, quanto como problema relacionado com a indefinição sobre os rumos da expressão artística, avaliados, especialmente, à luz da filosofia e da história da arte. Em todo caso, a investida contra a instituição museológica adentra a segunda metade do século XX como tema, frequentemente, relacionado à arte ou aos museus de arte.

Desde o início do século XX, alguns movimentos e artistas teriam incorporado de maneira emblemática a ofensiva contra os museus em sua pauta. O manifesto futurista, do qual o italiano Filippo Tommaso Marinetti era um dos principais mentores, comparava, em 1909, os museus a cemitérios e os condenava à condição de entraves para o avanço da arte rumo ao futuro. O aparecimento do movimento Dada, na década de 1910 – amplamente associado à investida ultraradical de Marcel Duchamp contra a

arte artesanal e a arbitrariedade institucional –, teria sido, para Giulio Carlo Argan, sintomático do cenário de crise da cultura deflagrado pela primeira guerra. Argan alega, ainda, que a experiência de duas guerras mundiais, de governos totalitários, genocídios, da bomba atômica, acabaram pondo em xeque o sentido do historicismo orientado pelo vetor humanista e a crença na prosperidade nutrida pelas ciências positivas, herdadas do ideário Iluminista e que balizaram, em grande medida, o avanço das reflexões no campo da arte durante todo o século XIX. Esse cenário teria sido decisivo para desestabilizar todo o substrato sobre o qual se repousavam os campos da arte e da cultura ao cabo das guerras (Argan, 1992, pp. 353-507).

Reflexões sobre o esgotamento da expressão artística e a crise do museu enquanto instituição capital a balizar o lugar e o sentido da arte se tornaram cada vez mais recorrentes no limiar rumo à segunda metade do século XX. Do pós-guerras até meados dos anos 1980, observava-se um alargamento dos códigos de representação e a emergência de programas díspares, independentes, não necessariamente relacionados entre si. Não havia um vínculo objetivo entre o movimento *pop* e o “expressionismo abstrato”, embora houvesse proximidade entre o último e o *color field*. A abstração não representava mais nenhuma novidade, apesar das variações técnicas. Outras tendências inovavam em maior escala como, por exemplo, a forma como o *Nouveau Réalisme* e a *Arte Povera* levaram ao extremo a apropriação de objetos utilitários e o abandono das técnicas tradicionais, porém numa perspectiva diferente do niilismo Dada. A popularização das “instalações”, das *performances*, dos *happenings* e o uso das novas tecnologias impunham ao museu uma flexibilização radical na maneira de acolher a criação artística. Em suma, havia um acordo amplamente – mas não totalmente – aceite entre os especialistas de que uma produção destoando do programa moderno impunha um novo momento para a arte, difuso, assentando toda uma querela sobre como delimitar e mesmo denominar essa gama criativa. Afinal, tudo isso ainda era arte? Para que é que a arte ainda precisava dos museus? Para condenar sua própria sobrevivência e o propósito dessas instituições face a uma produção que se emancipa delas?

Nos anos 1980, um emblemático debate afetava outras questões além das possibilidades criativas. O filósofo e crítico de arte americano Arthur Danto e o historiador da arte alemão Hans Belting teriam identificado uma impossibilidade de enquadrar a expressão artística contemporânea – no sentido temporal – dentro de um modelo histórico que representasse uma continuação dos modelos de narrativa em história da arte anteriores. Não obstante, embora ambos fizessem menção à ideia de “fim” – da arte e

da história da arte –, o que concluíam dizia respeito à transição de um conjunto de práticas para um outro diferente, afetando os rumos da disciplina que tradicionalmente balizara o campo (Danto, 2000, p. 28).

O paralelo com o campo da arte por ora evocado tem o intuito, não de aprofundar nas questões envolvendo exclusivamente os museus de arte, mas de endossar, mais adiante, a reflexão sobre em que medida, no campo dos museus, os desvios em relação a um modelo tradicional podem ser vistos como frutíferos para o despertar de um museu transformado – ao ponto, é verdade, de muitas vezes pouco guardar dos seus traços originais –, mas igualmente mais crítico e multifacetado, engajado nas questões de seu tempo e, sobretudo, obrigado a se reposicionar de maneira perene para ter seu sentido reativado.

Tanto Danto quanto Belting evocam como pedra angular dessa discussão a tese que Hegel desenvolvera no início do século XIX, na obra intitulada *A fenomenologia do espírito*. Como lembra Belting, o que Hegel identificava era o assentamento de “uma nova compreensão da arte”, que transitava da condição de manifestação sensível do espírito para assumir uma função histórica, ou seja, tornava-se objeto de uma história implicada em reconstituir essa função. Márcia Gonçalves reforça que a ideia de “fim” no sistema filosófico hegeliano pressupõe “um novo começo” ou o nascimento da obra de arte como objeto de reflexão, figurando no interior do museu e submetido ao crivo da história e da filosofia da arte (Argan, 1992, p. 508; Belting, 2007, pp. 33-34; Gonçalves, 2004, p. 50).

Belting esclarece que o “fim da história da arte” no seu trabalho dava margem a se deduzir tanto o fim da arte quanto da disciplina que a ela se reporta. Entretanto, o que pretendia desenvolver tinha a ver com a impossibilidade da arte contemporânea ser enquadrada como prolongamento da história da arte, mas também com o fato de que a própria disciplina não apresentava mais chaves de continuidade ao modelo de apresentação da “arte histórica” (Belting, 2007, p. 17).

Já Danto lembra que quando iniciava sua pesquisa, ele e Belting, embora não se comunicassem, trabalhavam em concordância sobre o fato de que, apesar da persistência de uma produção artística ainda vigorosa, uma mudança no conjunto de valores e práticas comprometia um tipo de narrativa específica, incompatível para conectar toda a variedade da produção contemporânea (Danto, 2000, pp. 25-26).

O “fim” do qual ambos tratavam nos anos 1980 se reportava ao encerramento da “era da arte” que teria se iniciado no século XV, consolidando, a partir do Renascimento, o sentido de arte que perduraria ao longo

dos séculos seguintes. Nessa era, a obra se vinculava ao ato de criação do artista e a critérios de representação que a imbuíam de tal qualificação, destoando, por exemplo, das imagens religiosas ocidentais na era medieval, cuja origem e propósito eram tidos como miraculosos – embora ambos acabassem reavaliando essa interpretação de que uma determinada concepção de arte estava circunscrita a uma era (Danto, 2000, p. 26).

A “arte moderna”, apesar das dissonâncias acerca de seu aparecimento e dos movimentos por ela abarcados, teria irrompido como uma fissura desestabilizando uma série de cânones do campo. De um lado, observava-se o deslizamento de um programa representacional caracterizado pelo vetor mimético para outro em que os meios e métodos configuravam o objeto da representação. De outro, o modelo de narrativa alinhado com o programa moderno rompia com o escopo da narrativa e com os gêneros tradicionais, embora ainda enquadrasse a arte num modelo histórico. A descontinuidade, contudo, não decretava ainda o fim da “era”, mas propunha uma outra “tradição” em matéria de história da arte, balizada por uma retórica do presente e do progresso (Belting, 2007, pp. 75-95; Danto, 2000, p. 33).

As brechas e dissonâncias acerca do que deveria figurar dentro de um modelo narrativo “oficial”, que organizava o que contribuía para a evolução do programa moderno, somado à percepção do esgotamento de suas possibilidades, conduziram ao reconhecimento progressivo de propostas que dele destoavam e à consequente transição para o panorama “contemporâneo”, que não se deu de maneira objetiva nem consensual entre os teóricos. Já na década de 1970, não era possível demarcar um paradigma representacional para a “arte contemporânea”, e as propostas emergiam sem qualquer compromisso de continuidade em relação ao programa anterior. Ela escapava da possibilidade de ser enquadrada numa narrativa maior organizando seus “programas” e “estilos”. Não prolongava o modelo histórico anterior, mas também não alçava à durabilidade dentro de um enquadramento histórico. Não pretendia contestar a arte do passado, mas também não tinha a obrigação de se vincular ao referencial de representação tradicional – em termos de mídia, técnica ou programa. Ao invés de uma consciência da descontinuidade, o contemporâneo pairava, enfim, num estado de indefinição que não pressupunha nem ruptura nem evolução de um modelo anterior (Danto, 2000, pp. 34-38).

O museu acabou sendo peça-chave influenciando e refletindo essa transição do moderno para o contemporâneo. Segundo Danto, o MoMA (Museum of Modern Art) que, desde a sua criação, em 1929, concentrava grande parte do debate sobre a arte moderna, desde os anos 1940,

questionava o lugar de um tipo de arte que emergia já considerada distinta dela. Uma querela terminológica se assentava: de um lado, o sentido de “contemporâneo” era ainda temporal e, portanto, relacionado ao moderno; de outro, tornava-se necessário delimitar o “estilo” moderno e adequar a “etiqueta” que definiria a produção que dele destoasse (Danto, 2000, pp. 37-38).

Receptáculo direto das questões colocadas pelo seu tempo, o museu da cena contemporânea, por sua vez, refletia a ideia de que tudo é legítimo e nada é prescrito. O agenciamento de objetos e exposições não depende de nenhuma ligação histórica ou formal. Ele é, ao mesmo tempo, “o efeito e a encarnação das atitudes e práticas que definem o momento pós-histórico” (Danto, 2000, p. 30)

O museu pós-histórico que Danto tenta relacionar à arte pós-histórica – termo que oferece uma alternativa para o problema terminológico em torno do “contemporâneo” – desconstrói, em grande medida, o arquétipo de museu de arte tradicional e inspira a se pensar possibilidades para as demais tipologias de museus. Os museus de arte contemporânea, no que lhes concerne, se confrontaram e ainda se confrontam com tendências que revolucionaram seu funcionamento. Acolhem um tipo de arte que não é feita necessariamente para ser vista – a ideia ou o conceito, nessa perspectiva, coexistem ou sobrepõem a presença material da obra. A relação visual e cognitiva tradicional é superada por uma experiência sensorial mais ampla, autorizando a interação tátil e espacial com o objeto, antes intocável, ou com a instalação. Enfim, a diluição das fronteiras que delimitam a arte – a emancipação dos suportes tradicionais, o recurso ao objeto utilitário, a simbiose com o mundo real e o espaço do museu – conduz para se pensar um museu não mais circunscrito à esfera física institucional. O conservador ou curador alinhado com esse espírito se despede do museu santuário do “belo” e da arte “espiritual”, rumo a um museu (inter)mediador, poroso, aberto ao mundo de dentro para fora e de fora para dentro.

O campo artístico assistiu à transição de uma narrativa histórica em seu molde ocidental, que vinculava a valoração da arte a um referencial temporal e estilístico, rumo a um patamar de autoconsciência e convergência com outros campos e saberes que caracteriza o momento pós-histórico. Assim, espera-se esmiuçar, de maneira aproximativa, como o campo museal se confrontou e pretende ainda se confrontar diante das práticas e valores que perderam o fôlego e as demandas do cenário atual.

A EXPERIÊNCIA MUSEOLÓGICA ATRAVESSA OS SÉCULOS

Antes de retrair a metamorfose da instituição e do campo museal no século XX, convém delinear como as práticas que precederam a experiência museológica “institucionalizada” evoluíram até que se firmasse o modelo de estabelecimento museológico consolidado ao longo do século XIX, ancorado num quadro de práticas regulares – a saber amplamente norteadas pela importância das “coleções” e a ideia do acesso público.

A origem do termo e das instituições identificadas à prática museológica aparece amplamente associada a modelos que se desenvolveram na Antiguidade clássica. O uso da palavra “museu” é comumente associado ao templo das musas grego. O *Mouseion* de Alexandria aparece no século IV como o grande protótipo de instituição refletindo o imaginário de museu na acepção antiga, como espaço destinado ao ensino, onde se desenrolavam os famosos banquetes filosóficos. Encomendado pelo rei egípcio Ptolomeu Soter e inspirado nos modelos gregos – como a Academia de Platão, o Liceu de Aristóteles – esse complexo científico tornou-se um grande centro de pesquisa, compreendendo jardins, pórticos, além da célebre biblioteca tão mencionada pela literatura especializada (Desvalées, 2007, p. 4 9-50; Mairesse, 2007, pp. 169-170).

Entre os primeiros vestígios de coleções, costuma-se evocar aquelas identificadas, entre os séculos I e II, por exemplo, à Pinacoteca da Acrópole, à exposição de esculturas ao ar livre na Agora, ambas situadas em Atenas, ou ao Panteão de Roma e à exposição pública de esculturas em Roma, descrita por Plínio “o Velho” (Desvalées, 2007, p. 50).

Já a prática da classificação das coleções, aparece na Idade Média, antevendo a acepção do museu “enciclopédico” e “universal”, que se difunde, em especial, a partir do século XVI, fortemente associada às contribuições de Giulio Camillo e Samuel Quiccheberg (Desvalées, 2007, pp. 50-51).

Na véspera do Renascimento, a prática do colecionismo se emancipa da igreja. Lugares de coleção e exposição dispersam-se na Europa, à imagem dos gabinetes de estudos franceses do século XIV, do *studiolo* e da *galleria* de pintura e escultura italianos, ou do *Kunstkammern* e do *Wunderkammer* desenvolvidos na Europa do Norte. A partir do século XV, os termos *museum* (versão latina) e *museo* (versão italiana) designam coleções de relevância artística ou científica (Desvalées, 2007, p. 50; Drouguet & Gob, 2008, p. 20).

Alguns modelos anteriores já teriam autorizado a visita pública, ainda que restrita – como, por exemplo, a galeria dos Ofícios dos Médicis, em Florença, desde o século XVI, o Ashmolean Museum inglês, no século

XVII, ou a Galeria Real do Palácio do Luxemburgo francês, no século XVIII. O British Museum é inaugurado em 1753, na esteira do espírito do museu “enciclopédico” e “universal” iluminista, abrigando coleções de tipologias variadas – de arte, história e história natural –, associando museu e biblioteca, bem como a ideia da instituição visando o “benefício público” (Drouguet & Gob, 2008, pp. 24-25; Dufrière, 2013, p. 340; Lorente, 2009, p. 27).

Contudo, o episódio da apropriação do patrimônio pelo Estado francês, após a Revolução Francesa (1789), é amplamente evocado como emblemático na consolidação das bases da “museologia moderna”. A abertura do Louvre (1793) como museu central da nação consagra o modelo de instituição encarregada das missões de acolhimento e instrução das massas e da salvaguarda das coleções, recém convertidas em patrimônio da nação (Drouguet & Gob, 2008, p. 28).

Em outras palavras, o nascimento da instituição portando interesse público inspira, em grande medida, o amadurecimento de uma política de preservação e disposição do patrimônio para o usufruto público pela Europa. A instituição museológica se forma como síntese dos modelos de colecionismo praticados durante os séculos anteriores, testemunhando o gosto e o pensamento das gerações precedentes, bem como os critérios que nortearam a acumulação de objetos ao longo do tempo – a saber a autenticidade, originalidade, curiosidade, prestígio, poder. A coleção “patrimonializada” se distingue, enfim, do colecionismo praticado ao longo da história, em que o culto ao objeto refletia o culto aos deuses, dos valores do cristianismo, os critérios estéticos e estilos, os avanços científicos, o gosto e o prestígio dos governos e das cortes.

As coleções continuam a ser enriquecidas, refletindo os valores, a evolução das ciências, os interesses políticos das sociedades do século XIX. Muitos dos museus criados no século XIX ainda sobrevivem nos dias atuais e atestam os critérios de triagem que nortearam a formação das coleções na época. Ao longo desse século, o campo vai testemunhar uma progressiva sistematização dos procedimentos em torno dos acervos, submetidos a critérios de preservação, organização e inventário mais rigorosos. A coleção, principal elo caracterizando a atividade com feições museológicas na história, se consolida como coração da atividade museal “tradicional”.

EVOLUÇÃO DO CAMPO MUSEOLÓGICO

Durante muito tempo, a “coleção” representou a condição *sine qua non* da atividade museal e todas as demais missões orbitavam em torno

dela. O termo designa um conjunto coerente de objetos materiais ou imateriais, submetidos a procedimentos especializados – de reunião, classificação, seleção, conservação (Desvallées & Mairesse, 2011, p. 53).

O “objeto museológico” – ou *musealia* – recebe esse atributo quando submetido ao processo de “musealização”, em que a “coisa”, extraída de seu contexto original, se converte em objeto “abstrato e morto”, ou seja, destituído da funcionalidade da qual se impregnava, para figurar na instituição. Essa operação amplia seu caráter polissêmico na medida em que lhe agrega sentidos para além daqueles atrelados à sua utilidade ou decodificados através da leitura visual. Em suma, o objeto convertido em “museológico” torna-se suporte de informação, portando valor de documento e testemunho de toda uma gama de aspectos intangíveis que extravasam sua materialidade, tais como a história de um período, região geográfica, de um estilo, artista ou de aspectos familiares àquela categoria de objetos.

Apesar das diferentes acepções, o termo “objeto” aparece, frequentemente, impregnado da ideia de materialidade. A cobrança sobre a necessidade de se incorporar definitivamente o patrimônio “imaterial” na pauta museológica desencadearia algumas das principais reflexões que convocavam para uma revisão tanto epistemológica quanto das práticas institucionais. É nessa esteira que interessa também compreender quando e por que a ideia da “coleção” como espinha dorsal do museu tende a ser desmistificada.

O nascimento do ICOM, em 1946, representa o grande divisor de águas para o amadurecimento da Museologia e das instituições museológicas, e o intercâmbio entre profissionais, instituições e comunidade científica. Ao passo que se consolida enquanto organização internacional central catalisando o debate museal, o ICOM vai ser o responsável pela organização de eventos e concentrar reflexões imprescindíveis para o despertar de novas vias de se pensar a prática museológica “tradicional” – a saber centrada na coleção, no patrimônio material e nas missões “tradicionais” atreladas à instituição.

Em 1958, aconteceu um importante seminário sobre a função educativa dos museus, organizado pela Unesco, sob o ilustre comando de George Henri Rivière, primeiro diretor do ICOM, que salientava que era preciso “dar à função educativa toda a importância que merece, sem diminuir o nível da instituição, nem colocar em perigo o cumprimento de outras finalidades não menos essenciais” (Unesco/ICOM, 1958, pp. 91-92).

Nos anos 1960, ao passo que a Museologia absorve os aportes da Semiologia e da Comunicação – e o museu é interpretado como “mídia”,

Jean Clair publicava na revista *L'art vivant* que havia chegado o momento de colocar o museu dentro do museu (Drouguet & Gob, 2008, p. 16).

Não obstante, um dos momentos mais emblemáticos na história da Museologia associa-se à popularização do conceito de “ecomuseu”. Apesar de maturado desde experiências anteriores, aparece, publicamente, em 1971, teorizado sobretudo pelos franceses George Henri Rivière e Hugues de Varine, figuras capitais na evolução do ICOM e da Museologia. Divergindo da prática museológica “oficial”, alçava-se um modelo de museu “do tempo e do espaço”, que extravasasse as barreiras físicas da instituição, abrangendo todas as componentes do território em sua pauta e atuação (Mairesse, 2000, p. 45).

A Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972) ficaria marcada como o evento mais reverenciado na história da Museologia. Ela oficializaria definitivamente a perspectiva que já norteava a atuação do “ecomuseu”, agora rebatizada de “museologia integral”, reforçando o papel do museu como mediador dos problemas que vão além de seus muros e contribuem para o avanço da sociedade: “a tomada de consciência pelos museus, da situação atual, e das diferentes soluções que se podem vislumbrar para melhorá-la, é uma condição essencial para sua integração à vida da sociedade” (Unesco/ ICOM, 1972, p. 101).

O evento que desencadeou a Declaração de Santiago reuniu os personagens mais ativos da época e apesar de enfatizar a conjuntura dos países latino-americanos cobrava a descentralização das discussões, uma maior visibilidade para práticas fora do eixo Europa-Estados Unidos e para iniciativas efetivamente engajadas nas necessidades locais.

Os modelos variando entre “museu integral”, “ecomuseu”, e “museu comunitário” guardavam em comum a consciência de seu papel “na formação da consciência das comunidades”, sem negligenciar que a essência “integral” podia ser apropriada pelas diversas instituições (Scheiner, 2012, p. 23).

Em 1977, é criado o ICOFOM (Comitê pela Museologia) e as reflexões que ele canaliza ao longo dos anos 1980 são capitais na consolidação do *corpus* teórico do campo.

A Declaração de Quebec (1984) selaria, por sua vez, a internacionalização da “Nova Museologia” que, de acordo com o que o próprio nome designava, previa o envelhecimento de uma antiga. Os militantes desse projeto eram ou membros do ICOFOM, ou do MINOM (Movimento Internacional pela Nova Museologia) (Soares, 2015, p. 43).

Mais que renovar a Museologia, a “Nova Museologia” revolucionava despertando o mundo para as práticas mais engajadas, ancoradas no desenvolvimento social, no diálogo com a comunidade e o território e na dessacralização das coleções tradicionais e despertou, segundo Bruno Soares, não só ao amadurecimento, mas à consolidação mesmo do campo científico (Mairesse, 2000, p. 49; Soares, 2015, p. 66).

Essa ênfase na responsabilidade social se tornaria onipresente entre as preocupações do ICOM. A Declaração de Caracas (1992) celebraria os 20 anos da Mesa de Santiago, reforçava seus princípios, atentava para os impactos negativos da globalização sobre a igualdade dos povos. Acrescentava, entre outras, a perspectiva do museu como meio de comunicação, portador do desafio de se comunicar com os diferentes meios culturais, de se fazer compreendido, minimizando as barreiras sociais (Unesco/ ICOM, 1992, p. 118).

A Conferência de Calgary (2005) enfatizava a necessidade de se atualizar parâmetros defasados desde a definição de 1974 que, apesar de contemporânea ao debate aberto em Santiago, não contemplava, por exemplo, a perspectiva do patrimônio imaterial. O ICOM convocava, então, para se acordar parâmetros religando tanto a diversidade de experiências museológicas espalhadas pelo mundo, quanto as imensas transformações observadas em relação às práticas “tradicionais” – além do reconhecimento do patrimônio imaterial, salientava a importância acordada ao acolhimento e participação ativa do público, os desdobramentos possibilitados pelas novas tecnologias e a experiência virtual, entre outras (Desvallées & Mairesse, 2007, pp.13-16).

Um movimento análogo se propaga na atualidade. Desde 2014, o ICOM, organizou em Paris a 37ª Conferência sobre as “Novas tendências da Museologia”. Uma das questões elementares em pauta é a revisão da última definição de museu adotada, resultante da Conferência de Viena de 2007. Uma importante recomendação da Unesco foi votada em 2017 sobre a proteção e promoção dos museus, sua diversidade e seu papel na sociedade. No mesmo ano, o ICOM organiza a Conferência Internacional do ICOM, em Paris, para debater a definição do museu do século XXI.

O campo museológico atesta uma diversidade sem precedentes e enfrenta o desafio de equilibrar o respeito aos imperativos previstos pelas definições, figurando tanto nos documentos de validade transnacional como nos instrumentos normativos nacionais com as iniciativas inovadoras, favorecendo o desenvolvimento de instituições que interagem constantemente com as dinâmicas sociais.

CONCLUSÕES

Como se pôde ver, o campo museológico demarca suas fronteiras em paralelo a uma progressiva conscientização da necessidade de revisão de seus parâmetros teóricos e práticos. A formalização do ICOM (1946) consagra a consolidação de um fórum internacional “oficial” centralizando as discussões do campo e conectando as experiências relativas às esferas nacionais. Esses diálogos vão constituir a essência dos eventos, reflexões e documentos que ele organiza e veicula, em paralelo a um esforço permanente em atualizar a compreensão do “museu”, sempre alinhada com inovações que se impõem na cena museal, mas também reforçando premissas essenciais.

Do campo da arte, emprestamos o acordo sobre o fato de que toda transformação e renovação dos parâmetros epistemológicos, empíricos e das práticas profissionais, apesar de conduzir a um estado de indefinição, não prediz o esgotamento para nenhum dos campos – da expressão artística, da história e filosofia da arte, ou dos museus, de arte ou não. Pelo contrário, aguça um estado de “autoconsciência”, que pode ser frutífera para o despertar de uma maturidade sobre as fraquezas e potenciais que se deve gerir.

O museu alinhado com as tendências da arte contemporânea ou pós-histórica pretende atuar para além de seus muros, como uma instituição aberta à escuta, às trocas com a sociedade. Trata-se do fim de um tipo de conduta específica, do museu que se porta como “sagrado”, austero, autoritário, mudo, que não se comunica, não reflete as novas demandas e não assume, enfim, seu papel de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

No campo museológico, a dispersão da instituição de caráter público, no século XIX, teria firmado um princípio retomado pelo ICOM mais tarde. Desde a primeira definição, datando de 1948, já se reforçava que o museu é uma instituição “aberta ao público”. Já a definição de 1951 reforçava outro aspecto reverenciado desde o pós-guerras, mas relevante ainda nos dias atuais, acerca da missão de “educação do público” (Edson, 2007, p. 41).

Contestações sobre o sentido do museu, frequentemente associadas a reflexões sobre os rumos da arte e dos museus de arte se popularizaram, a partir dos anos 1960, figurando, progressivamente, entre as reivindicações “internas” do campo museológico, que se forma na convergência de disciplinas e correntes, perpassando a Sociologia, a Antropologia, as Ciências da Informação e da Comunicação, os Estudos Culturais, e assim por diante.

Na segunda metade do século XX, o processo de descolonização e os avanços da globalização despertaram um enfoque nos problemas locais e na descentralização dos referenciais dominantes, centrados nos padrões europeus e norte-americanos. É nessa esteira que a ideologia norteando o museu integral e a Nova Museologia vai contribuir para um diagnóstico decisivo das práticas hegemônicas, excludentes, pouco implicadas no papel social e político do museu, ou ignorando a perspectiva do patrimônio imaterial, da herança tradicional, da cultura popular e da diversidade cultural.

No que tange à variedade de modelos institucionais, assiste-se também à dispersão de instituições centradas em abordar problemas transversais. Estes museus-fórum, que propiciam o debate, assumem o papel de reconciliadores na superação da memória traumática de alguns dos episódios com os quais o mundo se confrontou: guerras mundiais, holocausto, mais tarde o Apartheid, a descolonização e, enfim, as novas formas de neocolonialismo (Poulot, 2009, pp. 28-30).

Desde os anos 1990, algumas tendências já se encontram naturalizadas: a dispersão do “museu superstar”, que aposta no poder atrativo da arquitetura; a popularização dos estudos de público, por vezes orientados pela ótica sócio-educativa e noutras da comunicação institucional; a programação variada, refletindo a lógica da “cultura do espetáculo”; a exploração de atividades comerciais, terceirizadas ou não (como lojas, livrarias, cafés, restaurantes); a absorção de estratégias do marketing empresarial; os acordos selados com base no patrocínio, mecenato ou apoio privado (com contrapartida ou não); a implantação de modelos de gestão mista, mais flexíveis, resultando de parcerias público-privado, entre outras.

Ao analisar as transformações que o campo museológico testemunhou nas últimas décadas e que ainda deve testemunhar, François Mairesse constata que “todo mundo parece aceitar o fato de que o museu, forma instável em mutação constante, será ainda chamado a se metamorfosear para responder às necessidades da sociedade” (Mairesse, 2016, p. 13).

Já o canadense Yves Bergeron aponta que a adaptação se impõe como única alternativa para garantir sua sobrevivência: “podemos antecipar que enquanto os museus estiverem se adaptando às mudanças sociais terão seu lugar nas práticas culturais e permanecerão como lugares vivos” (Bergeron, 2016, pp. 245-246).

Uma vez que os efeitos da globalização já foram amplamente absorvidos, os museus são constantemente confrontados a se adaptar às mudanças econômicas, aos efeitos do turismo de massa, à transformação das práticas culturais, à revolução digital – cujos impactos variam em função do

porte e da projeção do museu. Pequenos museus aderem à cultura digital, enquanto grandes equipamentos se esforçam em universalizar e capilarizar, ao mesmo tempo, sua comunicação, exprimindo e atraindo a “diversidade cultural”.

Ao se questionar sobre o futuro dessas instituições, Catherine Grenier arrisca que o museu do amanhã será polivalente, flexível, permanente, testemunho de seu tempo e lugar privilegiado para o questionamento: “um museu Mundo, um museu Cidade, um museu Campus, um Museu Fórum, um museu Portal, um museu *Think Tank*” (Grenier, 2013, p. 83).

Nessa esteira, convém rememorar o que o aparecimento do Centro Georges Pompidou (1977) catalisou em termos de questionamentos, críticas e inovações. *Beaubourg* surgiu como projeto-piloto, laboratório para se experimentar, em termos conceituais e empíricos, como o museu responderia a esse novo estado de convergência difusa de referenciais, momento que inspirava grandes projetos e grandes incertezas. Surgia como espelho da sociedade contemporânea, assumindo a responsabilidade do gestar das tendências futuras.

De acordo com Bernadette Dufrêne, seu projeto arquitetônico se baseava, originalmente, na ideia de um “anti-monumento”, símbolo do “movimento”, da cultura *high tech*, do funcionalismo, flexibilidade, transparência. Da sua raiz museológica só conservava alguns traços, visto que se impunha como uma grande “mídia” contemporânea, centro multidisciplinar convergindo artes e cultura da informação e da comunicação. Aberto à atualização permanente, assumia, ainda, a missão de reinserir a França na cena da inovação em matéria de arte e cultura (Dufrêne, 1986, pp. 185-188).

As críticas não tardaram a condenar as propostas museográficas muito flexíveis e os artifícios de modernização como as escadas-rolantes, os elevadores, as fachadas de vidro, considerados empecilhos para se assimilar o sentido de arte – ainda que se tratasse de arte moderna, com suas variantes e propostas iconoclastas. Pompidou se situava, em suma, em plena zona de conflito entre o que se esperava de um museu modernizado e como responderia aos imperativos de se comunicar a arte moderna e contemporânea, a convergência de linguagens, as tendências da cultura em geral. Com o tempo Pompidou acabou assegurando seu lugar e importância na cena cultural francesa e internacional (Dufrêne, 1986, pp. 187-188).

Os museus inspiram sonhos no melhor e no pior dos sentidos. O campo é, atualmente, flagrado por tendências opostas: de um lado, se alarga numa velocidade sem precedentes e acolhe projetos que demandam grandes investimentos; de outro, são confrontados a restrições

orçamentárias e mesmo ao fechamento de instituições. Cresce o recurso a concessões antes mal vistas ou não praticadas, como aquelas vinculadas ao patrocínio, a locação de espaços para eventos, o apelo a exposições rentáveis – as chamadas *blockbusters*. A busca por equilíbrio financeiro ameaça comprometer a identidade “tradicional” do museu.

Muitas instituições vêm se aproximando da lógica multidisciplinar dos centros culturais, com ampla oferta propondo concertos, festas gastronômicas, programas de acolhimento da população vizinha, de comunidades situadas em zonas de vulnerabilidade social, para além da oferta tradicional de exposições. Outra tendência é a criação de filiais das grandes “marcas” como o Louvre-Lens, o Pompidou-Metz (ambos franceses), e o Guggenheim de Bilbao (espanhol), que apostam numa reativação dos potenciais econômico e turístico de uma região ou cidade através da revitalização da vida cultural. Dufrière, ao tratar do caso de Abu-Dhabi e do novo conceito de “museu universal” – atualizando aquele idealizado na esteira do Iluminismo – evoca os desafios para um museu que pretende abarcar num discurso global o diálogo e a reconciliação das culturas, num contexto divergindo do ocidental.

O campo museológico do século XXI apresenta possibilidades jamais imaginadas na época em que vigorava o modelo essencialmente pautado na salvaguarda de coleções e organização de exposições. Hesitantes, entre o medo e a esperança, apostamos no potencial de reinvenção de nossos museus-fênix: porosos, reconciliadores, pontes para incessantes (re) começos.

REFERÊNCIAS

- Amaro, D. R. (2009). O fim da história da arte segundo Hans Belting. In *Anais do V Encontro de História da Arte* (pp. 16-24). Campinas: IFCH/ Unicamp.
- Argan, G. C. (1992). *Arte moderna. Do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Cia das Letras.
- Belting, H. (2007). *L'histoire de l'art est-elle finie?* Saint-Amand (Cher): Folio.
- Bergeron, Y. (2016). Musées et muséologie: entre cryogénéisation, ruptures et transformations. In F. Mairesse (Ed.), *Nouvelles tendances de la muséologie* (pp. 245-246). Paris: La documentation française.
- Danto, A. (2000). *L'art contemporain et la clôture de l'histoire*. Paris: Editions du Seuil.

- Desvallées, A. & Mairesse, F. (Eds.) (2011). *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*. Paris: Armand Colin.
- Desvallées, A. & Mairesse, F. (Eds.) (2014). *Conceitos-chave de Museologia*. São Paulo: Armand Colin.
- Desvallées, A. (2007). A propos de la définition du musée. In A. Desvallées & F. Mairesse (Eds.), *Vers une redéfinition du musée?* (pp.49-67). Paris: L'Harmattan.
- Drouguet, N. & Gob, A. (Ed.) (2008). *La muséologie: histoire, développements, enjeux actuels*. Paris: Armand Colin.
- Dufrêne, B. (1986). Monument ou moviment? In *Le Centre Georges Pompidou: du bâtiment-jouet au monument* (pp. 188-190). Paris: Editions du CGP.
- Dufrêne, B. (2013). Les “musées universels”, vieille histoire ou nouvelle génération? À propos du Louvre Abou Dabi et de quelques autres. In R. Martine (Ed.), *Musées en mutation, un espace public à revisiter* (pp. 337-351). Paris: L'Harmattan.
- Edson, G. (2007). Définir le musée. In A. Desvallées & F. Mairesse (Eds.), *Vers une redéfinition du musée?* (pp. 37-48). Paris: L'Harmattan.
- Eidelman, J. (Ed.) (2017). *Rapport de la mission du XXIe siècle*. Paris: Ministério da Cultura e da Comunicação.
- Goncalves, M. C. F. (2004). A morte e a vida da arte. *Kriterion: Revista de Filosofia*, 45(109), 46-56. DOI: 10.1590/S0100-512X2004000100003
- Grenier, C. (2013). *La fin des musées*. Paris: Editions du Regard.
- Lei nº 47/2004 de 19 de agosto. República Portuguesa.
- Lorente, J. P. (2009). *Les musées d'art moderne ou contemporain: une exploration conceptuelle et historique*. Paris: L'Harmattan.
- Mairesse, F. (2000). La belle histoire, aux origines de la nouvelle muséologie. In A. Desvallées (Ed.). *L'écomusée: rêve ou réalité, publics et musées* (pp. 33-56). Lyon: Presses Universitaires.
- Mairesse, F. (2007). Musée/ thésaurus. In A. Desvallées & F. Mairesse (Eds.), *Vers une redéfinition du musée?* (pp. 167-223). Paris: L'Harmattan.
- Mairesse, F. (Ed.) (2016). *Nouvelles tendances de la muséologie*. Paris: La documentation française.
- Portaria nº 178/2004 de 20 de fevereiro. *Livro IV: Museus, Código do Patrimônio*. Legifrance/ República Francesa.
- Poulot, D. (2009). *Musée et muséologie*. Paris: La Découverte.

- Scheiner, T. C. (2012). Repensando o museu integral: do conceito às práticas. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 7(1), 15-30.
- Soares, B. (2015). L'invention et la réinvention de la Nouvelle Muséologie. *ICOFOM Study Series*, 43a, 57-72. DOI: 10.4000/iss.563
- Tobelem, J.-M. (2005). *Le nouvel âge des musées: les institutions culturelles au défi de la gestion*. Paris: Armand Colin.
- Unesco/ICOM (1958/2013). Declaração do Rio de Janeiro, Seminário Regional sobre a função educativa dos museus. In *Legislação sobre Museus* (pp. 91-100). Brasília: Câmara dos deputados.
- Unesco/ICOM (1972/2013). Declaração de Santiago. In *Legislação sobre Museus* (pp. 101-108). Brasília: Câmara dos deputados.
- Unesco/ICOM (1984/2013). Declaração de Quebec: princípios de base para uma Nova Museologia. In *Legislação sobre Museus* (p. 109-111). Brasília: Câmara dos deputados.
- Unesco/ICOM (1992/2013). Declaração de Caracas. In *Legislação sobre Museus* (pp.112-128). Brasília: Câmara dos deputados.
- Unesco/ICOM (2017). Recomendação referente à Proteção e promoção dos museus, sua diversidade e seu papel na sociedade. Brasília: IBRAM/Unesco.

Citação:

Brandão, G. (2019). Da arte aos museus: desafios para uma reinvenção da Museologia. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 263-281). Braga: CECS.

FERNANDA DE ANDRADE & LÚCIA MATOS

fernanda.andrade.cultura@gmail.com; luciamatos2@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, BRASIL

MEDIAÇÕES E POLÍTICAS CULTURAIS PARA AS ARTES NO BRASIL E OS EXEMPLOS DO CANADÁ, FRANÇA E PORTUGAL

RESUMO

O objetivo desta pesquisa, em curso, é investigar se e de que modo a mediação cultural pode ser considerada como uma possibilidade de exercício dos direitos culturais em artes. Nesta perspectiva, entende-se “mediação cultural” como uma forma de acesso e democratização dos bens culturais (Caune, 1999). Ou seja, um conjunto de ações de formação, pesquisa e intervenção no campo da produção artístico cultural, considerada como uma modalidade de mediação de terceiros orientada para o reconhecimento do outro. No entanto, podem também ser dispositivos que facilitam, com respostas criativas no interior de sistemas culturais, a comunicação entre sujeitos e culturas, promovendo novas formas de convivências que facilitam e constroem compreensões sobre as pessoas, seus costumes, seus valores e suas culturas. Porém, como é o entendimento de mediações culturais na dimensão das políticas culturais? Quais implicações podem reverberar nas políticas setoriais para as artes advindas das relações interculturais que atravessam os campos da Arte, da Cultura e da Educação nos processos de mediação cultural?

Orientadas por estas questões, nesta análise investiga-se o conteúdo de alguns documentos norteadores de extensão internacional sobre direitos culturais como os elaborados pela ONU e a Unesco. Revisa-se a Constituição Brasileira de 1988 e as deliberações dos/nos sistemas nacional e estaduais da cultura. E de início, a pesquisa indicou que, por se configurar como uma discussão recente no Brasil, o quantitativo de produção teórica sobre o assunto é escasso, sendo este um dos motivos pelo qual destacamos iniciativas como as do Canadá (exemplo da cidade de Montreal), da França (com o Observatoire des Politiques Culturelles) e de Portugal (com iniciativas da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional de Lisboa e Vale do Tejo – Arteemrede).

PALAVRAS-CHAVE

Artes; mediação cultural; políticas culturais; dança

INTRODUÇÃO

O tema da mediação cultural é polissêmico e adquiriu nas últimas décadas, no Brasil e no panorama internacional, atenção crescente de pesquisadores, professores, artistas, gestores culturais, dentre outros, nos vários segmentos culturais e artísticos. Na medida em que se torna cerne de discussões entre os pares, incorpora significações e modos de dizer díspares. Essa tendência de reconfiguração, tanto no campo artístico quanto no cultural, indica uma relação problemática, principalmente quando a mediação cultural se torna relevante mais por seu aspecto quantitativo do que pelo qualitativo.

De modo geral, afirmamos que o cenário em que problematizamos o exercício dos direitos culturais, dentre outros, ainda reflete uma realidade desigual e excludente em confluências de eixos contraditórios. Isso ainda se dá pois há uma visão restrita de políticas culturais como incentivo à criação artística e/ou produção de bens e serviços (Santos, 2003). Neste artigo abordamos as políticas culturais no sentido proposto por Canclini (2001), que as considera como atos de intervenção não só do Estado mas, de grupos sociais e de instituições. Neste sentido, as práticas de mediação cultural, que se articulam com o contexto socioeconômico e político, tendem a ser analisadas por diversas perspectivas e sabe-se que administrar essas dimensões no campo artístico é situação extremamente delicada. Ainda mais quando envolvem lógicas de subsistência em que os modos de operar dos artistas e/ou fazedores de cultura vão influenciar todo o contexto em derredor da mediação cultural que eles proporcionam.

Contudo, pretendemos apresentar aspectos relacionados ao modo singular que um determinado conjunto de ações de mediação cultural incorpora no desenvolvimento de capacidades políticas, estéticas e socioculturais, modificando a atuação dos sujeitos na esfera pública (Habermas, 2003). Porém, essa atuação indica que tanto podem ser resultantes de processos de subjetivação alienantes, bem como podem fomentar processos que desenvolvam capacidades, autonomias e emancipações. Ou seja, os resultados vão consideravelmente depender do como a mediação cultural é entendida e praticada. Segundo Caune (1999), a mediação cultural é uma forma de acesso e democratização dos bens culturais, ou seja, o termo carrega em primeira instância uma dimensão democrático/cidadã. Para Martins (2014), a mediação cultural articula relações sensíveis entre o visível e invisível, podendo promover reflexões críticas nos sujeitos. Trata-se, assim, de um modo de intervenção específica que articula um viés de democratização de bens culturais, bem como de relações sensíveis que

podem promover autonomias nos sujeitos. É um termo que vem sendo adotado e ressignificado de acordo com as especificidades de cada área e usualmente incorpora a dimensão de aproximar o público das artes através de um mediador cultural. Sendo assim, pensar a mediação cultural para as artes deve ser, antes de tudo, refletir que as linguagens artísticas estão contidas no contexto sócio-político-econômico e cultural. No entanto, discutir o setor artístico não é o mesmo que discutir o setor cultural que, embora não existam apartados, no Brasil se diferenciam de maneira *sui generis*. Do mesmo modo, num universo mais restrito, quando falamos em Artes não estamos tratando de nenhuma linguagem em específico. Mas, como as estratégias de aproximações aqui investigadas se deram no contexto das Artes/Dança, a terminologia mais adequada para tratar destas ações se revelou ser a mediação artística, pois esta “compreende as ações em torno da obra de arte, sejam elas da ordem da sensibilização, da apresentação, ou ainda, da pedagogia” (Caune, 2014, p. 124).

A DIMENSÃO DEMOCRÁTICA DAS MEDIAÇÕES ARTÍSTICAS E OS DIREITOS CULTURAIS NO BRASIL

Mediações artísticas podem ser práticas culturais baseadas na legitimação e democratização dos direitos culturais, sendo utilizadas tanto como mecanismo quanto como estratégia para a implementação de políticas culturais. Democratizar é dar constituição democrática; colocar ao alcance da maioria da população. É estar regido pelos princípios da democracia e esta se faz com participação, diálogo, ação e doação. O movimento participativo precisa de intenção mas, principalmente, de ação.

A cidadania cultural está fundamentada na definição legal de direitos e obrigações que a constituem e compreendem os direitos e deveres civis, políticos e sociais. No âmbito dos chamados direitos sociais, encontram-se os culturais. Os direitos culturais são aqueles direitos que o indivíduo tem em relação à cultura da sociedade da qual faz parte, que vão desde o direito à produção cultural, passando pelo direito de acesso à cultura até o direito à memória histórica. Esse conjunto de direitos integra a concepção de Cidadania Cultural. (...) no qual, o direito de acesso ou fruição à cultura pressupõe a garantia de que, além de produzir cultura, todo indivíduo deve ter acesso aos bens culturais produzidos por essa mesma sociedade. (...) No entanto, a dicotomia entre o “Brasil legal” e o “Brasil real” está também presente no campo da cultura. Embora seja

considerado um avanço legal o fato do reconhecimento constitucional aos direitos culturais, ainda estamos muito aquém da efetiva realização do mandamento constitucional. Muito ainda precisa ser feito para que, de fato, se democratize o acesso à cultura e aos bens culturais a todos. Numa sociedade profundamente marcada por conflitos, contradições e desigualdades sociais, a cultura ainda se constitui um privilégio. (Oriá, 1997, p. 24)

Neste sentido, na medida em que a discussão sobre o direito e o acesso à cultura transpassam acordos de cooperação internacionais - como os da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), bem como estão presentes na Constituição Brasileira de 1988, no Plano Nacional de Cultura (PNC) de 2010 e no Plano Setorial da Dança (PSD) de 2010, essas questões podem tornar-se agenciadoras na potencialização de experiências estético/culturais dos cidadãos. Pois, o desenvolvimento de processos de democratização cultural podem estar na premissa de que programas ou ações de mediação artística existem como uma via de mão dupla de fluxos contínuos. E nestes, o agente modificador por inúmeras vezes, no caso da dança, é também o próprio artista.

Bordeaux (2009)¹, refletindo em como articular a mediação e o trabalho artístico, afirma que é relevante descobrir como os artistas estão em relação às atividades da mediação. Será que eles podem escapar desta segmentação das políticas de ações culturais? Ressalta que é preciso unir as preocupações dos artistas e do público e meditar sobre uma relação desejada, principalmente com obras performativas na contemporaneidade. E, ao tentar compreender a arte inserida no contexto sociocultural e econômico, cogitamos que as ações de mediação artística desempenham papéis importantes junto à sociedade, principalmente em questões de defesa dos direitos culturais e do acesso aos bens culturais, pois:

apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. (Barbosa, 1989, p. 178)

Desta perspectiva, pensar em mediação artística é também pensar no universo das políticas públicas para o setor cultural e, deste modo, o

¹ Retirado de <http://tinyurl.com/y54ppp2b>

tornar acessível a todos, implica tensionar nossos discursos aos das políticas públicas existentes. Os desafios entre o fazer e ser feito consoante a continuidade entre nós mesmos e o ambiente influencia o *como* esses direitos se concretizam. Embora possa acontecer de outra maneira, trabalhar com Artes consiste e implica não estar alheio a estas e tantas outras considerações e discursos que movimentam culturas.

Quanto maior for o consenso, melhores as condições de aprovação e implementação das políticas propostas. Segundo, a definição de normas e o processamento de conflitos. Ou seja, as políticas públicas podem definir normas tanto para a ação como para a resolução dos eventuais conflitos entre os diversos indivíduos e agentes sociais. Para discutir os diferentes tipos e modelos de políticas públicas, são quatro as perguntas básicas: Qual o objetivo? Quem financia? Quem vai implementar? Quais serão os beneficiados?²

Rubim afirma que os direitos culturais, “ainda em processos de delineamento, abarcam conhecimento e reconhecimento da própria cultura; acesso e respeito às diferentes culturas; valorização das identidades culturais; dentre outros” (2017, p. 23). Ou seja, é um campo amplo, complexo e dinâmico e não é apenas a reunião de documentos que vai transmutar as realidades. Mas, eles se mostram como possibilidades de direcionamento.

No cenário brasileiro destacamos a Constituição Federal de 1988³, onde consta, no artigo nº 215, que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Vários pesquisadores concordam que, no Brasil, houveram muitas transformações significativas no campo artístico e cultural, a partir da gestão de Gilberto Gil/Lula no Ministério da Cultura (Minc – entre 2003 e 2008), principalmente derivadas, no que se refere ao entendimento do conceito de Cultura (Barros, 2014; Calabre, 2007; Rubim, 2017). Pois Gil, quando assumiu a pasta, afirmou que as ações do Ministério da Cultura estariam embasadas no “exercício da antropologia aplicada” na qual, “cultura é como usina de símbolos de um povo; um conjunto de signos de cada comunidade e de toda a nação; é como o sentido dos nossos atos, a soma de nossos gestos, o senso de nossos jeitos” (Gil, 2003). Portanto, foi durante a gestão de Gil (entre 2003 e 2008) e na sequência com Juca Ferreira (entre 2008 e 2010)

² Retirado de <http://tinyurl.com/yym8ljev>

³ Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

que a abordagem da dimensão sociológica do conceito de cultura foi sendo incorporada à dimensão antropológica, gerando o que esses autores chamam de uma “mudança de paradigma na cultura”. Segundo Botelho (2001), a dimensão sociológica não se constitui no plano do cotidiano do indivíduo como a dimensão antropológica e, esse deslocamento do conceito de cultura, no Minc, abriu espaços para que outras expressões culturais brasileiras pudessem iniciar um processo de saída da invisibilidade. Naquele momento, esse fato promoveu abertura e aproximação do Minc ao cotidiano dos brasileiros com processos participativos e novos debates sobre políticas para o campo cultural. O mesmo campo cultural que, segundo Rubim (2017), tem dinâmica complexa e envolve um conjunto de instituições e pessoas de forma ativa. Ao mesmo tempo, ser ativo neste campo é um desafio diante da introdução de “noções recentes, a exemplo de cidadania cultural, direitos culturais, cultura cidadã, diversidade cultural e diálogos interculturais” (Rubim, 2017, p. 23).

Nesta trajetória de mudanças no âmbito das políticas culturais, a Emenda Constitucional nº. 48/2005, estabeleceu a criação do PNC instituído pela Lei 12.343, em 2010. Este documento “foi elaborado após a realização de fóruns, seminários e consultas públicas com a sociedade civil e, a partir de 2005, sob a supervisão do Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC)”⁴. Com a duração de dez anos, este plano consiste em “um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes, estratégias e metas que devem orientar o poder público na formulação de políticas culturais”⁵. Neste último consta que “o Sistema Nacional de Cultura, seja organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa” e que “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus respectivos sistemas de cultura em leis próprias”⁶. De acordo com o Relatório de Adesão ao SNC do Minc de 2018⁷, todos os vinte e seis estados da federação e Distrito Federal aderiram ao SNC. Destes, quinze estados possuem planos estaduais de cultura e dos 5.570 municípios brasileiros, 2.424 aderiram ao SNC até junho de 2017, sendo que somente cento e quatro possuem Planos Municipais de Cultura (PMC). Ou seja, de acordo com estes números ainda há muito que se fazer para avançarmos neste sentido.

Elaborado com base na tridimensionalidade da cultura, o PNC considera-a como expressão simbólica, direito de cidadania e desenvolvimento

⁴ Retirado de <http://tinyurl.com/y5rp9wgf>

⁵ Retirado de <http://tinyurl.com/y5rp9wgf>

⁶ Retirado de <http://tinyurl.com/y5rp9wgf>

⁷ Retirado de <http://www.cultura.gov.br/snc/situacao-dos-estados-e-municipios>

econômico. É composto por 36 estratégias, 275 ações e 53 metas do Plano Nacional de Cultura (Conselho Nacional de Política Cultural, 2011). Dentre estas, a número 28 é a única que se aproxima dos entendimentos de mediação cultural como ação, utilizando diretamente o termo “formação de público”. Ratifica que a cultura no Brasil não é um direito usufruído pela maioria dos cidadãos e prevê como uma de suas metas aumentar em 60% a frequência mensal⁸. Neste plano, a ação 2.2.1 também prevê a formulação e implementação de planos setoriais nacionais das linguagens artísticas e expressões culturais que incluem (irão) objetivos, metas, sistema de acompanhamento, avaliação e controle social. Por isso, a Câmara, e posteriormente o Colegiado Setorial de Dança, instâncias criadas na gestão Lula para garantir a participação da sociedade civil nos espaços de elaboração de políticas culturais, promoveram debates com participação social sobre políticas públicas para o setor e lançaram (em conjunto com o CNPC, a Fundação Nacional Artes e o Minc) o Relatório 2005/2010, contendo o Plano Setorial da Dança (PSD).

A elaboração do PSD teve como pressuposto atender as demandas de todas as manifestações artísticas de dança, valorizando a produção brasileira em sua diversidade estética e levando em consideração seus diferentes contextos regionais, sociais, econômicos, políticos e artísticos. Com esse instrumento, espera-se que os benefícios das políticas culturais implementadas sejam acessados pelos agentes da dança de todo o país. Em novembro de 2010, já com a nova formação da câmara, agora transformada em Colegiado Setorial de Dança, o documento foi readequado aos cinco eixos do Plano Nacional de Cultura, prevendo propostas a serem implementadas ao longo dos próximos dez anos as quais são estruturadas em diretrizes e ações que estão articuladas aos temas de Gestão e Políticas Culturais; Economia e Financiamento da Dança; Formação em Dança e de Público; Pesquisa, Criação e Produção em Dança; Difusão e Circulação de Dança; Registro e Memória da Dança (...) consideramos que o Plano Nacional da Dança aponta diretrizes que refletem a diversidade da área da dança, seus multifacetados aspectos e sua implementação contribuirá para a consolidação de políticas culturais para a dança. (Conselho Nacional de Política Cultural, 2011, p. 260)

⁸ Registrada em 14,2%, em 2010, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, de pessoas que frequentam museu, centro cultural, cinema, espetáculos de teatro, circo, dança e música (Conselho Nacional de Política Cultural, 2011).

Dentre os eixos, o Eixo III – do Acesso, apresenta três diretrizes: universalizar o acesso dos brasileiros à arte e à cultura, qualificar ambientes e equipamentos culturais para a formação e fruição do público, permitir aos criadores o acesso às condições e meios de produção cultural e aponta trinta ações. Este eixo é o que contém mais propostas de ações que podem ser consideradas ação de mediação cultural, dentre as quais destacamos as de estratégias de formação de público, conforme a tabela abaixo.

3.5.1	Promover a criação de programas colaborativos para o desenvolvimento de atividades extracurriculares nas escolas públicas, oferecendo diferentes oportunidades de conhecer, apreciar e fazer dança. (Curto prazo)
3.5.2	Fomentar a realização de mostras de dança amadora de caráter não competitivo nos municípios e estados. (Curto prazo)
3.5.3	Ampliar e dar continuidade a Programas de Apoio a festivais de dança profissional, seminários e conferências, nas esferas federais, distrital, estaduais e municipais. (Curto prazo)
3.5.4	Criar mostras de dança universitária. (Curto prazo)
3.5.5	Estimular ações transversais da dança com outras áreas como educação, turismo, ação social, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras, objetivando ampliação e formação de público. (Curto prazo)
3.5.6	Criar programas que promovam a permanente integração e troca de informações e conhecimentos entre as instituições educacionais e culturais. (Médio prazo)
3.5.7	Incentivar programas de formação de público para a dança, enfatizando professores e alunos do ensino básico, das redes públicas e privadas. (Curto médio e longo prazo)

Tabela 1: Eixo III – do acesso Plano Setorial da Dança
Fonte: Conselho Nacional de Política Cultural, 2011, p. 265

Segundo a tabela acima, quatro das estratégias apontam para a elaboração de ações de mediação cultural junto ao ensino – formal de educação, sendo que somente uma destas sugere programas de formação de público para a dança de maneira mais “incisiva”. Isso implica afirmar que quem não está inserido no atual sistema de ensino formal de educação tem menores chances de ter acesso a esses programas.

É certo que a elaboração do PND desdobrou-se em muitas ações como o programa Mais Cultura, dentre outros. Porém, aponto para os sujeitos que não participam de maneira direta destas estratégias derivadas das decisões político setoriais para a dança, tensionadas a partir dessa articulação entre Minc/Ministério da Educação (MEC) e das comissões interministeriais que discutiram como aproximar esses campos. Sujeitos

como o público da terceira idade, por exemplo, que não estão vivenciando o ambiente formal de educação, ou por já terem estado neles antes destas iniciativas ou por inúmeras variantes nunca o estiveram, não estão previstos pois, atuam como públicos espontâneos usualmente em ambiente não formal de educação. Por outro lado, três destas estratégias indicam uma perspectiva mais democrática de acesso à dança. Seja por vias somente da fruição ou pela via de realização da atividade artística amadora ou profissional, esses cenários possibilitam a qualquer sujeito se aproximar da dança sem maiores critérios de acessibilidade. Esse ponto é relevante da perspectiva democrática dos direitos culturais dos cidadãos visto que “todos têm direito à cultura”. No entanto, não apontam ações estruturadas que inserem o público como agente nuclear delas.

Em respostas a esses e outros gargalos do campo, em 2010, o Colegiado Setorial de Dança do Minc identificou a necessidade de se fazer uma pesquisa diagnóstica que identificasse agentes da dança (indivíduos, grupos e instituições) no país. Assim, após quatro anos, aconteceu a primeira etapa do mapeamento da dança nas capitais brasileiras e no Distrito Federal. A reivindicação foi referendada pelo Colegiado e firmada com a assinatura de um Termo de cooperação técnica entre a Universidade Federal da Bahia (Ufba) e a Funarte/Minc, tendo a coordenação geral da Prof.^a Dra. Lúcia Matos (PPGDança – Ufba) e vice-coordenação da Prof.^a Dra. Gisele Nussbaumer (Pós-Cultura – Ufba). A equipe de pesquisa envolveu onze universidades, vinte pesquisadores e trinta e três alunos de graduação – na qual, a primeira autora, teve a oportunidade de participar como bolsista de iniciação científica na equipe da coordenação nacional, na Escola de Dança da Ufba.

A primeira etapa, finalizada em 2016, incluiu cinco regiões e oito capitais do país e foi realizada em parceria com as universidades federais da Bahia (Salvador), do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), de Pernambuco (Recife), do Pará (Belém), do Ceará (Fortaleza) e de Goiás (Goiânia), com as universidades estaduais do Paraná (Curitiba), de Pernambuco e a estadual Paulista (São Paulo), a Pontifícia Universidade Paulista (PUC – SP) e o Instituto Federal de Goiás. O diagnóstico das oito capitais está disponível em formato de relatório digital no site da pesquisa e agrupado a ele encontra-se um banco de dados para consulta pública com informações sobre os agentes da dança que participaram da mesma. Esta pesquisa envolveu um extenso questionário autorespondente em que, dentre outras questões, os agentes foram interpelados sobre o desenvolvimento de ações ou estratégias de formação de públicos e eram convocados a citar até três tipos de ações

ou estratégias desenvolvidas. Numa perspectiva de análise nacional dos dados, segundo a Coordenação Nacional do Mapeamento da Dança Matos & Nussbaumer, 2016) dos respondentes que possuem produção solística,

apenas 44,5% declaram realizar ações ou estratégias de formação de público. (...) 20,7% declaram realizar aulas, palestras e cursos; 16,3% usar a internet/redes sociais; 10,2% fazer atividades com/nas escolas; 9,5% apresentações em festivais, espaços públicos e mostras; 8,5% divulgação; e 5,8% atividades relacionadas à apresentação do espetáculo. (Matos & Nussbaumer, 2016, p. 1824)

Isso indica que, tanto o termo quanto o tema da mediação cultural em relação às políticas culturais e os estudos da área da dança, ainda são escassos e pouco explorados no Brasil. Portanto, os resultados apontados pelo Mapeamento Nacional da Dança se configuram como uma das primeiras grandes pesquisas realizadas neste contexto, descortinando portas para que possamos ampliar e aprofundar investigações sobre estes setores no país.

Diante destes fatos, e em paralelo às pesquisas realizadas no contexto brasileiro, compreende-se que algumas experiências internacionais podem colaborar para que possamos ampliar e tensionar no Brasil o entendimento e a criação de propostas de mediação cultural considerando a dimensão democrático/cidadã que ela fomenta. É fato que o contexto em que as próximas reflexões estão inseridas pode estar distante das realidades brasileiras mas são referências relevantes, demonstram pioneirismo e talvez, possamos transformar e/ou aprender com as experiências alheias.

ABORDAGENS INTERNACIONAIS SOBRE MEDIAÇÕES E POLÍTICAS SETORIAIS PARA AS ARTES: OS EXEMPLOS DO CANADÁ, FRANÇA E PORTUGAL

Ao estudarmos o desenvolvimento de ações de mediação cultural no exterior, verifica-se que as ações se manifestam num processo de transformação contínua. Modelos variam à medida que novos desafios se apresentam. Por vezes pode ter relação com a heterogeneidade do público ou com a singularidade de cada manifestação cultural. No entanto, sabe-se que entre as linguagens artísticas, os vários âmbitos das artes visuais e os equipamentos museais são os que mais avançaram em suas pesquisas no segmento da mediação cultural, principalmente no Canadá e na França.

Considerada uma metrópole cultural do século XXI, Montréal, Québec, no Canadá decidiu, no início do século, que deveria ser uma

cidade inclusiva envolvendo criadores e cidadãos em um processo de intercâmbios para que o maior número de pessoas participasse, cada um à sua maneira, do espaço cultural comum. Fizeram uma importante descoberta quando tentavam identificar as dificuldades na democratização da cultura para torná-la acessível. Descobriu-se que grande parte da população não se sentia preocupada com a cultura e as artes apresentadas na cidade, apesar das diversas ferramentas de divulgação, o que gerou o seguinte questionamento: “como então nós democratizamos a cultura e criamos encontros reais entre artistas, obras e cidadãos? A resposta da cidade de Montreal a esta questão é a mediação cultural”⁹. Desde os anos 2000, o termo é empregado *pela cidade* para designar as estratégias de ação cultural sobre situações de troca e de encontro entre os cidadãos e os meios culturais e artísticos. Caracteriza-se por estabelecer meios de acompanhamento, criação e intervenção destinada à população local e aos públicos do meio artístico e cultural. Tem o objetivo de promover/favorecer a diversidade de formas de expressão cultural e formas de participação na vida cultural. A cidade assinou um acordo de desenvolvimento cultural com o Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition Féminine, em 2003, levando em conta a emergência da noção de mediação cultural e o desenvolvimento cultural. Em 2005, a Política de Desenvolvimento Cultural da cidade adota a mediação cultural como ação prioritária a fim de favorecer o acesso à cultura para todos os seus cidadãos. A abordagem foi escolhida como eixo principal de intervenção e passa então a fazer parte das políticas culturais, definidas a partir da perspectiva do desenvolvimento cultural local.

A implementação desta política baseia-se em programas de subsídios que sustentam projetos de mediação cultural realizados por agentes culturais, bem como projetos implementados pelos distritos – bairros – de Montréal e os atores da Rede de Acesso à Cultura¹⁰. No plano de ação de 2007-2017 adotado pela cidade, pelos governos do Québec e do Canadá entre outros órgãos locais, colocam a mediação cultural no topo da lista de direções e medidas:

primeira orientação: Melhorar o acesso à cultura. a) promover o direito à cultura para todos os cidadãos; b) adotar

⁹ Retirado de <http://montreal.mediationculturelle.org/>

¹⁰ A Rede é composta por 24 instituições e agentes culturais que difundem e realizam cerca de 50 projetos de mediação por ano com artistas profissionais e vários grupos. Oferecem aos cidadãos várias atividades multidisciplinares no campo das artes desenvolvendo parcerias sólidas com as comunidades escolares e culturais, ao mesmo tempo em que se adaptam aos locais e instalações dos bairros por transmissores comunitários que estão ancorados em suas comunidades.

a mediação cultural como estratégias de acesso à cultura e c) envolver a comunidade educacional em estratégias de mediação cultural para o desenvolvimento de projetos e parcerias.¹¹

Os projetos e ações de mediação cultural em Montréal podem acontecer de diversas formas, inspirados por vários pontos de vista, existindo uma forte ligação entre a mediação cultural e os direitos culturais. E tão importante quanto os programas ou as ações de mediação cultural em si encontra-se o viés da formação e qualificação profissional dos mediadores culturais. Embora não tenhamos feito uma análise minuciosa de currículos e desdobramentos dos mesmos, destacamos que existem algumas iniciativas no ensino superior de educação, no Canadá, em defesa desta demanda do campo.

O Observatoire des Politiques Culturelles (OPC) na França – um organismo nacional que trabalha a articulação entre inovações políticas e culturais, a evolução da sociedade e das políticas públicas ao nível territorial – junto com o Centre National de la Danse (CND) realizam, desde 2004, seminários para se discutir sobre o tema da mediação cultural para a Dança. O objetivo no encontro de 2009, em Grenoble, foi abordar uma noção compartilhada do que é a mediação cultural para a dança. Temas como a territorialização em políticas culturais e a construção de projetos artístico-culturais articulados na mediação cultural foram abordados nesses eventos. Segundo Rias (2009)¹², gestor do CND na época, discutir o conceito de território é enfatizar a pluralidade e seus sentidos possíveis. Propõe que é interessante investigar como cada ator implicado na cadeia cultural – coletivos, artistas, público, mediadores, etc. – cria seu território de intervenção ou ação. Como promover sinergias para que os territórios administrativos, os da vida e os do projeto de mediação se cruzem e interpenetrem? Como resultado destas e outras discussões do encontro de 2009, o CND dispõe em 2017 de um centro de recursos para mediação, educação artística e cultural em Dança. Este centro possibilita que o CND articule nacionalmente dois projetos de formação e mediação em dança. Um atende as cidades periféricas do país, oferecendo capacitação para mediadores e professores num curto espaço de tempo dando também suporte para os empreendimentos no setor. O outro é chamado em tradução livre de caminhos coreográficos que se desdobra em muitas possibilidades de oficinas, fruição de

¹¹ Retirado de <http://montreal.mediationculturelle.org/>

¹² Retirado de http://www.observatoire-culture.net/fichiers/files/synthese_de_la_rencontre_telecharger.pdf

espetáculos, mesa de debates e visita guiada. Um *workshop* se destaca, as oficinas de pesquisa midiáticas, que consiste em explorar documentários, vídeos e entrevistas variadas com dançarinos de outras épocas. Todas essas ações do segundo programa estão disponíveis para que os mediadores possam, autonomamente, organizar os caminhos para cada público específico. Ressalta-se que ao longo de nossa investigação levantaram-se muitas outras informações sobre os projetos de mediação propostos mas, infelizmente, não constam as opiniões do público nem dos artistas da dança para agregar outros dados sobre a grandiosidade com que ele se apresenta. Mas, deixamos o registro para novas investidas.

Ainda em relação à França, Pupo (2011), por exemplo, discute sobre a noção de mediação cultural e artística, analisando um conjunto de iniciativas observadas no contexto da instituição Maison du Geste et de l'Image (MGI) em Paris, França. A autora aponta algumas iniciativas de mediação culturais desenvolvidas e destaca o grau de excelência que elas alcançaram desde 1983. Cabe ressaltar que, dentre as iniciativas que a MGI utiliza, existe a presença marcante dos procedimentos pedagógicos no planejamento das ações, a presença contínua da cooperação multidisciplinar, a contribuição para a “construção de intersecções entre esferas”, além do “desenvolvimento de redes de atuação” (Pupo, 2011, p. 117) que vai agir junto da agenda dos equipamentos culturais, por exemplo. Essa estrutura nos parece muito interessante do ponto de vista da complexidade que a mediação artística suporta. Existem também ações de experimentação entre artistas e espectadores dentro de processos criativos, visita guiada a museus durante a montagem das exposições, visitas guiadas em teatros etc. Percebe-se que as ações da MGI trabalham a experiência estética, priorizando oportunidades de apreciação e experimentação por parte do espectador junto à aceitação de mediação como educação/formação. O tempo de “formação” dos públicos na MGI é flexível, permitindo ao espectador autonomia na decisão sobre o tempo que ele deseja dispensar para a própria “formação”, a qual pode variar entre ações pontuais de três dias até pouco mais de um semestre e os cidadãos se matriculam quando querem, se houver vagas disponíveis.

Os experimentos apresentam características semelhantes nos modos de fazer. As estruturas das *ações de formação de público* visam educar esteticamente o espectador havendo equilíbrio entre os conhecimentos inteligíveis e sensíveis. Ou seja, aqueles em que o sujeito da experiência tece considerações sobre a obra baseados em argumentos e os consegue relatar, narrar, compartilhar. Há também a preocupação com os impactos

gerados e estimulados na posição ética ou na maneira com que o espectador poderia se estabelecer politicamente diante da obra espetacular.

Outra experiência importante refere-se ao programa *Artemrede*, de Portugal, que demonstra ser uma das propostas mais bem estruturadas do ponto de vista da permanência, da sustentabilidade e do trabalho colaborativo. A Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional de Lisboa e Vale do Tejo (CCDR LVT) iniciou, em 2003, um estudo que visava inicialmente dinamizar e qualificar equipamentos culturais da região. Neste âmbito de discussões surge a proposta de criação de “uma rede que ligasse os vários equipamentos e que desse resposta às necessidades de qualificação, assistência técnica e desenvolvimento sentidas pelas autarquias no âmbito da oferta cultural”¹³.

Em 2005, o “*Artemrede – juntos mais fortes*”, passa a ser uma associação cultural sem fins lucrativos, atuando prioritariamente na programação e formação e articulando ações de interlocução política junto ao governo nacional. Tem algumas semelhanças com organizações da sociedade civil no Brasil, como fóruns e associações culturais e de dança. A rede contribui para que “os equipamentos dos seus associados tenham uma oferta cultural regular, coproduz espetáculos, organiza ações de formação especializada, desenvolve diversos projetos comunitários e outras iniciativas que envolvem agentes culturais e públicos distintos”¹⁴. A rede opera angariando receitas advindas de investimentos públicos por meio de apoio às estruturas, de eventos e através de investimento dos associados. No 1º Fórum Político *Artemrede*, em 2015, foi apresentado o Plano Estratégico e Operacional (PEO) 2015 – 2020, que consta que:

a programação e a mediação, i.e., o que é relevante do ponto de vista da formação de públicos, do trabalho com as populações, da participação, das estratégias artísticas, educativas e de comunicação, mas também tudo o que indiretamente sustenta e influencia a atividade de programar: a reflexão em torno das questões que atravessam o mundo contemporâneo, temas filosóficos, estéticos e políticos, pensamento crítico e crítica de arte. A cultura como fator de desenvolvimento territorial, i.e., todo o saber teórico e técnico que contribua ou derive da formulação e implementação de políticas públicas que tenham na cultura um fator primordial, ou seja, todas as áreas de conhecimento que beneficiam da intersecção das políticas e atividades culturais com outras áreas de intervenção pública

¹³ Retirado de <https://www.artemrede.pt/v3/pt/o-que-somos/artemrede.html>

¹⁴ Retirado de <https://www.artemrede.pt/v3/pt/o-que-somos/artemrede.html>

(o planejamento e ordenamento do território, a educação, a ação social, o ambiente, o turismo...). (Artemrede, 2015, p. 63)

O Artemrede propõe também programas de cofinanciamento que tenham como foco a promoção de “uma visão transversal da cultura, permitindo assim o acesso a linhas de financiamento de outras áreas como o urbanismo, a inclusão social, a educação, entre muitas outras, reconhecendo na cultura um agente ativo e central para o desenvolvimento dos territórios”¹⁵. Atualmente, a rede conta com a adesão de quinze municípios e atinge cerca de um milhão e trezentos e sessenta mil habitantes. Dispõem de mais de 20 teatros e 110 equipamentos culturais. Desde 2005 colaboraram com mais de 300 companhias e artistas, mais de 1.500 apresentações, 300 espetáculos e por volta de 450 atividades educativas. Em torno de 180 mil espectadores participaram de ações de mediação cultural propostas pela rede.

As opções estratégicas de mediação cultural e formação constituem um modelo híbrido que visa beneficiar tanto artistas e demais agentes que trabalham no campo artístico/cultural, quanto o público. A mediação cultural do Artemrede foca sua aposta formativa estrategicamente em dois eixos:

na programação e a mediação cultural, ou seja, tudo o que é relevante do ponto de vista da formação de públicos, do trabalho com as populações, da participação, das estratégias artísticas, educativas e de comunicação, mas também tudo o que indiretamente sustenta e influencia a atividade de programar: a reflexão em torno das questões que atravessam o mundo contemporâneo, temas filosóficos, estéticos e políticos, pensamento crítico e crítica de arte. Na cultura como fator de desenvolvimento territorial; ou seja, todo o saber teórico e técnico que contribua ou derive da formulação e implementação de políticas públicas que tenham na cultura um fator primordial, ou seja, todas as áreas de conhecimento que beneficiam da intersecção das políticas e atividades culturais com outras áreas de intervenção pública (o planejamento e ordenamento do território, a educação, a ação social, o ambiente, o turismo...)¹⁶.

As ações de mediação cultural do Artemrede atuam sob o conceito de projeto educativo e projetos de arte comunitária, constituído por oficinas e outras atividades que são pensadas de forma integrada com a

¹⁵ Retirado de <https://www.artemrede.pt/v3/pt/projetos-e-iniciativas/forum-politico.html>

¹⁶ Retirado de <https://www.artemrede.pt/v3/pt/o-que-fazemos/formacao.html>

programação e para os públicos-alvo de cada membro da associação. Ou seja, o público de cada evento é tratado de maneira diferenciada, nas quais as ações são planejadas respeitando as singularidades de cada grupo heterogêneo. A descrição das ações de mediação artística e formação de espectadores é semelhante à maioria das já citadas nesta investigação. Promovem oficinas de experimentação, bate-papos e rodas de discussão sobre os espetáculos e outras. Porém, o que se destaca neste programa é a solidez e o comprometimento com que o programa se apresenta.

Na medida que investigamos os contextos do Canadá, da França e Portugal percebemos que as mediações artísticas são focadas na aproximação dos públicos com as obras porém, este não demonstra ser o aspecto mais relevante. O principal sentido parece estar atrelado a considerar o sujeito não só como espectador mas, como cidadão. Os eixos dos projetos de mediação artística nestes exemplos também se movimentam em torno de aprendizagens mais ou menos formalistas, ou ambicionam ações visando à manutenção do espaço cultural. Por vezes objetivam aproximações entre público, obras, artistas e a experiência estética. Para uns a fruição do espectador é o principal, para outros a divulgação da linguagem. Uns visam emancipações por parte do público, outros a fidelização, ou ambos. Ou seja, entre planejamentos e ações existem semelhanças e diferenças que variam a partir de entendimentos, missão e valores adotados, tanto por instituições quanto por agentes culturais. No entanto, mesmo diante do fato de constatarmos haver todas estas estruturas que permitem o acontecer dos programas e projetos, isso não nos permite afirmar que há a potencialização das experiências estéticas dos espectadores. Isto porque, os profissionais mediadores, podem compartilhar do conhecimento de inúmeros procedimentos metodológicos na mediação artística e, ainda assim, não garantir o necessário em termos de mediações artístico culturais transformadoras. Neste caso, somente a voz dos espectadores é que poderia confirmar essa ocorrência.

Em meio a tudo isso, é imprescindível reconhecer que a dimensão estética educativa neste enquadramento demonstra ser relevante tanto para o mediador quanto para o espectador. E, neste viés, se configura outra faceta indispensável no sucesso das ações, as vivências na/com Dança. Porque sabemos que a expansão das energias que o corpo pode compartilhar enquanto dança é das mais relevantes para a corporificação e reverberação destes encontros com o espectador. Quanto mais o mediador artístico estiver próximo desta realidade, mais pode colaborar com a preparação dos encontros proporcionados com/pela mediação artística.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Nestes contextos, verifica-se que o desenvolvimento de ações de mediação artística cultural se manifesta num processo de transformação contínua, no qual modelos variam à medida que novos desafios se apresentam. Seja no Brasil, no Canadá, na França ou em Portugal, as mediações artísticas e ou culturais são focadas na aproximação dos públicos com as obras, porém, este não aponta ser o aspecto mais relevante. O mais significativo aponta a considerar o sujeito não só como espectador, mas como cidadão de uma sociedade, para a qual sua presença é fundamental na transformação de relações. Em sua maioria, demonstram preocupação com os impactos gerados/estimulados na posição ética ou na maneira com que o espectador poderia se estabelecer politicamente, não só diante da obra espetacular, mas em atividades cotidianas.

Os eixos dos projetos de mediação artística e cultural destacados também se movimentam em torno de aprendizagens, ressaltam aspectos pedagógicos da/na mediação artística e em geral, apresentam características semelhantes nos modos de fazer. Planejamentos e ações variam a partir de entendimentos, missão e valores adotados tanto por instituições quanto por agentes culturais. E, se compararmos a tradição que o campo da mediação artístico cultural tem nos demais países citados neste estudo com a nossa no Brasil, perceberemos que os cenários se mostram otimistas para novas iniciativas. E, neste ensejo, um dos principais dilemas da mediação artística para a Dança talvez esteja em encontrar um equilíbrio entre se apropriar dos modelos de ações já praticados e atender as especificidades da dança, as quais também envolvem o entendimento da dimensão democrática das mediações artísticas.

No entanto, se por um lado temos muitos documentos norteadores, por outro, poucas são as intervenções *sólidas* em favor da garantia dos direitos culturais. Isso pode significar que o esforço por uma cultura cidadã é envolvida por contradições e tensões na qual, várias condições ainda estão por analisar. Portanto, o empenho pela consolidação do *espaço* da mediação artística deve ser fomentado por programas e projetos que sejam duradouros, mas não engessados. Que apresentem transformações; tenham continuidade; que sejam programas de Estado e não de governos e, principalmente, só deixem de existir por demandas advindas das sociedades.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

REFERÊNCIAS

- Artemrede. (2015). Planejamento estratégico e operacional. Retirado de <https://tinyurl.com/ybunnauz>
- Barbosa, A. (1989). Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, 3(7), 170-182. DOI: 10.1590/S0103-40141989000300010
- Barros, J. (2014). *Cultura e diversidade: noções iniciais*. Porto Alegre: Ministério da Cultura/UFRGS.
- Botelho, I. (2001). Dimensões da cultura e políticas públicas. *São Paulo em Perspectiva*, 15, 2, 73-83. DOI: 10.1590/S0102-88392001000200011
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, Senado. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Calabre, L. (2007). Políticas culturais no Brasil: balanços e perspectivas. In A. C. Rubim & A. Barbalho (Eds.), *Políticas culturais no Brasil* (pp. 87-108). Salvador: Edufba.
- Canclini, N. (2001). Definiciones en transición. In D. Mato (Ed.). *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales em tiempos de globalización*. (pp. 57-67). Buenos Aires: Clacso.
- Caune, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation: le sens des pratiques culturelles*. Grenoble: PUG.
- Caune, J. (2014). *La démocratisation culturelle, une médiation à bout de souffle*. Grenoble: PUG.
- Conselho Nacional de Política Cultural (FUNARTE/MinC). (2011). *Câmara e Colegiado Setorial de Dança - relatório de atividades, 2005-2010 - a participação social no debate das políticas públicas do setor*. Brasília: Ministério da Cultura.
- Gil, G. (2003). Discurso do ministro Gilberto Gil na solenidade de transmissão do cargo. Retirado de <https://tinyurl.com/y742suwq>
- Habermas, J. (2003). *Mudança estrutural da esfera pública*. São Paulo: Unesp.
- Martins, M. (2014). *Pensar juntos mediação cultural: entrelaçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota.

- Matos, L. & Nussbaumer, G. (2016). *Mapeamento da dança: diagnóstico da dança em oito capitais de cinco regiões do Brasil*. Salvador: Edufba.
- Oriá, R. (1997). Políticas culturais em tempo de globalização. *Caderno Aslegis*, 1, 21-35. Retirado de <https://tinyurl.com/y97neduy>
- Pupo, M. (2011). Mediação artística, uma tessitura em processo. *Urdimento*, 17, 113-122. DOI: 10.5965/1414573102172011113
- Rubim, A. (2017). *Agentes culturais: delimitações e contextos de atuação*. Salvador: Rubim.
- Santos, H. (2003). A propósito dos públicos culturais: uma reflexão ilustrada para um caso português. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 67, 75-97. DOI: 10.4000/rccs.1115

Citação:

Andrade, F. de & Matos, L. (2019). Mediações e políticas culturais para as artes no Brasil e os exemplos do Canadá, França e Portugal. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 282-300). Braga: CECS.

III – CONTEXTOS E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO

MARGHERITA CESTARO
margherita.cestaro@unipd.it
UNIVERSITÀ DI PADOVA, ITALY

BEING PARENTS OF TEENAGE CHILDREN IN THE CITY. INTERCULTURAL MEDIATION AS “EDUCATIONAL STYLE” OF INCLUSION AND CITIZENSHIP

ABSTRACT

Starting from a research project centred on “second generation” parents, the present contribution intends to explore the intercultural mediation concept taking the perspective of immigrant parents with teenage children. Specifically, the pedagogical attention was drawn to the “educational strategies of intercultural mediation” (enacted by parents of non-Italian origin with adolescent children) and to the processes of interaction and participation between parents (both native and non-native). It is claimed that such “points” can indicate possible paths, both of reflection and action, useful to promote real processes of human inclusion, of mutual integration and of citizenship, leveraging parents (autochthonous et non) that live in the city.

KEYWORDS

Intercultural mediation; educational style; parenting; intercultural integration

INTRODUCTION¹

For effectively comprehend the current migratory processes and the modalities of insertion and integration of the migrants in the host territories, it is indispensable to shift the attention from the individual subject to the “family subject” (Donati, 2014; Regalia & Giuliani, 2014, pp. 153-179). The latter is the primary system of relationships within which the entire migratory process takes place both in the country of origin, in the country of destination and in family ties which are preserved at distance between the

¹ This contribution makes extensive reference to what was developed in Cestaro (2017), although integrating it with new aspects.

people involved. In this perspective, bringing the family back to the centre of the entire migratory project invites us to consider migration itself as "a family event" (Donati, 2014; Regalia, Scabini & Rossi, 2008).

It is however necessary to consider migration through the lens of plurality when we conceive *family* as a subject of the migrating process. Actually, the composition and the degree of internal complexity make migrant families like "social structures with variable geometry" (Ambrosini, Bonizzoni & Caneva, 2010, p. 40). This variability depends not only on the stories of the subjects involved, but also on the type and the outcome of family reunification which, when unsuccessful, can lead to separations and new marriages. Overall, migrant families can be described as "composite and multi-faceted reality" under a psychosocial point of view (Regalia & Giuliani, 2014, p. 176). In fact, depending on the case, they present elements of undeniable fragility and vulnerability but also important resources through which to ensure, over time, family unity, care for children, as well as positive practices of interaction in the territory.

Being in an intermediate position between the individual and the "new" community, migrant families constitute a "crucial junction point" (Ambrosini, 2012, p. 29) of the relationship between safeguarding cultural differences and starting a constructive *integration* process in the territory. They represent indeed a "sphere in which cultural affiliations are constantly renegotiated" in relation both to the "outside" of family (the social context) and to the "inside" of family relationships (Ambrosini & Bonizzoni, 2012, p. 223).

With specific reference to the relationships within the family context, recent studies conducted in Italy on the "second generations" address the important role of mediation exercised by parents in the process of building children's identity (Ambrosini & Molina, 2004; Regalia & Giuliani, 2014, pp. 153-157; Ricucci, 2001). They reveal how the "educational styles" of parents represent a "ballast and/or an opportunity" (Pozzi, 2012, pp. 181-218) for the integration of the whole family group. As a consequence, these researches highlight the need to promote supporting and accompanying actions towards the reconstituted family. These actions can promote *processes of empowerment* (Donati, 2014) of families through the implementation of *integrating dynamics*, starting from the daily interactions which characterise the different dimensions of *living together* in the city (Ambrosini & Bonizzoni, 2012, pp. 219-227; Belletti, Boffi & Ambrosini, 2014, pp. 59-160).

Starting from these considerations and referring to a research project focused on "second generation" parents, the present contribution intends

to focus on the pedagogical aspect of “intercultural mediation strategies” – acted by parents of non-Italian origin with adolescent children – and on the processes of interaction and participation between parents (both native and non-native). It is argued that these issues can indicate possible paths, both of reflection and of action, useful to promote real processes of human inclusion, mutual integration and citizenship in the city.

A RESEARCH PROJECT FOR THE CONSTRUCTION OF A “PARENTING STYLE” OF INTERCULTURAL MEDIATION IN THE CITY

“Second generation’ parents: ‘guidelines’ for the training of an intercultural parental mediation in the city” is a two-year research project (2016-2018) which assumes as a basic theoretical concept “intercultural mediation”, understood as the “structural dimension” of educational action in plural contexts². It intends to address the issue of migrant families, approaching it from the parents’ perspective³.

Specifically, pursuing a perspective of empowerment of families as protagonists of an “intercultural culture” in the city, the research intends to explore the types of mediation enacted by the parents of adolescents of the so-called “second generations” (Rumbaut, 2004, pp. 1160-1205), residents for at least eight to ten years and with a good level of integration in the territory.

The main aim is to discover if and in which manner parents of “second generation” can represent and become “skilled ferryman” in the educational relationship with their children (Milan, 2012) and “intercultural witnesses” of cohesion, creativity and social participation in the territory.

THEORETICAL BACKGROUND OF THE RESEARCH

Bearing in mind these considerations, we intend to make constant reference to the intercultural dimension, which recognizes in the *relationship between* different people – culturally diverse – and in the enhancement of *mutual commonalities* (and not just mutual differences), the pillars of this

² For more information, see Cestaro (2014, pp. 107-110).

³ This is a co-funded research project, promoted by the Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy, Applied Psychology (FISPPA) of the University of Padua in close collaboration with the Diocese of Padua, Caritas and the Migrant Office of the Diocese of Padua, the “Marco Polo” non-profit association, Intercultural pedagogical center (Mirano-Venice), the Italian Caritas and the Migrants Foundation. The project had the scientific supervision of Prof. Giuseppe Milan and was coordinated by Cestaro as research fellow.

proposal. We believe that fostering real processes of *intercultural integration* of migrant families causes these families to be considered not as distinct and separate categories but rather as *social and educational subjects*. These social and educational subjects are characterized by their own peculiarities but they also share "needs", difficulties, resources, planning and tasks with other "autochthonous" subjects-families.

More specifically, in an intercultural perspective, to conceive interventions (both of pedagogical research and of educational action) that have as their aim the educational approaches adopted by parents of non-Italian origin, in our opinion, implies two major consequences:

- to recognise that such parents share with Italian parents a *common biographical condition*, which can be, as in our case, that of being parents of teenage children;
- to consider parenting (of the father, of the mother, of the couple) as that human condition (Cigoli & Gennari, 2008; Donati, 2013), transversal to different cultures, which allows to highlight those "common traits" defining the educational relationship of parents towards their teenage children.

In this regard, human sciences (sociology, psychology, pedagogy) are in unanimous agreement in considering the function of mediation exercised towards the sons and daughters, born and / or grown up in the new immigration context, as one of the features characterizing migrant parenting.

In order to understand if and in which manner the educational action of the "second generation" parents qualifies as an action of intercultural mediation, we choose here to refer to what we have already been able to define as *the triangle of intercultural mediation* (Cestaro, 2013, Cestaro, 2016, pp. 139-170;) (Figure 1). This triangle is conceived not so much as a "model" but rather as a "map" aimed at guiding the reflection and the action of those who are called to educate today in irreversibly plural contexts.

This peculiar "map" considers human existence as a constant relationship of the subject towards himself, towards others and towards reality (natural, social, cultural, "transcendent"). It intends therefore to visualize the "lines of meaning" in between which pedagogy and education is called to mediate – to "stay in the middle" (Cestaro, 2013). This means to act right along those "frontiers" (the "border places") in which the *relationality* of human existence can unfold in a fully human and humanizing sense

or – otherwise to find limitations or closures that block and encapsulate the individual and the communities within their “small rooms” (Milan, 2008).

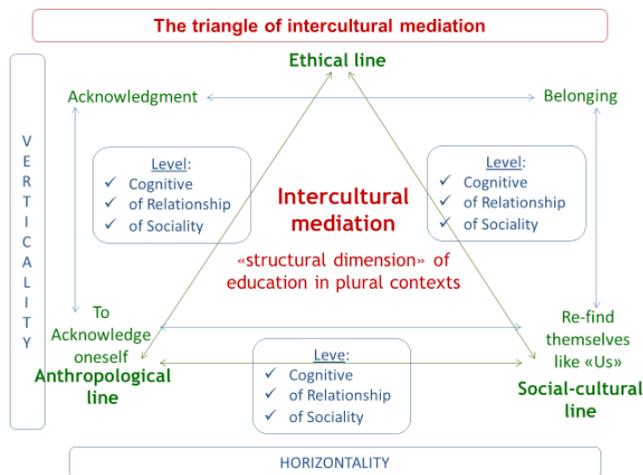


Figure 1: The triangle of intercultural mediation

RESEARCH STRATEGY

The research identifies the territory of Padua as a field of investigation and aims to answer the following *main research questions*:

- within the intercultural perspective are there any mediations that characterise the educational action of parents in their relationship with their children? If there any, what are they specifically?
- within the educational relationship what are the main categories of meaning on which the parents' mediation action is based?
- starting from the experience of “second generation” parents, is it possible to recognize any “intercultural mediation strategies” to be promoted among the parents (migrants and non) who live in the city?
- what are the opportunities and resources that the territory can offer to promote, support and enhance the emergence of an “intercultural parenting culture” within the cities?
- is it possible to promote a “parenting network of intercultural mediation” in the city, starting from the empowerment of “second generation” parents?

From a methodological point of view, the research is developed in the epistemological horizon centred on the heuristic meaning of the relationship. So, in adherence to the research questions aforementioned, the project pursues a qualitative-quantitative research approach. Specifically, as part of pedagogical research, it is introduced as "empirical research oriented to decisions" (Baldacci, 2001) and, according to its different development phases, it employs the narrative method and the action research method. Starting from the data collected, the intention is to develop a questionnaire addressed to parents of non-Italian origin and aimed at analysing the possibility of exploring at a national level (Italy) some of the issues of particular interest that emerged from the qualitative analysis.

So, four are *the main phases and research actions* around which the Project is structured:

1. the conduction of *two cycles of focused narrative interviews* (Bichi, 2002, 2007) with parental couples, distributed in the territory of Padua, heterogeneous both for geographical origin and for religion⁴, and resident for at least 8-10 years in Italy and which have a good level of integration in the city (this is based on the quality of relations with the school and / or with other services / socio-educational institutions of the city)⁵;
2. the creation of a "*mixed*" *action research pilot group*, composed of some voluntary socio-educational operators (involved in the parishes of the Diocese of Padua, in the services offered by the local Caritas and Migrantes) and of some "second generation" parents. The pursued aim is twofold. On the one hand, it aims at identifying possible actions to promote, enhance and / or strengthen competences of educational mediation in the resident parents (migrants and not) in the territory through which is possible to act as effective "intercultural witnesses"

⁴ Specifically, eleven couples were interviewed: six from Africa (two from Morocco, one from the Congo, one from Nigeria, one from Tunisia, one from Mauritius), two from the Indian sub-continent (Sri Lanka, Bangladesh), one from Philippines, one from Moldova, one from Uruguay, distributed in the Paduan territory. This was a reasoned sample, identified through the collaboration network activated both among the research partners and among other bodies and / or associations present in the territory. It nevertheless allowed to carry out a number of interviews that allowed the complete saturation of the grid of focused narrative interviews previously elaborated. The collected texts (fully transcribed) were subjected to qualitative analysis employing "paper-pencil" tool.

⁵ The collection of this reasoned sample turned out to be a rather delicate aspect that in fact was carried out during the entire phase of the interviews themselves. One of the main factors that made identifying the sample not simple was the particular type of target and the choice of the age group of the children: the adolescence (13-18 years). The choice of this specific sample was motivated by the same research project design that aimed at creating a relationship of continuity with a previously conducted study on adolescents of the so-called "second generation of immigration" residing in the city of Padua (Milan & Cestaro, 2016).

in the relationship with their teenage children; on the other hand, to promote and support in the city the training of an "intercultural parental network" capable of involving, supporting and accompanying even those migrant families which are characterized by various forms of educational, social and cultural disadvantage;

3. conducting *periodic meetings with Project partners*, conceived as "strategic places" in which, it is possible to monitor and coordinate choices and research actions, starting from the sharing of progressively collected data (this action is transversal to each project phase);
4. the *creation of a questionnaire addressed to parents of non-Italian origin* to be carried out (subsequently) at national level thanks to the collaboration of National Caritas and Migrantes⁶.

The ultimate goal pursued by the project is to help shift attention, often directed at migrant families present in the various Italian cities, from the emergency plan to an *empowerment* plan, based on inclusion and social cohesion as well as participation in local life.

"SECOND GENERATION" PARENTS BETWEEN "TWO CULTURES"

INTERCULTURAL PARENTING MEDIATION

If we consider mediation "an authentically pedagogical word" because "it represents the educational intentionality of transforming a spontaneous relationship into an educational relationship" (Tarozi, 2004, p. 306), we can question ourselves in regards to what are the specificities that distinguish the educational mediation enacted by "second generation" parents and what allows such mediation to be considered as "intercultural".

The data, collected from the focused narrative interviews, allow us to understand first of all how the educational style enacted by the parents interviewed represents a *mediation between their educational history and the way of thinking and communicating of their children, born and / or raised in Italy*. There are therefore two aspects which cover a crucial role in relation to the mediation action of these parents:

⁶ The main thematic areas in which the questionnaire is divided are: the mutual perception of parents and adolescent children; the educational style in which they grew up as children and the educational style enacted today as parents; the meaning of "integration"; the educational implications related to the concepts of religion, religiosity, spirituality, inter-faith dialogue.

- a decisive turn from the “old style” of being parents (the educational style enacted by their parents), who now, living “elsewhere”, they judge as a “dictatorship”, as a way of assuming an “overly authoritarian” attitude in the relationship with their children. According to them, it is an educational approach that does not facilitate the relationship with children because it forces them only “to obey, to obey”, so it is an approach that makes impossible almost every “chance of dialogue” and does not allow parents to know what lives in the mind and in the heart of their children: “how can you know me if we have never talked!”⁷;
- the need to recognize the *otherness* of their children – “their mentality is different from yours” – as well as the peculiarity of the life stage they are going through – adolescence – “difficult age” in which “they hear you, but they do not listen to you”. It is a complex age, in which the “question of identity” implies, in the case of their children, having to face in diverse ways the problem of their own “being foreign”: “they do not know if they are Italian or foreigners”⁸.

As parents, being able to educate “between” two different models of education, constantly trying to find a “golden mean”⁹ (Aristotle, 2007), directs our interlocutors to adopt personal “strategies of mediation”, among which, despite some differences, we highlight some common traits in the following points.

1. First at all, alongside the constant “willingness to comprehend” the culture that is reflected in the way of thinking, acting and communicating of their children, *the intentionality* to enact an *educational decentralization* stands out. It expresses the will to understand the things that their children do, say, ask for (things that are perceived as strange by them) trying to consider these things from the perspective of their children. What is at stake is the effort and the will, as a Filipino mother says, to learn to “dance with the music [of my son] to put your shoe in [his] shoes” to be able to understand that “even for him it is difficult to have Filipino parents”. The difficult challenge that these parents face is to put themselves in the shoes of their children without renouncing to their role as parent. The role of a person who is fully aware of *the existential and relational asymmetry* (“I’m a father, I cannot become your friend”¹⁰) that distinguishes therefore oneself from his own children

⁷ D., Congolese mother, of Catholic religion.

⁸ J. e N., Moroccan parents, of Islamic religion.

⁹ The reference is to the Aristotelian concept of *golden mean*, “ethical virtue” which “constantly tends to the medium”, to the extent that, being “between excess and defect”, “is praised and constitutes righteousness”. (Aristotle, 2007, II, 6, 1106b25).

¹⁰ R., Sri Lankan father, of Catholic religion.

without rejecting the responsibility of a "good education", that it is to say offering everything that may allow their children to become adults capable of "thinking autonomously", giving them "the roots and the wings", as a Uruguayan father says. It strikes that the "sense of the roots" that these parents want to transmit to their children lies not so much in the attachment to a "now distant land", or to some specific cultural practices, but rather in a range of human values-principles that they recognize as indispensable in order *to educate to become fully human*¹¹;

2. the second "strategy" that these parents choose to adopt in order to "be in between" "the beauty of our own culture" and the "beauty" of the culture encountered in the new country of residence, in between the demands of the children and the parents' own needs, it is *the dialogic one*. The "dialogue" is in fact recognized by them as a true learning experience in which the availability to listen ("you must approach these guys, you must listen to them") and to learn "to say" and "to let them say" become the means to educate and to educate oneself to reflect, to understand the other's reasons and to choose by experiencing mutual respect and "mutual recognition".

F. – We are in a struggle between two cultures and we find ourselves in a culture where we have lost so many values but there are other values [that are beautiful] because freedom is also a great value that I appreciate so much and this is why I said that I cannot educate my children as I was educated, I have to talk to them, I have to give them the opportunity to say what they want to say and also to say myself what I want to say, I have to dialogue and educate them to responsibility (...) This is something that we have.

R. – Shared...

F. – Shared, we have to speak together, thus this freedom is vital but it must have limits and that each one has to have its own role and level of responsibility, it's something that is being lost in our society, here we try to preserve the beauty of our culture, the positive values, and there are others that are not as positive as those of not having the freedom of expression but an absolute obedience.¹²

¹¹ Among these human principles highlighted by the interviews collected, in particular emerges the sense: of the respect for adults and for every person; of the responsibility towards oneself and of co-responsibility; of sharing and of the solidarity inside and outside the family; of the transcendence; of the freedom and the limit, closely connected with the sense of the "incompletion" proper to the human being as "limited" being; of family and family unity. For more information, see Cestaro (2017).

¹² F. Congolese father, of Catholic religion.

FROM THE IDEA OF "INTEGRATION" TO THE SENSE OF "COMMUNITY"

The need and desire, expressly or indirectly communicated, of "not feeling foreigners" in the new social context, where they have been living for several years, allows us to understand how, in the experience of the parents interviewed, the concept of *integration* mainly implies:

- the intent to being be able to "fit in" – to "become part of" – to learn to know, in addition to the language, also in particular how people mean and do things, "you try to fit it as the people who live here";
- the commitment to adhere to principles of *honesty* and *legality*, respecting the rules governing the legal, social and economic life of the host country, "we try to respect the rules";
- the availability to "change", to "not have a closed-minded mentality" (like that of those who are hiding from what is presented as "new" and "different") but "curious" to know. The availability to change to which they refer to does not coincide with the attempt to conform to the natives (fit in), but rather with the critical and constructive awareness of those who choose to preserve the "beauty" and the "positive" that they recognize in their culture and that of others, and disregard everything else;
- what is at stake is the constant attempt to find a *harmonious balance between attachment* ("I don't want to lose those things that I was born") and *openness* ("If I can do all the dishes in the world, I do them")¹³.

From the experiences considered it emerges the availability to know and to "mix". To mix means however not so much to put together different cultural traits in a confused way, as in a patchwork, but rather in the sense of an intentional and responsible "holding and tying together". Employing the metaphor used by a Moroccan father, who compared the value of cultural variety to the beauty of a "colourful painting", we can see how, in the experience of these parents, it is precisely the coloured picture contained in the painting that allows to make the meeting and the comparison with the other and its culture an "richness". The ability of every and each one to draw only one "very colourful" picture requires, however, a reciprocal commitment: "you take something from me and I take [something from you]".

It is implied a concept of integration identified with the "exchange", which is made possible only through *situated relationships* – inter-actions

¹³ M., mother of Mauritius, of Hindu religion.

– in the different contexts of common life within the city. In the experience of these parents, the contexts of everyday life can therefore be transformed into "places" or "non-places" (Augé, 2009) of integration according to the quality of the interactions that occur in them.

What emerges from the stories collected, despite some variance, is a *common need and desire for sociability*, to be and do with others, which translates for some even in a concrete commitment to voluntary activities in service of a "community" felt as "his own". This community is understood as the place of living together and of "mutual acknowledgement" (Ricoeur, 2005). The ultimate aim is to allow everyone, in the respect of each other's differences and similarities, to *re-find themselves* like "Us" or – as a Moroccan father says – as an "us together".

An "us" recognized and lived as a "place" of common belonging, which motivates to participate, "to work [with others] for the common good of the city", to focus on "common interests" and on "problems we have together [and that] we can solve together".

In other words, to make concrete the possibility of collaborating with others, different for religious affiliation and culture, means to be willing to commit to seek and recognize primarily what unites us rather than what divides us, starting "always [from] the connection points (...) because if you immediately look for what separate us, you do not collaborate"¹⁴.

It is surprising to discover, when listening to these parents, how these "connection points" reflect and respond to *common human and ethical issues*, such as "fraternity", "brotherhood", "altruism", "solidarity", that find precisely in the respect for the "human person" and in the attention to his basic needs – as well as his inalienable rights-duties – their fulcrum and their driving force.

THE WORK OF THE T-R-A GROUP: BETWEEN EDUCATIONAL DIFFERENCES AND CONVERGENCES

The main conceptual issues, emerged from focused narrative interviews on "second generation" parents, were been the subject of sharing and reflection within the pilot "training-research-action group" (T-R-A), composed by some local volunteer workers and by some non-native parents. "Listening" to the point of view of the interviewed parents turned out to be a precious opportunity for the group to make contact with both their

¹⁴ L., Moroccan father, of Islamic religion.

own experience as parents and what each one has had the opportunity to notice about parents (Italian and others) with which usually they come into contact during their own voluntary work.

Here are summarised the key points around which the “mixed” T-R-A group was focused its attention.

- Besides the *experience of loneliness*, expressed by the interviewed parents (especially in the first times after their arrival into the new life context and, in particular, by wives who were brand new mothers), among the T-R-A group parents, it emerges the sense of loneliness expressed by those who say to feel “alone, as a parent” in trying to convey to their children some principles and / or a lifestyle that seem to no longer find a place in the current social context;
- reflecting on the educational approaches enacted by native and non-native parents, the group describes the presence among Italian parents of a sort of “*educational relativism*” as against what they call an *educational plot* interwoven by non-Italian parents. In fact, Italian parents appear to be, mostly, “disoriented” from an educational point of view, incapable of giving to the relationship with their teenage children a “convincing direction”. The absence of a clear and shared educational and ethical orientation leads to notice a sort of “educational anomie”. This lack and / or absence of an “educational norm”, as reference to educate, appears to be the direct consequence of an individualistic and solitary “educational trying to”, a sort of “parental do-it-yourself” lacking, however, of a clear intentionality and educational responsibility. Otherwise, the parents interviewed seem to intentionally maintain from the education received a solid human and ethical orientation around which to build the educational relationship with their adolescent children and on which to found their own *educational awareness as parents*. It is this educational awareness that induce to enact an “education against the flow”. The T-R-A group uses this expression to affirm the intention to propose an educational approach that, by the very fact of establishing “limits and rules” or educating to the sense of respect (towards the parent, towards the adult, towards others) and of responsibility, appears to be in contrast with the prevailing educational approach among the rest of Italian parents. For parents, it is an educational awareness that, in turn, translates into the task and responsibility of offering oneself as a *credible and reliable example* in relation to what one is trying to teach their children;
- in focusing on the lack of common values on which to base the educational relationship with adolescent children, the T-R-A group recognizes the need – and the emergency – of a shared “educational model” around which to build an “educational alliance” among parents (Italian and

non-Italian) and between parents and other adults with whom adolescents have relationships with (teachers, educators, sports coaches ...);

- from the comparison between the perspective of the parents interviewed and their own experience of parents, the group recognizes the existence of *common traits in spite of the mutual cultural differences*. What emerges is the *transversality – transculturality* – of human values that the group recognizes to be crucial because they allow to express “humanity as a primary element that unites”. Specifically, they emerge as “dimensions of values”: respect, responsibility, honesty, testimony, love, participation, sharing and solidarity as well as the ability to listen. These are some of the “pivotal values” recognized by the action research group as important points around which to work to promote a possible “educational convergence” among parents with adolescent children who live together in the city;
- alongside “educational convergences” the group also recognizes the existence of common issues that characterize one’s own and others’ experience as parents of adolescent children. In particular, among these, in addition to the “problem of time” to devote to family life (which always seems little or absent), the problem also emerges of how to communicate effectively with one’s adolescent children. The common challenge – and difficulty – is to know how to build a relationship of listening and dialogue with one’s own teenage children, being able at the same time, to act as *authoritative adults*.

Starting from this reflective practice, the group has therefore “spontaneously” oriented towards a more “operational” phase, aimed at developing a training course, intended for parents (both natives and non) of adolescent children who live in the territory of Padua.

The pursued aim is not to define “how the parent must be”, but rather to promote in each person the ability to take care of himself as an adult and as a parent in order to succeed, in a constructive and intercultural way, to manage the relationship with their teenage children.

The training course, which is intended to be structured according to a workshop method, is intended as a “place” in which every parent is given the opportunity to “learn” from the shared experience within the group. It aims to allow each and every one to recognize the key points that allow to educate one’s adolescent children nowadays in a perspective of “mutual integration”, of inclusion and of social cohesion.

The general program of the training path as well as the calendar and the place of the training course are aspects on which the group is still currently working.

CONCLUSION

The research project (ended in April 2018) allowed us to confirm the basic hypotheses on which the whole research design has been structured as well as to find relevant answers to the first four research questions afore mentioned.

Specifically, the project turned out to be a research work that, starting from the consideration of the perspective of non-native parents, allowed us to reflect on the tasks and the issues of educating as parents of adolescent children within the contemporary multicultural contexts.

In fact, the intercultural mediation strategies enacted by the interviewed parents (among which in particular: the *educational decentralization* ability; the commitment to build a *relationship of dialogue* with the children; the constant search for a *balance between attachment* to the "good" of the one's culture and *openness* to the "good" of the "new" culture; the *testimony*, that is the statement of one's parental responsibility) allowed the T-R-A group to reflect and focus on some key aspects characterising the educational relationship between parents and adolescent children, among which in particular: the relationship between *respect for rules (limits) and freedom*; the parent-child *relational asymmetry*; the importance of finding *educational convergences* on which to build an *educational alliance* between the different adults with whom adolescents have daily relationships.

The recognition of the existence of a "common ground", on which to rediscover themselves as parents despite – and beyond – the reciprocal cultural differences, it was also, for the T-R-A group, a precious opportunity to experience the human "transversality" that allows everyone to include oneself and each other into the same "belonging": *humanity*.

It is indeed humanity understood as a "mediating idea" that allows to find a harmonious balance between "difference" and "equality" because it encourages to recognize how "it's only in the person that plurality rises" (Ricoeur, 1997, pp. 332-325).

The goal pursued by the "mixed" group consists therefore in being able to create "relational places" in which the common experience of being parents of teenage children can become an "integrational learning experience" in which to educate oneself in order to educate to participate with others to the life of the city, experiencing, through inter-action, that *common citizenship* is primarily *human* (Cestaro, 2017).

Marco Polo describes a bridge, stone by stone.
– But what is the line that supports the bridge? – asked
Kublai Kan.

- The bridge is not supported by this or that stone – answers Marco Polo – but by the line of the arch that they form. Kublai Kan remains silent, reflecting. Then he added:
- Why are you talking to me about the stones? It's only the arch that matters to me.
- Polo responds:
- Without stones there is no arch. (Calvino, 1993, p. 81)

In other words, to promote the development of an educational style of intercultural mediation within the current plural territories exhorts to educate oneself as parents to co-construct relational, human and ethical bridges, capable of transforming mutual differences "into borders that can be mutually crossed" (Cestaro, 2012, 2016). That is, in order to discover those "mutual convergences" that unite each and every one in the common task of educating children to *become intercultural people*.

Finally, we conclude with a clarification. Although the project didn't propose operational practices to promote a "parenting network of intercultural mediation" in the city (fifth research question), we consider that it nevertheless identified a possible "direction to follow". This direction can be identified with the "creation of places" of exchange, interaction and participation, between parents (both Italian and non-Italian), through which to foster that "desire for community" (Bauman, 2003) which encourages each and every one to find creative ways to prevent and / or support possible situations of family, social and / or cultural uneasiness. In fact, this research work leads us to believe that becoming "agents of intercultural mediation", as parents, means to educate "in between" the variety of differences (social, cultural, religious) and, at the same time, to commit to transform these diversities into opportunities for real human proximity and inclusion.

REFERENCES

- Ambrosini, M. (2012). Famiglie migranti e città multietniche. In M. Ambrosini & P. Bonizzoni (Eds.), *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio. Rapporto 2011* (pp. 25-36). Milano: Fondazione Ismu.
- Ambrosini, M. & Bonizzoni, P. (2012). Riflessioni conclusive. L'integrazione nel quotidiano e il ruolo delle famiglie. In M. Ambrosini & P. Bonizzoni (Eds.), *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio. Rapporto 2011* (pp. 219-228). Milano: Fondazione Ismu.

- Ambrosini, M., Bonizzoni, P. & Caneva, E. (2010). *Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti di origine immigrata. Rapporto 2009*. Milano: Fondazione ISMU.
- Ambrosini, M. & Molina, S. (Eds.) (2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Aristotele (2007). *Etica Nicomachea*. Milano: Bompiani.
- Augé, M. (2009). *Non Luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman, Z. (2003). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Belletti, F., Boffi, P. & Ambrosini, M. (2014). Gli italiani di fronte all'immigrazione: l'indagine CISF 2014. In Cisf. *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione* (pp. 59-160). Trento: Erickson.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bichi, R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Bolognese, I. (2017). *Integrazione. Il concetto di integrazione in ambito pedagogico*. In M. Fiorucci, F. P. Minerva & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'interculturalità* (pp. 361-372). Pisa: Edizioni ETS.
- Calvino, I. (1993). *Le città invisibili*. Milano: Oscar Mondadori.
- Cestaro, M. (2012). *Il gioco della mediazione per una città interculturale*. In G. Milan & E. Gasperi (Eds.), *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze* (pp. 73-94). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cestaro, M. (2013). *Educare "stando nel mezzo". Mediazione interculturale tra ricerca e formazione*. Padova: Cleup.
- Cestaro, M. (2014). Lessico pedagogico, voce Mediazione Interculturale. *Studium Educationis*, 2, 107-110.
- Cestaro, M. (2016). Il triangolo della mediazione interculturale. In G. Milan & M. Cestaro, *We can change. Seconde generazioni, mediazione interculturale, città. Sfida pedagogica* (pp. 139-170). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Cestaro, M. (2017). "Second generation" parents: agents of intercultural mediation and intercultural integration into the city. *Formazione Lavoro Persona*, 22, 110-121.
- Cigoli, V. & Gennari, M. (2008). Mediare tra culture e generazioni: la funzione ponte della coppia genitoriale immigrata. In E. Scabini & G. Rossi (Eds.), *La migrazione come evento familiare* (pp. 123-148). Milano: Vita e Pensiero.
- Demetrio, D. & Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Donati, P. (2013). *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*. Catanzaro: Rubbettino.
- Donati, P. (2014). Le famiglie italiane di fronte all'immigrazione: le sfide di una convivenza civile In CISF. *Le famiglie di fronte alle sfide della migrazione* (pp. 21-57). Trento: Erickson.
- Milan, G. & Cestaro, M. (2016). *We can change. Seconde generazioni, mediazione interculturale, città. Sfida pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milan, G. (2012). L'età meravigliosa e difficile. Quale educazione? *Stadium Educationis*, 1, 73-93.
- Milan, G. (2008). Le stanzette e l'utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città. In E. Gasperi (Ed.), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità* (pp. 1-30). Padova: Cleup.
- Pozzi, S. (2012). Stili genitoriali e sentimento di appartenenza delle famiglie in migrazione: legami intergenerazionali e dimensione etnico-cultura. In M. Ambrosini & P. Bonizzoni (Eds.), *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio. Rapporto 2011* (pp. 181-218). Milano: Fondazione Ismu.
- Regalia, C. & Giuliani, C. (2014). Così lontani così vicini, la prospettiva psico-sociale nello studio delle famiglie migranti. In Cisf. *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione. Rapporto Famiglia CISF 2014* (pp. 153-179). Trento: Erickson.
- Regalia, C., Scabini, E. & Rossi, G. (2008). Introduzione: la migrazione come evento familiare. In E. Scabini & G. Rossi (Eds.), *La migrazione come evento familiare* (pp. 7-19). Milano: Vita e Pensiero.
- Ricoeur, P. (1993). *Il sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur, P. (1997). *La persona*. Brescia: Morcelliana, 2006.

- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricucci, R. (2001). *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*. Bologna: il Mulino.
- Rumbaut, G. (2004). Ages, Life stage, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205.
- Tarozzi, M. (2004). Mediazione linguistico-culturale nei contesti educativi. In G. Favaro & L. Luatti, (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 306-320). Milano: Franco Angeli.

Quote:

Cestaro, M. (2019). Being parents of teenage children in the city. Intercultural mediation as "educational style" of inclusion and citizenship. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 302-319). Braga: CECS.

MALAK OUSSIDHOUM

m.oussidhoum@gmail.com

MALAK OUSSIDHOUM LEADERSHIP ADVISING, MOROCCO

BUILDING THE FOUNDATION OF INCLUSION THROUGH SELF-LEADERSHIP LITERACY

ABSTRACT

Europe has always been, intrinsically, a space which expressed, showcased and witnessed identity as an issue away from its quest as a culture, a citizenship or a nationality. As a matter of fact Identity can be defined as having an awareness, a fulfillment and a leadership of the Self within and beyond one's diversity and affiliations; Social Identity Theory (Tajfel, 1974; Tajfel & Turner, 1979) and Social Penetration Theory (Altman & Taylor, 1973) in their relevance can be complemented with learning one's identity through these terms to construct more welcoming, inclusive and peaceful societies. Growing generations need to learn and acquire self-awareness, self-efficacy and self-management, a combined set of competencies leading to a process of self-leadership literacy. An expanded self-leadership methodology is based on having a developed sense of who we are and where we are going, combined with a developed ownership on influencing our communication, emotions and behaviors. A better understanding of one's mechanism of influence empowers postures of mediation, conflict resolution and dialogue, to the ultimate impact of generating positive narratives. Self-leadership theory has been widely used in management and has brought about tangible results with a direct impact on cohesion and organizational inclusion. Social innovation is also a field domain that started to use components of self-leadership as bringing about inclusive and added-value oriented citizenship awareness. This paper draws on concrete examples taken from the corporate world and a non-profit social innovation platform having applied self-leadership as part of their action-training programs, and last from a personal experience with the UNAOC Fellowship program, to build on the necessity to further explore and investigate self-leadership literacy as a complementary discipline to the UNESCO MIL core competencies that mark the framework of the educational systems promoting MIL as a platform for Intercultural Dialogue.

KEYWORDS

Identity; inclusion; selfleadership literacy; dialogue

INTRODUCTION

The concept of Identity is changing as many paradigms of social sciences are being reviewed to try to understand and model the evolution that characterizes current and future societies. In today's mixed society, having an identity and claiming a strong identity is becoming a growing need, to the extent of jeopardizing the benefits and richness of diversity; people are looking for strong identities, inside and outside of diversity. The quest for a strong identity is not absolutely new in human kind history and the varied social theories that have been nourishing the topic of Identity have proposed many explanations to it. In this sense this paper will explore and cross social and systemic theories of Identity, in its monocultural and multicultural dimensions, to build the base towards a new layer of personal identity; this notion being at the core of self-leadership literacy. The notion of self-leadership literacy will be progressively defined and constructed starting from the very first components of the concept of self-leadership, followed by a concrete look at the power of its impact as applied in three different contexts, with three different purposes, but with common results in terms of inclusion and dialogue. The detailed unfolding of the notion along with the examples and cases displayed are intended to evince the pertinence of further exploring and investigating its application as a Media and Information Literacy core competency, to be included in the Unesco's MIL curriculum in order to affirm its role in contributing to foster information literate societies and intercultural dialogue.

THE QUEST OF IDENTITY

PERSONAL IDENTITY

Back in the 50's, Clare W. Graves, an American psychologist and professor from New York University, developed an epistemological model on human psychology under the theory of values with the aim to reconcile different approaches on human nature and its psychological maturity. His theory defined an individual's psycho-social *reality* as consisting of the interaction of two main elements: life conditions and the mental/thought capacities to face up those conditions. According to him, this reality is what creates a system of values and visions of the world: every person is influenced by these two elements to define their own perception of the world, which in its turn impacts the person's system of identity. His article "Levels of existence: an open system theory of values" (1970) has led to further

research and resulted into what is commonly known as the Spiral Dynamics Theory (Beck & Cowan, 1996). This theory establishes a cyclical model under which human evolution has gone from Stone Age, to nowadays. In this model, also called the “stages of human development”, it is remarkable to see that human beings have been naturally and subsequently been going through “individual” and “collective” phases or ways of living; thus, highlighting the natural necessity of people to distinguish themselves and affirm a strong identity when the group takes too much significance, in what is called, in the Social Identity Theory (Tajfel & Turner, 1979), a strong necessity of self-categorization inside and outside of the group. According to the social identity approach, a person’s social identity is seen as the outcome of three processes: social categorization, social comparison and social identification; these three processes inherently operating in each human being result in the process of defining a personal identity. The knowledge acquired by implicitly operating them can be referred as the self-knowledge that each person acquires and associates with their own unique attributes. However, this idea involves a meaningful question to be asked, that is: to which extent do people acquire and own knowledge related to their unique attributes? Furthermore, are people aware that they are naturally unique and distinct, this distinction being the result of the *unique combination* that comes out of their affiliations, talent, intellectual property, vision of the world and contribution? The combination of these elements has empirically proven to constitute an additional layer to the concept of personal identity as an extension of the process of self-categorization, that is: building a personal identity based on criteria that are relevant to an individual’s added value and contribution. At this stage the processes of social identification and social comparison start diluting as the person gains confidence and ownership of the personal identity defined in terms of an in-group and out-group contribution. Crossing Grave’s theory of human development together with Social Identity theory with the aim to understand what makes *social change*¹ or *social mobility*, shows that throughout human evolution one of the essential drives of claiming a strong and distinct identity was the quest of exploring and taking advantage of the personal human resources and potential; there was and there still is *an unconscious drive for self-valorization*. Thus, the process of social identification with the group is challenged if self-categorization includes a strong process of self-valorization. This conception could be showcased through an example around identity threats,

¹ Social change, in sociology is the alteration of mechanisms within the social structure, characterized by changes in cultural symbols, rules of behavior, social organizations, or value systems.

as named by the Social Identity Theory. The notion of threat in itself arises from the existence of the group and the identification that comes with it; if self-valorization in the terms of individual distinctiveness acts as a primary categorization criterion, on top of the group affiliation, then the threat has a diminished instance and significance. This quote from Professor Naomi Ellemers' article in *Encyclopedia Britannica* inspires the example:

group-status threat occurs when the perceived competence of the group is devalued. Group members may also experience various forms of social identity threats, one of which takes place when the moral behavior of their group is called into question [...]. In addition, categorization threat occurs when individuals are treated as group members at times when they would prefer not to be, as when a woman who is a lawyer is addressed in court on the basis of her gender instead of her profession. Acceptance threat occurs when individuals fail to gain acceptance and inclusion in the groups of which they consider themselves members, such as when a manager of Asian descent is not invited to join a local Asian business club. To cope with identity threat, group members will respond differently depending on the degree to which they identify with the group.²

It is interesting to read over this analysis through self-valorization lenses: if the woman was to present, affirm and assert her personal identity based on her specific self-valorized contribution as a lawyer, people would cognitively associate her with those particular topics, attributes or competences, rather than focusing on the gender specificity; her in-group could be a professional focus group rather than a diversity or gender focus group. On the other hand, the Asian who considers himself implicitly welcomed and included into the Asian Business Club because of his ethnical affiliation, would have had a different experience if he had presented himself through a personal identity that would focus on his particular contribution as a person, be it in business or any other topic that would represent a uniqueness, an added value or a contribution. Having that valorized look and perception about himself puts him in a situation to either be called to join the Club because of his contribution, on top of his Asian affiliation, or either himself not being interested joining that Club; in this case the identity threat is not only reversed but also the emotions that could happen behind the threat (i.e. the emotion of feeling excluded and rejected) are null.

² Retrieved from <https://www.britannica.com/topic/social-identity-theory>

MULTICULTURAL IDENTITIES

Dealing with the topic of Identity cannot be complete without covering the subject of multicultural identities. It is an increasing trend, disseminating as globalism is occurring and Europe is a large example of it. It is interesting to look at this topic in particular where not only individuals have progressively multiple identities, but in addition to that, they seem to be asserting different identities in different circumstances and moments in their lives, according to the context and the people they are interacting with. This observation is significantly in line with the agility and resilience required in a world of constant and disruptive change; what was before conceived as intercultural adaptability and sensitivity will soon become a question of resilience and agility as multiculturalism is becoming an *implicit must* that triggers changes in all areas of life, resulting in identities that are in a permanent flux: “we are constantly adding new layers to identity and often without giving up our own roots” (Di Mauro & Gehrke, 2018, p. 9). This profound and thorough observation undoubtedly highlights the notion of increased diversity as a source of strength. However, the same question arises here about how to differentiate and identify the Self in the midst of this diversity, and how to make the most of this strength to induce a sense of inclusion rather than falling into the course of differentiation as extremely leading to segregation? To be able to assimilate and display agility in terms of identity requires having a level of awareness and consciousness beyond self-valorization. It is a level where the individual learns and knows how to articulate the different components of the own diversity and identity to build the necessary bridges and commonalities with counterparts without giving up on personal differentiation. The ability to process this mental articulation and communication requires first self-awareness, second and not the least, self-fulfillment in the knowledge acquired and third, to lead the Self on the basis of that knowledge and awareness. Multicultural identities are no longer a static concept, but rather, a dynamic one that will certainly be in the future associated with the notion of *Agile Identities*. Till then, the main idea that is worth remembering is the *relevance* that comes out of the construction of one’s identity, be it multicultural or monocultural, and for that relevance to emerge it becomes visible and meaningful to define Identity in terms of *who we are* through a self-valorization process that defines our contribution to a collective dimension.

SELF-LEADERSHIP LITERACY

UNDERSTANDING SELF-LEADERSHIP

The self-leadership concept was first introduced in 1983 in a practitioner-oriented book by Charles Manz, as an expansion of the already existing concept of self-management. From there the concept gained academic interest and seminal work on self-leadership led to its basic theoretical foundations, and was then defined as: “a process through which individuals control their own behavior, influencing and leading themselves through the use of specific sets of behavioral and cognitive strategies” (Houghton & Neck, 2006, p. 270). In the early 1990’s self-leadership started to be closely linked to the concept of psychological empowerment and how to lead others to lead themselves. Applications of the concept to the management field started at that same period of time encouraging a decade of publications with the objective of expanding the field of implementation, and at the same time, trying to simplify its psychological and cognitive foundations to progressively render it more accessible as a self-development tool with impacts at both personal and professional levels. A current and expanded self-leadership definition is: “having a developed sense of who you are, what you can do, where you are going coupled with the ability to influence your communication, emotions and behaviors on the way to getting there” (Bryant & Kazan, 2012).

SELF-AWARENESS

Though self-awareness is largely defined as a skill, it is an overall process that evolves as long as a person engages into the observation, reflection and tuning of feelings, behaviors and abilities with the aim to appropriately respond to different situations and learning from them. In the framework of the self-leadership approach, as it is the case in personal development in general, self-awareness is frequently used to answer questions related to identity in the form of *who we are*. There are different levels of self-awareness resulting in different levels of self-knowledge, hence different levels of answering the identity question. While this process usually helps in enlightening a person’s own vision and perception of the Self, it does also allow the person to take the freedom to question beliefs, principles and assumptions to choose and take large ownership of true personal values to the extent of defining a fresh new identity ready to evolve in a reconciled way. One of the great benefits of self-awareness is to learn the ability to take a balcony-view of what’s going on in our inner and outer world to

give us the power to choose, in addition to behavioral flexibility. If the process is well developed it can lead to finding the essence of the leader that naturally exists in each and every individual.

SELF-EFFICACY

Self-efficacy is defined in psychology as the belief that we, individuals, are able to handle whatever comes our way. It is an individual's preparedness to take action, try new things, overcome obstacles, take feedback, build on it and advance towards an objective; it fosters the individual's ability and capacity to become more resilient, creative and innovative. Some people are naturally set on this mindset, however building on self-awareness as a previous or complementary step includes the behavioral habit of reflexively checking assumptions and be in a growing mindset, while adopting the required adjustments when dealing with any new situation. Self-efficacy should not be mingled with self-confidence: a person can have the self-confidence to take an action in the present, and then build the acceptance of any consequences that might emerge from that action when adopting the self-efficacy mindset. Self-efficacy requires utilizing strategies, while tapping into inner personal resources, to align intentions and actions. It also requires being able to influence the Self in order for that alignment to happen.

SELF-MANAGEMENT

Self-management is at the core of the self-influence process. If with self-awareness comes the ability to observe and read in our personal behavior and thus control it when needed or wanted, self-management comes as the third component of the self-leadership process, comprehending one's ability and capacity to not only control, but to manage emotions, inner resources and impulses ensuing in a two way result: a developed ownership on influencing the Self, and a better understanding of one's mechanism of impact. Setting goals, monitoring behavior and evaluating progress are considered to be critical elements of self-management. However, and alike self-leadership, the concept of self-management has expanded while simplifying, to become nowadays a key area in the personal skills required to make up Emotional Intelligence. In other terms, emotional maturity does enhance self-influence; the influence an individual exercises on the Self to align intention with action in order to achieve the intended impact. The strategy to align intention with action can include: reflecting on one's intention to achieve focus, being able to address an inner narrative to empower

the Self, communicating authentically and establishing a balanced relationship, being mindful and manage emotions, or influencing through listening and understanding other's intentions (Bryant & Kazan, 2012). The idea of adopting self-leadership *strategies* was part of the very first definition of the concept as Manz (1986) utilized it. Today the term strategy is more understood and disclosed as a *reflected path* that draws, combines and articulates an individual's inner resources and potential towards the achievement of a goal. Being able to guide and direct the Self throughout this path requires a combined set of self-awareness, self-efficacy and self-management competencies that make up *self-leadership literacy*.

SELF-LEADERSHIP DEVELOPMENT AND IMPACT

One of the first and immediate benefits of self-leadership development is the clarity that a person acquires concerning personal identity as well as a positioning with regards to the personal and/or professional environment. If the self-awareness process is done accurately it does include a process of self-valorization as described earlier, resulting in reconciliation and personal fulfillment from the mere fact of identifying and recognizing one's ultimate added value, or what is called in Personal Branding semantics, the *unique promise of value*. Through this identification and positioning the person feels *unified* with the collective dimension through his personal contribution. It is already a first step of *feeling* and being included. The second step after clarity is gained is the social interaction and communication that happens as a result of the renewed identity. At this stage, it is remarkable to look at Social Penetration theory: as Altman and Taylor (1973, p. 169) note, "people seem to possess very sensitive tuning mechanisms which enable them to program carefully their interpersonal relationships". Then the self-knowledge acquired by means of the clarity of the promise of value renders these tuning mechanisms a powerful tool to establish social interaction in a way that could possibly let the person skip the first two stages of the *Onion theory* to easily engage into stage three of communication (i.e. the affective stage) without omitting that the degree of self-disclosure is always culturally-dependent. The more identity is reinforced at a layer of added value and contribution, the more self-disclosure is facilitated. At the Affective stage, self-leadership can help in setting up a strategy that opens the venue for communication that conveys openness, curiosity, and valorization, sowing the seeds of trust and understanding between counterparts, which in turn enhances the feeling of inclusion along with setting the scene

for further dialogue. Finally, if self-leadership development serves self-influence, it does also empower the capacity to influence others. Influence is understood here as the impact of one's intention, or in other words: how and what to communicate in order to achieve the intended impact. Self-leaders, as well as good communicators, listen actively to what the others are saying and doing knowing that words and actions are communicating intentions: whatever the person says next is a belief, a value or an intention that will drive a future behavior. Connecting our intention to theirs, or to what is important to them, facilitates the impact of the intention. Self-leadership development is ultimately intended to serve and connect the Self to the social context as illustrated in the following figure.

Self	Social
Self-Awareness	Social-Awareness
<u>Self-Confidence</u>	<u>Empathy</u>
Emotional self-awareness	Organisational awareness
Accurate self-assessment	Understanding the environment
Self Management	Social Skills
<u>Self-control</u>	<u>Influence</u>
Trustworthiness	Inspirational Leadership
Conscientiousness	Developing others
Adaptability	Influence
Drive and motivation	Building bonds
Initiative	Teamwork and collaboration

Figure 1: Social impact of self-leadership

The basics displayed in the previous figure help in setting the foundations for a truly intended dialogue. If the intention is to establish a dialogue to create linkages and common ground, then that dialogue can unfold with a higher level of understanding if each part adopts a self-leadership approach. As continuity to that notion self-leadership also empowers postures of mediation and conflict resolution. As a matter of fact, in addition to facilitating the take of leadership and responsibility in conflict situations,

connecting intentions is already a common ground for counterparts to start developing resolutions towards the intended impact.

SELF-LEADERSHIP LITERACY APPLIED

Self-leadership methodologies can be implemented in a varied range of formats from coaching programs to combined action-trainings, to field education and sensitization. This chapter will describe the self-leadership approach adopted throughout three different contexts, with three different purposes, yet with a common target and drawing line: achieving a *collective transformation through individual transformation*.

CORPORATE CASE: FROM LEAN MANAGEMENT TO INCLUSION

This case is drawn from a company operating in the food industry implementing a plant transformation to adopt lean management along with operational productivity. To this aim an organizational transformation was targeted in order to level up the competencies and capacities of the operating human structure, bottom up. The following scheme shows the capacity-building and structural leveling offered as part of the transformation project by qualifying and developing technical and managerial competences: operators are leveled-up and converted to conducting technicians, supervisors to master-agents, and master-agents to engineers.

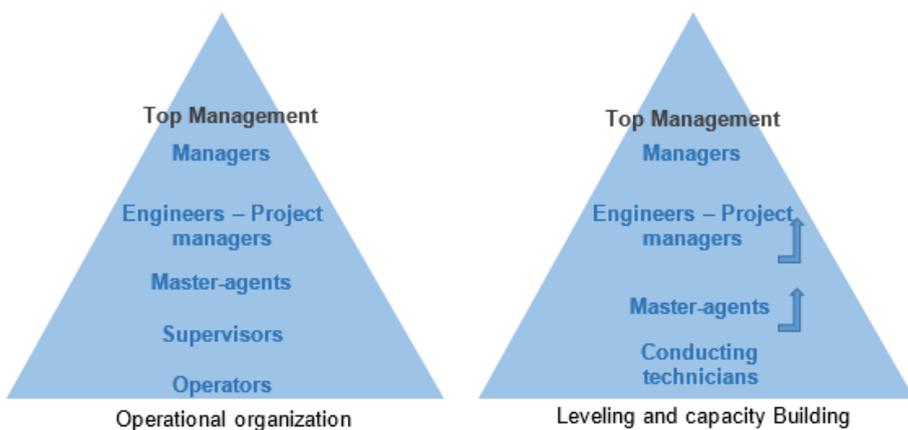


Figure 2: Plant's operating human structure

In this framework change management consultants were hired; however the top management of the plant understood that in order for the human structure and mostly the management to completely adhere, be pro-active and lead the transformation, instead of just executing the steps and directions as *obligations*, they needed some more personal leadership. A self-leadership approach was proposed according to the following model:

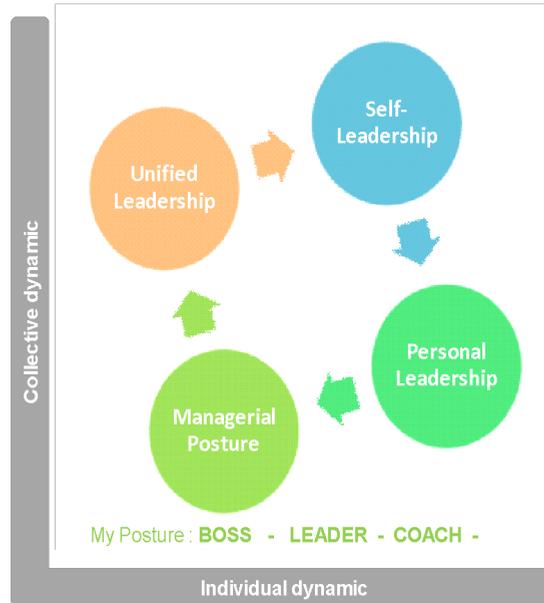


Figure 3: Deployment model of the self-leadership approach

An approach supported by the message that *we have to lead ourselves first before leading others*. The program was designed as a combined individual coaching – collective training series with the management team, with the objective of exemplifying through the line management the managerial behavior required to achieve the managerial transformation objectives.

THE FIRST IMPACT OF SELF-LEADERSHIP LITERACY

The demographics of the management team, which was the first target of the program, varied between 35 to 50 year old male managers, hence making the impact of the program – at the individual level – vary

accordingly. Meanwhile results could be gathered into the following trends: 1) increased personal accountability: after a period of six months managers started to feel incorporated in a dynamic that included their own initiatives, point of views and most importantly, their own decisions. Taking their own decisions and knowing how to justify them, as well as thinking critically instead of just executing, were two major mindset transformations; 2) responsibility: managers felt more responsible about the changes required to be adopted in their own departments and as part of the whole organizational transformation. They also took responsibility of exemplarity and giving the right accompaniment to their teams in order to help them implement the change and be *actors* of it; 3) self-innovation: the sense of being able to achieve more than they thought they could achieve, gave them the self-confidence to explore with themselves new habits, asserting new ways of thinking and allowing their creativity to be a force of proposition. After a period of nine months of implementing the program managers, on their own initiative, started to adopt a *participatory* approach with their teams involving from middle managers to technicians in the brainstorming about the best way to improve operations. This significant cultural shift which was neither targeted nor envisioned at the beginning of the program had the effect of generating an organizational inclusion based on the valorization of the operating human structure and the creation of a peer-to-peer dialogue.

THE SECOND IMPACT OF SELF-LEADERSHIP LITERACY

After the achievement of the first phase, the focus was then oriented towards a unified leadership and how to build over the individual's contribution, a collective one. The challenge was to train the collaborators to look at each other in terms of one's added-value as a person, beyond their functions of managers, and absolutely beyond any other interpersonal or cultural consideration. The mere starting point of being aware of the Other as having a leadership on the same equal foot changed perceptions on each other; there are filters that unconsciously exit from the mind allowing the talk between counterparts to rise to a higher level, letting go off many other preconceived or constructed perceptions based on personal experiences or cultural differences. The quality of communication changed as a result of a change of identity perception. The type of dialogue that occurred in order to resolve problems was constructed on the base of the communicated added-value of each member, as well as a constructed underlying belief that all together they have the capacity to find a solution that works for all; that is cohesion. There are in management, many other successful methodologies

and approaches to resolve the kind of problematic described in this case; however it is worthwhile highlighting that the distinction about adopting self-leadership literacy is in the multitude of benefits, sometimes unexpected, that this development offers. It is like a building ground, or a starting block to build many other blocks of achievements.

SOCIAL INNOVATION CASE: FROM CITIZEN EMPOWERMENT TO INCLUSION

The T. Community Foundation for Human Development is a social innovation platform created to contribute to social transformation and change through community empowerment. As a co-founder of this platform our motivation to act on disadvantaged communities to induce social change came from the belief that poverty is not a material poverty but rather a psychological poverty. A belief that gave ground to the foundation's mission: to fight poverty by contributing to fight against the structural causes of psychological poverty. Thus, the foundation does not offer services or activities to beneficiaries, but creates the conditions so that members of a given community become actors of their own development, allowing them to sustainably improve their life conditions. The main action behind creating the conditions is the facilitation approach: going to the field and facilitating the awareness necessary for them to change perceptions about themselves, and their potential as individuals and citizens, followed by the empowerment of their *collective action power*: members of the community are the ones who define what they want to do and manage and self-organize their initiatives of development. There were different population targets each with the corresponding projects and tools of facilitation: youth, adults, women, kids. The three main axis of self-leadership literacy in the terms of self-awareness, emphasized in self-valorization, self-efficacy and self-management nourished the tools and methodologies of facilitation according to the target; for instance in the case of Adults self-efficacy was oriented towards the development of autonomy or self-reliance and self-confidence, in the case of Youth the focus was on self-valorization combined with emotional intelligence. Once self-leadership literacy started its process, community empowerment took place by itself through the creation of self-organized group initiatives. After facilitating citizenship sensitization allowing them to gain awareness of their capacity to exercise fully their rights along with duties, the *living* of citizenship emerged when they first started to have the reflex and thinking that as citizens belonging to an organized and recognized community they could be supported in their actions by local actors,

government, and national institutions, as they bring value to their community, followed by the positive feedback and support they received while doing it. Thus the belief behind the sense of belonging begun to radiate, flourishing the seeds of inclusion. Members of the community are now talking about the dynamic of their quarter to their neighborhoods and proudly offering them to join their activities.

INTERCULTURAL EXCHANGE CASE: FROM EXCLUSION TO INCLUSION

In 2014 I was selected to be part of the United Nations Alliance of Civilizations fellowship program which aims at fostering intercultural exchange and interfaith understanding by engaging with emerging leaders and young professionals. It is framed around two-week exchange trips between EUNA and MENA countries, sending participants from each geographic area to their counterparts' region. Though I was part of the MENA region fellows as coming from Tangier, Morocco, previous international city with a cosmopolitan and multicultural heritage, from which I inherited a passion and advocacy for cultural diversity, tolerance and mutual understanding, I knew this experience was going to represent, for me, a first-hand exposure to the cultural diversity of the MENA region. There were fellows from Algeria, Tunisia, Jordan, Egypt, Syria, Iraq and Palestine, with a rich diversity of professional backgrounds, all of them speaking middle-eastern Arabic dialects; which was not my case. I spoke official Arabic, which sounded awkward in casual communications and I spoke in English with some Egyptians and it sounded outrageous that, as a Moroccan, I was unable to speak Egyptian. The language began to implicitly cause a lack of communication and from my part, the feeling of exclusion installed very quickly. As part of the intercultural exchange experience I was curious and excitingly apprehending many questions, however what was just a secondary detail, raised several inner personal thinking about identity, commonalities and aspects we were supposed to share. My reflective thoughts brought about the one single aspect that was obviously common: we were all here together because of our capacity to learn and acquire from an intercultural experience, which unreservedly includes opening our minds to differences, accept them and understand them. The self-leadership strategy that I adopted after three days of self-observation was to explore and find connections with their capacity to welcome and enjoy differences. Hence, I started to speak Moroccan dialect, instead of English, triggering curiosity about what's common and what's different, and that was a turning point in the whole situation. It

even opened the door to some of them to speak to me in French; each one chose the most convenient way or path for them to establish an enjoyable dialogue on the basis of balanced strengths. I consider that one of the key criteria of the self-leadership exercise was to generate inner positive narratives thanks to self-awareness of personal abilities and capacities along with personal goals. In self-leadership literacy the generation of positive narratives does not only take off the veils that emotions most often put on people's minds and vision, but does also impact the content of the new communication, to ultimately establish a constructive and intentioned dialogue. In this case the dialogue established, as a mean to be in touch with the richness of the group members beyond language, nationality or region; a dialogue that effectively conducted to inclusion. I definitely find this experience to be another example of how self-leadership helps in including the Self into a group dynamic without omitting one's individuality but rather using it as a distinction that unites. In addition to the personal occurrence just described, the richness of the learning, eye opening and benefits acquired from this fellowship were incommensurable.

EXPLORING SELF-LEADERSHIP LITERACY AS AN MIL CORE COMPETENCY

The cases covered in the previous section substantiate the benefits and impacts of self-leadership literacy and at the same time attest that capacity-building in the terms of acquiring competences is fully harnessed if the person has the ability and capacity to lead the Self. If self-leadership has become part of some exclusive university's core curriculums, it is worth *democratizing* and even more, at an earlier level of education; in today's hyper-connected societies having self-leadership is turning out to be increasingly crucial. To this end and given the impact of media and information in building bridges between people, societies and systems, it is worth looking at self-leadership literacy as a complementary discipline to the concept of media and information literacy.

UNESCO MEDIA AND INFORMATION LITERACY CONCEPT

Media and information literacy has become a priority to Unesco since the latter took position that MIL equips citizens with the skills and competencies needed to seek and enjoy the full benefits of the fundamental human right stated in the Article 19 of the Universal Declaration of Human

Rights³. Unesco’s conceptualization of Media and Information Literacy seeks to combine two distinct areas – media literacy and information literacy – under one umbrella. On the one hand, information literacy emphasizes the access of information along with the *evaluation and ethical use* of it. On the other hand media literacy emphasizes the ability to understand the functioning of media, to evaluate how they are performed and to use them for *self-expression*. The key elements of each notion are detailed in the following figure.

Information Literacy						
Define and articulate information needs	Locate and access information	Assess information	Organize Information	Use information ethically	Communicate information	Information processing skills using ICTs

Media Literacy					
Understand the role and functions of media in democratic societies	Understand the conditions under which media fulfil their functions	Critically analyse and evaluate media content	Engage with media for self-expression, democratic participation, intercultural dialogue and learning	Produce user-generated content (UGC)	Review skills (including ICTs) needed to produce UGC and engage with media

Figure 4: Key elements of MIL

THE ROLE OF SELF-LEADERSHIP LITERACY IN FOSTERING INFORMATION LITERATE SOCIETIES

Self-leadership literacy, as explained, can simply be assimilated as having the knowledge, the skills and the competences to be able to lead the Self. Nevertheless, self-leadership literacy is also a transformational process through which the individual defines, communicates and radiates an identity and a leadership persona that is focused and centered on the notion of the *unique promise of value*. Self-valorization is fundamental in self-leadership literacy, that is: being literate about the Self with a valorized content to diffuse and communicate together with the awareness of what’s common and different with regards to one’s context. In this sense, educating and training individuals to know how, when and which information

³ This article states that: “everyone has the right to freedom of opinion and expression; this right includes freedom to hold opinions without interference and to seek, receive and impart information and ideas through any media and regardless of frontiers”. Retrieved from http://www.claiminghumanrights.org/udhr_article_19.html

content to talk, put forward and communicate can be assimilated as one of the results of self-leadership literacy. The three main goals of Unesco's MIL are defined as: "to empower future citizens, to impact basic skills necessary to critically evaluate information and media content, to foster the development of knowledge societies and the promotion of free, independent and pluralistic media" (Carlsson & Culver, 2013, p. 303). Moreover, the Media and Information Literacy Curriculum for Teachers published by Unesco in 2011 draws the framework to construct a program for turning out teachers who are media and information literate. The self-leadership literacy approach as applied to the context of education, and particularly to educators, gives the preparedness and readiness in terms of skillset, attitudes and knowledge to give power and to facilitate the harmonized articulation of not only the goals, but also the skills in order to become media and information literate; because media and information literate people: "make informed and independent decisions, learn about the world around them, build a sense of community, maintain public discourse, engage in lifelong learning, produce information, think critically, use media for self-expression and creativity" (Tuominen, Kotilainen & Lundvall, 2013, p. 311). Throughout the objective to increase the capacity of teachers "to evaluate sources and assess information", and "to evaluate how students interpret media messages and information from a variety of sources" (Carlsson & Culver, 2013, p. 304), they also could be trained to exemplify the self-leadership experience as bringing about effective critical thinking, global and community mindfulness, as well as learning by doing, in addition to the behaviors and attitudes that promote inclusion, dialogue and the generation of positive narratives. MIL has been further promoted as a platform for intercultural dialogue when in 2012 Unesco and UNAOC joined forces to create the MIL Clearinghouse which also hosts the multimedia, multi-language, interactive web-based version of Unesco's Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. It is a participatory platform opened to user-generated content and has become since then a unique global platform for outreach and sharing of MIL relevant content. Including self-leadership literacy as an MIL core competency and throughout this platform can be a leverage to elevate the consciousness of people towards them and their social environment. While it is worth to dedicate a full paper to the investigation of a purposeful incorporation of self-leadership literacy in the Unesco MIL curriculum, it becomes apparent that it enhances as well as fosters the development of information literacy and creative self-expression. Last and not least the Unesco constitution states that:

the States Parties to this Constitution, believing in full and equal opportunities for education for all, in the unrestricted pursuit of objective truth, and in the free exchange of ideas and knowledge, are agreed and determined to develop and increase the means of communication between their peoples and to employ these means for the purpose of mutual understanding and a truer and more perfect knowledge of each other's lives.⁴

While reading over these lines through self-leadership lenses, it becomes understandable that self-leadership literacy can accurately contribute to the purpose of mutual understanding and more perfect knowledge of each other's lives.

CONCLUSIONS

People are adding layers to their identities sometimes taking away ancestral identifications and origins to adopt new ones. Among these layers there is one that is intrinsic to whom they are as an added value and potential that can grow as long as they continue melting, sharing and acquiring knowledge from each other. This last layer comes from the essence of what they offer, value and deliver as a person. It is a kind of identity layer that can be as agile as the agility required to live in nowadays world of connectivity. When individuals learn to value themselves at the level of identity, they also learn to value the Other; the fulfillment that comes out of the delivery of whom they are, can ultimately bring peace to the Self, a feeling that allows peace to radiate in the attitudes, behaviors and intentions. This identity layer as linked to the core of ourselves has a very strong power that requires to be guided and signified as a contribution to a collective dynamic. Self-leadership education, and as an outcome self-leadership literacy, trains the mind to be curious about the Other as the individual becomes curious about the Self, it trains the mind to understand and empower the Other as it does with the Self. It trains the mind to take responsibility for the Self, instead of being a victim of circumstances, and it definitely trains the mind to start taking the lead to achieve impact. While a self-valORIZED identity layer is at the core of the concept of self-leadership literacy as a foundation for inclusion, having self-leadership literacy is also having a look from individuality to collective and vice versa; a dynamic and exchange that happens in the framework of the value contribution, where different values get together

⁴ Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261751.page=6>

to compose a union with a larger value than the sum of all the values added, this result being the ultimate expression of inclusion. Implementing self-leadership literacy as a core competency in education certainly trains individuals to adopt a self-innovation mindset resulting in constantly acquiring the skills and knowledge for them to reinvent themselves in their value; thus developing resilience and leadership with the positive mindset of bringing a value into action. This inquiry-based learning behavior can be considered as being essential to develop more literate societies, hence putting into relevance the role of self-leadership literacy in empowering citizens to use media and information to exercise fully their rights. These conclusions are thus intended to set the base for a further investigation into how to include the notion and the application of self-leadership literacy in the Unesco's MIL curriculum, as being a precursor of inclusion and intercultural dialogue.

ACKNOWLEDGMENTS

Acknowledgments to the people, companies and organizations that have put their trust in working and collaborating with Malak Oussidhoum Leadership Advising; through their involvement, reliance and belief in change and betterment, they have permitted the foundational analysis and content of this paper.

REFERENCES

- Altman, I. & Taylor, D. A. (1973). *Social penetration: the development of interpersonal relationships*. New York: Holt McDougal.
- Carlsson, U. & Culver, S. H. (2013). *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue MILID Yearbook 2013*. Goteborg: NORDICOM.
- Bryant, A. & Kazan, A. (2012). *Selfleadership*. New York: McGraw Hill Education.
- Beck, D. E., Cowan, C. C. (2005). *Spiral dynamics: mastering values, leadership, and change*. Chicester: Wiley-Blackwell.
- Di Mauro, M. & Gehrke, B. (Eds.) (2018). Multicultural identities: challenging the sense of belonging. In *Conference proceedings IX SIETAR ITALIA's Annual Conference*. Italy: Fondazione Intercultura and SIETAR Italia.

- Graves, C. W. (1970). Levels of existence: an open system theory of values. *The Journal of Humanistic Psychology*, 10(2), 131-154. DOI: 10.1177/002216787001000205
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *The Academy of Management Review*, 11(3), 585-600. DOI: 10.5465/amr.1986.4306232
- Neck, C. P. & Houghton J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 270-295. DOI: 10.1108/02683940610663097
- Hornsey, M. J. (2008). Social identity theory and self-categorization theory: a historical review. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 204-222. DOI: 10.1111/j.1751-9004.2007.00066.x
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 12(2), 65-93. Retrieved from <http://ssi.sagepub.com/content/13/2/65.full.pdf>
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-48). Monterey, California: Brooks/Cole.
- Tuominen, S., Kotilainen, S. & Lundvall, A. (2013). Handbook on the pedagogies of media and information literacies. In *MILID Yearbook Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue* (pp. 309-317). Gothenburg: University of Gothenburg.

Quote:

Oussidhoum, M. (2019). Building the foundation of inclusion through self-leadership literacy. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 320-339). Braga: CECS.

FILOMENA CARVALHO

filomena.carvalho@ipleiria.pt

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA (IPL), PORTUGAL E CENTRO
DE INVESTIGAÇÃO EM ESTUDOS JURÍDICOS (CIEJ) DO IPL

“O PARADIGMA DO NÓS”: UM PROJETO DE EMPREENDEDORISMO HUMANO-SOCIAL

RESUMO

Quando pensámos a temática da proteção dos grupos vulneráveis, no contexto dos Direitos Humanos, optámos por estruturar a nossa análise a partir da pergunta: quais as respostas do Direito e do Estado (português), com vista a uma efetiva proteção dos grupos vulneráveis? Que Direito? Para o efeito, focámo-nos no Direito Constitucional Português e nalguns normativos regionais e internacionais. Que Estado? Responsabilizar positivamente o *Estado aparelho de poder*, no que concerne à criação de normativos específicos, que visem a proteção destes coletivos, parece-nos essencial. Contudo, também a envolvência do *Estado-comunidade*, perspetivada a partir da participação e responsabilização da sociedade, num prisma individual e grupal, sustentada a partir da ética pública, da educação em e para os Direitos Humanos e cidadania, da educação em e para a paz e dos meios de resolução alternativa de conflitos, não pode deixar de ser equacionada.

Se atentarmos neste *modelo social* não podemos deixar de reconhecer que a comunidade pode ter um papel fulcral na proteção destes coletivos, a partir do que designámos *projetos de empreendedorismo humano-social*. Aspeto que considerámos subsumir-se no artigo 73.º n.º 2 da nossa Constituição (2018) e no artigo 5.º da Declaração sobre o Progresso e Desenvolvimento Social (proclamada pela Resolução 2542 (XXIV), da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 11 de Dezembro de 1969), que consagra ser fundamental encorajar iniciativas criadas no seio da comunidade, que deve ser esclarecida e, bem assim, incentiva à promoção da participação ativa de todos os elementos da sociedade, individualmente ou por intermédio de associações.

Concebemos *in praxis*, através da abordagem reflexão-ação-reflexão, concretizada por via do método de intervenção-ação cooperativo participativo, um projeto de *empreendedorismo humano social* que designámos “O paradigma do nós”, com a humilde pretensão de servir de modelo a uma possível participação do Estado-comunidade na efetiva proteção dos grupos vulneráveis, a partir da ética pública.

PALAVRAS-CHAVE

Direitos Humanos; grupos vulneráveis; Estado-Comunidade; projeto de empreendedorismo humano-social

Quo non ars ascendit?

A presente exposição apresenta-se como um modesto contributo para a concretização da efetiva proteção dos grupos vulneráveis, no contexto do Estado Social e Democrático de Direito Português, no século XXI, tendo como enquadramento teórico as temáticas dos Direitos Humanos, da ética pública, dos meios de resolução alternativa de conflitos, da educação em e para os Direitos Humanos e cidadania e da educação em e para a paz.

Considerando as preditas influências e a partir da pergunta de partida “quais as respostas do Direito e do Estado (português), com vista a uma efetiva proteção dos grupos vulneráveis?” chegámos à seguinte hipótese: o artigo 73.º, n.º 2 da Constituição da República Portuguesa (2018), doravante CRP, permite-nos fundamentar uma proposta prática de intervenção, estruturada na ética pública, capaz de contribuir para a efetiva proteção dos grupos vulneráveis, através da educação em e para os Direitos Humanos e cidadania, concretizada num projeto de empreendedorismo humano-social, pensado pela e para a sociedade civil¹.

Como se depreende da hipótese formulada, a aproximação à problemática enunciada não se fará apenas numa perspetiva teórica mas também prática, sendo levada a cabo uma reflexão através da ação, de modo a estudar os grupos vulneráveis na sua correlação com a participação do Estado-comunidade (sociedade civil), no âmbito de uma construção multifacetada, resultante de uma análise jurídica, social, política, ética e humana, que pretende implicar cada pessoa no seu estar em sociedade, *maxime* pela concretização do projeto “O paradigma do nós”.

DOS PROJETOS DE EMPREENDEDORISMO HUMANO-SOCIAL

A SUA GÉNESE

Na génese do que designámos de projetos de *empreendedorismo humano-social*, encontra-se a procura de conciliação e complementaridade dos conceitos Estado, Direito e grupos vulneráveis. Como resultado desta procura nasceu a questão: “quais as respostas do Direito e do Estado (português) com vista à proteção dos grupos vulneráveis?” Percebemos a necessidade de decompor a interrogação colocada de modo a precisarmos a que grupos vulneráveis, a que Estado e a que Direito nos referíamos.

¹ O presente artigo tem na sua base o trabalho desenvolvido no âmbito da dissertação de Carvalho (2015).

Entendemos concretizar os preditos conceitos tendo por base o que designámos *modelo social de dependência*. Como chegámos a este modelo?

A partir da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, conhecida como CIF, retivemos o chamado "modelo social de incapacidade"², que "considera a questão [da incapacidade] principalmente como um problema criado pela sociedade e, basicamente, como uma questão de integração plena do indivíduo na sociedade"³. Deste modo vamos ao encontro do que Ribotta (2010) defende. Para esta autora o estado de vulnerabilidade é um processo além de pessoal, também ele social.

Relativamente ao conceito de *dependência*, entendemos que este poderia significar a *necessidade de acompanhamento*, para que a dignidade da pessoa dependente fosse vivida e vivificada com a plenitude que tal conceito transporta. Assim, quando nos referimos aos grupos vulneráveis, assumimos que esta *necessidade de acompanhamento* poderia ser precisada a partir de uma visão positiva da ideia de *dependência* destes coletivos de *terceiros*. Uma dependência focada no pressuposto de que estes grupos, para serem protegidos nos seus direitos, necessitariam de um *facere* concretizado por parte de *outrem* (terceiros), que deveria ter um papel ativo na promoção e proteção destes coletivos.

Consequentemente importa, pois, determinar a que *terceiros* nos referimos. Acabámos por subsumir neste conceito de terceiros o Estado, aparelho de poder, como agente concretizador de normativos específicos de proteção, e o Estado-comunidade, com a envolvimento da coletividade, que deve também assumir um papel ativo na proteção destes grupos, proteção essa pensada e concretizada num prisma individual e comunitário.

Em face do exposto atendemos à seguinte delimitação de grupos vulneráveis:

toda a pessoa humana discriminada, que se congrega num coletivo que lhe confere identidade e unidade, concretizada pelo sentido de pertença, resultante do reconhecimento das mesmas características pelos seus pares, e que, devido à especificidade dessas características, se encontram numa situação de *dependência*, correndo o risco

² Retirado de http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf

³ O texto representa uma revisão da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (ICIDH), publicada inicialmente pela Organização Mundial de Saúde com carácter experimental em 1980. Esta versão foi desenvolvida após estudos de campo sistemáticos e consultas internacionais nos últimos cinco anos e foi aprovada pela Quinquagésima Quarta Assembleia Mundial de Saúde para utilização internacional em 22 de Maio de 2001 (resolução WHA 54.21). Retirado de <http://www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf>

de violação dos seus direitos. Necessitando, por isso, de uma dupla proteção para a salvaguarda da sua autonomia e dignificação como pessoas, quer através do Estado aparelho de poder, pela via da elaboração de normativos específicos de proteção, quer através do Estado-comunidade, pela via do efetivo reconhecimento dos seus direitos pela Sociedade civil. (Carvalho, 2015, p. 25)

Concretizados os conceitos de *grupos vulneráveis* e de *Estado*, importa delimitar a que *Direito* nos referimos. A temática dos grupos vulneráveis deve, quanto a nós, ser estudada a partir dos Direitos Humanos e dos Direitos fundamentais (Direitos Humanos constitucionalizados). O qualificativo "fundamental" refere-se, precisamente, aos Direitos Humanos válidos juridicamente, num ordenamento determinado, sob um prisma teórico e prático (Palombella, 1999, p. 527).

Na salvaguarda dos direitos dos coletivos mais vulneráveis, a existência de normativos específicos, bem como a sua positivação nas constituições dos Estado e em leis ordinárias é, de facto, indispensável para a proteção destes grupos. No entanto, a existência de normativos específicos parece, só por si, não garantir a salvaguarda dos direitos da pessoa vulnerável.

Concebemos a nossa análise tendo por base aquela que chamámos de *teoria da dupla proteção dos grupos vulneráveis* (Carvalho, 2015, p. 178): uma proteção, por um lado, normativa, geral e específica, perspectivada a partir do Direito e do Estado aparelho de poder, e por outro, uma proteção social, concretizada pelo e no contexto do Estado-comunidade (Sociedade civil), no âmbito da participação e da responsabilidade.

Esta necessidade de materializar a teoria da dupla proteção dos grupos vulneráveis resultou da constatação daquele que designámos de *paradoxo protecionista dos grupos vulneráveis*. Por um lado, ao nível jurídico verificámos uma procura de criação de normativos específicos de proteção destes coletivos; por outro lado, ao nível do Estado-comunidade denotámos uma deficiente efetiva proteção.

Assumimos a necessidade de perceber o porquê deste paradoxo, para nós justificado a partir do reconhecimento da fragilidade da garantia dos Direitos Humanos. Por serem direitos das pessoas concretas, para as pessoas concretas dependem da normatização nas constituições dos Estados mas, também, de uma acrescida sensibilização, por parte da Comunidade. Enfim, após termos percorrido o referido caminho lógico-dedutivo, impunha-se a necessidade de precisar a nossa pergunta de partida: "quais

as respostas do Direito e do Estado-comunidade [português] com vista à *efetiva* proteção dos grupos vulneráveis?”. Isto é, de que modo pode, na prática, o Estado-comunidade ser agente sensibilizador, promotor e protetor na defesa dos grupos vulneráveis?

Dávamos, assim, novo ênfase à abordagem social referenciada, de modo a incidir precisamente no estudo do papel do Estado-comunidade na salvaguarda e proteção dos Direitos Humanos, em geral, e dos direitos destes coletivos em particular. Daí apontarmos uma reflexão teórico-prática da problemática da efetiva proteção dos grupos vulneráveis, por parte da Sociedade civil, através dos princípios gerais dos Direitos Humanos e da ética pública, assente na dialética direito-dever como um possível contributo para o reconhecimento da autonomia e dignificação destes grupos e, consequentemente, de toda a Sociedade.

COMO?

Constatámos a inevitabilidade de materializar uma dinâmica interventiva, conciliadora entre a teoria e a prática, pensada pela Comunidade e para a Comunidade, isto é, pelas pessoas e para as pessoas. Evidenciámos que os meios de resolução alternativa de conflitos, a educação em e para os Direitos Humanos e cidadania e a educação em e para a paz se apresentavam como meios práticos ao serviço da ética pública por concretizarem, por excelência, a cooperação, a participação e a responsabilização *da* Comunidade. Aliás, precisamente pela especificidade dos Direitos Humanos somos levados a afirmar, tal como já o sustentou Wright Mills, para o qual “um dos papéis dos estudiosos poderia passar por investigar para proteger os valores [Os Direitos Humanos apresentam-se como a Ética Pública da modernidade] transformando o saber em ação” (citado em Moreira, 1992, p. 77). Se tivermos em conta que a “ética é eminentemente prática” (Peces-Barba, 2007, p. 94) então porque não conceber o que designámos por projetos de empreendedorismo humano-social? Projetos capazes de levar a teoria à prática, estruturados a partir da ética pública, centrados nos grupos vulneráveis e pensados em contexto comunitário, por isso com um cariz humano e social.

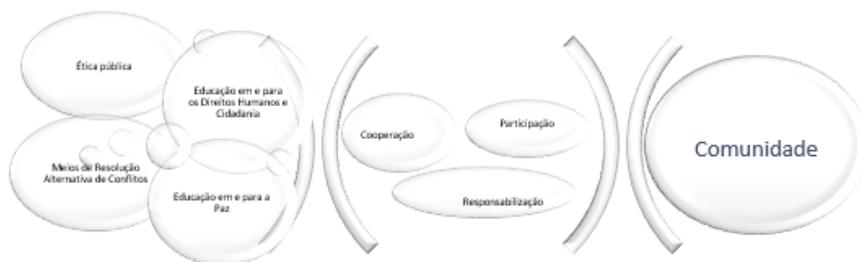


Figura 1: Projetos de empreendedorismo humano-social: como?

Mas, o que deve entender-se por ética pública? Peces-Barba distingue a dicotomia entre ética pública – ética privada nos seguintes termos:

a primeira é a ética da sociedade, da política, do Direito e também da cidadania, por contraponto à ética individual, que é a ética das pessoas, que conduz ao fim último de acordo com as escolhas de cada um – a felicidade, a virtude, o bem ou a salvação. Não se trata de compartimentos estanques. A ética pública organiza a sociedade, o Estado e o Direito, a partir dos seus valores e princípios, tendo como objetivo permitir o desenvolvimento das pessoas no seu livre exercício da ética privada. (Peces-Barba, 2007, p. 41)

Na linha deste autor, diremos que a ideia de secularização que conduziu a uma sociedade laica, regida por princípios humanos racionais, tornou mais premente e inevitável a diferenciação entre ética pública e ética privada. Salienta que:

a ética da uma sociedade livre é a ética do pluralismo de formas de pensamento e de vida, é a ética da tolerância. Pluralismo e tolerância têm os seus limites nas exigências, valores, direitos e deveres resultantes do respeito pela dignidade dos seres humanos. (Peces-Barba, 2007, p. 27)

Ao pensar a sociedade a partir deste “mínimo ético”, que rege todos os cidadãos dos Estados Democráticos, estamos a considerar tais princípios como critério, fundamento e limite de toda a atividade social, política e acrescentamos, pela sua especificidade, educativa. Pelo que, também defendemos, na linha destes autores, que importa que todos os cidadãos sejam conhecedores desta ética pública, sejam educados para os valores, para uma participação mais ativa, consciente, comprometida e responsável.

Como assinala Camps Cervera, “está claro que o sujeito da ética não é um deus omnisciente e absolutamente poderoso, mas nós, os mesmos sujeitos que se encontram implicados na vida política, económica, profissional, lúdica, ou, simplesmente quotidiana” (1988, p. 9). Deste modo, a ética pública, como assinala Singer (1984), adota um ponto de vista universal, exige que transcendamos o *eu* e o *tu*, para passar à lei universal, de modo a que assumamos a qualidade do espectador imparcial, do observador ideal. O que exige pensar os nossos interesses tendo em conta os interesses de todos aqueles que ficam afetados pelas nossas ações. Pois, tal como refere Peces-Barba,

se a ética privada atende ao bem dos indivíduos, a ética pública refere-se ao bem comum, ao interesse público. Este conceito entendido como o conjunto de meios que os Estados devem proporcionar aos seus cidadãos e aos seus residentes para facilitar a sua subsistência, o seu bem-estar, o desenvolvimento das suas condições de vida e da sua dignidade coincide nos seus conteúdos com o conceito de Ética pública. (2007, p. 58)

Quando nos referimos à educação *em e para os Direitos Humanos*, Peces-Barba destaca o artigo 2.º da Declaração do Decénio das Nações Unidas para a educação na esfera dos Direitos Humanos, que refere:

a educação em direitos humanos deve definir-se como o conjunto de atividades de capacitação, difusão e informação para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, atividades essas que se realizam com o intuito de transmitir conhecimentos e repensar atitudes, cuja finalidade é: i) fortalecer pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; ii) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; iii) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade, entre os sexos e a amizade entre as nações, as populações indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; iv) facilitar a participação efectiva de todas as pessoas numa sociedade livre; v) intensificar as atividades das Nações Unidas com vista à manutenção da paz. (Peces-Barba, 2007, p. 60)

Por sua vez, quando procuramos precisar o que deve entender-se por *educação em e para a cidadania* importa reter que “a cidadania não é só um *status*, é também uma forma de entender a convivência e a organização social, com os seus valores, os seus princípios, os seus direitos e os

seus procedimentos" (Peces-Barba, 2007, p. 23). Para este autor, se não se nasce com estas ideias, é fundamental que as mesmas sejam aprendidas e apreendidas, não só num prisma teórico (em) mas também prático e voltado para a ação (para).

Como tal, a educação em e para a cidadania "há de pretender ajudar a criar cidadãos livres, críticos, responsáveis e comprometidos" (Peces-Barba, 2007, p. 24). Na medida em que "a cultura cívica e política é a cultura do cidadão decorrente dos tramites da participação democrática, por isso, a informação política, acompanhada do debate rigoroso, são meios imprescindíveis" (Peces-Barba, 2007, p. 24). Assim, é fundamental educar cidadãos ativos, comprometidos, responsáveis, exigentes, capazes de perceber, identificar e agir sobre os desvios do próprio sistema. Aliás, "uma cidadania plena pressupõe e exige um clima de democracia, de direitos [e, acrescentamos, de deveres], para a aprendizagem e exercício da liberdade" (Peces-Barba, 2007, p. 25). Na verdade, mesmo que entendamos que "a educação não é só uma condição suficiente para a democracia, é sim uma condição necessária para que se mantenha, perdure e progrida" (Peces-Barba, 2007, p. 26).

Relativamente à *educação em e para a paz*, considerando a evolução histórica, esta apresenta-se como o resultado de uma pedagogia própria, reflexo dos diferentes acontecimentos históricos mundiais, pensamentos e esforços. Como refere Ribotta,

a educação em e para a paz define-se como um processo educativo contínuo e permanente, [baseado na educação nos valores assumidos pela sociedade democrática], ligado aos direitos humanos, ao desenvolvimento, à democracia, [à cidadania e convivência democrática] e a uma perspectiva positiva do conflito [estratégias de mediação e resolução de conflitos sociais], e que tem como finalidade a convivência democrática em liberdade, igualdade, solidariedade, justiça e paz de todos e todas cidadãos/cidadãs do mundo. (2011, p. 272)

Assim, "a educação para a paz implica educar civicamente em e para a convivência regional, nacional e mundial" (Ribotta, 2011, p. 272).

Apointa, também, que a educação em e para a paz tem como cenário não só a escola e a universidade, mas também toda a sociedade, suas instituições e grupos sociais, isto é, em todos os âmbitos e atividades potencialmente educativos, formais e informais, considerando também a sociedade em geral e todos os sujeitos sociais. A educação em e para a paz

ao assentar na ideia de *paz positiva* (que se vincula conceptualmente à democracia, ao desenvolvimento e aos Direitos Humanos) e na de paz como processo dinâmico exige “a participação de todas e todos os cidadãos na sua construção e na sua defesa, e nega profundamente a violência como dinâmica social, mas não os conflitos, porque estes constituem uma parte essencial das relações sociais” (Ribotta, 2011, p. 278).

Nas palavras de Ribotta,

educar para a paz é uma educação desde e para a ação, pensada em cidadãos e cidadãs ativos e comprometidos com a ação política prática, entendendo-a sempre como *um processo contínuo e permanente*, porque exige uma atenção constante, compromisso e planificações e atividades adequadas; pensada em todas as administrações do Estado e da sociedade no seu conjunto, para que realmente se possa viver como um processo educativo integral de todos e para todos. Daí que, a educação para a paz deve estar presente de maneira transversal em toda a educação, tanto na formal como na não formal, como em todos os processos de socialização em que os cidadãos e cidadãs estão envolvidos quer direta quer indiretamente, portanto deve ser um enfoque integrador, interdisciplinar e transversal que deve traduzir o compromisso de toda a sociedade a respeito da educação para a paz, tanto dos poderes públicos como da sociedade civil e de todos os grupos sociais implicados. (2011, p. 283)

Do ponto de vista metodológico salienta que, a educação em e para a paz sustenta-se num “modelo crítico-conflitual-não violento (...) que implica viver a paz, os direitos humanos e a cidadania participativa e democrática” (Ribotta, 2010, p. 283). Esta metodologia vai-se delimitando e contextualizando segundo as exigências históricas, económicas, políticas, culturais e sociais.

Sistematizando, para Ribotta (2011), a educação em e para a paz apresenta uma íntima vinculação conceptual e metodológica com a educação em e para os Direitos Humanos; a educação em e para a democracia e cidadania e a educação para o desenvolvimento.

Considerando

a relação dos seres humanos entre si, como indivíduos e como participantes da sociedade humana, a relação dos seres humanos com o Estado e as organizações políticas como membros da sociedade política, e a relação dos seres humanos com a natureza e o meio ambiente como

integrantes do ecossistema social e natural. (Ribotta, 2011, p. 292)

Ribotta apresenta, assim, a educação em e para a paz e Direitos Humanos como uma estratégia imprescindível para a construção e consolidação de sociedades genuinamente democráticas, onde os cidadãos podem conviver em liberdade e igualdade, nas quais os mecanismos de participação democrática, transparência na gestão política e defesa dos Direitos Humanos, especialmente dos direitos sociais, económicos e culturais, são fundamentais.

A educação em e para a paz e os direitos humanos apresentam-se estruturais para uma convivência mais justa e democrática, uma vez que vivemos em sociedades polarizadas e exclusivas, com desigualdades económicas e sociais. Como refere Ribotta, "um sistema perverso e desigualitário de organização económica, política e social do mundo exige abraçar ainda com mais força os princípios da educação para a paz e para os direitos humanos" (2011, p. 271).

Por último, uma breve palavra no que se refere aos *meios de resolução alternativa de conflitos*, apenas para reforçar a metodologia cooperativa em que assentam e na visão positiva do conflito em que se estruturam.

Desta feita, diremos que os projetos de empreendedorismo humano-social se estruturam teoricamente a partir da referência teórica aludida, encontrando-se envolvidos na lógica da participação, responsabilidade e cooperação, não podendo deixar de ser pensados na Comunidade, pela Comunidade e tendo como destinatários a própria Comunidade, para assim se apresentarem como uma resposta possível à efetiva proteção dos grupos vulneráveis.

Delineados os projetos de empreendedorismo humano-social importava ir mais longe e perceber se, de alguma forma, poderiam ser subsumidos nalgum artigo da nossa lei fundamental: a Constituição da República Portuguesa poderia servir de fundamentação jurídica para os projetos de empreendedorismo humano-social nos termos concretizados?

Foi precisamente no âmbito da "educação, cultura e ciência", no artigo 73.º, n.º 2 da CRP (2018), que encontramos resposta à nossa interrogação. Percebemos que a democratização da educação, pensada pela via da participação, da responsabilidade e da cooperação, como objetivo do Estado, pode ser concretizada não só através da escola como também de "outros meios formativos", *verbia gratia*, associações cívicas. Tanto assim que, aquando dos debates desenvolvidos no âmbito da Assembleia

Constituinte, foram enunciados, a título exemplificativo, por alguns parlamentares, entidades como "a família, a Igreja, os meios de comunicação social, a televisão, o ambiente social, a rua"⁴, como integrando a expressão "outros meios formativos".

Aliás, a Educação em e para os Direitos Humanos e cidadania, tendo como seu critério e fundamento a questão dos valores, isto é, da ética pública, encontra-se, quanto a nós, claramente subsumida no artigo 73.º, n.º 2 da CRP (2018). Na interpretação do presente preceito normativo, não podem deixar de estar compreendidos neles também, e com particular acuidade, pela sua natureza e especificidades, as questões da igualdade social e, no nosso caso, a problemática dos grupos vulneráveis. Acresce que "a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social" apenas se alcançam se e na medida em que efetivarmos uma "participação democrática na vida coletiva".

Em sede de jurisprudência do Tribunal Constitucional Português, reforça-se que é conferida à escola "a liberdade de criação e de oferta de um certo projecto educativo", nela se realiza "o encontro entre a liberdade de aprender e ensinar". No entanto, reconhece-se que "estas nunca se encontram integralmente cumpridas, pelo que se compreende o direito dos privados à instituição de centros destinados a prosseguir um ideário educativo próprio"⁵.

Pelo que, o artigo 73.º n.º 2 da CRP (2018) parece enunciar orientações e princípios para a prática, na área da educação em e para os Direitos Humanos e cidadania, concretizados também por "outros meios formativos", permitindo, quanto a nós, fundamentar o desenvolvimento de projetos de empreendedorismo humano-social, de cariz educativo, impulsionadores de uma intervenção-ação, promotora de uma cidadania participativa, concretizada por outras entidades ligadas à sociedade civil.

PORQUÊ?

A razão de ser dos projetos de empreendedorismo humano-social resulta da necessidade de dar resposta à fragilidade da garantia dos Direitos

⁴ Retirado de <http://debates.parlamento.pt/page.aspx?cid=r3.dac&diary=s1lacn611890&type=texto&q=meios%20formativos&sm=p>

⁵ Acórdão n.º 398/2008, retirado de <http://www.tribunalconstitucional.pt/tc/acordaos/20080398.html>

Humanos, em ordem à prática do *bem comum*. Daí que, a sua proteção seja sempre pensada ao nível da materialização do saber (em) e ao nível do agir (para).

De facto, não podemos negar a “natureza profundamente nacional dos Direitos Humanos”, na medida em que, se “impõem três deveres correlativos aos Estados: i) respeitar, ii) proteger e iii) aplicar os Direitos Humanos. O que se compreende porque a dignidade humana admite a intervenção social do Estado inspirada num princípio de justiça distributiva”, precisamente porque “a pessoa humana é o fundamento e o fim do Estado e da sociedade” (Cabrita, 2011, p. 50).

Defende Cástan Tobeñas (1992) que não podemos confundir *bem comum* com bem público ou como o bem de todos ou o somatório dos bens individuais. Sustenta, este autor, que o *bem comum* não é um bem individual, mas um bem social que facilita a obtenção de bens individuais (p. 96). Acrescenta que o *bem comum* é um bem da sociedade que abrange e alcança a totalidade dos seus membros e abarca a totalidade dos seus fins. Refere ainda que, na sociedade existem variados grupos humanos, consequentemente, vários fins sociais. Daí a referência do autor à “essência pluralista do bem comum” (Castán Tobenas, 1992, p. 96). Os bens comuns parciais só podem ser compreendidos se ponderados na linha do bem comum geral da sociedade que é o verdadeiro e próprio *bem comum*.

Os projetos de empreendedorismo humano-social pretendem ser uma proposta e uma resposta que permita concretizar o bem comum nos termos referenciados.

PARA QUÊ?

Resta-nos questionar sobre qual é o fim último dos projetos de empreendedorismo humano-social? O próprio artigo 73.º, n.º 2 da CRP (2018) dá resposta a esta pergunta. Para promover a “igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva”. Enfim, para a dignificação da pessoa, a criação de uma “sociedade mais livre, justa e solidária”, como também preceitua o artigo 1.º da CRP (2018), em ordem a uma sociedade mais humana e pacífica. Enfim, para promover, salvaguardar e concretizar a *paz social*.

Para Ribotta, quando falamos em *paz* falamos de modo efetivo de desenvolvimento estruturado e humanizado “faz-se referência à paz como justiça social, como superação das violências estruturais, especialmente as que têm que ver com as necessidades básicas, a paz como plena realização das potencialidades humanas” (2011, p. 293).

Importa pois, que estabeleçamos umnexo entre a paz e os Direitos Humanos. Segundo Ribotta, “a paz é, sem dúvida, um dos pressupostos necessários para o reconhecimento e para a efetiva proteção dos direitos humanos; já que são dois conceitos tão intimamente ligados que não pode dar-se plenamente um sem o outro” (2011, p. 294). Tal objetivo tão desejado constitui, sem dúvida, um ideal a alcançar que se nos pode apresentar como de difícil concretização, pois, implica uma consciencialização acrescida da importância da *participação* de toda a sociedade pensada coletivamente mas também individualmente.

Gaitán (2003), indica que a *participação* como processo implica: *querer*, ou seja, que as pessoas tomem consciência do seu contexto/problemas e da compreensão dos aspetos que os explicam; *saber*, ou seja, reconhecer-se com capacidades e comprometer-se para transformar a realidade; *poder*, isto é, criar contextos favorecedores da criatividade e da inovação, através do acesso à tomada de decisões. Aliás, um cidadão participativo, ativo e responsável, consciente da ética pública, dos seus direitos e deveres é como aspirina na água. Faz efervescer. Transforma e é transformado. Daí que teorizados os projetos de empreendedorismo pessoal importava materializá-los. Surgiu, assim, o projeto “O paradigma do nós”.

O PROJETO “O PARADIGMA DO NÓS”

Todos somos responsáveis por todos, eu mais do que todos os outros. (Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski, 1821-1881)

O projeto “O paradigma do nós” (Carvalho, 2015) pretende, nas e em conjunto com as Comunidades locais, atuar num ambiente determinado tendo como pano de fundo os Direitos Humanos, a cidadania, a ética pública e a mediação de conflitos. A partir de um saber experiencial e contextualizado, transmitido cooperativamente, procurou-se que cada membro da comunidade se envolvesse, pela via de um processo consciente e crítico, numa reflexão a partir da ação participativa.

Reconhecemos que existirá sempre, no seu seio, uma tensão criada pela relação entre a teoria e a prática, entre o processo de investigação e o

envolvimento no mundo real, entre o papel do dinamizador como teórico e como prático, entre os valores pessoais e os profissionais. Contudo, o projeto “O paradigma do nós” visa, antes de mais, congregar o envolvimento dos dinamizadores-atores e da comunidade de participantes. Pressupõe que todos e cada um dos intervenientes estejam implicados num processo dinâmico de colaboração, capazes de empreender, *in praxis*, a democracia participativa e a responsabilidade na ação, a partir dos valores da ética pública.

O projeto “O paradigma do nós” teve como principal abordagem a ideia de duplo canal de conhecimento, reflexo do método cooperativo participativo e da sua natureza multidisciplinar, capaz de conciliação de saberes (Carvalho, 2015, p. 213).

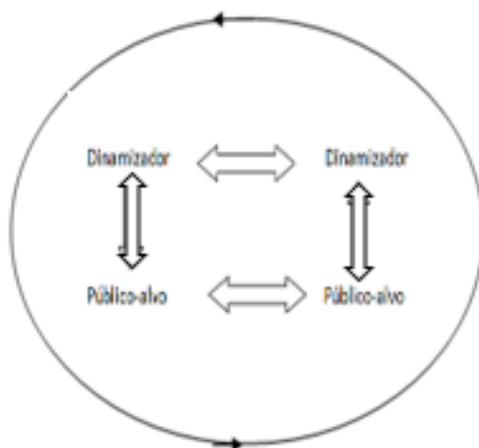


Figura 2: Duplo canal de conhecimento utilizado na IACP
 Fonte: Carvalho, 2015, p. 218

O facto de trabalharmos cooperativamente numa dupla abordagem, não só ao nível da preparação dos conteúdos (cooperação) mas, procurando também a colaboração da comunidade de destinatários (participação), permitiu-nos desenvolver conhecimentos a partir de uma investigação que teve lugar na ação cooperativa participativa. Pudemos constatar que o agir e refletir cooperativamente, quer na relação entre os dinamizadores das diversas iniciativas e destes para a comunidade, permitiu a experimentação de um “duplo canal de conhecimento”. Por um lado, os conhecimentos transmitidos pelos dinamizadores entre si e destes para o público-alvo; por sua vez, no público-alvo, a reflexão que é feita, em conjunto, resulta

aprendizagem para si próprio e para os dinamizadores. Por isso, acrescentamos à investigação-ação cooperativa um perfil participativo. Desta relação decorre a dinâmica esquemática expressa na Figura 2.

Este projeto foi desenvolvido a partir do conhecimento de cada dinamizador que, ao trabalhar cooperativamente, possibilitou uma acrescida partilha de saberes. Os dinamizadores ao colocarem em comum o seu trabalho cooperativo, num contexto comunitário, apelando à participação do público-alvo permitiram um acréscimo de conhecimento. Este projeto teve uma forte incidência local contudo, pese embora tenha sido perspetivado com um cariz micro, entendemos que a sua influência potência melhorias a uma escala macro, na lógica do "agir local, pensar global".

De modo a levarmos à prática o projeto "O paradigma do nós" necessitávamos de encontrar na sociedade uma entidade que pudesse acolher tal iniciativa: encontrámos a Associação interMEDIAR – Associação de Mediadores (de Conflitos) do Oeste. A escolha por esta Associação ficou a dever-se ao facto de ser uma Associação integrada na Comunidade, com intervenção na área da resolução alternativa de conflitos, preocupada com a participação e a responsabilização da Comunidade e que na sua forma de atuação aplicava um modelo cooperativo de intervenção.

Entendemos, como Garcia, que "o elemento fundamental e mais legítimo da democracia é a sociedade civil. Ela constitui o espaço das sociedades modernas que, dentro da esfera pública, engloba as relações organizadas entre cidadãos" (2005, p. 243), com vista à reflexão social promovida e contextualizada pela e na Sociedade civil, a InterMEDIAR surge, assim, como ator social.

Não fomos alheios ao facto de termos implementado a nossa atuação a partir de um quadro de referência que reflete a missão, a visão e os valores desta Associação e, bem assim, considerando a realidade do seu público-alvo – a Sociedade civil no seu todo – procurando o modo mais eficaz da mesma ser intervencionada.

A Associação interMEDIAR é uma associação sem fins lucrativos, com fins sociais e científicos de desenvolvimento comunitário e cívico, através da promoção da cidadania participativa, no respeito por princípios éticos e humanos, pretende contribuir para a evolução da cultura cooperativa, através da sensibilização para o recurso aos Meios de Resolução Alternativa de Conflitos.

Como *visão*, a interMEDIAR deseja, a partir do compromisso cooperativo pessoal, de um desenvolvimento sustentado e estruturado, contribuir, à escala local, nacional e mundial, para uma Sociedade mais humana,

mais ética, mais cívica e responsável. Esta associação acabou por ser a fonte inspiradora dos projetos de empreendedorismo humano-social e terreno fértil para a concretização do projeto "O paradigma do nós".

O projeto "O paradigma do nós" foi desenvolvido a partir do que designámos de *método de investigação-ação cooperativo participativo*, a ser utilizado com o fim de fomentar a responsabilidade e a participação, de modo a gerar, no seio das comunidades de base, conhecimentos que permitam uma reflexão e consciencialização social, no âmbito da democracia participativa.

O método referenciado supra acabou por dar origem ao que designámos de *Intervenções-Ação Cooperativas Participativas* (IACP), porque conciliadoras de vários métodos e metodologias: i) intervenção-ação de Dolbec; ii) a cooperação dos meios de resolução alternativa de conflitos, capaz de potenciar uma natureza multidisciplinar de saberes; iii) reflexão-ação-reflexão, concretizada pela participação ativa; iv) maiêutica.

Na verdade, o *método de investigação-ação*, aplicado no campo das ciências sociais e humanas, permitiu-nos conceber uma base experimental, que também contribuiu para dar um cariz prático ao projeto.

Por sua vez, pela via da "cooperação", aplicámos o que designámos de *método cooperativo de ação*, que deu lugar a uma metodologia própria de trabalho, aplicada nas intervenções-ação que tem a sua origem na co-mediação e na negociação cooperativa, isto é, no trabalho cooperativo desenvolvido entre mediador e co-mediador, aquando da realização do processo de mediação.

Por último, na abordagem através da participação procura-se a intervenção dos destinatários, aquando do processo de reflexão crítica. Neste caso concretizado através da técnica da pergunta, numa possível aproximação à metodologia da "maiêutica".

Da simbiose destes diferentes aspetos e a partir do método de investigação-ação de Dolbec (Gauthier, 2008), concebemos as diferentes etapas infra, que foram concretizadas aquando da implementação do projeto "O paradigma do nós":

Primeira etapa: clarificação da situação

Sempre que possível, e considerando a temática a abordar, a situação problematizada é analisada pelos dinamizadores, na comunidade que se encontra na situação real. Segue-se uma recolha de "informação" pelos dinamizadores, de modo a permitir melhor ajuste da situação objeto de análise atendendo ao contexto em que se insere. Para um melhor diagnóstico podem ser levadas a cabo entrevistas, questionários, notícias, entre outros.

Segunda etapa: definição de uma pergunta concreta a partir da qual se pretenda refletir.

Terceira etapa: planificação da intervenção-ação cooperativa participativa

Clarificada a situação e definida a pergunta-reflexão, é escolhida pelos dinamizadores a intervenção-ação cooperativa que melhor se ajuste à comunidade e à temática em análise.

Quarta etapa: a implementação da intervenção-ação cooperativa participativa

Quinta etapa: partilha do saber gerado

Os conhecimentos produzidos e as conclusões retiradas devem ser tornados públicos, partilhados para a comunidade na qual se realizou a investigação-ação participativa cooperativa, se possível, em jornais locais.

Diremos, pois, que foram realizadas 18 IACP, em diferentes locais e para diferentes públicos-alvo, diversificados em idade e nível de escolaridade. Com este projeto chegámos a cerca de 760 pessoas. Através destas IACP pudemos pôr em evidência a importância da criatividade, reflexo de estarmos também a trabalhar a temática dos valores. Estas intervenções, do ponto de vista metodológico, concretizam-se com base num método ativo, participativo, num contexto de aprendizagem, maioritariamente, não-formal e informal. Considerámos ser benéfico “aceitar o facto de que a visão interdisciplinar ser a mais indicada e a mais proveitosa” (Moreira, 1992, p. 70).

Ao conceptualizarmos na prática as ideias de cooperação e participação concretizámos a dinâmica: i) reflexão; ii) reflexão-ação; iii) ação-reflexão. Na verdade, com a execução do projeto “O Paradigma do Nós” ficámos, pela prática que desenvolvemos, particularmente despertados para o facto de que a “participação democrática na vida coletiva” constitui um forte contributo para alcançar o “progresso social”, no qual está incluída a proteção dos mais vulneráveis. Por isso, no seu âmbito, trata-se de um projeto oriundo da sociedade para a sociedade, pensado a partir do princípio da subsidiariedade.

Aliás, o artigo 5.º da Declaração sobre o Progresso e Desenvolvimento Social (proclamada pela resolução 2542 (XXIV), da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 11 de dezembro de 1969)⁶, refere a necessidade de

encorajar iniciativas criadoras no seio da opinião pública que deve ser esclarecida; promover a participação activa de todos os elementos da sociedade, individualmente ou

⁶ Retirado de <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-progressodesenssocial.pdf>

por intermédio de associações, na definição e realização de objectivos comuns de desenvolvimento, numa perspectiva de pleno respeito pelas liberdades fundamentais consagradas na Declaração Universal dos Direitos do Homem; e, por fim, proporcionar aos sectores desfavorecidos ou marginais da população oportunidades iguais de progresso social e económico, a fim de se realizar uma sociedade efectivamente integrada.

Através do projeto "O paradigma do nós" pudemos constatar que é na consciência do "Nós", a partir do "Eu" dignificado, que se pode concretizar a humanização da coletividade como o "Todo".

Cada um na sua terra deve fazer tudo o que seja para bem da humanidade. (Antónia Adelaide Ferreira, 1811-1896)

CONCLUSÕES

O contributo da nossa reflexão-ação poderá passar por evidenciar a importância da efetiva proteção dos grupos vulneráveis, no contexto do Estado Democrático e Social de Direito, e pelo reforço da valia prática da participação (empenho) do Estado-comunidade (da Sociedade civil) no desenvolvimento de uma "sociedade mais livre, justa e solidária" em ordem à "paz social", através de projetos que mais diretamente impliquem o Estado-comunidade e possam promover a proteção dos Grupos Vulneráveis, pela via da intervenção local cooperativa participativa.

Os projetos de empreendedorismo humano-social, concretizados na Sociedade civil, para a sociedade civil e pela sociedade civil, contextualizado no âmbito da educação em e para os direitos humanos e cidadania, da educação em e para a paz e dos meios de resolução alternativa de conflitos (numa abordagem estruturada a partir da ética pública) podem apresentar-se como uma possível resposta contributiva para a efetiva proteção dos Grupos Vulneráveis.

Os projetos de empreendedorismo humano-social apresentam-se como meios e propostas de ação, tendo como fim promover e desenvolver a cooperação, a participação e a responsabilização, tendo sido materializados através do projeto "O paradigma do nós".

São projetos pensados pela Comunidade, para a Comunidade e na Comunidade (com âmbito local num prisma global), tendo também presente as gerações futuras.

AGRADECIMENTOS

À interMEDIAR e a todas as pessoas que colaboraram para que o projeto “O paradigma do nós” fosse e acontecesse.

REFERÊNCIAS

- Cabrita, I. (2011). *Direitos humanos: um conceito em movimento*. Coimbra: Almedina.
- Camps Cervera, V. (1988). *Ética, retórica, política*. Madrid: Alianza Universidad.
- Carvalho, F. (2015). *Una respuesta del Estado de Derecho Democrático a las necesidades de los grupos vulnerables – análisis en el marco del ordenamiento Internacional y Portugués*. Tese de Doutoramento, Universidade de Extremadura, Cáceres, Espanha. Retirado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/4210>
- Cástan Tobeñas, J. (1992). *Los Derechos del Hombre*. Madrid: Reus, S.A.
- Constituição da República Portuguesa (2018). Coimbra: Almedina.
- Gaitán, L. (2003). *Ciudadanía, participación y trabajo social*. Comunicação apresentada na inauguração do curso académico da escola de trabalho social. Múrcia.
- Garcia, S. (2005). Associacionismo e poder local: os novos desafios da cidadania activa. In F. Taveira da Fonseca (Ed.), *O poder local em tempo de Globalização, uma história e um futuro* (pp. 243). Coimbra: CEFA, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gauthier, B. (2008). *Recherche Sociale, de la problématique à la collecte des données*. Quebec: Presses de L'Université du Quebec.
- Moreira, A. (1992). *Ciência Política*. Coimbra: Almedina.
- Palombella, G. (1999). Derechos fundamentales. Argumentos para una teoría. *Doxa*, 22, 527-531. DOI: 10.14198/DOXA1999.22.23
- Peces-Barba, G. (2007). *Educación para la ciudadanía y Derechos Humanos*. Madrid: Espasa.
- Ribotta, S. (2010). Grupos vulnerables. In A. Manero Salvador & C. Díaz Barrado (Eds.), *Glosario de términos útiles para el análisis y estudio del espacio iberoamericano de cooperación e integración: comercio, cultura y desarrollo* (pp. 278-300). Madrid: Marcial Pons.

Ribotta, S. (2011). La construcción de una ciudadanía europea genuinamente democrática. Reflexiones sobre la educación para la paz en un mundo violento. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, 17, 269-297. Retirado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3775015>

Singer, P. (1984). *Ética práctica*. Barcelona: Ariel.

Citação

Carvalho, F. (2019). “O paradigma do nós”: um projeto de empreendedorismo humano-social. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 340-359). Braga: CECS.

MARIALVA TOMIO & VANESSA FRAGA

marialvatomio@yahoo.com.br; vanessafragas@gmail.com

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, BRASIL;
UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL

NEGOCIAÇÃO DE CONFLITOS EM ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS: CONTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA

RESUMO

Negociar é buscar um relacionamento duradouro e positivo, visando acordos de parceria (Lewicki, Barry & Saunders, 2007). Um conflito – qualquer conflito – não é indesejável nem perigoso (Barter, 2011). O perigo não reside no conflito em si, mas na ignorância ou tentativa de repressão. Faz sentido abordar o conflito através do diálogo e não através de punição ou julgamento. Neste contexto, a comunicação não-violenta – CNV, ajuda a reformular a maneira pela qual se expressa e se ouve durante um diálogo de negociação por meio, principalmente, da empatia (Rosenberg, 2006). Em organizações públicas – OP, os conflitos sugerem que a negociação geralmente, envolve os *stakeholders* em diálogos sobre a operacionalização do trabalho, delegação de atividades, entendimentos quanto às normatizações dos benefícios, atendimento ao público, entre outros.

A intenção deste ensaio teórico é apresentar uma revisão que aborde a temática da negociação em OP, oportunizando uma reflexão conjunta para a solução de questões, a partir da comunicação empática. A hipótese é que a negociação deve buscar o equilíbrio entre transparência e proteção da confidencialidade dos diálogos. O método busca o entendimento intersubjetivo do conflito, reconhecendo como êxito da mediação até mesmo o processo que tenha sido concluído sem ajuste, desde que tenha perpassado pelo diálogo entre os participantes (Habermas, 1984). Neste sentido, a contribuição da CNV se refere a redefinição da relação conflituosa ao invés da simples busca de elementos para a sua resolução. Envolve uma reflexão autoresponsável usando habilidades de comunicação empática.

PALAVRAS-CHAVE

Negociação; conflitos; comunicação não-violenta

INTRODUÇÃO

Os diálogos existentes no âmbito das organizações públicas (OP) envolvem processos complexos de negociação. Conduzir estes processos com eficácia exige conhecimento do papel e das responsabilidades dos atores sociais envolvidos – *stakeholders*. Neste campo, os atores que participam do ordenamento e gestão das OP também são muitas vezes usuários dos serviços ofertados por estas organizações. Geralmente são destinados a suprir demandas da sociedade e o campo de atuação das OP é vasto. Permitir o envolvimento da participação com a organização é fundamental para enriquecer os processos de negociação.

Em relação ao envolvimento dos *stakeholders*, podem surgir conflitos. Barter (2011), afirma que o conflito é parte integrante das relações sociais e são comuns em processos de participação. Viver em sociedade é conviver com conflito, independentemente da natureza e diversidade, com efeitos positivos ou negativos que os conflitos envolvem, especialmente para momentos que exigem negociação. A intenção deste estudo é apresentar uma revisão que aborde a temática da negociação nas OP, dando a oportunidade de uma reflexão conjunta para a solução de questões a partir da comunicação empática. Um dos caminhos para exercitar a empatia é por meio da comunicação não-violenta (CNV). Neste caso, a CNV apresenta-se como um processo de comunicação, uma vez que os diálogos surgem numa linguagem compassiva que substitui velhos padrões de defesa, de recuo ou ataque diante de julgamentos e críticas, minimizando reações defensivas e violentas (Rosenberg, 2006). Sobre comunicação no âmbito das organizações, a sustentação ocorre pelo diálogo e o processo comunicativo deve permitir a qualquer dos participantes, da interação ou negociação, poder e direitos iguais de questionar o outro sem recorrer à coerção, sendo necessário que suas argumentações sejam embasadas em racionalidade adequada ao contexto do evento (Habermas, 1984).

Em relação aos conflitos que surgem de negociações em OP junto aos *stakeholders*, questiona-se a adequação das sugestões da comunicação empática – CNV. A hipótese gira em torno de que a negociação precisa buscar o equilíbrio entre transparência e proteção da confidencialidade dos diálogos já que, como a CNV promove a empatia no entendimento e condução de conflitos, pode contribuir nas negociações das OP. Amparado por um método exploratório, neste ensaio teórico, buscou-se inspiração em teorias ligadas à temática para a construção e articulação do debate. Fez-se uma investigação teórica que pudesse clarificar o entendimento de quem são os

stakeholders da organização pública para, a partir disso, contextualizar os diálogos que permeiam as negociações deste campo.

O INÍCIO DA REFLEXÃO, O ENTENDIMENTO DE ALGUNS AUTORES

Muitos estudos sobre OP (MacCarthaigh, Roness & Sarapuu, 2012; Van Thiel, 2012) amparam-se na identificação da forma jurídica como ferramenta para diferenciá-las das organizações em seus respectivos estados e realidades. As características da estrutura administrativa também são importantes ao se concentrarem nas mudanças no nível do indivíduo e das OP e analisando seus ciclos de vida e longevidade. A estrutura formal determina a facilidade com que as organizações estão sujeitas ao redesenho ou reorganização. Uma questão importante para qualquer tentativa de classificação das OP é onde um limite pode ser desenhado entre estado e não estatal e com capacidade para capturar a fronteira.

Há diferentes tipos de OP e múltiplas formas pelas quais o poder público pode ser exercido. Dentre elas, e mais comumente atribuídas a partir da *new public management* (NPM) (Hood, 1991), são as agências e as autoridades administrativas independentes. A definição padrão de uma agência no setor público, segundo Van Thiel (2012), é o entendimento da organização como: a) desagregadas estruturalmente dos ministérios do governo; b) opera em condições mais comerciais do que a burocracia central do governo. Ou seja, com a agênciação há um desmantelamento das grandes organizações, seguindo um conjunto de medidas avulsas da NPM que são influenciadas pela economia de mercado.

Entendendo as agências como organizações que fazem parte do ministério (governo), sujeitas a um processo diferenciado de regras de gestão administrativa e financeira, a gestão torna-se orientada para os resultados em combinação com uma administração de receitas e despesas. Já as autoridades administrativas independentes são governadas pelo direito público, mas não fazem parte de um ministério, ainda que sejam parte do setor público. Dividem-se em duas categorias: aquelas que são legalmente parte do estado e aquelas que têm sua própria personalidade jurídica. Essas últimas, ainda que realizem tarefa pública, são governadas pelo direito civil e portanto, incorporam regras de gerenciamento do setor privado mas não são parte integrante do setor público, embora recebam atribuição por responsabilidade ministerial (Van Oosterroom, 2002).

Examinando a emigração e a imigração da organização para o setor público (agênciação e terceirização), pode-se apontar o caminho para uma

grande teorização quanto ao papel das administrações públicas ao longo do tempo e o papel das preferências políticas, determinando a forma dos sistemas administrativos. Importante então, usar modelos mais flexíveis, para que seja possível capturar mais facilmente e compreender as complexidades e os caprichos dos sistemas administrativos (MacCarthaigh, Roness & Sarapu, 2012).

Com a criação de agências, as relações internas nos ministérios foram afetadas mudando a qualidade do serviço, apresentando evidências de problemas de estabilidade organizacional, fragmentação ou coordenação em um contexto de agenciamento. Outra consequência da agenciamento refere-se a preocupações com responsabilidade e transparência e os fatores-chave que podem facilitar na melhoria da comunicação com os *stakeholders*, tanto políticos como públicos (Dan, 2014).

Da necessidade de se dar ênfase à participação e reconhecimento de que o governo tem um papel especial para garantir os valores públicos, surgem propostas de gestão diferenciada. Esta abordagem está sustentada na importância da gestão pública amplamente concebida, e do serviço de e para o público, na ênfase em cidadania e governança colaborativa democrática. É o reflexo do empoderamento da participação cidadã na construção conjunta dos atores público e privado, e é esta colaboração que sobressai, com o engajamento dos *stakeholders* nos problemas públicos num movimento de geração de valor do capital reputacional (Bryson, Crosby & Bloomberg, 2014).

Freeman (1984) entende os *stakeholders* como os grupos que afetam e são afetados por uma determinada organização. Há várias formas de identificar os *stakeholders*, podendo ser classificados como: primários, sendo os que têm interesse formal e econômico em suas relações e os secundários, como aqueles que não estão diretamente relacionados com a organização; com relação ao poder ou ao interesse que os conecta a organização; o modelo que combina poder, urgência e legitimidade; a orientação da importância para o planejamento estratégico e conciliação de interesses; o modelo composto por cinco fontes de influência, focando em cinco *clusters* de *stakeholders* (Silvestre & Araújo, 2013). Outra forma de classificar é conforme Hill e Jones (1998) propõem, dividindo os *stakeholders* como internos e externos, atribuindo a eles o poder de exercerem forte influência sobre as decisões estratégicas da organização.

Os *stakeholders* referem-se a uma gama de organizações privadas que se envolvem na relação com o serviço público, trabalhadores e seus representantes (em geral sindicatos) do setor público e representantes da

sociedade civil representando os cidadãos. Contudo, a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2011) ressalta que, ao se ater especificamente às OP, é importante entender o caráter participativo necessário para o diálogo social formativo, do sistema regulatório resultante e do processo contínuo de adaptação desse sistema, é demandada, portanto, muita negociação.

Negociação é um processo de interação social no qual as partes se envolvem com a tomada de decisão e discutem um assunto no esforço de resolver as diferenças relativas aos seus interesses. “O ponto central da negociação está no processo de dar e receber para chegar a um acordo” (Lewicki et al., p. 3, 2007). Para atingir resultado satisfatório que resulte em confiança entre os envolvidos, a negociação exige preparação, organização, clareza na linguagem, responsabilidades e transparência. Estes e outros passos, quando ordenados, contribuem com a melhoria da comunicação e no foco, no assunto do objetivo de negociar.

Brett e Thompson (2016) afirmam que, grande parte das pesquisas em negociação, nos últimos 50 anos, podem ser vistas através da lente de fatores que afetam os resultados da negociação através de seus efeitos sobre os interesses dos negociadores e prioridades e estratégias. Geralmente, os conflitos ocorrem pelas diferenças individuais (personalidade e motivos sociais). Neste contexto, é importante considerar a compreensão do poder da situação para mudar os processos e os resultados da negociação, particularmente no que se refere à interação dinâmica entre os negociadores. Barter (2011), salienta que os conflitos são manifestações humanas, portanto são inerentes aos relacionamentos. Quando os conflitos se configuram como negativos ou violentos sugerem diálogo e compreensão para sua solução.

Pensamentos, palavras e atos podem desencadear conflitos, incompatibilidades e contradições, abrindo alternativas à violência como reação a objetivos bloqueados pelo conflito (Galtung, 2008). Conflitos são formas de interação social apresentados por meio de embate e oposição, podendo ter um viés prejudicial (negativista), ou pode ser benéfico na medida em que esclarece interesses e é negociado de forma positiva (Martinelli & Almeida, 2009).

Na administração pública, a disputa se refere aos recursos existentes e ao modo de resolução deles, considerando o conjunto de interesses envolvidos. “O conflito assume diversas formas e medidas específicas podem ser mais adequadas para lidar com questões específicas” (OIT, 2011, p. 11). Conflitos frequentes entre partes interessadas giram em torno de objetivos de longo prazo *versus* objetivos de curto prazo, eficiência de custo *versus*

empregos, qualidade *versus* quantidade e controle *versus* independência. Esta última área de conflito é particularmente evidente nas relações entre as várias partes interessadas (Newcombe, 2003).

Do ponto de vista prático e das políticas públicas, conflitos no setor público são, frequentemente, o que mais pode afetar o funcionamento das sociedades contemporâneas. Diferentemente dos conflitos tradicionais nos setores industrial e manufatureiro, esses conflitos podem provocar grandes transtornos mesmo quando apenas algumas dezenas de trabalhadores fazem greve por algumas horas, por exemplo. Podem provocar grandes transtornos para usuários e cidadãos como um todo, e o Estado tem o dever de continuar a desempenhar suas principais funções em todos os estágios de negociações. O desafio é oferecer uma ampla gama de soluções em uma estrutura integrada (OIT, 2011).

O processo de CNV surgiu da necessidade de minimizar conflitos violentos em relacionamentos. “Trata-se, isto sim, de inculcar atitudes positivas em lugar das atitudes negativas que nos dominam” (Rosenberg, 2006, p. 15). A CNV foi criada pelo psicólogo americano Marshall Bertram Rosenberg, que fundou o Centro para a Comunicação Não-Violenta (CNVC), Organização Não-Governamental Internacional que atua nos Estados Unidos, Canadá, América Central, América do Sul, Europa, Ásia e África. Marshall desenvolveu um treinamento para disseminar ferramentas necessárias para a resolução de conflitos não-violentos. O objetivo principal da CNV é resolver conflitos interpessoais usando habilidades de comunicação empática (Rosenberg, 2006).

O modelo CNV, ou “comunicação compassiva”, coloca um tipo concreto de estratégias empáticas no centro de seu processo e desenvolve um modelo de expressão verbal de inferência e compreensão empática (Junca-della, 2013). A importância evolutiva da expressão comunicativa ou verbal da empatia foi apontada também por Decety e Jackson (2004). Na prática, segundo Rosenberg (2006), a CNV envolve duas partes básicas, quais sejam expressar-se honestamente e receber com empatia, isso baseado em quatro componentes: observação (distinguir entre o julgamento e sentimento); sentimento (distinguir os sentimentos dos pensamentos); necessidades (compreender as necessidades de cada um) e solicitação (solicitar ações concretas e entendíveis).

A CNV promove maior profundidade no escutar, fomenta o respeito e a empatia e provoca o desejo mútuo de nos entregarmos de coração. Algumas pessoas usam a CNV para responder compassivamente a si mesmas; outras,

para estabelecer maior profundidade em suas relações pessoais; e outras, ainda, para gerar relacionamentos eficazes no trabalho ou na política. No mundo inteiro, utiliza-se a CNV para mediar disputas e conflitos em todos os níveis. (Rosenberg, 2006, p. 32)

Outra visão significativa sobre empatia é a de Decety e Jackson (2004), que descrevem três principais componentes funcionais: 1) compartilhamento afetivo entre o eu e o outro, 2) auto-outra consciência e 3) flexibilidade mental, que possibilita a regulamentação de processos numa perspectiva subjetiva. A visão é que a empatia opera por meio de processos conscientes e automáticos, estimulados na comunicação contudo, está longe de funcionar de forma independente pois representa diferentes aspectos de um mecanismo comum do agir de cada um. A escolha de uma determinada forma de resposta empática é guiada por duas considerações principais: criar um ambiente de apoio, transmitindo compreensão sem julgamento ou promovendo exploração e possibilidades de crescimento (Juncadella, 2013). Cada forma empática também visa objetivos diferentes, processos emocionais (emoções primárias ou secundárias) ou processos cognitivos diferentes (crenças fundamentais, significados idiossincráticos ou construções subjetivas).

Desse modo, Barter (2011) revela que a dinâmica da CNV objetiva a tradução da linguagem violenta e opressora como a expressão trágica de uma necessidade não atendida, que se frustra. Trágica tanto por causa dos danos que causa, mas também pela pessoa que age desta forma, porque a violência é uma forma extremamente ineficaz de conseguir o que se quer. Além disso, talvez em nenhum outro contexto as expectativas e o otimismo das partes em conflito sejam tão predominantes quanto nas negociações no setor público. Isso pode provocar sentimentos de raiva e decepção posteriormente, caso as expectativas não sejam atendidas na negociação (OIT, 2011).

A CNV pode ser vista no contexto da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1984), na qual os indivíduos, além da competência, têm o desprendimento de agir para o estabelecimento do diálogo, tendo em vista a sua realização pessoal e coletiva. Esse diálogo se estabelece sobre fundamentos éticos e comportamentais. Na ação comunicativa, é importante que todas as verdades anteriormente consideradas válidas e inabaláveis possam ser questionadas e que todas as normas sociais se tornem resultado de uma negociação, na qual se busque o consenso pelo melhor argumento em um clima de respeito e reciprocidade.

SUBSÍDIOS AO DIÁLOGO EMPÁTICO NAS NEGOCIAÇÕES JUNTO AOS *STAKEHOLDERS*

Nas OP, os diálogos das negociações apresentam contextos complexos e ambíguos, que acompanham os desafios da gestão. Devido a isso, a arena de negociação pública tem um caráter político distinto, já que envolve controlo político externo excessivo de recursos e atividades. A negociação nas OP implica garantir a participação dos *stakeholders*, por meio dos sindicatos e autoridades do governo, nas sessões de negociação com legitimidade para representar os interesses das partes afetadas (*stakeholders*) pelo acordo. Implica, também, a discussão completa de todas as questões que afetam as partes interessadas, dentro de parâmetros legalmente estabelecidos, bem como um confronto de boa-fé entre os representantes da negociação e a identificação do momento mais adequado para renovar a relação (OIT, 2011).

Por ser muito mais complexo do que normalmente assumido na literatura de gestão, o mapeamento dos *stakeholders* das OP é submetido às leis e ao interesse público. Por isso, o engajamento dos *stakeholders* amplia-se e se aprofunda, incluindo o parlamento e seus órgãos, instituições de auditoria, vários ministérios, agências de planejamento central e de orçamento, representantes da sociedade civil e beneficiários sociais. Torna-se relativamente grande, principalmente porque envolve áreas críticas onde os mercados podem ter falhado, como o impacto significativo no meio ambiente e sociedade (Van Oosterroom, 2002).

Bryson (1988) explica que, nas agências públicas e governamentais, o número de *stakeholders* é maior e os critérios de conflito entre eles são usados para avaliar a *performance* governamental, além da pressão pela *accountability* pública e a ideia de que o setor público deve fazer o que o setor privado não pode fazer. Por outro lado, nas OP a autoridade organizacional se limita a pouco poder de autoridade, o que gera uma certa inércia nas ações, tendo em vista as vagas de gestão do “alto-escalão” estarem em constantes mudanças, conforme os interesses políticos e eleitorais.

PROPRIEDADES MENOS BUROCRÁTICAS

Existem várias formas de reflexão sobre a condução das negociações em OP, cada uma vislumbra um modo específico adaptado à sua realidade. Todavia, na maioria o grande desafio é a participação e interferência da lógica governamental, como também o caráter público que amplia a quantidade e diversidade dos *stakeholders*. Este escopo de atores, por vezes exige que os processos de negociação sejam organizados considerando-se

o perfil dos grupos envolvidos e, também, um olhar atento sobre os aspectos legais do funcionamento e dos limites da decisão e atuação. Acredita-se que, neste caso, uma organização privada, por exemplo, apresente mais agilidade e flexibilidade pois, devido às exigências e ao tipo de propriedades, são menos burocráticas. Nas OP, os principais conflitos são gerados pela forma da sustentação financeira e as influências dos processos políticos junto especialmente aos gestores e demais *stakeholders*.

Inicialmente, nos processos de negociação é fundamental compreender que, quanto à sua natureza e aos desafios estruturais, a organização pública atua em serviços à disposição de benefícios públicos. Quanto à amplitude dos serviços, podem ser universais, por tipo de benefício aos cidadãos; ou por segmento, destinados a uma parte da sociedade. Os resultados dos serviços podem atingir diretamente os beneficiados ou, mais amplo, como função social da organização. Ressalta-se que neste campo pode-se vislumbrar como podem ser as relações entre os diversos *stakeholders*, conforme Tabela 1.

Ante o desafio proposto neste trabalho sobre a reflexão da empatia nas negociações, é necessário compreender o envolvimento que alguns grupos possuem com a dinâmica da organização e com a lógica empática (da CNV).

<i>STAKEHOLDERS INTERNOS</i>	<i>STAKEHOLDERS EXTERNOS</i>
empregados terceirizados empregados diretos outros corpos legais do governo central: ministérios, parlamento	beneficiários (clientes) diretos beneficiários (clientes) indiretos bancos e instituições financeiras auditores/consultores assessoria nacional e internacional associação de indústrias <i>join ventures</i> distribuição de logística canais de distribuição, subsidiárias fornecedores domésticos e internacionais ONGs infraestrutura do ambiente do entorno público em geral / cidadãos famílias dos empregados hospitais municipais escolas de centros comunitários faculdades institutos técnicos certificadores agências de publicidade aposentados e pensionistas beneficiários sociais

Tabela 1: *Stakeholders* nas OP
Fonte: Baseado em Van Oosterom (2002) e na classificação de Hill e Jones (1998)

Considerando-se a diversidade de classificação dos *stakeholders*, neste trabalho apresenta-se os *stakeholders* sob dois grupos (Tabela 1). Saliencia-se que a intenção não é reduzir a importância, por isso em outros entendimentos é possível considerar outros *stakeholders*, como é o caso dos grupos de influência como investidores, entre outros. Assim sendo, compreende-se como *stakeholders* internos os que atuam diretamente no ambiente interno, especialmente aqueles que agem no funcionamento da organização como as atribuições operacionais (dia-a-dia organizacional). Estas atividades normalmente envolvem trabalhos em equipa que podem resultar em conflitos que afetam os relacionamentos.

Nestas situações, quando em momentos de participação e deliberações comuns entre os pares é possível que a distinção dos julgamentos se torne quase nula e a relação comunicativa que envolve os sentimentos individuais que determinam uma ação, passe quase que despercebida, podendo gerar conflitos violentos. Nesses casos, muitos diálogos ficam restritos a pensamentos individuais, não compartilhados, em que as necessidades individuais, quando são manifestadas, são mal compreendidas e julgadas de modo a não direcionar ao entendimento. Como resultado disso, as deliberações comuns podem não contribuir para o atendimento de solicitações concretas e entendíveis, que considere os interesses e participação de todos. No caso de ações individuais que causam sofrimento, a falta de intenção em prejudicar geralmente é atenuada com considerações de descuido ou ignorância intencional. Tais negligências nem sempre apresentam acusações de violência. Porém, se descortinam em práticas sociais e danos que são evitáveis se apropriadamente conduzidos.

Os *stakeholders* internos representam o grupo que apresenta a possibilidade de construir um processo de CNV que perdure mais tempo (atuam como colaboradores e são contratados para agir em nome da organização, na organização). Compõem a relação humana da produção que pode dar continuidade a esta estratégia, com possibilidade de fazer parte da cultura organizacional. Seguindo a teoria de Rosenberg (2006), pode-se implementar a CNV sob duas partes básicas: expressar-se honestamente e receber com empatia.

Após esta prática inicial de compartilhamento do entendimento principal da CNV, também pode-se desenvolver entre os *stakeholders* internos os componentes propostos por Rosenberg: observação; sentimento; necessidades e solicitação. A observação refere-se à distinção entre julgamento e sentimento: exercitar a prática de discutir sobre a importância do assunto da negociação e valorizar as falas, concordantes ou não, como forma de

ampliar a discussão e respeitar a opinião. Como os *stakeholders* internos possuem convivência maior (tempo e dedicação), alguns aspectos podem ser considerados como pessoais, ou seja, a aceitação ou não de uma proposta, não poderá depender “de quem” está propondo, mas sim “o que” está propondo. Este é o maior desafio da comunicação de uma negociação organizacional. Estudar os benefícios e malefícios que afetam a organização e os que nela atuam demanda muito diálogo. E, em situação de crises, este problema é ainda mais grave – porque os problemas muitas vezes são mais amplos do que o perfil do comunicador. Além disso, desafiador é compreender as necessidades, se são interesses pessoais ou da organização.

As relações intermediadas entre *stakeholders* externos podem envolver vínculos determinados por uma finalidade e período específicos, por exemplo, as instituições financeiras (investimento ou projeto); as agências de publicidade (período de uma campanha); os certificadores e outros. De modo geral, isso determina, em muitos casos, que os processos de negociações não perduram, pois ocorrem em determinada atividade. Neste caso, a dinâmica da empatia pode ser desenvolvida com o grupo de negociadores (*stakeholders* internos) de cada área afim. Todavia, o importante é seguir na direção da estratégia da CNV e se posicionar quanto ao tratamento empático dos negociadores externos. É óbvio que não poderá ocorrer cobrança quanto ao entendimento dos negociadores externos em relação a CNV porém, é possível apresentar e compartilhar a forma na qual a organização atua nos diálogos do processo de negociação com empatia, sustentada nas duas bases de expressar-se honestamente e receber com empatia.

Com isso, praticar a CNV junto aos públicos externos surge como uma proposta de relacionamentos organizacionais. Na medida em que se pratica empatia, autorresponsabilidade e honestidade internamente com seus públicos nas OP, o ambiente cultural da organização se modifica, facilitando disseminar este movimento também externamente na relação com os outros públicos organizacionais. Galtung (1996, 2008) sugeriu que uma campanha bem sucedida de não-violência estratégica pode ir contra a violência enraizada em aspectos culturais através do exemplo, ensinando o poder da ação não-violenta e a virtude de negociação e compromisso. Assim, as políticas públicas poderão refletir mais claramente os interesses políticos e públicos, numa geração de valor do capital reputacional.

De maneira geral, nos dois grupos de *stakeholders* haverá a necessidade de desenvolver iniciativas que fomentem a empatia todavia, ainda haverá vulnerabilidade com relação a violência porque, normalmente, as pessoas tornam-se paralisadas com a possibilidade do *não*. E cultivar a

consciência do respeito, as necessidades dos outros e da organização. Quanto aos *stakeholders* externos, a presença de um moderador é fundamental para que o processo de negociação passe a ser visto como mais profissional e com mais neutralidade. Como os grupos de negociadores externos não convivem com a realidade da organização (cotidiano organizacional), é muito provável que não compreendam suas dificuldades; ocorre o mesmo com a compreensão da organização. A mediação possui oportunidade de exercer a CNV quando esta for escolhida pelas partes como estratégia adequada para evitar conflitos violentos.

CONCLUSÕES

Nas reflexões desse ensaio teórico procurou-se apresentar, em linhas gerais, algumas teorias que subsidiaram o debate em torno da temática da negociação em OP com um olhar nos *stakeholders* e na CNV. Observou-se que no cotidiano das negociações dessas organizações, por vezes ocorrem muitos conflitos e alguns, lamentavelmente, configuram-se como violentos. Nesses momentos conflituosos, o discurso violento entre as partes surge pela falta de compreensão dos argumentos e necessidades de cada um.

É importante considerar nas OP a sua relação com os *stakeholders*. Além disso, a identificação e influência dos conflitos gerados a partir dos públicos internos e externos, devem ter espaço na agenda de discussão e definição de parcerias. Assim, os novos modelos de gestão pública podem ser melhor desenvolvidos juntamente com as partes interessadas, a partir da construção do risco compartilhado, num processo empático, transparente e de autorresponsabilidade.

As OP que possuem função social, entre elas gerir e manter o bem público, apresentam na transparência um subsídio de aproximação e confiabilidade das políticas públicas, que deverão ser pensadas pelo e para o público. Um dos caminhos propostos para a transformação desta realidade é o exercício de processos de diálogos mais empáticos baseados nos parâmetros da CNV. O ordenamento dos processos de diálogos em prol das negociações resume-se no reconhecimento do papel e interesse dos *stakeholders*, na formação dos grupos que atuarão nas negociações, como também na operacionalização do processo com base nas propostas da CNV. Compreende-se que essa proposta pode servir de base para a definição de novas estratégias de negociação. E, como toda inovação demanda entendimento dos envolvidos e, principalmente, tempo de criação e desenvolvimento. Na realidade política, bem como pela diversidade do perfil dos

stakeholders dessas organizações na qual as OP estão inseridas, considerar estas preocupações é crucial para a realização de qualquer proposta estratégica de negociação.

Por fim, salienta-se que embora necessária, adequada e bem aceite em muitos países, sabe-se que o desenvolvimento da CNV nas negociações da OP não é tarefa fácil, pois representa a quebra de paradigmas da lógica do “ganha-ganha” que sustentou e sustenta muitos debates sobre negociação. Esta proposta diferente, que não se baseia em ganhar mas em observar e sentir as necessidades, envolve muito tempo e paciência de adaptação dos *stakeholders* envolvidos com esta finalidade social.

FINANCIAMENTO

Este estudo tem o apoio da Universidade Regional de Blumenau e do Ministério do Desenvolvimento Social do Brasil, no âmbito do programa de afastamento do país para aperfeiçoamento, para realização do doutoramento em Administração Pública, na Universidade do Minho.

REFERÊNCIAS

- Barter, D. (2011) Comunicação não violenta: uma base ética para práticas restaurativas. In Secretaria da Reforma do Judiciário, Ministério da Justiça e PNDU, *Justiça para o século XXI: instituindo práticas restaurativas. Material de apoio - curso de formação em práticas restaurativas*. Brasil: Justiça Restaurativa.
- Brett, J & Thompson, L. (2016). Negotiation. *Organizational behavior and Human decision processes*, 136(9), 68-79. DOI: 10.1016/j.obhdp.2016.06.003
- Bryson, J.M. (1988). A strategic planning process for public and non-profit organizations. *Long Range Planning*, 21 (1), 73-81. DOI: 10.1016/0024-6301(88)90061-1
- Bryson, J. M., Crosby, B. C. & Bloomberg, L. (2014). Public value governance: moving beyond traditional public administration and the new public management. *Public Administration Review*, 74(4), 445-456. DOI: 10.1111/par.12238
- Dan, S. (2014). The effects of agency reform in Europe: a review of the evidence. *Public Policy and Administration*, 29(3), 221-240. DOI: 10.1177/0952076713517412

- Decety, J. & Jackson, P. (2004). The functional architecture of Human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3 (2), 71-100. DOI: 10.1177/1534582304267187
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means*. London: Sage Publications.
- Galtung, J. (2008). *50 years: 100 conflict and peace perspectives*. Bergen: Transcend University Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Reason and the rationalization of society*. Boston, Beacon Press.
- Hill, C. W. L & Jones, G. R. (1998). Building competitive advantage through functional-level strategy. In: C. Hill & G. Jones (Eds.), *Strategic management theory: an integrated approach* (pp.142-184). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Hood, C. (1991). A Public Administration for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19. DOI: 10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x
- Juncadella, C. M. (2013) *What is the impact of the application of the nonviolent communication model on the development of empathy?* Dissertação de Mestrado, University of Sheffield, Sheffield, Inglaterra.
- Lewicki, R. J., Barry, B. & Saunders, D. M. (2007). *Essentials of negotiation*. Boston: McGraw-Hill/Irwin.
- MacCarthaigh, M., Roness, P. G. & Sarapuu, K. (2012) Mapping public sector organizations: an agenda for future research. *International Journal of Public Administration*, 35(12), 844-851. DOI: 10.1080/01900692.2012.715668
- Martinelli, D. P. & Almeida, A. P. (2009). *Negociação e solução de conflitos: do impasse ao ganha-ganha através do melhor estilo*. São Paulo: Atlas.
- Newcombe, R. (2003). From client to project stakeholders: a stakeholder mapping approach. *Construction Management and Economics*, 21(8), 841-848. DOI: 10.1080/0144619032000072137
- Organização Internacional do Trabalho (OIT). (2011). *Manual de negociação coletiva e resolução de conflitos no serviço público*. Departamento de Actividades Sectoriais (SECTOR). Genebra: OIT. Retirado de <https://tinyurl.com/yxjshdj>
- Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora.

- Silvestre, H. C. & Araújo, J. F. F. E. (Eds.) (2013). *Coletânea em administração pública*. Lisboa: Escolar Editora.
- Van Oosterom, R. (2002). Distributed public governance: agencies, authorities and other government bodies in the Netherlands. *OECD Journal on Budgeting*, 2(1), 103-120. DOI: 10.1787/budget-v2-art5-en
- Van Thiel, S. (2012). Comparing agencies across countries. In K. Verhoest, S. Van Thiel, G. Bouckaert & P. Lægreid (Eds.), *Government agencies: practices and lessons from 30 countries* (pp. 18-26). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Citação

Tomio, M. & Fraga, V. (2019). Negociação de conflitos em organizações públicas: contribuição da comunicação não-violenta. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 360-374). Braga: CECS.

SUSANA MONTEIRO & FILOMENA CARVALHO

susana.monteiro@ipleiria.pt; filomena.carvalho@ipleiria.pt

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA (IPL) E INSTITUTO
JURÍDICO PORTUCALENSE (IJP), PORTUGAL

A MEDIAÇÃO FAMILIAR NUM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

RESUMO

Não obstante as alterações sociais vivenciadas na e pela família, esta continua a ser, ainda hoje, a célula fundamental da sociedade. Basta, para tal, atentarmos nos fins que a mesma desempenha, sobretudo, em atenção aos seus valores identitários.

Ora, tendo as relações familiares, independentemente da sua forma de constituição, uma natureza essencialmente pessoal e a múltiplos níveis complexa e visando a estabilidade necessária a relações que se pretendem, na sua essência, duradouras, a mediação surge como uma forma privilegiada de atuação para a resolução de conflitos familiares.

É de um caso real, numa situação de conflito no contexto de um “novo” modelo familiar, com o envolvimento de um menor, que caracterizamos como “duplamente” vulnerável, porque envolvido num processo de alienação parental, que trataremos neste texto. Considerando a categorização doutrinária de grupos vulneráveis e os pressupostos que lhe estão implícitos, os menores surgem-nos como grupo vulnerável merecedor de tutela específica.

Iniciamos com uma breve exposição dos factos, para desenvolvermos uma análise teórico-prática e crítica do funcionamento da mediação, enquanto método inter e multidisciplinar, numa situação em que a sua intervenção foi oficiosamente determinada pelo juiz.

PALAVRAS-CHAVE

Vulnerabilidade social; mediação; contexto multidisciplinar

INTRODUÇÃO

Não obstante as alterações sociais vivenciadas na e pela família, esta continua a ser, ainda hoje, a célula fundamental da sociedade. Basta, para

tal, atentarmos nos fins que a mesma desempenha, sobretudo em atenção aos valores da identidade pessoal, social e da segurança, a múltiplos níveis: psicológica, emocional e económica. O Direito não é imune a estas alterações e pode e deve, não só acompanhá-las e acolhê-las, mas acima de tudo, potenciá-las.

É de um caso real, numa situação de conflito no contexto de um “novo” modelo familiar, com o envolvimento de um menor, que caracterizamos como “duplamente” vulnerável porque envolvido num processo de alienação parental, que trataremos neste texto. Considerando a categorização doutrinária de grupos vulneráveis e os pressupostos que lhe estão implícitos, a saber: o de determinados interesses desses grupos sociais estarem comprometidos ou em risco; e o da especial debilidade em que se encontram, exigindo a adoção de medidas protetoras – os menores surgem-nos como grupo vulnerável merecedor de tutela específica.

Iniciamos com uma breve exposição dos factos, para desenvolvermos uma análise crítica do funcionamento da mediação, enquanto método inter e multidisciplinar, numa situação em que a sua intervenção foi oficialmente determinada pelo juiz. Questiona-se, assim, a eficácia de um método cuja identidade assenta na voluntariedade das partes e aqui aceite, unicamente, pelo receio que tal recusa implicaria a institucionalização do filho menor.

Destacam-se as principais dificuldades sentidas *in praxis* pelos mediadores, decorrentes da necessidade do cumprimento dos princípios estruturantes da mediação, nomeadamente a isenção e imparcialidade do mediador e a confidencialidade da mediação, garantes da confiança dos participantes no procedimento, face ao cumprimento das obrigações judiciais de entrega periódica de relatórios sobre o desenrolar das sessões de mediação.

Uma última nota resulta do desafio que constituiu para os mediadores o envolvimento do menor na mediação e a preocupação maior em atender às necessidades de uma criança marcada por um processo de alienação parental. Este conjunto de fatores foi determinante na necessidade de envolver no procedimento técnicos de diferentes áreas do saber e do conhecimento.

OS FACTOS

Os mediados, pais de um filho menor, viveram em união de facto de 2001 a 2005.

A gravidez da mãe surgiu durante a fase de namoro, facto determinante para a decisão do início da vida em comum, após a expulsão da mãe de casa dos pais.

Foram, desde sempre, reconhecidas dificuldades de comunicação entre o casal, que levaram a separações pontuais e que se adensaram com o nascimento do filho, em 2002, conduzindo à rutura definitiva da relação, em 2005. Tinha, então, o menor três anos de idade.

Após a separação definitiva, a relação entre os pais era funcional e sem grandes atritos, mantendo-se os contactos e as visitas, do filho ao pai, ainda que num quadro informal e sem regras pré-definidas.

Em 2008, por iniciativa do pai, é assinado o acordo de responsabilidades parentais – tinha então o menor seis anos – ficando este a residir com a mãe e passando os fins-de-semana, alternadamente, com o pai.

Com o passar dos anos, a relação entre os pais mantém-se relativamente estável, até ao momento em que o acordo de responsabilidades parentais deixou de ser cumprido por parte da mãe. O pai correlaciona a deterioração da relação e o dito incumprimento com o início de uma nova relação. Esta situação levou o pai a interpor a competente ação judicial e a alegar a alienação parental por parte da mãe.

A partir de então o menor é envolvido num “fogo emocional cruzado” entre os pais, agravando-se a relação parental e verificando-se um quase completo afastamento entre o menor e o pai. De tal modo que o menor se recusava terminantemente a ter qualquer contacto com o pai, não aceitando, sequer, ser chamado pelo seu apelido.

Em face do anteriormente descrito e com a degradação da relação dos progenitores e a intensificação dos conflitos, o passo seguinte – típico nestas situações – determinou o envolvimento de diversas entidades: Polícia de Segurança Pública (PSP), Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e Segurança Social (SS).

O quadro clínico de ansiedade do menor relativamente à figura paterna conduziu à decisão inicial, suportada pelo parecer dos técnicos, de afastamento do menor do pai.

O menor começa, então, a ter acompanhamento psicológico e pedopsiquiátrico, sem resultados práticos visíveis, mantendo-se a recusa deste em relacionar-se com o pai e com a família paterna. Num primeiro relatório de perícia médico-legal, a que os mediadores tiveram acesso, concluiu-se que o menor não apresentava um “quadro clínico de patologia individual mas de patologia relacional”.

Da ação conjunta da CPCJ e da SS resultou a sinalização do menor em risco e consequentemente, o envolvimento do tribunal que, em despacho datado de junho 2012, equaciona a eventual institucionalização do menor e remete o processo para mediação. Nas palavras do Tribunal de Torres Novas impunha-se à entidade mediadora a

junção aos autos, um mês após o início da sua intervenção, de informação circunstanciada e atualizada sobre a evolução da situação do menor e os resultados verificados; devendo tal informação versar, designadamente, sobre a pertinência e adequação da aplicação de uma medida que implique o afastamento do menor da situação de conflito entre os progenitores, mediante a colocação do mesmo num ambiente imparcial e securizante, que lhe garanta a possibilidade de reorganizar mentalmente as suas emoções e vivências, adquirir estabilidade emocional e psicológica e ultrapassar a situação de alienação parental já diagnosticada.¹

Confrontados com a possível institucionalização do filho, a mãe aceita participar no procedimento da mediação, enquanto o pai, preocupado com este cenário, entende a mediação como uma forma de aproximação ao filho.

O CASO REAL: DO PROCEDIMENTO DE MEDIAÇÃO

Dois dias após o dito despacho judicial, teve lugar a sessão de pré-mediação. A entidade mediadora decidiu, com a concordância dos pais, realizar as sessões de mediação, em co-mediação e em registo multidisciplinar, com o auxílio de técnicos de diversas áreas, nomeadamente do Direito e da Psicologia. Nesta decisão pesou o grave conflito interparental, o contexto e a evolução dos factos e o quadro de grande sofrimento do menor.

Após a realização de seis sessões de mediação foi enviado um primeiro relatório ao tribunal, cumprindo o disposto no despacho que determinou o envio do processo para mediação. No relatório expressava-se uma positiva aproximação dos pais, que se comprometeram a melhorar a comunicação e a respeitar o tempo e as necessidades do filho. Com este propósito aceitaram ser acompanhados, durante seis meses, em processo de mediação, para a aquisição de ferramentas indispensáveis a uma adequada e saudável comunicação. Reconheceram que a forma como se relacionavam tinha efeitos diretos no equilíbrio emocional e psicológico do filho, bem como na relação deste com o pai e com toda a família paterna.

¹ Despacho emitido pelo Tribunal de Torres Novas, em junho de 2012.

Registou-se, ainda, o entendimento entre os pais quanto a alguns aspetos relativos à educação e à saúde do filho.

Quando se pensava poder-se iniciar a aproximação entre o menor e o pai, surge a alegação de que o menor teria sido vítima de abusos sexuais por parte do pai. Ora, perante tão grave alegação e no superior interesse da criança, foi aberto inquérito criminal para apuramento dos factos, mantendo-se o total afastamento entre pai e filho. O inquérito acabou por ser arquivado, por falta de provas e indícios dos factos alegados.

Mais tarde (novembro de 2012), o tribunal profere novo Despacho (numa altura em que a entidade mediadora julgava que a sua intervenção estava concluída), o qual determina a apresentação de um “plano de acompanhamento de mediação familiar adequado, bem como, mensalmente, de relatório circunstanciado das intervenções realizadas, as problemáticas identificadas e os resultados obtidos”².

O tribunal decide, ainda, prorrogar a aplicação da medida de apoio do menor junto da mãe, pelo período de seis meses, mediante a imposição aos progenitores dos seguintes deveres: “acompanhamento no âmbito da mediação familiar, com uma periodicidade pelo menos bimensal, com vista à construção de um padrão de interação estável, saudável e equilibrado; acompanhamento pedopsiquiátrico do menor com a participação ativa de ambos os progenitores”³.

Os mediados e os técnicos, em contexto de mediação e num registo de trabalho multidisciplinar, delinearam um plano que incluía a realização de diversas sessões de co mediação (com uma duração não superior a duas horas); a participação dos progenitores e do menor no procedimento de mediação; a participação na mediação da família alargada; sessões de *caucus* e a realização de exames psicológicos aos progenitores e ao menor.

Reconheceu-se também, que a apresentação de relatórios ao tribunal para cumprimento das obrigações judiciais, colidia com os princípios estruturantes da mediação. Neste sentido e harmonizando a necessidade de cumprimento das ditas obrigações com o escrupuloso cumprimento dos princípios e regras da mediação, foram enviados relatórios simples apenas com a menção expressa a dados objetivos, sempre com conhecimento dos mediados.

Durante este período sucederam-se várias sessões de mediação na tentativa de aproximação do menor ao pai e à família paterna.

² Despacho emitido pelo Tribunal de Torres Novas, em novembro de 2012.

³ Despacho emitido pelo Tribunal de Torres Novas, em novembro de 2012.

O último relatório foi enviado em outubro de 2013, tendo sido realizada, no mês seguinte, uma audiência para conferência de pais.

Destacamos que os mediadores foram notificados (por duas vezes) para comparecerem em tribunal com o propósito de participarem numa conferência de assessoria técnica complementar e para prestarem esclarecimentos referentes à situação e evolução do menor. Em face da notificação, os mediadores estiveram presentes contudo, não prestaram qualquer esclarecimento invocando o princípio da confidencialidade a que estavam obrigados.

Em sessão de mediação, ocorrida no final de novembro de 2013, a mãe manifestou, de forma expressa, não querer continuar com o procedimento de mediação, enquanto o pai se disponibilizou a prosseguir.

Em despacho datado de abril de 2014 e reconhecendo a importância da mediação para a resolução deste conflito e a aproximação dos intervenientes, o tribunal reforçou a necessidade da continuação do procedimento de mediação, devendo a entidade mediadora centrar a sua intervenção na aproximação do menor à avó paterna. Esta situação foi expressamente recusada pela mãe que alegou o quadro de grave ansiedade do menor.

Na sequência deste despacho foi agendada para abril nova sessão de mediação, que acabou por não ter lugar, findando assim, definitivamente, a intervenção dos mediadores neste caso.

DA REFLEXÃO TEÓRICA

A nossa análise distanciada e objetiva dos factos e da intervenção da mediação neste caso real, por um lado, e tendo em conta as principais dificuldades sentidas *in praxis* pelos mediadores, por outro, levaram-nos a uma reflexão sobre as fronteiras cada vez mais elásticas e maleáveis do conceito de família, das quais decorrem, inevitavelmente, novos tipos de conflitos familiares que impõem nova e redobrada intervenção do Direito. Intervenção essa que implica a necessária articulação entre o sistema judicial e os designados métodos extrajudiciais de resolução de conflitos, com destaque para a mediação. No caso em apreço realçamos, ainda, a dificuldade sentida em lidar com um menor, envolvido numa situação de alienação parental, situação que determinou a sua especial vulnerabilidade social, o que nos conduziu, também, ao aprofundamento dos conceitos de vulnerabilidade e alienação parental.

DA FAMÍLIA E DOS CONFLITOS FAMILIARES

Ao decorrerem da sociabilidade do homem, os conflitos são algo de natural e inevitável. Sendo as relações familiares uma das mais essenciais relações sociais, é natural e inevitável que os conflitos familiares ocorram. A intervenção do Direito, neste domínio, visa não a eliminação dos conflitos mas a sua manutenção em níveis adequados, num plano de equilíbrio e com relativa composição dos interesses contrapostos.

Estudar os conflitos (familiares) impõe aceitar a sua inevitabilidade e pressupõe a adoção de uma atitude positiva, reconhecendo que a grande maioria das situações conflituosas são negociáveis, sendo possível alcançar um consenso e uma solução duplamente vantajosa para as partes envolvidas. Os conflitos surgem, então, como motor de evolução ou de evoluções, de desenvolvimento do indivíduo em si mesmo, dos grupos em que se inserem e da sociedade no seu conjunto.

Assim, se não é possível, nem desejável eliminar os conflitos, importa trabalhar na determinação dos meios e formas para os gerir e administrar.

Ora, os conflitos familiares, na sociedade atual, com as mutações que, tanto a sociedade como a família têm sofrido, são algo complexo, pelo que reduzi-los aos seus aspetos jurídicos, deixando a sua resolução apenas na alçada dos tribunais judiciais, pouco favoráveis à participação ativa e direta dos interessados na resolução das questões (familiares), não nos parece adequado, acertado, nem justo. Daí a necessidade de arranjar formas “alternativas” para a resolução deste tipo de conflitos, que nem sempre encontram uma resposta cabal no Direito. Formas essas assentes na negociação, na cooperação e com a participação ativa das partes envolvidas.

Encontramos nestas formas auto compositivas de resolução de conflitos uma clara manifestação do princípio da subsidiariedade na relação Estado-família. De acordo com este princípio, as soluções deverão ser encontradas, sempre, a um nível que for simultaneamente mais próximo (família) e mais eficaz, só passando para nível superior (Estado) quando estas condições não se verificarem a nível inferior (família).

É no seio familiar que passamos a nossa infância, moldamos a nossa personalidade, adquirimos valores e ideais que irão nortear a nossa vida, do nascimento à velhice. Contudo, não podemos deixar de realçar o paradoxo que resulta de, por vezes, ser na família que surgem as principais ameaças e perigos para os seus membros, quando deveria ser precisamente a e na família, o espaço por excelência de proteção e segurança. É no seio da família que os membros se apresentam mais desprotegidos, vulneráveis e

expostos, precisamente por considerarem que no seu seio se podem assumir plenamente com todas as suas incertezas, inseguranças e até dualidades, pelo que, quando é a família que os “ataca”, as consequências são “dupla e exponencialmente” devastadoras.

Reforçando o referido paradoxo é, por vezes, a família que contribui para a especial vulnerabilidade dos seus membros, principalmente daqueles que, pela sua natureza e essência, são mais vulneráveis: as crianças. É no seio familiar que tantas vezes a sua vulnerabilidade é mais exposta, quando deveria ser, especial e naturalmente protegida.

Ora, no caso em apreço, qualificámos o menor como “duplamente” vulnerável pelo facto de ser criança e por estar envolvido num conflito familiar e num processo de alienação parental, “agudizando” a sua já natural vulnerabilidade.

Esta consideração leva-nos de seguida a uma teorização, ainda que breve, sobre os conceitos de vulnerabilidade e de grupos vulneráveis.

DA VULNERABILIDADE E DA ALIENAÇÃO PARENTAL

Começamos por destacar as palavras de Ribotta (2010), para quem os termos associados a vulnerabilidade são: debilidade, fragilidade e desproteção frente a um risco ou a um dano. O que significa que não há nenhum ser vivo que não seja vulnerável (Ribotta, 2010, p. 278).

Daí que Ribotta faça a distinção entre *ser* e *estar* vulnerável:

ser vulnerável é a condição geral de todo o ser vivo, apenas pelo facto de o ser (...). Constitui uma característica identitária dos seres vivos. Quando uma pessoa ou grupo está vulnerável é necessário analisar situações nas quais seja possível apurar características que confirmem a vulnerabilidade destes grupos, de acordo com as condições sociais, legais, económicas e políticas no contexto em que se encontram, e que possa condicionar a sua sobrevivência ou impedir o exercício dos seus direitos e liberdades e acesso à justiça em condições de igualdade. (Ribotta, 2012, p. 78)

Nas palavras da referida autora “a vulnerabilidade não só é um estado em que se encontram as pessoas, como também pode ser entendida como uma possibilidade de nos tornarmos vulneráveis” (Ribotta, 2010, p. 281). Por isso, é relevante para o estado de vulnerabilidade o processo pessoal e social que torna uma pessoa ou grupo vulnerável.

Sustenta Ribotta que as estruturas jurídicas (e entendemos também as estruturas administrativas) dos Estados e o próprio Direito (e

acrescentamos, na sequência do anteriormente dito, a família) podem apresentar a dupla face de garante, protetor e de vulnerabilizador (Ribotta, 2010, p. 357).

A vulnerabilidade é um conceito contextual e relacional, uma vez que tem sempre de ser precisado num prisma social e cultural definido, sem esquecer que se aplica a algo ou alguém em concreto.

De acordo com Liesa e Menendez (2001), os grupos vulneráveis podem ser subsumidos em cinco categorias específicas: o género, as condições psicossomáticas (idade; incapacidade física, orientação sexual), a nacionalidade (estrangeiros e apátridas), a pertença a um grupo diferenciado dentro da população de um Estado (minorias, povos indígenas, entre outros) e a condição socioeconómica das pessoas (pobreza) (Liesa & Menendez, 2001, pp. 23-24).

Para estes autores a percepção de que determinada categoria de pessoas ou grupo é “especialmente vulnerável”, inclui dois pressupostos implícitos: o de que determinados interesses dessas pessoas ou coletivos foram ou estão a ser comprometidos ou em risco e o de que a especial debilidade e desproteção em que se encontra a classe de pessoas em questão, exige a adoção de normas e/ou técnicas jurídicas protetoras específicas.

Assim, esta criança, como qualquer outra, é de *per si* um ser vulnerável. Neste caso concreto, por apresentar um quadro de dificuldades emocionais graves em resultado do padrão disfuncional de interação familiar, em clara triangulação filho-pai-mãe e por estar envolvida numa situação, ainda que não expressamente reconhecida de alienação parental, apresenta-se como ser “duplamente” vulnerável.

Apesar de a alienação parental ter sido expressamente invocada pelo pai, perentoriamente negada pela mãe, reconhecida direta e indiretamente nos relatórios técnicos e aceite pelo tribunal⁴, a verdade é que este se “furtou”, sempre, a tomar uma posição clara sobre a mesma e a assumir as consequências que daí pudessem advir, desde logo, a institucionalização do menor.

⁴ Basta para tal atentarmos nas palavras usadas e repetidas pelo Tribunal: “Aliás, sem pretendermos imiscuir-nos na questão do contributo das partes, *máxime* da progenitora, para a situação de recusa verificada, por não ser objecto da nossa análise nesta fase, num tom de humilde pedagogia, não podemos deixar de assinalar os malefícios de alguns comportamentos dos adultos, ainda que não mal-intencionados, que marcam uma posição divergente e discordante em relação aos comportamentos adoptados pelo outro progenitor, designadamente em relação às questões específicas dos adultos, e de cujo conhecimento os menores, pela sua imaturidade e grau de envolvimento emocional com cada um dos progenitores, deveria ser postergados”. (Despacho emitido pelo Tribunal de Torres Novas, em abril de 2014)

Realçamos, a este propósito, que os conflitos familiares entre casais assumem contornos diferentes quando o ex-casal tem filhos em comum, servindo estes, por vezes, de “poderosa arma de ataque e de vingança contra o ex-parceiro. É possível, pois, que um dos genitores (ou ambos) adote um padrão de condutas negativas visando o enfraquecimento ou rompimento de laços parentais, caracterizando a alienação parental” (Dias, 2017, p. 21).

A alienação parental pode resultar de um conjunto muito variado de combinações de comportamentos e práticas. De acordo com Dias (2017),

a criança sente uma pressão constante para não dececionar o progenitor com quem vive. Nessas situações em que a criança é levada a odiar e a rejeitar um progenitor que a ama, a contradição de sentimentos produz uma destruição dos vínculos que, se perdurar por longo tempo, instaura um processo de cronificação que não mais permitirá sua restauração, fazendo da morte simbólica da separação, uma morte real do sujeito. (2017, p. 21)

A alienação parental nada mais é do que a manipulação e programação do filho para rejeitar e odiar o outro progenitor. Normalmente inicia-se quando um dos progenitores se sente “injustiçado” com o fim da relação, encetando uma campanha que visa transformar o outro progenitor num inimigo, num alvo a abater. Este sentimento de injustiça conduz à transformação de sentimentos bons em sentimentos maus, ao aparecimento do desejo de vingança capaz de despertar no filho falsas memórias. Estão, assim, reunidas as condições para a alienação parental se iniciar e desenvolver.

O filho é instrumentalizado, usado como arma de arremesso destinada a atacar o outro progenitor e a “eliminá-lo” da sua vida. Nesta “guerra” não há vencedores, há somente vencidos! E os “despojos” desta guerra ficarão, para sempre, marcados na memória daquela criança que perde as suas referências, a sua história e inevitavelmente a sua identidade. As mais graves e intensas consequências verificam-se na vida do filho, na visão “destruída” do passado, na angústia do presente e na insegurança e incerteza quanto ao futuro. Assim, a alienação parental constitui, inequivocamente, uma forma grave de maus tratos e abuso contra crianças e adolescentes.

Não podemos deixar de, a este propósito, enunciar a problemática da comunidade científica, quanto à distinção entre alienação parental e síndrome de alienação parental. Alguns reputados autores diferenciam estes dois conceitos, enquanto outros não o fazem, empregando as expressões como sinónimos⁵.

⁵ Veja-se, a este propósito: Gardner, 1985; Gardner, 2002a; Gardner, 2002b; Silva, 2011 e Trindade, 2012.

Quanto a nós e tendo por base os factos anteriormente apresentados constatámos, não apenas a prática da alienação, como os efeitos que a mesma teve no comportamento da criança. Subscrevemos, assim, a posição defendida por Silva (2011), que caracteriza a alienação parental como

o ato de induzir a criança a rejeitar o pai/mãe-alvo (com esquivas, mensagens difamatórias, até o ódio ou acusações de abuso sexual) ” e a síndrome de alienação parental como “o conjunto de sintomas que a criança pode vir, ou não, a apresentar, decorrente dos actos de alienação parental. (p. 208)

Sintetizando os dois conceitos, a:

alienação parental consiste na prática efetivada mais comumente por um dos genitores que tem por objetivo o enfraquecimento ou rompimento total dos laços parentais entre o ex-parceiro e filho. E, dependendo da sua intensidade pode levar à implantação da síndrome de alienação parental. (Dias, 2017, p. 23)

DA VOLUNTARIEDADE E CONFIDENCIALIDADE DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E DA INDEPENDÊNCIA DO MEDIADOR

Chegamos, por fim, à questão central deste nosso estudo: o recurso à mediação como forma de resolução deste conflito familiar. Conflito que se adensa com a prática da alienação parental, que precipita a eventualidade da institucionalização do filho, surgindo a mediação como “tábua de salvação” e último recurso para a evitar.

Aqui, a mediação foi “sugerida” pelo tribunal, pondo em causa um dos seus princípios estruturantes e identitários, a voluntariedade. Nesta situação, consideramos que se verificou uma voluntariedade coagida e condicionada. Coagida porque “sugerida” pelo tribunal, condicionada porque aceite pelo simples receio de que, tal recusa, implicaria a institucionalização do filho menor.

Não é nosso propósito desenvolver uma análise abrangente deste importante método auto compositivo de resolução de conflitos, mas centrar a nossa atenção nos princípios da mediação previstos na Lei nº 29/2013, de 19 de abril (Lei da Mediação)⁶ que foram, em nossa opinião,

⁶ A Lei da Mediação (Lei nº 29/2013) regulamenta de forma autónoma e sistemática a mediação em Portugal, consagrando num único diploma legal o quadro normativo de base deste método não adversarial de resolução de conflitos. O Capítulo II do referido diploma legal consagra, nos Artsº 3.º a

constantemente questionados neste procedimento, a saber: a voluntariedade, a confidencialidade e a independência do mediador⁷.

Na mediação as partes em conflito são voluntariamente auxiliadas por um terceiro, o mediador, independente, imparcial, isento, competente e responsável, que sem poder de imposição, gere a comunicação entre os mediados, para que estes, por si e de forma ativa, encontrem a solução que melhor corresponde aos seus reais interesses. Este é um método que tem sido acolhido e reconhecido por muitos ordenamentos jurídicos e que assenta num complexo multidisciplinar de saberes retirados de várias Ciências Sociais e Humanas, que vão da Psicologia ao Direito, passando pela Sociologia, a Antropologia, a Comunicação, entre outras. Esta riqueza de conhecimentos espelha a riqueza do ser humano permitindo “o tratamento dos mediados como seres humanos únicos” (Vezzulla, 2001, p. 87) e os mais competentes e melhor preparados para resolverem os seus conflitos, razões que determinam a eficácia da mediação na resolução de conflitos interpessoais.

No caso em apreço, o facto de a mediação ter sido “determinada” oficiosamente por decisão judicial e não por iniciativa dos participantes, condicionou grandemente o procedimento. Iniciamos, assim, a nossa análise, pelo princípio da voluntariedade, previsto na Lei 29/2013, de 19 de abril, Artº 4.º, que consideramos como princípio próprio, necessário e identitário da mediação de conflitos. Ora, sabendo que a mediação entende as pessoas como seres únicos e aqueles que estão melhor posicionados para a resolução do seu conflito, por que se conhecem a eles mesmos e sabem o que é melhor para si, ou seja, assentando a mediação no *empowerment* (Brown & Marriot, 1999, p. 130), na responsabilidade e responsabilização dos participantes, nada mais lógico do que lhes caber o pleno controlo e total domínio do procedimento da mediação.

A voluntariedade surge para a legislação portuguesa, como princípio estruturante da mediação, destacado logo na definição consagrada na Lei 29/2013, Artº 1.º, nos termos do qual se entende por mediação “a forma de resolução alternativa de litígios, realizada por entidades públicas ou privadas, através da qual duas ou mais partes em litígio procuram voluntariamente alcançar um acordo com assistência de um mediador de conflitos”.

9.º, os “princípios gerais aplicáveis a todas as mediações realizadas em Portugal, independentemente da natureza do litígio que seja objeto da mediação”.

⁷ Importa esclarecer que a Lei da Mediação data de 2013, sendo os factos e o procedimento em análise, anteriores à vigência desta Lei. Contudo, não faria sentido desenvolver este estudo crítico, enquadrando-o e relacionando-o com a lei então vigente (Lei nº 78/2001, de 13 de julho, relativa aos Julgados de Paz), mas sim com a atual Lei que regula de forma sistemática a mediação em Portugal.

Como referem Lopes e Patrão (2016, pp. 33-34), a voluntariedade da mediação efetiva-se em quatro dimensões: na “liberdade de escolha da mediação”, na “liberdade do abandono da mediação”, na “conformação do acordo” e na “liberdade de escolha do mediador”.

Estas várias dimensões têm acolhimento na Lei nº 29/2013. Precisando-as, a voluntariedade não se manifesta, apenas, na decisão da participação das pessoas na mediação, ou seja, no seu assentimento para participar neste procedimento, mas também na necessidade, imposta pelo Art. 4.º, n.º 1 da Lei nº 29/2013, da obtenção de um consentimento esclarecido e informado dos participantes para a sua concretização. Assenta, ainda, na possibilidade de a todo e qualquer momento os participantes desistirem do procedimento, não querendo prosseguir com a mediação, tal como previsto no Art.º 4.º, n.º 2 da mencionada Lei, bem como na livre fixação do acordo, estabelecido no Art.º 20.º. Por fim, esta voluntariedade resulta, também, do facto de a recusa em iniciar ou prosseguir o procedimento não consubstanciar uma violação do dever de cooperação, tal como estatuído no n.º 3 do supracitado artigo.

Para que a voluntariedade seja uma realidade, impõe a referida na Lei nº 29/2013, no seu Art.º 26.º, o dever do mediador “esclarecer as partes sobre a natureza, finalidade, princípios fundamentais e fases do processo de mediação, bem como sobre as regras a observar” e acima de tudo, na opção dos participantes em “acordarem na escolha de um ou mais mediadores de conflitos”. Cabe aos participantes a escolha do terceiro neutral, independente e imparcial, que conduzirá o procedimento da mediação. A não ser assim, poderia desenvolver-se um sentimento de desconfiança dos participantes na pessoa do mediador, o que minaria o sucesso do próprio procedimento.

Realçamos que,

sendo a mediação um procedimento que assenta e se centra nas pessoas; que tem por base as pessoas; que é desenvolvido por pessoas e para as pessoas; um procedimento que trata as pessoas como seres únicos e responsáveis; um procedimento que vai ao passado para compreender o presente, mas sempre de olhos postos no futuro; um procedimento que visa a composição dos interesses dos mediados para assim obter um acordo mutuamente satisfatório e duradouro, assim como a criação de uma plataforma de entendimento entre os intervenientes - assim sendo, só faz sentido serem essas mesmas pessoas a dominar todo o procedimento: desde o seu início, ou seja,

a decisão de participar, bem como a sua conclusão, com a assinatura do acordo ou a sua desistência, a qualquer momento. (Monteiro, 2017, p. 4)

A questão da voluntariedade coloca-se com maior acuidade nos casos em que a remissão de um processo para mediação é determinada pelo juiz (como o presente), no âmbito de um processo judicial. Mas ainda que a mediação possa ser determinada oficiosamente pelo juiz, basta que uma das partes se oponha para que a remessa não tenha lugar. Garante-se, assim, o cumprimento do princípio da voluntariedade e o controlo dos participantes sobre o procedimento.

Como referido anteriormente, o tribunal não apenas remeteu o processo para mediação insistindo na sua continuação, como impôs aos mediadores um conjunto de obrigações que conflituavam com o dever de confidencialidade do procedimento e que faziam questionar a independência do mediador. A confidencialidade é condição essencial, necessária e imprescindível à eficácia e ao sucesso da mediação. Condição essencial para que os mediados sintam a confiança e o à vontade necessários para, num ambiente informal e de boa-fé, revelarem os seus reais interesses, muitas vezes ocultados por detrás de posições expressas e assumidas. Se assim não fosse, existiria sempre o receio de que a partilha de certas informações municiasse (com argumentos) a parte contrária.

Socorremo-nos das palavras de Lopes e Patrão (2016) para quem o princípio da confidencialidade tem duas implicações: uma interna e outra externa à mediação. Assim, a implicação externa do dever de sigilo do mediador, prevista no Artº 5.º, n.º 1 da Lei nº 29/2013, determina que deve “o mediador manter sobre sigilo todas as informações de que tenha conhecimento no âmbito do procedimento de mediação, delas não podendo fazer uso em proveito próprio ou de outrem” (p. 46). A dimensão interna, consagrada no n.º 2 do referido Artº 5.º, estabelece o dever de confidencialidade relativamente às informações prestadas apenas por uma das partes ao mediador, que assim não as poderá divulgar à outra parte, sem o seu consentimento. É o que sucede no âmbito do *caucus*. Este dever de sigilo do mediador consagra um verdadeiro “segredo profissional” (Lopes & Patrão, 2016, p. 46) ou como refere Gouveia (2009, p. 214), traduz um dever jurídico que se encontra a “paredes meias com a ética profissional”.

Mas a obrigação de confidencialidade não se dirige, apenas, ao mediador, mas também aos mediados e bem assim, a todos os participantes no procedimento (mandatários legais, técnicos, especialistas, peritos, testemunhas e outros familiares). Este é o entendimento do Artº 5.º, n.º 4 da

Lei nº 29/2013, ao estabelecer que o “conteúdo das sessões de mediação” (incluindo todas declarações do mediador, dos mediados e de todos os demais intervenientes, os documentos prestados, as propostas de acordo) “não poderá ser valorado em tribunal ou em sede de arbitragem”.

Mas este dever não é absoluto e irrestrito. Comporta (algumas) exceções, quando razões de ordem pública se sobrepõe aos interesses subjacentes ao princípio da confidencialidade, “nomeadamente para assegurar a proteção do superior interesse da criança, quando esteja em causa a proteção da integridade física ou psíquica de qualquer pessoa”. Para além deste elenco meramente enunciativo é, ainda possível divulgar o conteúdo das sessões de mediação “quando tal seja necessário para efeitos de aplicação ou execução do acordo obtido por via da mediação” mas apenas e “na estrita medida do que, em concreto, se revelar necessário para a proteção dos referidos interesses” (Lei nº 29/2013, Artº 5.º, n.º 3).

Tendo em conta os fins que se visam proteger com a consagração do princípio da confidencialidade, defendemos uma interpretação restritiva desta norma, afastando assim, a derrogação do princípio da confidencialidade por vontade dos mediados. Tal como refere Gouveia (2015, p. 100), “se eventualmente a cláusula de exceção for muito alargada (...) isso poderá ter consequências graves na credibilidade e desenvolvimento da mediação em Portugal”.

Atestando a importância do dever de confidencialidade do mediador, o Artº 28.º da Lei 29/2013 consagra que, com exceção das circunstâncias determinadas por razões de ordem pública, o mediador não pode ser testemunha, perito ou mandatário em qualquer causa relacionada, ainda que indiretamente, com o objeto do processo no qual foi mediador. Neste sentido, caso o mediador seja chamado judicialmente a depor, para prestar informação abrangida pelo dever de confidencialidade, deve escusar-se a fazê-lo, a não ser que essas mesmas informações se enquadrem nas exceções anteriormente apresentadas.

A violação do dever de confidencialidade está sujeita à responsabilidade civil do mediador pelos danos causados, nos termos gerais de direito (Art.º 8.º, n.º 2 da Lei nº 29/2013), para além da eventual responsabilidade criminal resultante da violação do crime de segredo, previsto no Artº 195.º do Código Penal de 2018⁸. No âmbito dos sistemas públicos, a violação dos deveres por parte do mediador é sancionada com a repreensão, a suspensão ou exclusão das listas (Art. 44.º, n.º 1 da Lei nº 29/2013). Reforçando a importância do dever de confidencialidade, cuja violação é autonomizada

⁸ Código Penal (2018). Coimbra: Almedina.

no Artº 44.º, n.º 2 da mencionada Lei, quando se subsuma no crime de violação de segredo, cabe à entidade gestora do sistema público a obrigatoriedade de participação ao Ministério Público. Partilhamos da crítica apresentada por Cebola (2015) quanto à inclusão, no âmbito subjetivo das normas (Artº 43.º e 44.º da Lei 29/2013), da responsabilidade disciplinar e criminal, apenas dos mediadores que exerçam a sua atividade no âmbito dos sistemas públicos. Conclui a autora que com esta distinção injustificada, entre mediadores que exerçam a sua atividade nos sistemas públicos ou enquanto mediadores privados, fica gorada a desejada uniformidade quanto ao regime jurídico da mediação e dos mediadores (Cebola, 2015, p. 59).

Uma última nota quanto ao princípio da independência do mediador, fundamental para a legitimação da sua atividade. Neste sentido, deve o mediador exercer a sua atividade de forma descomprometida e livre de toda e qualquer pressão (Art. 7.º, n.º 2 da Lei nº 29/2013)⁹. Mais uma vez, consideramos duas dimensões para a independência do mediador: uma interna e outra externa. A interna traduz-se na libertação ou “emancipação” (Lopes & Patrão, 2016, p.58) do mediador dos seus próprios valores, juízos, interesses, convicções, sentimentos, não deixando que os mesmos influenciem ou condicionem o exercício da sua atividade. Ora, sendo o mediador, antes de mais, um ser humano, com todas as suas dimensões, fragilidades e convicções, tal independência é praticamente impossível e diríamos mesmo irreal de suceder. Questionamos mesmo se seria desejável. Pensamos que o importante é o mediador ter consciência dessas limitações e exercer a sua atividade de forma o mais objetiva possível, utilizando as técnicas necessárias para não se deixar influenciar pelos seus valores e assim condicionar o procedimento da mediação. A outra dimensão, a externa, traduz a necessidade de o mediador exercer a sua atividade sem vinculação a quaisquer outras entidades públicas ou privadas, incluindo aqui, como no caso em apreço, os tribunais.

Diretamente relacionado com a independência, ainda que não referido nesta disposição, surge a indispensável neutralidade e isenção do mediador, características essenciais ao exercício da sua atividade. O mediador não só não é parte interessada no procedimento, como não deve ter qualquer interesse pessoal ou económico face à obtenção do acordo final.

⁹ O Artº 27.º, n.º 4 da Lei nº 29/2013 enuncia algumas circunstâncias que poderão comprometer a independência (a imparcialidade ou isenção) do mediador, a saber a existência de uma relação pessoal, familiar ou profissional com uma das partes, ou um interesse financeiro, ainda que indireto no resultado da mediação.

DA RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA E TEORIA: DESAFIOS E REFLEXÃO CRÍTICA

Dedicamos esta última parte à análise, não apenas dos desafios que este procedimento representou para os mediadores, como também a uma reflexão crítica da intervenção e sucesso da mediação em situações de especial vulnerabilidade social, como as resultantes da alienação parental.

O facto de a decisão de recorrer à mediação não ter sido voluntariamente assumida e reconhecida pelos participantes, mas antes condicionada e coagida, levou a um frágil compromisso de um dos participantes com o procedimento, com influência direta no seu desfecho. Concluímos ter-se verificado uma clara “instrumentalização” da mediação, surgindo este procedimento como estratégia dilatória para impedir a institucionalização do menor e manter o seu afastamento do pai.

O procedimento de mediação assenta no respeito e confiança entre participantes e o mediador. O mediador é, neste procedimento de escuta ativa, um “mero” gestor da comunicação. Quando essa comunicação entre mediados, neste caso os pais, é de si praticamente inexistente e cristalizada nas suas posições; quando uma das partes usa de comportamentos e práticas que se subsumem no que designámos de alienação parental, não o reconhecendo em tempo algum, denotando um autocentramento, essas estratégias entram em contradição com o espírito da mediação.

Defendemos que o posicionamento psicológico de quem aliena não se coaduna com a abertura e disponibilidade psicológica do procedimento de mediação, vetando-o quase por completo e em definitivo, ao insucesso.

Defendemos que a riqueza e eficácia da mediação decorre da sua natureza inter e multidisciplinar. Contudo, neste caso assistimos a uma constante mudança dos técnicos que acompanhavam a criança o que causou grande entropia no procedimento. Importa referir que os técnicos, nomeadamente os psicólogos e pedopsiquiatras, escolhidos e indicados pela mãe e aceites pelo pai, foram por várias vezes substituídos quando os seus relatórios não acompanhavam a visão pretendida dos factos. Ora, este circunstancialismo aliado ao elevado número de profissionais envolvidos (mediadores, psicólogos, pedopsiquiatras, juristas, advogados e assistentes sociais) e à necessidade de conciliar diferentes visões e entendimentos sobre os factos, dificultou a comunicação e consequentemente o sucesso do procedimento. Contudo, não podemos deixar de enaltecer a preocupação manifestada por todos, sem exceção, de assegurar a proteção integral do (superior) interesse da criança.

Destacamos, também, a dificuldade sentida pelos mediadores em conciliar o cumprimento escrupuloso dos princípios da mediação,

nomeadamente a confidencialidade e a independência, bem como as normas éticas e deontológicas que norteiam o exercício da sua atividade, com a necessidade de dar resposta às exigências de apresentação periódica de relatórios das sessões de mediação e demais solicitações do tribunal.

Outro facto que, em nosso entender, também contribuiu para o desfecho negativo foi o da duração do procedimento de mediação. Este é um método que, na sua essência, deve ser célere e delimitado no tempo. Contudo, este procedimento em concreto dilatou-se no tempo, com diversos avanços e recuos. Sendo que, por mais do que uma vez, quando os mediadores julgavam ter concluída a sua atuação, o tribunal voltava a solicitar a sua intervenção. Não obstante, cumpre-nos destacar a sensibilidade do tribunal quanto à importância do recurso à mediação como método necessário e eficaz para a resolução de conflitos familiares.

Por fim, um dos maiores desafios consistiu na participação da criança no procedimento de mediação e a dificuldade em estabelecer um canal de comunicação adequado e ajustado com este menor, vulnerável por natureza e “duplamente vulnerável” em decorrência dos factos.

As especificidades deste caso levaram os mediadores a questionar-se enquanto pessoas e técnicos e a reconhecer a importância da formação para a aquisição de aptidões específicas, teóricas e práticas, indispensáveis ao correto desempenho da sua atividade¹⁰. Reforçando esta ideia e em casos como o presente, com o envolvimento de um menor e numa situação de alienação parental, deve o mediador ter a experiência, a formação específica e a sensibilidade adequadas para gerir tão intrincado processo comunicacional.

CONCLUSÃO

Ainda que este não seja um caso de sucesso de mediação (por não ter sido possível o restabelecimento da relação entre pai e filho, nem a “saudável” e tão desejada comunicação entre pai e mãe), tendo em conta a projeção da sua relação no futuro, continuamos a defender veementemente a importância, a necessidade e a adequação da mediação para a resolução dos conflitos familiares, nomeadamente nas situações de alienação parental.

Tendo as relações familiares, independentemente da sua forma de constituição, uma natureza essencialmente pessoal e a múltiplos níveis

¹⁰ Enaltecemos, assim, o reconhecimento expresso pelo legislador português, ainda que não isento de críticas, no Art. 8.º, n.º 1 e Art. 26.º, al. h), da Lei nº 29/2013) quanto à competência do mediador e à necessidade de zelar pelo seu nível de formação e qualificação.

complexa e visando a estabilidade necessária a relações que se pretendem, na sua essência, duradouras, a mediação surge como uma forma privilegiada de atuação para a resolução de conflitos familiares.

Uma forma que atende às necessidades das pessoas e que lhes permite assumir, conscientemente o controlo do processo e a responsabilidade das decisões que determinam o seu futuro, contribuindo para uma sociedade mais solidária, pacífica, acolhedora e justa.

Por fim, sustentamos que não há em si conflitos familiares imediáveis, mas pessoas que, pela sua personalidade marcadamente adversarial, competitiva e fechada nas suas posições, consideram a mediação uma “ameaça” e não uma oportunidade. Há assim que trabalhar em conjunto e com a participação de todos os atores sociais, no sentido de tornar a mediação uma realidade, um método credível, eficaz e amplamente reconhecido na e para a resolução de conflitos (familiares).

REFERÊNCIAS

- Brown, H. & Marriot, A. (1999). *ADR Principles and Practice*. Londres: Sweet and Maxwell.
- Cebola, C. M. (2015). Regulamentar a mediação: um olhar sobre a nova lei de mediação em Portugal. *Revista Brasileira de Direito*, 11 (2), 53-55. DOI: 10.18256/2238-0604/revistadedireito.v11n2p53-65
- Dias, A. M. S. (2017). Mediação no novo Código de Processo Civil Brasileiro – NCPCB: uma alternativa para conflitos no contexto da alienação parental. *Revista Alienação Parental*, 12, 16-28. Retirado de <https://tinyurl.com/ygzf6vvj>
- Gardner, R. (1985). Recent trends in divorce and custody litigation. *Academy Forum*, 29(2), 3-7. Retirado de <http://www.fact.on.ca/Info/pas/gardnr85.htm>
- Gardner, R. (2002a). Parental alienation syndrome vs. Parental alienation: which diagnosis should evaluators use in childcustody disputes?. *American Journal of Family Therapy*, 30(2), 93-115. DOI: 10.1080/019261802753573821
- Gardner, R. (2002b). *O DSM-IV tem equivalente para o diagnóstico de Síndrome de alienação parental (SAP)?* Manuscrito não-publicado, Departamento de Psiquiatria Infantil da Faculdade de Medicina e Cirurgia da Universidade de Columbia, Nova Iorque, EUA.
- Gouveia, M. F. (2009). Algumas questões jurídicas a propósito da mediação. In J. Vasconcelos-Sousa (Ed.), *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia* (pp. 213-242). Coimbra: MEDIARCOM/Minerva.

- Gouveia, M.F. (2015). *Curso de resolução alternativa de litígios*. Coimbra: Almedina.
- Lei nº 78/2001, de 13 de julho, República Portuguesa
- Lei nº 29/2013, de 19 de abril, República Portuguesa
- Liesa, C. R. F. & Menéndez, F. M. M. (2001). *La protección de las personas y grupos vulnerables en el derecho europeo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Lopes, D. & Patrão, A. (2016). *Lei da mediação comentada*. Coimbra: Almedina.
- Monteiro, S.S. (2017). *A voluntariedade do procedimento da mediação de conflitos e a obrigatoriedade da pré-mediação*. Artigo não publicado.
- Ribotta, S. (2010). Grupos vulnerables. In S. A. Manero & B. C. Díaz (Eds), *Glosario de términos útiles para el análisis y estudio del espacio iberoamericano de cooperación e integración; comercio, cultura y desarrollo* (pp .278-300). Madrid: Marcial Pons.
- Ribotta, S. (2012). Las 100 reglas de Brasília sobre acceso a la justicia de las personas en condición de vulnerabilidad. Vulnerabilidad, pobreza y acceso a la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 6(2), 77-114. Retirado de <https://tinyurl.com/ya4atuyd>
- Silva, D. M. P. (2011). *Mediação e guarda compartilhada: conquistas para a família*. Curitiba: Juruá.
- Trindade, J. (2012). *Manual de Psicologia Jurídica para Operadores do Direito*. Porto Alegre: Livraria da Advogado Editora.
- Vezzulla, J. C. (2001). *Mediação – teoria e prática. Guia para utilizadores e profissionais*. Barcelos: Ministério da Justiça – Direção-Geral da Administração Extrajudicial, Agorapublicações.

Citação

Monteiro, S. & Carvalho, F. (2019). A mediação familiar num contexto de vulnerabilidade social. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 375-394). Braga: CECS.

ROSA MARIA SEQUEIRA & VALÉRIA VAZ BONI

Rosa.Sequeira@uab.pt; valerivazboni@hotmail.com

CEMRI/UAB, LISBOA, PORTUGAL; UNESPAR, CURITIBA, BRASIL

OS CONTORNOS DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DELINEAMENTOS E PROJEÇÕES

RESUMO

O processo da globalização, aliado ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação, permeia o presente embate cultural, pois viabiliza não só o contacto pessoal mas também virtual entre inúmeras pessoas de diferentes proveniências, numa proporção inimaginável há algumas décadas. O conceito de mediação intercultural tem sido elaborado no contexto da comunicação em relação com os processos oriundos dos fenómenos de mobilidade transnacional. Estas questões têm tido um impacto assinalável nos debates académicos contemporâneos, particularmente no contexto educacional, que tem vindo progressivamente a dar uma maior importância à mediação. Em 2018, o Conselho da Europa publica um volume de acompanhamento ao Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR), publicado em 2001, que apresenta um quadro de descritores que incidem na mediação em relação com o ensino/aprendizagem de línguas. Face a este cenário, o presente artigo faz uma breve análise crítica do documento, acentuando o papel da mediação intercultural da perspectiva da educação para a paz, apresentando alguns vetores desses documentos reguladores (Conselho da Europa, 2001, 2018) e enfatizando a nova dimensão da mediação intercultural prevista neste último em relação intrínseca com a aprendizagem de línguas. A mediação adquire, assim, relevância para professores e formadores que desejam obter melhores resultados em seus encontros comunicativos em contextos plurilingues e pluriculturais, especialmente quando há elementos interculturais envolvidos. Acreditamos que a cultura de não-violência ou cultura de paz e, principalmente, uma educação para cidadania global intercultural, sejam questões inerentes à formação de professores de línguas, de modo a que estes possam melhor gerir o processo comunicativo e orientar ações de cidadania global. No final interrogamo-nos em que medida é que o objetivo principal deste novo documento do Conselho da Europa dedicado à mediação poderá ser alcançado, sem que se considerem alguns aspetos veiculados quer pelas teorias da comunicação, quer pelas teorias da mediação.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação intercultural; cidadania global; ensino de línguas; educação para a paz

INTRODUÇÃO

“A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenda a miopizar as suas vítimas” (Freire, 2006, p. 388). Essa pequena passagem do discurso de Paulo Freire ao receber o prêmio Unesco da Educação para a Paz, no ano de 1986, inspirar-nos-á para o início das nossas reflexões acerca do papel da mediação intercultural na perspectiva de uma cidadania global e de uma educação para a paz. Esta perspectiva contém uma ligação necessária entre utopia e possibilidades concretas, na medida em que considera a comunicação entre os humanos. Na comunicação e mediação, a identidade cultural, de que fazem parte, entre outras, a dimensão individual e a de classe dos educandos, é um ponto que não pode ser desprezado e que tem a ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos e com a nossa relação com o Outro.

Por outro lado, a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade mais justa e equilibrada na qual poderíamos ser mais nós mesmos tem, na formação democrática, uma prática de real importância. Ora, estas aprendizagens podem ser incompatíveis com um ensino estritamente baseado no treinamento pragmático ou na autoridade acadêmica do saber articulado (Freire, 2002, p. 19). Neste sentido, Nussbaum (2016) alerta-nos para a “crise silenciosa” em que as nações descartaram as humanidades para considerarem apenas o lucro nacional. À medida que estas se vêm reduzidas, verifica-se a séria erosão das qualidades que são essenciais para a própria democracia, visto que elas direcionam as crianças para o pensamento crítico que é necessário na ação independente e na resistência inteligente ao poder cego da tradição e da autoridade:

se esta tendência continuar, as nações de todo o mundo irão produzir gerações de máquinas úteis, em vez de cidadãos inteiros que pensem por si próprios, critiquem as tradições e percebam o sofrimento e os sucessos de outros. O futuro das democracias depende do equilíbrio.
(Nussbaum, 2016, p. 2)

Neste âmbito, as humanidades e a negociação de sentidos são aspectos inerentes à ação educativa democrática e afiguram-se essenciais no ato de mediação e de gestão do processo comunicativo.

CONTEXTUALIZAÇÃO

No contexto da sociedade atual, o processo da globalização aliado ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação, tem pautado o presente embate cultural, pois permite o contato pessoal e/ou virtual entre inúmeras pessoas de diferentes proveniências, numa proporção inimaginável há algumas décadas, sendo o aumento do fluxo migratório internacional um dos maiores contributos para esse tipo de contacto. Atualmente, estima-se que existam 232 milhões de migrantes internacionais no mundo, mais que em qualquer momento da história humana (e esse número deverá aumentar ainda mais no futuro, com mudanças demográficas e ambientais, bem como disparidades económicas) (Barrett, 2017, p. 1).

Nesse sentido, Macdonald (citado em Palmer, 2015) comentou que a chamada crise dos migrantes não desaparecerá em breve e que o próximo grande ataque terrorista só aumentará as enormes pressões que vão emergindo. Esta crise muda a política externa da Europa, mas fundamentalmente, ajuda a reafirmar a própria cultura da Europa – a sua identidade moderna enquanto espaço liberal, democrático, seguro e tolerante, podendo esta identidade em progresso vir a ser tão transformadora quanto a crise económica. Sem dúvida que a crise dos migrantes a vem desafiar e as tomadas de posição como as de Angela Merkl, que veio afirmar que os imigrantes eram bem-vindos e que, por seu turno, deviam aceitar as normas culturais do país, coexistem com regras de acolhimento e de asilo muito restritivas.

Efetivamente, a crise dos migrantes hoje é o maior desafio para a cultura e a sociedade europeias desde a queda do muro de Berlim - e talvez, desde o fim da segunda guerra mundial. Para ilustrar essa situação, vejamos uma nova tendência que está a surgir entre um grupo de muçulmanos recém-chegados à Alemanha que se pretendem converter ao cristianismo. Centenas de refugiados do Irão e do Afeganistão foram batizados numa igreja de Berlim, uma tendência que se verifica por toda a Alemanha¹. O pastor local espera que eles sejam realmente tocados pela mensagem da sua igreja, mas ele mesmo admite que há um motivo mais cínico. No Irão e no Afeganistão, um muçulmano que se converte ao cristianismo pode enfrentar a prisão ou mesmo a morte. Ora, as leis europeias de direitos humanos tornam muito difícil deportar alguém para um país onde enfrente a pena de morte ou a perseguição religiosa. Ao se tornarem cristãos, esses ex-muçulmanos aumentam exponencialmente as suas possibilidades de permanecer na Alemanha.

¹ Retirado de <https://www.apnews.com/0550c14ba3024co6820218f79bc6cfo7>

Ocorre que, no momento histórico em que as leis de direitos humanos foram concebidas na sequência da segunda guerra mundial, a questão religiosa não estava no cerce das preocupações. No entanto, hoje a religião está profundamente relacionada com a crise migratória. Neste contexto, a religião é ponto de partida para a compreensão dessa crise e, ao mesmo tempo, crucial para entender a resposta da Europa em relação a ela. Os números impressionam: dos cerca de 330 mil imigrantes que chegaram à Europa em 2017, cerca de 110 mil são da Síria; mais de 200.000 são de países muçulmanos majoritários; outros 35.000 são da Nigéria e Eritreia, que são divididos uniformemente entre cristãos e muçulmanos.

Diante do cenário contemporâneo, no qual as fronteiras geográficas não servem de obstáculo à construção de uma cidadania global, os movimentos migratórios impõem novos contornos na mediação intercultural em contexto social e educacional.

DELINEAMENTOS EDUCACIONAIS

Parece-nos que, a fim de fortalecer a democracia, os sistemas educacionais precisam levar em conta o caráter multicultural da sociedade e contribuir ativamente para a coexistência pacífica e a interação positiva entre diferentes grupos culturais. Tradicionalmente, existem duas abordagens: a educação multicultural e a educação intercultural. A educação multicultural usa a aprendizagem de outras culturas para produzir aceitação ou, pelo menos, para chegar à coexistência pacífica entre culturas. Já a educação intercultural visa ir além da mera aceitação, procurando alcançar uma maneira de conviver em diálogo através de uma boa comunicação entre os diferentes grupos culturais. Por essa razão, a interculturalidade é um conceito dinâmico que se refere à evolução das relações entre grupos culturais diferenciados e pode ser definido como a interação equitativa entre diversas culturas, com a possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas através do diálogo e do respeito mútuo. A interculturalidade pressupõe o multiculturalismo e também os resultados do intercâmbio e do diálogo intercultural nas comunidades locais, regionais e nacionais ou a nível internacional.

O diálogo intercultural é, portanto, de significativa importância na mediação e no contexto do ensino de línguas no qual, especialmente a partir dos anos 1990, são tomadas em conta as relações de poder nas práticas e interações, bem como o reconhecimento da importância da aprendizagem

de línguas estrangeiras na construção e transformação da própria identidade do indivíduo.

A perspectiva intercultural na aprendizagem de línguas estrangeiras revela-se uma área híbrida, heterogênea e multidisciplinar. Deste modo, a abordagem comunicativa intercultural crítica constitui uma nova área de investigação dentro dos estudos de ensino/aprendizagem de línguas, que se tornou relevante na nova orientação teórica que evoluiu de uma concepção de comunicação funcional para outra de índole mais educativa que almeja a boa comunicação tendo em vista a paz global. Neste âmbito, as noções de plurilinguismo e pluriculturalismo, que as publicações do Conselho da Europa têm acentuado, particularmente desde 2001, acompanham essa mudança na atualidade, concebendo as línguas já não como sistemas independentes e intactos nas mentes dos usuários da língua mas sim enquadrados na experiência plurilingue, a qual torna o repertório linguístico dinâmico, compósito e dirigido à comunicação na interação cultural, arredando-se a ideia de aproximação ao falante nativo ideal pois, ao falar outra língua e colocando-se na perspectiva de outra cultura, o aprendente de línguas não se transporta de uma cultura para outra, adquirindo uma nova identidade de forma esquizofrênica.

Por outro lado, na aquisição de uma língua estrangeira, a competência intercultural havia sido negligenciada até muito recentemente, visto que a principal preocupação no contexto instrucional de línguas foi, durante muito tempo, o domínio da competência gramatical e comunicativa de um ponto de vista pragmático, aí prevalecendo as teorias da análise do discurso e dos atos de fala, nas quais o aspeto linguístico predominava. As propostas de Byram (1997) e o seu modelo de competência comunicativa intercultural que enfatiza a figura do mediador ou, como ele lhe chama, *intercultural speaker*, vieram constituir uma nova orientação:

o modelo não depende, por conseguinte, de um conceito de comunicação ou informação que transcende barreiras culturais, mas sim de uma definição de comunicação enquanto interação e de uma filosofia de compromisso crítico com a alteridade e de reflexão crítica sobre si mesmo. (Byram, 1997, p.71)

Centrado na consciência crítica intercultural em torno da qual se organizam saberes, conhecimentos, competências e atitudes, este modelo não esquece aquela dimensão de empenhamento social na sociedade global através do “saber empenhar-se”, para a qual a consciência crítica intercultural é necessária e as competências de mediação do *intercultural speaker*.

No entanto, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEER)² (Conselho da Europa, 2001), documento que orienta as políticas de ensino/aprendizagem de línguas, a figura do *intercultural speaker*, proposto por Byram e Zarate (1994) e Byram (1997), embora mencionado nas referências, foi desconfigurado; assim como não há menção ao aprendente como agente social que a dimensão do *savoir s'engager* revela, uma dimensão primordial na educação para cidadania intercultural global. É preciso acentuar que as competências para a cultura democrática não apenas se devem referir a capacidades para valorizar a diversidade cultural e capacidades de abertura à alteridade no que se refere a práticas, diferentes visões do mundo e diferentes crenças, mas também deverão ser um indício claro da prática daquela consciência crítica tão necessária ao exercício da cidadania global (Conselho da Europa, 2016) e da ação transformadora postulada por Paulo Freire (2006).

No QEER (Conselho da Europa, 2001) e no que respeita exclusivamente às atividades de mediação, este documento previa apenas a mediação linguística e comunicativa nos casos em que

o utilizador da língua não está preparado para expressar os seus próprios pensamentos, mas sim para servir de intermediário entre interlocutores que não são capazes de se compreenderem uns aos outros diretamente. São, geralmente (mas não exclusivamente), falantes de línguas diferentes. (Conselho da Europa, 2001, p. 29)

Por conseguinte, as atividades previstas limitavam-se à interpretação e à tradução.

Reconhecendo esta lacuna, quando a mediação vem adquirindo cada vez mais importância numa sociedade compósita do ponto de vista cultural, o Conselho da Europa (2018) publicou mais recentemente um complemento ao QEER (Conselho da Europa, 2001), exclusivamente dedicado à mediação e intitulado de “Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment; companion volume with new descriptors” (doravante CEFR) visando colmatar as incompletudes do documento anterior. Esse documento já amplia a noção de mediação, contemplando aspetos relevantes na sociedade atual enquadrados pela competência plurilingue e pluricultural numa preocupação inclusiva que dá lugar às línguas gestuais:

² Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

não existia qualquer descritor validado para a mediação, conceito importante presente no CEFR, o qual tem tomado uma dimensão ainda maior perante a diversidade linguística e cultural que atravessa as nossas sociedades. A elaboração de descritores para a mediação era, pois, a parte mais longa e mais complexa do projeto do qual resultou o Volume de Complemento do CEFR. As escalas de descritores são fornecidas para a mediação de textos, medição de conceitos e mediação da comunicação, bem como para as estratégias e as competências plurilíngues e pluriculturais. Igualmente foram fornecidas escalas de descritores adequadas às línguas gestuais. (Conselho da Europa, 2018, p. 22)

Por conseguinte, este volume de acompanhamento vem complementar uma organização tradicionalmente distribuída pelas quatro capacidades-base – ouvir, falar, ler e escrever, em apenas dois modos de comunicação – modo recetivo e produtivo, dando agora um maior relevo à interação e à mediação, através de quatro modos de comunicação, nomeadamente, receção, interação, produção e mediação, conforme o documento explicitamente menciona: “a mediação foi introduzida no ensino das línguas no CEFR, infletindo a perspetiva das quatro capacidades-base para os quatro modos de comunicação, a saber: receção, interação, produção e mediação” (Conselho da Europa, 2018, p. 33).

No resto, a mediação encontra-se organizada pelas seguintes três dimensões (Conselho da Europa, 2018, p. 103 e ss.):

a) mediação de textos:

- transmitir informações específicas – orais ou escritas;
- explicar dados (ex. gráficos, diagramas, tabelas, etc) – oral ou escrito;
- processar textos;
- traduzir um texto escrito para a oralidade;
- traduzir por escrito um texto escrito;
- tomar notas (palestras, seminários, reuniões, etc.);
- expressar uma resposta pessoal a textos criativos (incluindo a literatura);
- analisar criticamente textos criativos (incluindo literatura).

b) mediação de conceitos:

- facilitar a interação colaborativa com os pares;
- colaborar na construção de sentido;
- gerenciar a interação;
- encorajar a conversa conceptual.

c) mediação da comunicação:

- facilitar o espaço pluricultural;
- atuar como intermediário em situações informais (com amigos e colegas);
- facilitar a comunicação em situações delicadas e desentendimentos.

Esta alteração vem permitir que passem a constar alguns aspetos da sociedade moderna que não estavam anteriormente previstos, a saber: a comunicação em linha (online); a receção audiovisual; o uso criativo da língua não apenas na produção, isto é, na escrita criativa mas também na dimensão da mediação que se alarga à mediação da comunicação literária e à análise crítica. A comunicação literária, que sempre fez parte dos programas escolares, era uma grande ausência no QEQR (Conselho da Europa, 2001). Por isso, é de saudar este alargamento das formas de comunicação não exclusivamente pragmáticas e a ligação intrínseca da mediação ao processo educativo e ao trabalho colaborativo que tanta importância tem no *e-learning*.

Sendo a mediação social e cultural considerada relevante na sociedade atual, onde tem um lugar indiscutível, a sua ligação ao processo de ensino/aprendizagem seria menos evidente. No entanto, ela faz parte dele e especialmente da aprendizagem de línguas, em que é fundamental a facilitação do acesso ao conhecimento e aos conceitos para os outros, especialmente se eles não podem ter acesso direto a isso por si mesmos. Esse é um aspeto fundamental da parentalidade, orientação, ensino e treinamento (Conselho da Europa, 2018, p. 106). Por conseguinte, torna-se evidente a sua relevância direta para professores, formadores, estudantes e profissionais que desejam desenvolver sua consciência e competência educativa a fim de obter melhores resultados em seus encontros comunicativos,

especialmente quando há um elemento intercultural envolvido (Conselho da Europa, 2018, p. 122).

PROJEÇÕES EDUCACIONAIS

Após esta brevíssima incursão pelo documento complementar do CEFR (Conselho da Europa, 2018), consideramos que o alargamento das capacidades base (ouvir, falar, ler e escrever) que se englobam em dois principais modos de comunicação, receção (ouvir e ler) e produção (falar e escrever) a outros dois modos como sejam a interação e a mediação, é um esforço positivo considerável cuja importância afirmámos noutra ocasião:

se vários grupos culturais numa dada cultura se autodefinem uns em relação aos outros, são essenciais não só competências de interação e comunicação mas também de negociação e mediação, colocando-se empaticamente cada indivíduo na posição do Outro, diminuindo assim a visão de superioridade que tem da sua cultura. (Sequeira, 2016, p. 67)

Mas a interação comunicativa e a mediação constituem mundos complexos. Cada uma destas duas dimensões, estando intrinsecamente relacionadas pois a mediação é baseada na comunicação, possui diferentes teorias que, por sua vez, podem remeter para lógicas opostas.

Podemos interrogar-nos em que medida é que o objetivo principal deste documento – fornecer instrumentos para melhor facilitar e gerir a comunicação, especialmente em situações delicadas e desentendimentos, uma das tarefas do falante intercultural (*intercultural speaker*) que estava muito incipientemente prevista na versão de 2001, poderá ser alcançado sem que se considerem alguns aspetos que resultam quer das teorias da comunicação, quer das teorias da mediação. Por exemplo e apenas no âmbito das teorias da comunicação, considerando: 1) as relações entre os interlocutores que muitas vezes são de confronto e poder, pois a comunicação é “um sistema de construção de sentido, desenvolvido culturalmente e adquirido socialmente em relações de confronto e poder” (Jordão, 2007, p. 22); 2) os conceitos relacionados com o desafio pluricultural e com as funções do falante intercultural que não são alheias às condições do aprendente de línguas e que se encontram tratados nos trabalhos de Zarate (2003), nos quais ele é definido como alguém *entre deux*, emblemático das condições de muitas pessoas na pós-modernidade, cujas identidades

e identificações são muito menos simples do que as que são veiculadas pela identificação com os estados-nação; 3) a relação mais estreita com as competências previstas nos modelos interculturais, sobretudo na identificação do papel dos preconceitos e estereótipos na relação interpessoal e social que se medeia, as particularidades da comunicação intercultural e do conflito interétnico, as inter-relações da pessoa, a sua situação e enquadramento cultural, áreas convergentes e comuns entre os envolvidos. Sob essa perspectiva, notamos que as relações entre língua e cultura estão intrinsecamente relacionadas com o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendentes e com a sua capacidade para facilitar ações de cidadania global, em que todo ou qualquer conhecimento sobre diferentes culturas contribui para ampliar seu repertório, não só quanto às diferentes visões de mundo mas, também quanto à preparação para negociar significados com interlocutores de outras formações culturais.

Por outro lado, seria importante prever descritores relacionados não apenas com a comunicação e a gestão da interação, por exemplo, e mencionando especificamente “guiar uma discussão” ou “avaliar problemas para fazer avançar a discussão” (Conselho da Europa, 2018, pp. 210-211). Isto é, não apenas com a mediação resolutiva, mas também com a mediação preventiva (Caride, 2016; Freire, 2002; Gimenez, 2014; Zarate, 2004) e com o quadro teórico e prático da formação de mediadores (Gimenez, 2010).

Nessa direção, face à complexidade das questões sociais contemporâneas na prática profissional do professor, a mediação intercultural tem emergido como alternativa eficaz e significativa para o fortalecimento de direções de atuação que se contraponham à violência e apontem para o fortalecimento da cidadania global, dirigindo a atenção, como refere Gimenez (2010), para a identidade cívica (p. 36). Entre as competências do mediador encontra-se

uma concepção dinâmica e em mudança da cultura, a identificação do papel dos preconceitos e estereótipos na relação interpessoal e social que se medeia, as particularidades da comunicação intercultural e do conflito interétnico, as inter-relações entre a pessoa, a sua situação e enquadramento cultural, áreas convergentes e comuns entre os envolvidos, etc. (Gimenez, 2010, p. 24)

Entre as funções do mediador intercultural estão as seguintes: facilitar a comunicação entre pessoas de culturas distintas; assessorar os agentes sociais na sua relação com os coletivos minoritários em temas de interculturalidade, diversidade cultural, bem como relações intercomunitárias;

assessorar pessoas e comunidades na sua relação com a sociedade e cultura hegemónicas; promover o acesso a serviços e recursos públicos e privados; construir cidadania e acompanhar ativamente os processos pessoais de integração e inclusão e, principalmente, favorecer a participação social e comunitária.

Nem todas estas funções coincidem com as funções do falante intercultural mas, esta última afigura-se fundamental do ponto de vista de uma cidadania ativa. Podemos concluir que o escopo principal preconizado, uma ampla abordagem acerca dos descritores ilustrativos da mediação cultural e social, não se concretiza em sua plenitude o que, aliás, o próprio documento reconhece a certa altura.

Atentemos para o facto de a rápida disseminação da globalização económica e tecnológica, que acompanha a preocupação com a garantia dos direitos humanos no cenário internacional desde o início do século XXI, exigir transformações urgentes nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, para que estes possam refletir acerca da importância do seu papel na mediação intercultural e possam explorar possibilidades de atuação, construindo soluções de modo colaborativo. Assim, uma possível maneira de desenvolver a mediação intercultural seria a constituição de grupos de estudos pluriculturais mediados em ambientes educativos, deixando em aberto um espaço de diálogo no qual professores, alunos e comunidade se sentiriam à vontade para participar em discussões, a partir de uma ética dialógica e política, visando a construção de políticas públicas, junto às instituições e órgãos públicos, a fim de legitimar os direitos humanos fundamentais e a igualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além do reconhecimento da importância da mediação intercultural, os estudos pós-modernos da produção e distribuição de conhecimento clamam por uma postura essencialmente crítica, que considere o impacto das forças sociais, económicas e políticas na teoria e prática de ensino-aprendizagem de línguas (Fairclough, 1989; Pennycook, 1995) e opte “por uma pedagogia questionante em vez de acrítica, dirigida à cidadania internacional” (Sequeira, 2016, p. 67). Reafirmamos, assim, que deve haver o fomento do debate académico onde os conflitos sejam encarados como oportunidades de transformação transcultural através do respeito pelo pluralismo e que sejam mediados socialmente através do diálogo intercultural, buscando na relação entre subjetividades a perspectiva futura de

uma convivência mais justa, pacífica e solidária, na qual os cidadãos sejam agentes sociais ativos.

Como sintetiza Caride (2016, p. 19),

referimo-nos, em suma, a todo um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que rejeitam a violência e previnem os conflitos, fazendo uso do diálogo e da negociação entre os indivíduos, os grupos, as organizações sociais e, inclusivamente, os estados. Uma cultura de paz, que a mediação pode e deve favorecer, tratando de habilitar as pessoas e os coletivos sociais que atuem não apenas em função das circunstâncias do presente, mas também da visão do futuro a que aspiram.

A defesa de uma educação para a cidadania global exige que nós, professores de línguas, assumamos uma “*práxis transformadora*” (Freire, 1976) inerentemente crítica, a fim de tentar operacionalizar ações de mediação intercultural, dentro e fora do contexto escolar, que vise, por um lado, o desenvolvimento pleno da competência comunicativa intercultural e, por outro, a transformação dos aprendentes em falantes interculturais.

Por fim, ao concluir o presente artigo, compartilhamos o pensamento freireano (Freire, 2002, p. 48), na sua perspectiva crítica e no discurso em prol dos homens e do compromisso solidário. Uma educação para a cidadania global implica que os professores de línguas assumam uma “*práxis transformadora*” (Freire, 1976), inerentemente crítica, a fim de tentar operacionalizar ações de mediação intercultural dentro e fora do contexto escolar, que estão em relação íntima com a competência comunicativa intercultural e com a capacidade de os aprendentes se tornarem cidadãos de mediação cultural a nível local, nacional e global.

REFERÊNCIAS

- Barrett, M. (2017). Foreword. In M. Byram, I. Golubeva, H. Hui & M. Wagner (Eds.), *From principles to practice in education for intercultural citizenship* (pp. 7-10). Reino Unido: Short Run Press Ltda.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

- Caride, J. A. (2016). La mediación como pedagogía social: viejas realidades, nuevos desafíos para la intervención social. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Eds.), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 13-26). Porto: Edições Afrontamentos.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições Asa. Retirado de <https://tinyurl.com/y6kqfv3c>
- Conselho da Europa (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Retirado de <https://rm.coe.int/16806ccco7>
- Conselho da Europa (2018). *The common European framework of reference for languages: learning, teaching and assessment. Companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Retirado de <https://tinyurl.com/ybjrszaa>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.
- Freire, P. (1976). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido: saberes à prática educativa*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.
- Freire, A. M. (2006). Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Revista Educação*, 29(2), 387-393. Retirado de <https://core.ac.uk/download/pdf/25531981.pdf>
- Gimenez, C. (2010). *Mediação intercultural*. Porto: Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas (ACIDI).
- Gimenez, C. (2014). *Seminário intensivo sobre mediação intercultural*. Madrid: IMEDS e ACM.
- Jordão, C. M. (2007). As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 46(1), 19-29. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n1/a03v46n1.pdf>
- Nussbaum, M. (2016). *Not for profit: why democracy needs humanity*. Princeton: Princeton University Press.
- Palmer, P. (2015, 10 de setembro). *Europe's immigration crisis: a clash of civilization*. *The Trumpet*. Retirado em <https://www.thetrumpet.com/13089-europes-immigration-crisis-a-clash-of-civilizations>
- Pennycook, A. (1995). English in the world/world in english. In J. W. Tollefson (Ed.), *Power and inequality in language education* (pp. 34-58). Cambridge: CUP.

- Sequeira, R. M. (2016). Interculturalidade crítica e globalização. In J. M. F. Luna (Ed.), *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade e cidadania global* (pp. 55-70). Campinas: Pontes Editores.
- Zarate, G. (2003). Identities and plurigualism: preconditions for the recognition of intercultural competences. In M. Byram (Ed.), *Intercultural competence* (pp. 85-118). Estrasburgo: Conselho da Europa.

Citação

Sequeira, R. M. & Boni, V. V. (2019). Os contornos da mediação intercultural na educação contemporânea: delineamentos e projeções. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 395-408). Braga: CECS.

ISABEL FONSECA & CLÁUDIA FIGUEIRAS

isabel.uminho@gmail.com; claudiafigueiras@direito.uminho.pt

UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL E MEMBRO JUSGOV; UNIVERSIDADE DO MINHO/UNIVERSIDADE PORTUGALENSE, PORTUGAL E MEMBRO JUSGOV

O PAPEL DO POLÍCIA MUNICIPAL ENQUANTO MEDIADOR DE LITÍGIOS: UMA PERSPETIVA *IURE CONDENDO*

RESUMO

Entende-se a polícia como um conjunto de autoridades e de corpos ou serviços administrativos, que exercem uma atividade policial e que se encontram sujeitos, em particular, a um ramo do direito público que é o direito de polícia. A atividade de polícia é uma atividade administrativa, pois tem como *ultima ratio* a prossecução do interesse público estando, assim, sujeita aos princípios que estruturam e vinculam a Administração Pública. A Polícia Municipal é uma polícia de âmbito local e um serviço integrado na administração autónoma que prossegue os interesses dos munícipes da Autarquia Local onde se insere. A lei que estabelece o regime e a forma de criação da Polícia Municipal é a Lei n.º 19/2004, de 20 de maio (Lei da Polícia Municipal). De acordo com esta lei, a Polícia Municipal é um serviço municipal especialmente vocacionado para o exercício de funções de polícia administrativa. Poderá afirmar-se que o Polícia Municipal é um verdadeiro Polícia de proximidade. Nesse sentido, são várias as Polícias Municipais que têm vindo a desenvolver uma espécie de mediação comunitária, promovendo ações de sensibilização focadas nos temas da prevenção, cidadania e segurança, as quais têm por objetivo a diminuição de comportamentos de risco e a promoção de valores de cidadania, de comportamentos de autoproteção e de participação na construção da segurança da comunidade. Importa, contudo, saber se o papel do Polícia Municipal deve ir além desta mediação comunitária, permitindo-se que este exerça a função de um verdadeiro mediador de litígios, nos termos definidos na Lei n.º 29/2013, Art.º 2.º (Lei da Mediação). Importa também discutir as potenciais vantagens e desvantagens da introdução no nosso ordenamento jurídico da figura do mediador policial. Concluindo-se pela pertinência da introdução da figura, deverá refletir-se sobre o objeto dessa mediação policial e o papel que os Polícias Municipais devem assumir enquanto mediadores.

PALAVRAS-CHAVE

Polícia Municipal; litígios; mediação; paz social

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como título “O papel do Polícia Municipal enquanto mediador de litígios: uma perspectiva *iure condendo*”¹. Neste pretende-se fazer uma breve análise às potenciais vantagens e desvantagens da utilização do polícia como um mediador de resolução de litígios. Entende-se aqui a mediação como sendo um meio alternativo de resolução de litígios em que intervém um terceiro imparcial, designado de mediador, que auxilia as partes, no âmbito de um litígio a chegar a um acordo. Em termos gerais, a mediação vem disciplinada na Lei n.º 29/2013, de 19 de abril, que estabelece os princípios aplicáveis a qualquer mediação realizada em Portugal, bem como os regimes jurídicos da mediação civil e comercial, dos mediadores e da mediação pública.

O nosso texto divide-se essencialmente em três partes. Numa primeira parte, abordamos a noção de polícia, polícia municipal e respetivas competências; numa segunda parte, debruçamo-nos sobre o objeto principal deste trabalho, ou seja, a mediação como instrumento de resolução de litígios ao dispor do polícia municipal; numa terceira parte, em jeito de conclusão, faz-se uma breve referência ao regime da mediação penal.

NOÇÃO DE POLÍCIA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Globalmente considerada, a polícia deve entender-se como um conjunto de autoridades e de corpos ou de serviços administrativos, que exercem uma atividade policial² (Castro, 2002) e que se encontram sujeitos, em particular, a um ramo do direito público que é o direito de polícia que se pode definir como sendo o ramo do direito que

compreende os princípios gerais, as normas regulares da actuação e da conduta policial na prossecução das suas atribuições e competências na defesa da legalidade democrática, na garantia da segurança interna e dos direitos dos cidadãos, cujos destinatários se encontram indeterminados e indefinidos no espaço do território nacional ou da União Europeia e, até mesmo, internacional. (Valente, 2017, pp. 34-35)

¹ O texto que agora se publica corresponde, com algumas alterações pontuais, ao texto publicado na obra coletiva *Convivência Ciudadana, mediación, conciliación y técnicas de prevención y resolución del conflicto ciudadano* (2018), de Paz Lloria García.

² Para uma análise histórica do conceito de polícia veja-se, ainda Castro (2003); Sampaio (2012); Valente (2017) e Caetano (2013).

A atividade de polícia é, na verdade, uma atividade administrativa, pois tem como *ultima ratio* a prossecução do interesse público estando, por isso, sujeita aos princípios que estruturam e vinculam a Administração Pública Portuguesa. No entanto, a atividade de polícia distancia-se das demais atividades administrativas pelo facto de assentar fundamentalmente numa ideia de prevenção dos perigos (Sampaio, 2012, p. 61). Esta é, por assim dizer, uma atividade que tem por objeto a conduta dos cidadãos, seja limitando a sua atividade, seja realizando as prestações que lhes são dirigidas, com o objetivo da proteção de perigos diversos (Castro, 2002, p. 12). Nas palavras de Manuel Guedes Valente, à polícia cabe prosseguir uma atividade de prevenção criminal através de uma função de vigilância e de prevenção criminal, com vista a evitar o perigo da lesão de bens jurídicos, ou a colocação em perigo da lesão desses mesmos bens jurídicos (Valente, 2017, p. 57). Tais condutas, potencialmente lesivas, segundo ainda o mesmo autor, podem ser levadas a cabo quer por uma pessoa singular ou moral, quer por uma pessoa coletiva ou jurídica (Valente, 2017)³.

Em conformidade com o disposto no Artº 272.º, n.º 1, da Constituição da República Portuguesa (CRP, 1976), pode dizer-se, em especial no ordenamento jurídico português, que a “polícia tem por funções defender a legalidade democrática e garantir a segurança interna e os direitos dos cidadãos”. A polícia, um dos pilares fundamentais em que deve assentar uma sociedade⁴, consubstancia, assim, um verdadeiro garante das liberdades e dos direitos fundamentais das pessoas – conjunto de direito ou posições jurídicas ativas das pessoas, sejam elas individual ou institucionalmente consideradas, assentes na nossa Constituição (Miranda, 2016, p. 229) – face às ofensas ilícitas concretizadas por outras pessoas, sejam singulares ou coletivas ou pelo próprio Estado, encontrando-se ao serviço da democracia e do povo de um determinado país (Valente, 2017, p. 53)⁵.

³ Hoje, no ordenamento jurídico português, a responsabilidade criminal das pessoas coletivas encontra-se expressamente prevista no Artº 11.º do Código Penal, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 48/95, de 15 de março, neste caso em particular, com a alteração introduzida pela Lei n.º 59/2007, de 4 de setembro. Antes da consagração expressa no Código Penal, a responsabilidade penal das pessoas coletivas era já uma realidade em alguns diplomas avulsos, entre os quais o Decreto-Lei n.º 28/84, de 20 de janeiro. Para uma análise crítica da alteração introduzida em 2007, veja-se Meireles (2008, pp. 121–138). Com interesse, veja-se também Bandeira (2015).

⁴ Como refere Diogo Freitas do Amaral, em todos os grupos sociais que se desenvolvem numa determinada sociedade deve existir uma autoridade social que recebe um poder diretivo destinado a i) estabelecer regras de conduta para todos os membros do grupo (poder normativo); ii) a tomar decisões concretas em relação aos problemas do dia-a-dia (poder decisório); iii) impor, com autoridade, as regras de conduta e as decisões concretas aos respetivos destinatários e, caso estes não as cumpram, aplicar-lhes as correspondentes sanções (poder sancionatório) (Amaral, 2004, p. 27).

⁵ Do mesmo autor, com interesse sobre uma conceção de polícia constitucionalizada e democrática,

Impende sobre as polícias, apoiando-nos no discurso de Jorge Silva Sampaio (Castro, 2002, pp. 98 e ss.), um dever de proteção policial de direitos fundamentais.

AS POLÍCIAS EM PORTUGAL

No território português pode-se distinguir entre as polícias com competência para atuação ao nível de todo o território nacional e as polícias com competência para atuação apenas ao nível de determinadas zonas do território. Ou seja, pode-se falar em polícias de âmbito nacional ou em polícias de âmbito localizado. Apenas as polícias de âmbito nacional poderão, igualmente, ser qualificadas como forças de segurança, nos termos do Artº 272.º, n.º 4, da CRP (1976), embora nem todas assumam essa natureza⁶. Assumem a natureza de forças de segurança, designadamente, a Guarda Nacional Republicana, a Polícia de Segurança Pública e o Corpo da Guarda Prisional (Castro, 2003)⁷.

Num sentido orgânico – conjunto de autoridades e serviços ou corpos administrativos, cuja função é a realização de tarefas de polícia (Castro, 2002, p. 293)⁸, as polícias de âmbito nacional integram-se na administração direta do Estado, enquanto que as polícias de âmbito localizado se integram, algumas também, na administração direta do Estado e outras, como é o caso particular da Polícia Municipal, na administração autónoma. Apesar de no seio da administração autónoma portuguesa, em particular da Autarquia Local do Município, se admitir a existência de uma polícia de âmbito local, julga-se que o nosso sistema policial é, ainda assim, tendencialmente centralizado. Com efeito, a maior parte das polícias portuguesas atuam na dependência hierárquica do Governo, estando sujeitas

veja-se, ainda, Valente (2015) e Valente (2012, pp. 244-250). Com idêntico interesse, veja-se também Sampaio (2012).

⁶ De facto, como refere Manuel Guedes Valente, as polícias só podem qualificar-se como forças de segurança quando se enquadrarem dentro do princípio da territorialidade, do princípio da reserva de lei e do princípio da unidade de organização para todo o território nacional. Ainda que uma polícia seja de âmbito nacional, indo de encontro ao princípio da territorialidade, a verdade é que podem não preencher outros requisitos que permitam a sua qualificação enquanto tal (Valente, 2017, p. 59).

⁷ A respeito da qualificação do Corpo da Guarda Prisional como força de segurança veja-se Valente (2017, p. 60).

⁸ A autora distingue entre as autoridades de polícia que são “as autoridades administrativas competentes para tomar as decisões de natureza administrativa” (Castro, 2002, pp. 19-20), dando como exemplo, no caso das polícias municipais, do Presidente da Câmara e dos Chefes dos Corpos Municipais de Polícia e os serviços de polícia que são “a parte da organização administrativa a que cabe executar materialmente e fazer respeitar as decisões das autoridades administrativas de polícia” (Castro, 2002, pp. 19-20).

ao seu poder de direção, através do ministro com atribuições na área correspondente.

São polícias de âmbito nacional, exemplificando, a Guarda Nacional Republicana (GNR), a Polícia de Segurança Pública (PSP), a Polícia Judiciária (PJ), o Corpo da Guarda Prisional (CGP), o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), e a Autoridade de Segurança Alimentar e económica (ASAE).

A Guarda Nacional Republicana é uma força de segurança de natureza militar que é constituída por militares que se encontram organizados num corpo especial de tropas e dotada de autonomia administrativa que se encontra na dependência hierárquica do Ministério da Administração Interna⁹. A Guarda Nacional Republicana tem um conjunto variado de atribuições, entre as quais se destacam, a título meramente exemplificativo, garantir o exercício, pelos cidadãos, dos seus direitos, liberdades e garantias; garantir a ordem e a tranquilidade públicas e a segurança e a proteção das pessoas e bens; prevenir a criminalidade em geral; e desenvolver ações de investigação criminal e contraordenacional¹⁰.

A Polícia de Segurança Pública é também uma força de segurança que se encontra uniformizada e armada, com a natureza de serviço público e dotada de autonomia administrativa. Encontra-se, tal como a Guarda Nacional Republicana, na dependência hierárquica do Ministério da Administração Interna¹¹. Grande parte das atribuições da Polícia de Segurança Pública são idênticas às da Guarda Nacional Republicana sendo que, no caso de atribuições comuns, a área da responsabilidade de cada uma das referidas forças de segurança vem definida em portaria, emitida pelo Ministério da Administração Interna¹².

A Polícia Judiciária é um serviço central da administração direta do Estado, dotado de autonomia administrativa e que constitui o corpo superior da polícia criminal, estando na dependência hierárquica do Ministério da Justiça¹³. A Polícia Judiciária tem como principal missão coadjuvar as autoridades judiciárias na investigação e, ainda, desenvolver e promover as ações de prevenção, deteção e investigação que sejam da sua

⁹ Ver Lei n.º 63/2007, Artº 1.º e 2.º da Lei Orgânica da Guarda Nacional Republicana.

¹⁰ Ver Lei n.º 63/2007, Artº 3º da Lei Orgânica da Guarda Nacional Republicana.

¹¹ Ver Lei n.º 53/2007, Artº 1.º e 2.º da Lei Orgânica da Polícia de Segurança Pública.

¹² Lei n.º 53/2007, Artº 5.º (Lei Orgânica da Polícia de Segurança Pública). Idêntico é o Artº 5.º da Lei n.º 63/2007 (Lei Orgânica da Guarda Nacional Republicana). A este respeito, veja-se a Portaria n.º 340-A/2007, de 30 de março.

¹³ Ver Lei n.º 37/2008, Artº 1.º, (Lei Orgânica da Polícia Judiciária).

competência, ou então que lhe sejam cometidas pelas autoridades judiciais competentes¹⁴.

O Corpo da Guarda Prisional é uma força de segurança que se encontra hierarquicamente dependente do diretor-geral da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais que, por sua vez, se encontra dependente do Ministério da Justiça, cuja missão é garantir a segurança e tranquilidade da comunidade, designadamente mantendo a ordem e a segurança do sistema prisional, protegendo a vida e a integridade dos cidadãos em cumprimento de pena e medidas privativas da liberdade, e assegurando o respeito pelo cumprimento da lei e das decisões judiciais, bem como pelos direitos e liberdades fundamentais¹⁵.

O Serviço de Estrangeiros e Fronteiras é um serviço de segurança, organizado hierarquicamente na dependência do Ministério da Administração Interna que tem por objetivos fundamentais controlar a circulação de pessoas nas fronteiras, a permanência e atividades de estrangeiros em território nacional, bem como estudar, promover, coordenar e executar as medidas e ações relacionadas com aquelas atividades e com os movimentos migratórios¹⁶.

Por fim, a Autoridade de Segurança Alimentar e Económica é um serviço da administração direta do Estado, que tem por missão a fiscalização e prevenção do cumprimento da legislação reguladora do exercício das atividades económicas, nos setores alimentar e não alimentar, bem como a avaliação e comunicação dos riscos na cadeia alimentar, sendo o organismo nacional de ligação com as suas entidades congéneres a nível europeu e internacional¹⁷, encontrando-se na dependência hierárquica do Ministério da Economia.

Apesar destas referidas polícias serem de âmbito nacional, a verdade é que algum dos serviços existem também sob a forma periférica, ou seja, estão espalhados pelo país de forma a estarem mais próximos dos cidadãos. Basta pensar-se, por exemplo, nos vários postos da Guarda Nacional Republicana e esquadras da Polícia de Segurança Pública espalhados e espalhadas pelo país, bem como nas unidades regionais do Norte, Centro e Sul da Autoridade de Segurança Alimentar e Económica.

¹⁴ Ver Lei n.º 37/2008, Artº 2.º (Lei Orgânica da Polícia Judiciária).

¹⁵ Ver Lei Orgânica da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, Artº 28.º, n.º 1, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 215/2012.

¹⁶ Ver Decreto-Lei n.º 252/2000, Artº 1.º, que aprova a Estrutura Orgânica do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

¹⁷ Ver Decreto-Lei n.º 194/2012, artº 1.º e 2.º, que aprova a Estrutura Orgânica da Autoridade de Segurança Alimentar e Económica.

No seio das polícias de âmbito localizado, além da Polícia Municipal à qual dedicaremos, em seguida, uma maior atenção, pode-se identificar a Polícia Marítima (Valente, 2017), à qual compete garantir e fiscalizar o cumprimento da lei nas áreas de jurisdição do sistema de autoridade marítima, com vista a preservação e a regularidade das atividades marítimas, bem como, em colaboração com as demais forças policiais e forças de segurança, assegurar a segurança e os direitos dos cidadãos¹⁸. A polícia marítima atua na dependência da Autoridade Marítima Nacional que, por sua vez, é uma estrutura que funciona na dependência do Ministério da Defesa¹⁹.

EM ESPECIAL, A POLÍCIA MUNICIPAL

NATUREZA, CRIAÇÃO E ORGÂNICA

A Polícia Municipal é uma polícia de âmbito local. De acordo com a lei, a Polícia Municipal é um serviço municipal, especialmente vocacionado para o exercício de funções de polícia administrativa²⁰. Não se encontra na dependência hierárquica do Governo, motivo pelo qual não está sujeita ao seu poder de direção, mas encontra-se na dependência hierárquica dos órgãos dos respetivos municípios, mais concretamente do Presidente da Câmara Municipal. Assim, cabe a este exercer sobre a Polícia Municipal do respetivo município, o poder de direção e não a nenhum ministro, ao contrário do que acontece com as polícias de âmbito nacional.

A Polícia Municipal é um serviço integrado na Administração Local que prossegue os interesses dos munícipes da Autarquia Local onde se integra (Castro, 2002). A lei que estabelece o regime e a forma de criação da Polícia Municipal é a Lei n.º 19/2004, de 20 de maio (Lei da Polícia Municipal). De acordo com a lei, a Polícia Municipal é criada pela Assembleia Municipal, órgão deliberativo do município, mediante proposta da Câmara Municipal, órgão executivo do município. A deliberação da Assembleia Municipal formaliza-se pela aprovação de um regulamento de Polícia

¹⁸ Ver Artº 1.º do Estatuto do Pessoal da Polícia Marítima, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 248/95, de 21 de setembro.

¹⁹ De acordo com Decreto-Lei n.º 44/2002, Artº 2.º, nº 1, de 2 de março, que estabelece, no âmbito do sistema da autoridade marítima, as atribuições, a estrutura e a organização da autoridade marítima nacional e cria a Direção-Geral da Autoridade Marítima, a Autoridade Marítima Nacional é “a entidade responsável pela coordenação das atividades, de âmbito nacional, a executar pela Armada, pela Direção-Geral da Autoridade Marítima (DGAM) e pelo Comando-Geral da Polícia Marítima (CGPM), nos espaços de jurisdição e no quadro de atribuições definidas no Sistema de Autoridade Marítima, com observância das orientações definidas pelo Ministro da Defesa Nacional, que aprova o orçamento destinado à AMN”.

²⁰ Ver Lei n.º 19/2004, Artº 1.º (Lei da Polícia Municipal).

Municipal e do respetivo quadro de pessoal, estando a sua eficácia dependente de ratificação mediante resolução de conselho de ministros²¹. Assim, cada município que tenha um serviço de Polícia Municipal há-de dispor de um regulamento de Polícia Municipal.

Dos 308 municípios que existem atualmente em Portugal, apenas 34 dispõem de um serviço de Polícia Municipal, destacando-se os serviços de Polícia Municipal de Lisboa e do Porto que são objeto de um regime próprio, recentemente aprovado pelo Decreto-Lei n.º 13/2017, de 26 de janeiro.

São autoridades de polícia, na Polícia Municipal, o Presidente da Câmara Municipal e os chefes dos corpos municipais de polícia. A estrutura orgânica e de comando da Polícia Municipal é definida no Regulamento aprovado juntamente com a deliberação da Assembleia Municipal, que determina a criação da Polícia Municipal²². As Polícias Municipais de Lisboa e do Porto são as únicas que são constituídas, exclusivamente, por pessoal com funções da Polícia de Segurança Pública.

A fixação do número de efetivos de cada Polícia Municipal depende das necessidades do serviço e da proporcionalidade entre o número de agentes e o número de cidadãos eleitores inscritos na área do respetivo município, nunca podendo ser inferior a seis o número de efetivos²³. Para o efeito, a lei determina um conjunto de critérios objetivos a observar na fixação do número de efetivos, tais como: a extensão geográfica do município; a área do município sobre que incide o exercício das competências do serviço de Polícia Municipal, a definir na deliberação da assembleia municipal respetiva; a razão da concentração ou dispersão populacional; as competências efetivamente exercidas, a definir na deliberação da assembleia municipal; o número de freguesias do município; o número de equipamentos públicos existentes na área do município sobre que incide o exercício das competências do serviço de Polícia Municipal; a população em idade escolar na área do município sobre que incide o exercício das competências do serviço de Polícia Municipal; a extensão da rede viária municipal; e a delimitação da área urbana do município²⁴. A ponderação de tais critérios não pode exceder a razão de três agentes, por mil cidadãos eleitores inscritos na área do respetivo município²⁵.

²¹ O Decreto-Lei n.º 197/2008, de 7 de outubro, que veio regulamentar a Lei da Polícia Municipal, nos termos do Artº 20.º, da referida lei, estabelece as regras a observar na criação de polícias municipais, regulando, nesse âmbito, as relações entre a administração central e os municípios, nos termos da lei.

²² Ver Decreto-Lei n.º 197/2008, Artº 3.º de 7 de outubro.

²³ Ver Decreto-Lei n.º 197/2008, Artº 4.º, n.º 1 e 4, de 7 de outubro.

²⁴ Ver Decreto-Lei n.º 197/2008, Artº 4.º n.º 2, de 7 de outubro.

²⁵ Ver Decreto-Lei n.º 197/2008, Artº 4.º n.º 3, de 7 de outubro.

COMPETÊNCIAS DA POLÍCIA MUNICIPAL EM PORTUGAL

O Artº 237.º, n.º 3, da CRP (1976), introduzido pela revisão constitucional de 1997, estabelece que “as polícias municipais cooperam na manutenção da tranquilidade pública e na proteção das comunidades locais”. As polícias municipais não são forças de segurança, como por exemplo a Polícia de Segurança Pública e a Guarda Nacional Republicana, como se referiu *supra*, mas cooperam com tais forças no exercício das suas funções, nomeadamente através da partilha de informação e satisfação de pedidos de colaboração. A cooperação implica, por parte das várias polícias, um exercício articulado das suas competências nas várias matérias em que coexistam interesses concorrentes, quer da Administração Autónoma, quer da Administração Estadual (Castro, 2003, pp. 254-258).

Questão importante e objeto de alguma controvérsia consiste em apurar o domínio das matérias em que a Polícia Municipal pode efetivamente oferecer a sua cooperação. De facto, o n.º 3, do Artº 237.º da CRP (1976) determina, através de uma cláusula geral, a competência da Polícia Municipal para a manutenção da tranquilidade pública e para a proteção das comunidades locais. No entanto, também o Artº 272.º, n.º 1, da CRP (1976), igualmente através de uma cláusula geral, estabelece que a polícia tem como competências a defesa da legalidade democrática, a garantia da segurança interna e a defesa dos direitos dos cidadãos. Uma dúvida coloca-se quanto à aplicabilidade, ou não, das referidas duas cláusulas gerais à Polícia Municipal.

Doutrina há que entende que a cláusula geral do Artº 272.º, n.º 1 da CRP (1976), se aplica a todas as polícias, inclusive às de âmbito local, como a Polícia Municipal, doutrina essa entre a qual se destacam os constitucionalistas Canotilho e Moreira (2014, p. 955). Doutrina há, contudo, que sustenta que essa cláusula pode efetivamente valer para a Polícia Municipal, não ficando a mesma confinada à cláusula geral do Artº 237.º, n.º 3, da CRP (1976) mas não pode, contudo, valer integralmente. Com efeito, no entendimento de Catarina Sarmiento e Castro, esta última cláusula atribui às polícias municipais algumas funções de polícia, mas não prejudica que estas polícias possam desempenhar outras funções tendentes, nomeadamente à proteção dos direitos dos cidadãos e à defesa da legalidade democrática, previstas no Artº 272.º, n.º 1 da CRP (1976), com a exceção das matérias relativas às funções de segurança interna que não contendam com aspetos ligados à defesa da tranquilidade e proteção das comunidades, como por exemplo questões do âmbito da prevenção da criminalidade (Castro, 2003, pp. 336-355).

Certo é que a atuação da Polícia Municipal se desenvolve num espaço geograficamente localizado²⁶, visando a satisfação de interesses que são próprios do respetivo município (Castro, 2003, p. 399)²⁷. Mas não só! Tais interesses não são exclusivos do município, daí que deva existir uma partilha de competências entre o Estado e os vários municípios assentando, como a Constituição o indica, numa relação de cooperação entre as duas entidades (Castro, 2003, p. 401). Cooperação essa, que se traduz numa relação administrativa de reciprocidade entre os dois entes públicos, que se encontram numa posição de igualdade (Castro, 2003, p. 403; Valente, 2017, p. 100).

Do ponto de vista legal, e em obediência ao quadro constitucional, o legislador determina na Lei n.º 19/2004, Artº 4.º (Lei da Polícia Municipal), quais as competências da Polícia Municipal. Assim, de acordo com o referido preceito legal, a Polícia Municipal tem competências:

1. em matéria de fiscalização do cumprimento dos regulamentos municipais e da aplicação das normas legais, designadamente nos domínios do urbanismo, da construção, da defesa e proteção da natureza e do ambiente, do património cultural e dos recursos cinegéticos;
2. em matéria de fiscalização do cumprimento das normas de estacionamento de veículos e de circulação rodoviária, incluindo a participação de acidentes de viação que não envolvam procedimento criminal;
3. para a execução coerciva, nos termos da lei, dos atos administrativos das autoridades municipais;
4. para a adoção das providências organizativas apropriadas aquando da realização de eventos na via pública que impliquem restrições à circulação, em coordenação com as forças de segurança competentes, quando necessário;
5. para a detenção e entrega imediata, a autoridade judiciária ou a entidade policial, de suspeitos de crime punível com pena de prisão, em caso de flagrante delito;
6. para denúncia dos crimes de que tiverem conhecimento no exercício

²⁶ Como decorre do Artº 5.º, n.º 1, da Lei n.º 19/2004, de 20 de maio (Lei da Polícia Municipal) “a competência territorial das polícias municipais coincide com a área do município”. No entanto, situações há em que podem atuar fora da sua jurisdição, nomeadamente “em situações de flagrante delito ou em emergência de socorro, mediante solicitação da autoridade municipal competente” (Lei 19/2004, Artº 5.º, n.º 2).

²⁷ Com interesse, veja-se também o Parecer da Procuradoria-Geral da República P000282008, disponível em www.dgsi.pt.

das suas funções, e por causa delas, e competente levantamento de auto, bem como para a prática dos atos cautelares necessários e urgentes para assegurar os meios de prova, nos termos da lei processual penal, até à chegada do órgão de polícia criminal competente;

7. para a elaboração dos autos de notícia, autos de contraordenação ou transgressão por infrações a normas regulamentares municipais, normas de âmbito nacional e regional cuja aplicação e/ou fiscalização caiba ao município;
8. para a elaboração dos autos de notícia, com remessa à autoridade competente, por infrações cuja fiscalização não seja da competência do município, nos casos em que a lei o imponha ou permita;
9. para a instrução dos processos de contraordenação e de transgressão da respetiva competência;
10. para ações de polícia ambiental;
11. para ações de polícia mortuária;
12. para garantia do cumprimento das leis e regulamentos que envolvam competências municipais de fiscalização.

Além de todas as competências descritas, as polícias municipais podem promover ações de sensibilização e divulgação de matérias de relevante interesse social no município. Finalmente, as Polícias Municipais procedem ainda à execução de comunicações, notificações e pedidos de averiguações por ordem das autoridades judiciárias e de outras tarefas locais de natureza administrativa, mediante protocolo do Governo com o município.

A atividade da Polícia Municipal é, assim, uma atividade essencialmente de natureza administrativa, não obstante o legislador lhe atribuir, igualmente, competência para a realização de algumas diligências de natureza judiciária e que são típicas das forças de segurança. Repare-se que, de entre as várias competências referidas supra, não se identificam competências relacionadas com a mediação ou com a resolução de litígios. Daí se infere que em Portugal não é prestado, atualmente, pelas Polícias Municipais, nenhum serviço público de mediação, pelo menos diretamente. Não deixa, contudo, de se mostrar pertinente equacionar tal possibilidade e seguir os exemplos da experiência comparada.

MEDIAÇÃO PELOS SERVIÇOS DA POLÍCIA MUNICIPAL: UMA REALIDADE A IMPLEMENTAR IURE CONDENDO?

Como se viu no ponto anterior, não consta do leque de competências da Polícia Municipal a competência para resolver litígios através da mediação. Estamos certos de que seria vantajosa a criação de sistema de mediação policial no ordenamento jurídico português. Acredita-se, contudo, que esta mediação policial poderia trazer ainda mais frutos se não só as polícias municipais, mas também as polícias de âmbito nacional, como a Guarda Nacional Republicana e a Polícia de Segurança Pública, a pudessem realizar. Desde logo, porque estas estão presentes em todo o território nacional, ao contrário da Polícia Municipal que não existe em todos os municípios e dispõem de competências mais alargadas, permitindo uma maior abertura à introdução da mediação na resolução de litígios²⁸.

São vários os benefícios que julgamos que se podem reconhecer à mediação policial. Desde a redução do número de pendências judiciais nos Tribunais (quer porque se permite a resolução de litígios sem que estes cheguem aos Tribunais, quer porque se permite a longo prazo uma maior prevenção de futuros litígios), contribuindo para uma maior realização do direito fundamental de acesso ao direito e aos tribunais, consagrado no Artº 20.º da CRP (1976)²⁹; ao reforço do laço entre a comunidade e as próprias polícias; à maior segurança; bem como à fomentação de uma verdadeira cultura de paz.

No caso específico das Polícias Municipais, a mediação poderia revelar-se particularmente útil, por exemplo, no âmbito das suas competências de participação de acidentes de viação que não envolvam um procedimento criminal. Grande parte dos acidentes de viação geram litígios, os quais poderiam facilmente resolver-se se os agentes responsáveis pela participação dos acidentes – que têm uma visão bastante mais clara do que realmente terá acontecido, em comparação, por exemplo, com um juiz ou

²⁸ Estabelecem, contudo, as leis orgânicas de cada uma das referidas forças de segurança, no Artº 4.º, uma proibição quanto à possibilidade de dirimir litígios de natureza privada. O mesmo não acontece na Lei da Polícia Municipal.

²⁹ No ordenamento jurídico Português, em finais de 2016 tínhamos cerca de 1.136.292 processos pendentes nos Tribunais Judiciais de 1.ª Instância, sendo que a duração média de resolução de processos nestes Tribunais, em 2015, foi de 25 meses. Nos Tribunais Administrativos e Fiscais de 1.ª Instância, no mesmo período tínhamos cerca 72516, sendo que a duração média de resolução de litígios nas instâncias superiores (Tribunais Centrais Administrativos e Supremo Tribunal Administrativo), em 2015, era cerca de 16 meses (duração média mais elevada desde 2007). Dados disponíveis em <http://www.siej.dgpj.mj.pt>. Sobre os meios alternativos de resolução de litígios e o direito fundamental de acesso ao direito e aos tribunais, ainda que no domínio particular da justiça tributária, veja-se o nosso texto Figueiras, 2016.

um mediador não policial, visto que são os primeiros a chegar ao local do acidente e a deparar-se com todo o circunstancialismo que o envolve – pudessem auxiliar as partes a chegar a um acordo sobre o objeto do litígio. É certo que não se podem ignorar eventuais dificuldades na aplicação da mediação ao campo policial, entre as quais o facto de os polícias exercerem um poder de autoridade – ainda que, no exercício da mediação, se tenham de despir desse mesmo poder – podendo, por força disso, as partes sentirem-se pressionadas a alcançar o acordo.

Concebe-se contudo, a mediação policial apenas no foro da resolução de litígios de direito privado, ou seja, entre particulares. De facto, maiores reservas se nos colocam perante a possibilidade de um polícia municipal assumir o papel de mediador, por exemplo, no âmbito das suas competências de fiscalização do cumprimento de regulamentos municipais ou de execução coerciva dos atos administrativos das autoridades municipais.

De facto, o nosso Código de Processo nos Tribunais Administrativos (Lei n.º 15/2002) prevê a mediação no seu Artº 87.º-C, remetendo para diploma próprio a disciplina jurídica da mediação que, na falta de outro, é a nossa Lei n.º 29/2013 (Lei da Mediação), a qual dispõe, inclusivamente, no seu Artº 1.º, n.º 1, que os princípios aí elencados se aplicam a qualquer mediação realizada em Portugal. Um desses princípios é o princípio da imparcialidade previsto no Artº 6.º, n.º 2 (Lei n.º 29/2013), de acordo com o qual “o mediador de conflitos não é parte interessada no litígio, devendo agir com as partes de forma imparcial durante toda a mediação”. Outro desses princípios é, ainda, o princípio da independência, previsto no Artº 7.º da mesma lei (Lei n.º 29/2013), segundo o qual o mediador deve salvaguardar a independência inerente à sua função, devendo sempre atuar livre de qualquer pressão, seja esta resultante dos seus próprios interesses, valores pessoais ou de influências externas, não estando sujeito a subordinação, técnica ou deontológica, de profissionais de outras áreas.

Quando se trate de fiscalizar o cumprimento de normas regulamentares, bem como de executar os atos administrativos praticados pela Administração Municipal, os eventuais litígios que daí decorram, entre o particular e a Administração, neste caso Municipal, não devem, à partida, poder ser dirimidos por agentes da polícia que integram essa mesma Administração Municipal e que estão sujeitos ao seu poder disciplinar, sob pena de se mostrarem potencialmente violados os princípios da imparcialidade e da independência.

Apesar dos agentes da Polícia Municipal não fazerem mediação, enquanto meio de resolução de litígios, a verdade é que algumas polícias

municipais, entre as quais a Polícia Municipal de Lisboa, têm vindo a desenvolver uma espécie de mediação comunitária³⁰, promovendo ações de sensibilização focadas nos temas da prevenção, cidadania e segurança, as quais têm por objetivo a diminuição de comportamentos de risco e a promoção de valores de cidadania, de comportamentos de autoproteção e de participação na construção da segurança da comunidade. Tais ações de sensibilização têm, contudo, na maioria dos casos, como destinatários os mais jovens, ou seja, as crianças.

O CASO ESPECÍFICO DA MEDIAÇÃO PENAL: BREVE REFERÊNCIA CONCLUSIVA

Como se referiu supra, os agentes da polícia, em particular os da Polícia Municipal, não assumem, ainda pelo menos formalmente, o papel de mediadores em Portugal. Não obstante a inexistência de uma mediação policial, está instituído, contudo, no nosso ordenamento jurídico, um modelo de mediação penal³¹.

A mediação penal foi introduzida no ordenamento jurídico português pela Lei n.º 21/2007, de 12 de junho. De acordo com o Art.º 2.º, da Lei n.º 21/2007 (Lei da Mediação Penal), a mediação em processo penal pode ter lugar em processo por crime, cujo procedimento dependa de queixa ou então, de acusação particular. Ficam, assim, excluídos os crimes públicos, como por exemplo, o crime de violência doméstica (Pina, 2013, pp. 67-79). Quando o processo-crime depender de queixa, só poderá haver mediação quando se tratar de crime contra as pessoas ou contra o património³². Em suma, podem ser sujeitos a mediação penal crimes como, por exemplo, a ofensa à integridade física simples, a difamação, o furto, o dano ou a burla.

A iniciativa da mediação penal pode partir do Ministério Público ou do ofendido e do arguido. Quando a iniciativa seja do Ministério Público, o

³⁰ A mediação comunitária entende-se aqui como “conjunto de mecanismos sociais que permitem devolver à comunidade a sua capacidade de resolver as diferenças” (Redorta, 2004, p. 35).

³¹ Sobre mediação penal, em Portugal, entre outros autores, pode ler-se Melo e Beleza (2012) e Leite (2008).

³² No entanto, nem todos os crimes dependentes de queixa, nomeadamente os supra referidos, nem todos os crimes dependentes de acusação particular podem ser submetidos a mediação penal. Nos termos do n.º 3, do Art.º 2.º da Lei n.º 21/2007 “independentemente da natureza do crime, a mediação em processo penal não pode ter lugar nos seguintes casos: a) O tipo legal de crime preveja pena de prisão superior a 5 anos; b) Se trate de processo por crime contra a liberdade ou autodeterminação sexual; c) Se trate de processo por crime de peculato, corrupção ou tráfico de influência; d) O ofendido seja menor de 16 anos; e) Seja aplicável processo sumário ou sumaríssimo”.

arguido e o ofendido têm de dar o seu consentimento para a participação na mediação. Caso não deem o seu consentimento, prosseguirá o processo penal³³.

O mediador, designado pelo Ministério Público, será um terceiro imparcial cujo nome consta de uma lista de pessoas habilitadas a exercer a função³⁴. O mediador penal deve ter mais de 25 anos de idade, estar no pleno gozo dos seus direitos civis e políticos, ter uma licenciatura ou experiência profissional adequada, estar habilitado com um curso de formação de mediador, ser pessoa idónea para o exercício da atividade e, finalmente, ter o domínio da língua portuguesa³⁵.

Não havendo acordo no âmbito do processo de mediação ou decorridos mais de três meses sobre a remessa do processo para mediação, prorrogáveis por mais dois meses, deve prosseguir o processo penal. O conteúdo do acordo é fixado livremente pelos sujeitos processuais, não podendo, contudo, nele incluir-se sanções privativas da liberdade ou deveres que ofendam a dignidade do arguido ou cujo cumprimento se deva prolongar por mais de seis meses. Caso o acordo não seja cumprido pelo arguido no prazo fixado, o ofendido pode renovar a sua queixa no prazo de um mês³⁶.

Apesar de implementada no nosso ordenamento jurídico, a verdade é que a mediação penal não tem tido, por parte dos sujeitos processuais envolvidos, o acolhimento desejado. De acordo com dados oficiais, em 30 de junho de 2016 estavam pendentes apenas três processos de mediação penal, sendo que na maioria deles não se chega a assinar sequer o protocolo de mediação³⁷. Valores muito baixos para que se possa concluir que a mediação penal tem um impacto significativo no nosso ordenamento jurídico. Parece-nos que a mediação penal poderia ter mais êxito se os mediadores fossem, por exemplo, polícias, que poderão ter uma visão mais real e aproximada do litígio que opõe as partes (no caso dos crimes particulares).

REFERÊNCIAS

Amaral, D. F. do. (2004). *Manual de Introdução ao Direito. Volume I*. Coimbra: Almedina.

³³ Ver Lei n.º 21/2007, Artº 3.º.

³⁴ Ver Lei n.º 21/2007, Artº 3.º e 11.º.

³⁵ Ver Lei n.º 21/2007, Artº 12.º.

³⁶ Ver Lei n.º 21/2007, Artº 5.º.

³⁷ Dados disponíveis em www.siej.dgpj.mj.pt.

- Bandeira, G. N. C. S. de M. (2015). *Abuso de informação, manipulação do mercado e responsabilidade penal das “Pessoas Colectivas”*. Lisboa: Juruá Editorial.
- Caetano, M. (2013). *Manual de Direito Administrativo. Volume 2*. Coimbra: Almedina.
- Canotilho, J. J. G. & Moreira, V. (2014). *Constituição da República Portuguesa Anotada. Volume II*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Castro, C. S. E. (2002). *Competências dos serviços de polícia municipal - sentido e limites de atuação*. Coimbra: Centro de estudos e formação Autárquica.
- Castro, C. S. E. (2003). *A questão das Polícias Municipais*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Constituição da República Portuguesa (1976). Decreto de 10/04 de 1976, com a redação dada pela lei n.º 1/2005, de 12 de agosto. Coimbra: Almedina.
- Decreto-lei n.º 48/1995, de 15 de março. Diário da República n.º 63/1995, Série I-A de 1995-03-15. Ministério da Justiça. Lisboa
- Decreto-lei n.º 197/2008, de 7 de outubro. Diário da República n.º 194/2008, Série I de 2008-10-07. Ministério da Administração Interna. Lisboa
- Decreto-lei n.º 44/2002, de 2 de março. Diário da República n.º 52/2002, Série I-A de 2002-03-02. Ministério da Defesa Nacional. Lisboa
- Decreto-lei n.º 28/1984, de 20 de janeiro. Diário da República n.º 17/1984, Série I de 1984-01-20. Ministérios da Justiça, da Saúde, da Agricultura, Florestas e Alimentação, do Comércio e Turismo e da Qualidade de Vida
- Decreto-lei n.º 215/2012, de 27 de abril. Diário da República n.º 189/2012, Série I de 2012-09-28. Ministério da Justiça. Lisboa
- Decreto-lei n.º 252/2000, de 16 de outubro. Diário da República n.º 239/2000, Série I-A de 2000-10-16. Ministério da Administração Interna. Lisboa
- Decreto-lei n.º 194/2012, de 23 de agosto. Diário da República n.º 163/2012, Série I de 2012-08-23. Ministério da Economia e do Emprego. Lisboa
- Decreto-lei n.º 248/1995, de 21 de setembro. Diário da República n.º 219/1995, Série I-A de 1995-09-21. Ministério da Defesa Nacional. Lisboa
- Figueiras, C. S. M. (2016). Meios alternativos de resolução de litígios em matéria tributária: uma exigência constitucional (?). In M. F. Monte, M. C. Calheiros, M. A. V. Pereira & A. Gonçalves (Eds.), *Direito na lusofonia – diálogos constitucionais no espaço lusófono – Livro de atas do III Congresso Direito na Lusofonia* (pp. 143-149). Braga: Universidade do Minho. Retirado de <https://tinyurl.com/y7ebz5vb>

- Lei n.º 15/2002, de 22 de fevereiro, Código de Processo nos Tribunais Administrativos
- Lei n.º 19/2004, de 20 de maio, República Portuguesa
- Lei n.º 13/2007, de 26 de janeiro, República Portuguesa
- Lei n.º 21/2007, de 12 de junho, República Portuguesa
- Lei n.º 59/2007, de 4 de setembro, República Portuguesa
- Lei n.º 53/2007, de 31 de agosto, República Portuguesa
- Lei n.º 63/2007, de 6 de novembro, República Portuguesa
- Lei n.º 37/2008, de 6 de agosto, República Portuguesa
- Lei n.º 29/2013, de 19 de abril, República Portuguesa
- Leite, A. L. (2008). A mediação penal de adultos - um novo «paradigma» de justiça? - Análise Crítica da Lei n.º 21/2007, de 12 de Junho. Coimbra: Coimbra Editora.
- Meireles, M. P. (2008). Responsabilidade penal das pessoas colectivas ou entidades equiparadas.... *Julgar*, 5, 121-138. Retirado de <https://tinyurl.com/ybzoy38x>
- Melo, H. P. de & Beleza, T. P. (2012). *A mediação penal em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Miranda, J. (2016). *Curso de Direito Constitucional. Volume I*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Pina, M. (2013). Violência doméstica e mediação penal em Portugal: da incompatibilidade à possibilidade de conveniência. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade do Porto*, 10, 283-298.
- Portaria n.º 340-A/2007, de 30 de março, República Portuguesa
- Redorta, J. (2004). Aspectos críticos para implantar la mediación en contextos de policía. *Revista catalana de seguretat pública*, 15, 29-46. Retirado de <https://www.raco.cat/index.php/RCSP/article/view/130786/180531>
- Sampaio, J. S. (2012). *O Dever de protecção Policial de Direitos, Liberdades e Garantias*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Valente, M. M. G. (2012). Os desafios de uma Polícia de um Estado de direito e democrático. *Politeia*, Ano IX, 244-250.

Valente, M. M. G. (2015). *A Polícia do Estado Democrático e de Direito*. Florianópolis: Empório do Direito.

Valente, M. M. G. (2017). *Teoria geral do Direito Policial*. Coimbra: Almedina.

Citação

Fonseca, I. & Figueiras, C. (2019). O papel do Polícia Municipal enquanto mediador de litígios: uma perspectiva *iure condendo*. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 409-426). Braga: CECS.

**IV – DESAFIOS SOCIAIS E POLÍTICOS:
DISCURSOS E EXPERIÊNCIAS**

BIRGIT VAN HOUT

hcinventions@ohchr.org

REGIONAL REPRESENTATIVE FOR EUROPE / UN HUMAN RIGHTS OFFICE (OHCHR)

EUROPE AS A SPACE FOR INTERCULTURAL DIALOGUE AND MEDIATION: STATEMENT

On behalf of the United Nations Office for Human Rights, I am extremely honored to be here today, and I would especially like to thank the organizers for their initiative and leadership in the organization of this Congress. Intercultural dialogue and mediation are themes that lie at the very heart of the UN's principles and objectives. They also line the path towards the realization of the 2030 Sustainable Development Agenda.

Intercultural dialogue and mediation are also crucial elements for the establishment of Europe's vision of *unity in diversity*, a vision of a continent that takes pride in its many different cultures, traditions and languages, where respect for cultural diversity is a prerequisite for social harmony.

Regrettably, we are living in an increasingly fragmented Europe, where cultural differences are being used to divide populations, where exclusion has become a strategy to win elections, and where hate speech has become commonplace. This Congress is indeed both timely and relevant.

Today, prejudice and stereotypes threaten our social fabric, and we are witnessing the marginalization of those who are viewed as "different" - migrants, persons of African descent, Roma and other minorities. Growing xenophobia and the narrative of exclusion is fueling contemporary debates about identity, social cohesion, and even the use of development assistance... This, against a backdrop of fear; a fear of a loss of national identity in the face of rising immigration, a fear of reduced access to opportunity, and a fear of terror attacks...Fear which is ultimately fueling divide.

So, the question is how can we cultivate unity and understanding in Europe in the face of such divide? How should we move forward from here? The fix is certainly not an easy task, it is complex, but it is *NOT* impossible. The way forward lies in the respect for cultural diversity and inter-cultural

understanding. Intercultural dialogue and mediation are key techniques for moving away from hatred, fear and discord towards a dialogue that recognizes our shared universal values based on human rights and fundamental freedoms.

The Universal Declaration on Cultural Diversity, which was adopted by the member states of Unesco in 2001, conveys the agreement that *the defense of cultural diversity is ... inseparable from respect for human dignity*, and affirms that *respect for the diversity of cultures ... is among the best guarantees of international peace and security*. The values of dignity and inclusion are at the heart of the Universal Declaration of Human Rights. The twin principles of equality and non-discrimination are also the cornerstone of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, which has been ratified by all countries in Europe. This treaty commits States to an obligation to respect, protect, and fulfill cultural rights under international law.

In practical terms, this means creating a climate of respect and inclusion: preventing discrimination through human rights education and robust legislation; cultivating fair and equal societies through education and dialogue, and through policies that guarantee social rights for all. To be effective, intercultural dialogue must include all groups and sectors of society, of all backgrounds, young and old, men and women. It must allow the exercise of free expression and the free flow of information. Above all, it requires the participation and willingness of citizens on the one hand, and a strong leadership on the other to move towards increased social cohesion and understanding. On this note, I would like to commend Portugal – both the government and civil society – for its efforts to unite its population through policies of inclusion, intercultural dialogue and education. Portugal has shown true leadership in Europe in this area, establishing laws to punish hate crimes, and putting in place policies to facilitate the inclusion of marginalized populations and those in a situation of vulnerability.

On behalf of the UN Human Rights Regional Office for Europe, I commend Portugal's good practices, particularly regarding migration, as well as the initiatives that are in place for the promotion of intercultural life at the local level, through education in schools, through police training, and through various awareness-raising initiatives. Intercultural mediators are also working within the Portuguese public service to facilitate communication between public service employees and non-EU migrants, with the idea of gaining mutual understanding and trust between cultures, and to prevent and resolve disputes.

We hope to build on these valuable practices in the coming years, as we work together to engage other countries of the European Union to follow suit, and, we count on Portugal's leadership in the European Union as a voice of moderation in an anti-migrant climate increasingly driven by a security agenda rather than a human rights agenda.

Our conversation today is one of great importance when we consider that the ultimate aim of intercultural dialogue and mediation is the achievement of peace and understanding. This conversation is important because intercultural dialogue and mediation mirror our common desire to achieve a life of harmony and happiness, to live together "in peace". But these are not static concepts. Rather, like marriage, *living together* is a continuous social process of give and take, of mutual respect and understanding. It is a process that depends on our interactions as citizens, on the interaction of groups and states to establish a relationship that accepts one another's differences and balances our mutual interests... a process that is facilitated by intercultural mediation.

This year, we celebrate the 70th anniversary of the Universal Declaration of Human Rights, a document that was drafted by representatives of diverse legal and cultural backgrounds from all regions of the world. It sets out our universal values and a common standard of achievement. The 70th anniversary is a unique opportunity for ALL of us to reflect on how far we have come and, on the road ahead. Most importantly it is time to revive the key messages of the Universal Declaration of Human Rights. Perhaps we might consider the first article of this milestone document, which states that, *all human beings are born free and equal in dignity and rights, and... should act towards one another in a spirit of brotherhood.*

Lasting peace requires respect for diversity. Let us cherish cultural diversity as a vibrant source of exchange, innovation and creativity, one that gives Europe strength. Through dialogue and mediation, we must remind ourselves of our shared identity – an identity that is based on the universal values of human rights and fundamental freedoms.

I am hopeful that the outcomes of this conference over the next two days will provide a valuable stepping stone to renewed dialogue, and I wish you all a fruitful discussion.

Quote

Van Hout, B. (2019). Europe as a space for intercultural dialogue and mediation: statement. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 428-430). Braga: CECS.

Laura Monteiro Magalhães

lmagalhaes@psd.parlamento.pt

**Deputada da Assembleia da República, Comissão
de Educação e Ciência, Portugal**

DESAFIOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS: A MEDIAÇÃO COMO DIREITO UNIVERSAL

Tentando responder ao repto que me foi lançado, no sentido de refletir sobre os *Desafios sociais e políticas públicas* olhando a *mediação como um direito universal*, e não ignorando aquele que é o tema deste congresso no sentido de olhar *A Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* importa referir e sublinhar alguns aspetos que considero pertinentes. Consciente que é uma temática bastante lauta, e podendo correr o risco de ser bastante simplista, pretendo chamar à reflexão alguns contributos que considero pertinentes e acabam também por se tornarem em desafios políticos para nós, que podemos e devemos dar uma resposta diferente da que tem sido dada nesta matéria.

Começo por referir que o processo migratório na Europa foi e é uma constante, originada por diversas causas e fatores: desde as guerras e a violência, os desastres naturais e climáticos, a instabilidade política, social e económica e até a falta de oportunidades nos países de origem. Por outro lado, as oportunidades impulsionadas pela globalização económica, os avanços das comunicações e dos transportes, a difusão de informações sobre níveis regionalmente diferenciados de qualidade de vida e bem-estar tornam-se também eles fatores impulsionadores.

Contudo, o contexto atual é totalmente diferente daquele que se vivenciava há poucos anos atrás. É indubitável que o mundo evoluiu e evolui a uma velocidade estonteante. E neste veloz voluteio a Europa, nomeadamente a União Europeia, é vista por muitos como a concretização de um ideal de vida, principalmente para cidadãos de países terceiros. É vista como um espaço que proporciona paz e segurança, alguma prosperidade económica e, principalmente, é vista como defensora dos valores da democracia e do respeito pelos Direitos Humanos.

Mas não podemos ignorar que a migração populacional pode levar a uma espécie de homogeneização cultural de comportamentos e padrões de vida. Ou seja, a globalização pode proporcionar a eliminação das diferenças culturais espacialmente definidas, onde a globalização da informação também tem o seu contributo na potenciação deste fenómeno.

A partir de meados de 2015, a Europa assistiu à maior deslocação em massa de pessoas, sem precedentes desde a Segunda Guerra Mundial, tendo mais de um milhão de indivíduos pedindo asilo na União Europeia.

Em resposta a isto, Portugal anunciou, nesse mesmo ano, a disponibilidade para o acolhimento, ao longo dos dois anos seguintes, de 4574 refugiados – número que seria posteriormente revisto e aumentado até um máximo de 10.000 indivíduos.

De acordo com o relatório de Avaliação da Política Portuguesa de Acolhimento de Pessoas Refugiadas – Programa de Recolocação, entregue na Assembleia da República no passado dia 29 de dezembro, Portugal é o sexto país da União Europeia com maior número de refugiados acolhidos. Porém, cerca de 51% destas pessoas depressa abandonaram o nosso país.

Segundo este mesmo documento, o Governo justifica este abandono com dificuldades ao nível da aprendizagem da língua e da adaptação cultural, bem como a não existência em Portugal de comunidades dos seus países de origem.

Por isso questiono: não teria aqui a mediação um papel preponderante para um desenlace diferente?

O Estado Português não pode ignorar os direitos humanos, e muito menos os impactos positivos e de oportunidade que os movimentos migratórios têm nas sociedades de acolhimento.

Os países europeus são os que mais poderão beneficiar com a entrada de migrantes, repondo equilíbrios demográficos, compensando, assim, as baixas taxas de fecundidade nos países de acolhimento e funcionando como potencial fator de desenvolvimento.

Numa Europa envelhecida, os migrantes podem colmatar lacunas existentes, contribuindo para o desenvolvimento económico das sociedades, para a sustentabilidade do Estado Social, para a diversidade cultural e humana que sempre fez do nosso continente um sonho para milhões de pessoas em busca de novas oportunidades.

Somos diariamente confrontados com a ambivalência entre a defesa dos direitos humanos e o medo indefinido do “outro”, do desconhecido.

Há necessidade de desenvolver um trabalho em rede, assente em parcerias entre o sector público com a sociedade civil, ajudando a efetivar

respostas integradas e específicas para as diferentes necessidades que envolvem os processos de integração e inclusão. E estas respostas passam necessariamente pela educação, pela capacitação e pelo incentivo à cidadania.

E mais uma vez questiono: e a Mediação, também não é isto? Entre muitas outras características, a Mediação é ou não é Educação, capacitação e cidadania?

Recentemente o atual Secretário Geral das Nações Unidas, o Senhor Engenheiro António Guterres, numa intervenção pública referiu o seguinte: “a posição dos governos deve passar por gerir a riqueza da diversidade e firmar um sentimento de pertença, o que implica um forte investimento, político, económico, social, cultural, de Estados, autarquias e sociedades civis”.

As políticas económicas e sociais terão necessariamente de atender a estes novos desafios, aos desafios da diversidade e às oportunidades que são proporcionadas por esta globalização. Não aproveitar o potencial da diversidade constitui um risco real de que o custo da não integração seja mais elevado do que o custo do investimento em políticas de integração.

E volto a questionar: e quem melhor do que a Mediação para gerir todo este processo?

Sejamos claros, a Mediação assume-se como sendo um princípio unificador que proporciona um quadro de interação entre os diferentes eixos, com enfoque na integração, na coesão e no fortalecimento dos laços sociais.

Numa época em que as discriminações, os preconceitos, o racismo e a xenofobia estão a aumentar, existem imperativos legais, morais e económicos para defender os direitos, os valores e as liberdades fundamentais e para continuar a lutar por uma sociedade globalmente coesa. E nessa perspetiva, investir em recursos e nas políticas de integração contribuirá, a longo prazo, para tornar a Europa numa sociedade ainda mais próspera, coesa e inclusiva.

Acredito que a Mediação tem de ser a pedra basilar de todo este processo, tornando-se por isso um direito das populações. Considero que através da Mediação será possível integrar mais e melhor as diferentes comunidades e ter uma resposta mais eficaz às situações de exclusão. Exclusão essa que não é compatível com valores sociais ou com o modelo europeu. Pois, é através da Mediação que é possível promover e facilitar uma comunicação mais eficiente, com uma visão dinâmica das relações humanas e com uma valorização das diferenças, procurando áreas convergentes entre os envolvidos.

É imperativo dar uma resposta sólida, coerente e transversal que permita o início de um caminho que sabemos que é lento, mas crucial para a coesão social. E sejamos claros, a interculturalidade constitui um eixo essencial de desenvolvimento das comunidades contemporâneas. Haja, para isso, ousadia para fazer diferente!

Citação

Magalhães, L. M. (2019). Desafios sociais e políticas públicas: a mediação como direito universal. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 431-434). Braga: CECS.

ANDRÉ MOISAN

andre.moisan.creea@gmail.com

CNAM EN GRAND EST, CREEA, FRANÇA

L'ESPACE EUROPÉEN COMME HORIZON DE LA DIVERSITÉ

INTRODUCTION

Je voudrais d'abord vous dire toute notre satisfaction d'être ici, à Braga, au Portugal qui, on le sait, et vous le confirmez aujourd'hui, est un haut lieu du dialogue interculturel et de la médiation en Europe. Et c'est un plaisir de vous présenter le projet CreE.A dont cette question – et en particulier, celle de la diversité – qu'elle soit sociale, ethnique, de langue, de religions ou de croyances – est au cœur de son ambition.

C'est la deuxième fois que vous nous accueillez à l'Université du Minho. La première fois, c'était en 2016. Nous collaborions alors au projet ArleKin, qui inaugurerait le Tour d'Europe des médiateurs sociaux. Et nous avons pris comme symbole le personnage d'Arlequin.

Il symbolise, en effet, la diversité: celle qui caractérise la médiation sociale aujourd'hui. Riche de cette diversité, nous voulons construire un espace de rencontre et de dialogue en Europe pour lui permettre ainsi de se renforcer professionnellement par l'apprentissage réciproque de ses pratiques, lui donner plus de visibilité et la promouvoir auprès des institutions. Mais cette diversité est aussi celle que représente la mosaïque des différents pays européens.

L'horizon de notre projet, c'est l'Europe. Ce n'est pas simplement un effet de mode ou la simple opportunité de fonds européens (ne négligeons pas cette aide précieuse: Erasmus+ finance le projet). Il s'agit, pour nous, d'une *exigence*. Les pays européens sont en effet confrontés aux mêmes enjeux et doivent relever les mêmes défis:

- ceux de la pauvreté et des phénomènes de “désaffiliation”, qui entraînent les conflits et nuisances du quotidien et rendent plus urgent l'accès aux droits pour tous;

- les phénomènes migratoires et les tensions qu'ils provoquent, mettant à mal les valeurs fondatrices de l'Europe;
- la rupture d'une partie de la jeunesse avec les principes démocratiques, au risque de l'extrémisme violent et de la paix civile.

Par rapport à ces enjeux et défis, la médiation pour l'inclusion sociale constitue une alternative aux peurs et aux replis identitaires. Par son intervention près des personnes, là où elles vivent, la médiation sociale met en œuvre cette pratique de résolution des problèmes par le dialogue et l'échange. La médiation sociale est, certes diverse, au sein de chaque pays et encore plus au niveau européen, mais elle porte au cœur de son intervention ce message et cette pratique. La charte du projet CreE.A¹ affirme clairement cette vision politique (*lato sensu*). Je vous cite un paragraphe:

la médiation sociale met en œuvre une vision politique de la participation de tous à la construction de la vie en commun. Elle se fonde sur la communication, le dialogue et l'intercompréhension, et non seulement sur la norme et le Droit. Elle s'appuie sur des valeurs : l'ouverture à l'Autre, la diversité et la confiance dans la capacité des personnes à dépasser leur propre intérêt. Elle promeut une culture de l'accueil, du dialogue et de la rencontre. Elle correspond à une posture de tiers proposant des espaces d'accueil, de rencontre et de confiance permettant, au-delà de la gestion positive des conflits, de construire le lien social.

Et quel espace se prête le mieux à cette valeur de l'ouverture à l'autre, si ce n'est l'espace européen. Il est, en lui-même, apprentissage de la diversité. C'est donc l'ambition de CreE.A, qui signifie: *Création de l'espace européen de la médiation pour l'inclusion sociale par ArleKin*.

UNE METHODE POUR S'ENRICHIR DE LA DIVERSITÉ

Notre projet répond à cette exigence. C'est aussi une *méthode*. C'est celle du Tour d'Europe. Elle s'inspire du Tour de France des Compagnons qui se forment à l'art de leur métier par un voyage de plusieurs années auprès de maîtres-artisans.

Le principe en est le même: apprendre de la pratique par la pratique. La médiation pour l'inclusion sociale est trop récente pour avoir constitué

¹ Disponible à <https://www.cree-a.eu/le-projet-cree-a/>

un corpus de savoirs formalisés. Trop souvent, son “art de faire” se construit dans le quotidien professionnel du médiateur. De plus, elle s’inscrit dans des champs différents, suivant les pays. Elle se construit en épousant des contextes politico-institutionnels qui ne sont pas les mêmes.

Comment faire émerger cette richesse pour en faire une représentation commune, si ce n’est cette vieille pratique d’aller voir chez le voisin et de rendre compte de ce qu’on y a vu et observé pour enrichir sa propre pratique? Des “médiateurs-compagnons” sont ainsi accueillis par des “maîtres d’apprentissage” dans un organisme d’un autre pays que le sien. Commence alors le travail du “médiateur compagnon”, mais aussi celui du “maître d’apprentissage” qui, outre l’accueil de celui-ci, n’est pas en reste pour profiter des échanges avec lui.

Nous en sommes ainsi à notre 3^{ème} Tour d’Europe. Plus de 30 médiateurs compagnons et maîtres d’apprentissage ont ainsi mis à profit cette expérience. L’intérêt de cette méthode est complètement validé.

De plus, elle est riche d’innovation. Au cours de ce 3^{ème} Tour d’Europe, en cours, nous avons ainsi mis en chantier un *chef d’œuvre collectif* – en plus du chef d’œuvre individuel que tout compagnon doit réaliser (en l’occurrence, le médiateur compagnon doit restituer un carnet de voyage personnel de son immersion dans l’organisme d’accueil). Il s’agit de produire collectivement une représentation de ce qu’est la médiation pour l’inclusion sociale à partir des pratiques et des représentations de chacun.

Cette nouvelle pratique a été très fructueuse, mais elle nous confronte aussi à une limite objective. Ce chef d’œuvre collectif exige la participation de tous, à égalité: difficile quand tous les participants n’ont pas la même facilité dans l’usage de la langue de communication. En l’occurrence, il s’agit du français. Comment pouvoir exprimer avec toutes les nuances et les termes adéquats sa propre vision de la médiation, quand cette langue n’est pas sa langue usuelle? Comment, alors, éviter la sur-représentation des collègues français et éviter que leur propre représentation de la médiation pour l’inclusion sociale ne vienne s’imposer au détriment des expériences et visions des autres pays?

Véritable défi... qui n’advient maintenant que parce que le projet approfondit sa démarche de tirer tout le bénéfice de la diversité.

DES JOURNÉES DE RENCONTRES

Cre.E.A c’est aussi l’organisation de journées européennes de la médiation pour l’inclusion sociale, dans chaque pays partenaire. Chacune est

ciblée sur un thème, ce qui illustre encore la diversité des domaines dans lesquels elle inscrit son action.

Ainsi, nous avons organisé, en Février dernier, une journée à Liège sur le thème: “La prévention des processus de radicalisation violente en Europe: quels rôles pour la médiation”. En Mars, à Palerme, il s’agissait de celui de “L’école et la médiation”.

Mais il faut citer cette journée inaugurale qui s’est tenue en Avril 2017 à Séville. Le thème était le même que celui d’aujourd’hui. Elle se tenait dans un lieu hautement symbolique: le pavillon de la Fondation des Trois Cultures, celles qui ont illuminé l’Andalousie du XIIème siècle, celle d’Averroès et de Maïmonide, inspirant à son tour Thomas d’Aquin.

Les deux journées que vous accueillez aujourd’hui sont dans le prolongement de celle-ci. Et nul doute qu’elles constitueront une nouvelle étape significative pour le développement du dialogue interculturel et de la médiation, parce que nous savons les avancées du Portugal sur cette question.

Autre outil pour faire vivre cette diversité, mais aussi nouveau défi : le *site internet*. C’est, évidemment, un outil essentiel d’information, de communication et de débats pour créer cet espace européen. Certains contenus sont traduits dans la langue des partenaires.

C’est dire que l’outil est nécessaire mais non suffisant: c’est encore un chantier sur lequel le projet travaille pour accueillir cette diversité.

EN CONCLUSION

Le projet CreE.A est au cœur de la diversité, dont il va être question pendant ces deux jours. Elle est, en quelque sorte, dans les gènes de la médiation sociale. C’est aussi un engagement du projet, mais également un défi. Et nous apprenons tous les jours à le relever.

Comment être fidèle à cette maxime de Saint-Exupéry: “si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m’enrichis”².

C’est une question de vision. C’est aussi une question d’actions et de pratiques. Et je suis sûr que nous n’en manquerons pas pendant ces deux jours.

Citation

Moisan, A. (2019). L'espace européen comme horizon de la diversité. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 435-438). Braga: CECS.

² Récupéré de: <http://evene.lefigaro.fr/citation/differes-frere-loin-leser-enrichis-1406.php>

HIBAT TABIB

hibattabib@gmail.com

AFPAD, CREE.A, FRANCE

LA MEDIATION SOCIALE: UN ENJEU POLITIQUE EUROPÉEN?

POURQUOI LA MEDIATION?

La vie, nous le savons bien, fait se côtoyer des citoyens différents ; différents par leur histoire, par leur origine sociale, par leur mode de vie, leur culture... et il n'est pas anormal que dans leurs relations et leurs relations aux institutions naissent des tensions, voire des conflits.

Pour organiser la vie en société, nous nous sommes dotés de règles et de lois mais tout ne relève pas de la justice. Il n'est pas nécessaire, en tous lieux et en toute occasion, d'aller jusqu'au procès pour résoudre des problèmes. Ainsi s'impose la médiation s'appuyant sur trois socles:

- intervention d'une tierce personne (médiateur);
- le rétablissement du dialogue entre les parties;
- une démarche de responsabilisation des citoyens en les impliquant dans la résolution de leur conflit.

Les difficultés peuvent être diverses comme Jean Baubérot, Sociologue français, décrit, et concerner l'état général ou le climat d'une société. Jean Baubérot (2015), dans son livre *Sept laïcités françaises* écrit:

- des athées trouvent qu'il n'y en a que pour les religions;
- des catholiques estiment que leur religion est méprisée, qu'il est possible de la ridiculiser sans risque;
- des protestants se plaignent du silence des médias;

- des juifs s'inquiètent d'une montée de l'antisémitisme et de la diminution de l'indignation sociale face à cette progression;
- des musulmans s'alarment du développement de l'islamophobie cautionnée par une islamophobie de l'Etat;
- chacun peut multiplier les exemples; il ne s'agit ni de nier la réalité de certains faits ni de renvoyer les diverses collectivités dos à dos.

Ce nouveau mode de régulation sociale, porteur du lien social et de la prévention de la violence, incarné dans le projet CRÉE-A, n'est pas un simple projet technique, mais une vision, un projet politique qui vise à contribuer à la construction et au développement de la dimension sociale de l'Europe.

Comme vous le savez, le mot *médiation* n'est pas nouveau mais la place qu'il occupe dans les débats aujourd'hui mérite d'être discutée et réfléchie. Dans ce cadre, en 2000, au cours d'un séminaire européen rassemblant 42 experts européens, nous avons donné une définition à la médiation qui a été acceptée par l'ensemble des professionnels de la médiation et les institutions concernées.

Cette définition est la suivante:

la médiation est un processus de création et de réparation du lien social et de règlement des conflits de la vie quotidienne dans lequel un tiers impartial et indépendant tente, à travers l'organisation d'échanges entre les personnes ou les institutions, de les aider à améliorer une relation ou de régler un conflit qui les oppose.

Les éléments importants de cette définition sont: le rôle du tiers impartial, indépendant, sans pouvoir de décision, garant du cadre et du déroulement du processus. Il faut savoir que tout intervenant tiers ne peut pas être considéré comme médiateur. En effet, ce n'est pas parce qu'on fait du pain qu'on est boulanger. Il faut un ensemble qualitatif suivant: organiser les conditions de la rencontre en se posant comme tiers; poser un cadre en définissant les règles; définir, avec les personnes, l'objectif de la médiation; établir un engagement volontaire réciproque sur le déroulement de la médiation; conduire et réguler les entretiens en favorisant l'écoute mutuelle, l'expression des émotions et la reconnaissance de l'autre; garantir l'équilibre de la parole entre les personnes; vérifier la compréhension mutuelle des échanges; favoriser l'émergence de solutions; accompagner, à leur demande, les personnes dans la rédaction d'un document écrit et signé par

elles, qui leur est propre et dont elles sont libres de la divulgation. C'est une démarche éthique qui permet la restauration d'un dialogue, la gestion de leur conflit. Une démarche de responsabilisation en les impliquant dans la résolution de leur conflit. Comme vous le constatez, cette définition est basée sur la création et la réparation du lien.

Dans un contexte où une crise du lien se manifeste en Europe et avec les vagues de migrants, le manque de solidarité entre les pays européens, l'arrivée de Donald Trump au pouvoir, cette crise s'est de plus en plus accentuée. Dans un tel contexte, offenser l'autre est banalisé et n'est plus considéré comme une violence ou un facteur d'exclusion qui abîme le vivre ensemble. Ce climat qui fait le lit de l'intégrisme et celui du populisme crée des divisions au sein de la population qui, à son tour, fait le lit d'un extrémisme encore plus dangereux. Ce qui nous positionne dans un cercle vicieux.

C'est pourquoi, face à ces problèmes multidimensionnels, la nécessité de la médiation sociale comme projet politique et facteur du lien et de la prévention s'impose.

Avec le projet CréE-A nous envisageons de développer la culture du dialogue et du lien entre les citoyens, d'une part, et entre eux et les institutions, d'autre part. Ce projet ouvert à tous, que nous espérons fort et porteur d'avenir et d'espoir doit permettre d'éviter que les gens tombent dans le piège des propos nostalgiques ou stigmatisants. C'est un enjeu essentiel sur lequel nous pouvons travailler ensemble. Dans cette démarche, *CréE-A* vise à inciter les institutions et la société civile à contribuer à créer des espaces de médiation où l'accès à la médiation est considéré comme un droit accessible à tout citoyen. Dans ces espaces de dialogue ouverts, tous les habitants, les institutions, les bailleurs peuvent solliciter l'intervention de médiateurs formés et qualifiés.

L'expérience de l'AFPAD à Pierrefitte-sur-Seine montre comment le concept (espace médiation) peut-être organisé et comment les problématiques individuelles et collectives peuvent être traitées. Dans cet espace porteur du concept *Pierrefitte, ville médiation* tous les acteurs de la ville : la municipalité, l'Education nationale, les bailleurs, la police, les services sociaux et la population sont impliqués.

Dans ces espaces, nous traitons des sujets suivants:

- accès au droit des citoyens et leur relation aux institutions;
- conflits entre habitants et entre habitants et institutions (école, mairie, ...);

- conflits entre locataires et bailleurs;
- mains courantes déposées au commissariat;
- relations entre les élèves décrocheurs et les collègues;
- relations entre les jeunes et la police;
- sensibilisation et la formation de la jeunesse sur les questions de violence, de citoyenneté, de médiation, ...

Dans toutes ces situations de face à face, le tiers (médiateur) joue un rôle important afin de créer des conditions de rencontre, de dialogue, de pacification des relations et de résolution des conflits. Les problèmes peuvent être individuels ou collectifs, comme les difficultés entre les élèves décrocheurs et leurs établissements scolaires, entre les jeunes et la police, etc.

Avec l'espace de médiation (Pierrefitte-sur-Seine, ville médiation), nous avons créé:

- un nouveau droit pour les citoyens : le droit à l'accès à la médiation;
- un engagement pour la municipalité : le financement durable du projet;
- un partenariat (financier et/ou de collaboration) avec l'école, la police, les bailleurs, la ville, l'état.

REFERENCES

Baubérot, J. (2015). *Sept laïcités françaises*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Citation

Habib, H. (2019). La médiation sociale: un enjeu politique européen? In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 439-442). Braga: CECS.

NICOLAS NISCEMI

nnafpad93@gmail.com

AFPAD, PIERREFITTE-SUR-SEINE, FRANCE

ASSOCIATION POUR LA FORMATION, LA PRÉVENTION ET L'ACCÈS AU DROIT (AFPAD)

PRÉSENTATION

L'AFPAD est une structure reconnue par les institutions mais aussi par les habitants, comme un lieu d'accès au droit, de médiation et de citoyenneté. Au travers de ses projets, l'AFPAD touche toutes les tranches d'âge de la population pierrefittoise. Ces trois domaines d'activités sont tous reliés par la médiation.

Nous avons apporté un soin particulier à la formation de toutes les personnes travaillant sur les projets de l'association. Il faut que nous puissions adopter la même posture de médiation au sein de la structure pour intervenir avec bienveillance auprès des habitants.

L'ACCUEIL À L'AFPAD

L'accueil est la première étape. Une étape essentielle, car c'est le premier contact avec les habitants, c'est là aussi que les personnes doivent se sentir écoutées. Cette écoute active crée un lien de confiance. Nous pouvons ainsi mieux comprendre la situation, le vécu et ainsi pouvoir orienter vers le meilleur professionnel de l'association ou bien un partenaire. Nous mettons cette fonction de tiers au cœur de notre relation avec les habitants et les institutions.

Dans l'accès au droit, notamment sur la partie parentalité, où nous avons un accueil individuel des parents en difficulté. Il est important pour notre référente parentalité d'adopter la posture de tiers auprès de la personne, pour faciliter l'accompagnement et la responsabilisation de la personne face à ses problèmes. Nous les aidons à trouver une solution mais les personnes doivent aussi être actrices dans la recherche de cette solution.

Nous faisons aussi une approche collective, avec des groupes de parents, en travaillant sur des espaces communs autour de thématiques touchant aux enfants, à l'adolescence, aux méthodes éducatives, tout ce qui peut venir en soutien de la parentalité.

Nous pouvons travailler aussi sur des questions touchant à l'identité multiple autour de conférence dans lesquelles les habitants, qui sur le territoire de Pierrefitte sont de différentes origines (plus de 70 nationalités différentes), sont des acteurs essentiels pour travailler sur ces questions. Nous donnons ainsi un espace de parole où les habitants, parents et adolescents peuvent parler librement des conflits intra personnels liés à la question de l'identité. En créant ces espaces de médiation, nous donnons aux personnes la possibilité d'évacuer des tensions, et de les amener à trouver des réponses.

Quand nous parlons d'Accès au Droit, ce sont aussi les intervenants: les avocats, les juristes, les écrivains publics, le délégué du Défenseur des droits, la caisse d'allocations familiales; toutes ces personnes partagent le projet de l'AFPAD comprennent le sens de la médiation, ils savent de quoi nous parlons, ce qui permet aussi une orientation vers la médiation en interne pertinente.

La recherche de solutions ne se fait jamais au détriment du droit des personnes, c'est pourquoi l'accès au droit est articulé avec la médiation. Nos médiateurs peuvent aussi orienter vers les professionnels du droit.

Dans le projet médiation de l'AFPAD, nous avons des partenaires avec lesquelles nous avons mis en place nos projets.

LES PARTENAIRES DE L'AFPAD

Les bailleurs. Les conflits sont essentiellement centrés sur les troubles de voisinage, les relations entre locataires, problème de dégradation sur une résidence. Le bailleur peut demander l'intervention de l'AFPAD. Nous sommes en partenariat avec quatre bailleurs et nous travaillons sur une approche individuelle et collective.

Sur l'approche individuelle, il s'agit d'orientation par le bailleur de situations conflictuelles entre locataires. Nous intervenons dans ce cas précis dans le cadre d'un processus de médiation avec des entretiens préalables et une rencontre des deux parties. Un suivi des situations permet de voir l'évolution à court et moyen terme.

L'approche collective est plus centrée sur les problématiques touchant un site de logements. Avec le bailleur, nous faisons d'abord une information

générale auprès des locataires en allant à leur rencontre avec l'équipe de médiateurs pour établir un premier contact et obtenir un retour sur la situation. Ensuite, nous organisons une rencontre entre l'ensemble des locataires, le bailleur et en présence des médiateurs de l'AFPAD. Ce type de rencontre collective permet de faire un état de la situation en direct, en présence du bailleur qui peut, à cet instant, apporter des réponses claires et précises sur les actions qu'ils vont mener pour améliorer l'habitat social et les conditions de vie des locataires.

Cette méthode permet de créer un espace de médiation où les médiateurs sont garants du cadre. Un suivi est effectué avec parfois la nécessité d'organiser une autre rencontre pour voir quelles sont les évolutions de la situation et les ajustements à prévoir.

La police nationale c'est un autre partenaire essentiel. Depuis 2005, nous avons une convention avec le parquet et le commissariat de police de Stains, Pierrefitte.

Cette convention permet une orientation des mains courantes vers la médiation, où comment apporter une réponse sociale à des faits qui ne rentrent pas dans le cadre de l'infraction pénale. De ce fait, elles ne sont pas enregistrées en tant que plainte mais simplement main courante, un signalement d'une situation.

Les conflits sont divers: les relations dégradées entre deux ou plusieurs personnes liées parfois à des problèmes de voisinage, de mitoyenneté, de violences verbales qui ont conduit les personnes à déposer une main courante au commissariat. Nous sommes dans le cas précis de la relation habitant/institutions, où souvent les personnes sollicitent la police pour trouver la solution à leur problème à leur place.

Les personnes ne conçoivent pas qu'elles sont partie prenante au conflit et que les deux parties détiennent ensemble la solution. Nous savons bien que les conflits ne dureraient pas longtemps, si le tort n'était que d'un côté.

Pour que cette information et cette sensibilisation à la médiation soient toujours présentes au sein du commissariat, nous avons des permanences deux fois par mois. Les médiateurs sont présents dans les services du commissariat pour communiquer, pour informer, pour expliquer quel est leur rôle, leur fonction et l'intérêt de ce partenariat avec le commissariat. Cette présence est essentielle au bon fonctionnement du partenariat.

L'Education Nationale c'est un autre partenaire de la médiation. Nous avons différents projets en direction des élèves. En effet, nous avons différents types d'intervention au sein des établissements.

Tout d'abord, dans *les écoles élémentaires*, où nous intervenons avec des ateliers sur la prévention des violences, notamment comment privilégier la communication, la prise de parole plutôt que de communiquer par des violences physiques ou verbales.

Les enseignants sollicitent nos ateliers après que nous les ayons présentés au sein des écoles en début d'année scolaire. Une démarche préventive pour faire face aux violences verbales et je dirais même psychologique dans le cas du harcèlement scolaire. Ici, la médiation est vue comme un outil de prévention des violences.

Toujours dans le cadre des écoles élémentaires, nous mettons en place des projets de médiation par les pairs portés par l'école. Dans ce cas précis, nous avons travaillé à la fois sur la prévention des violences mais aussi sur la gestion de conflits pour faire face aux micro violences.

Comme tout projet de médiation par les pairs, le rôle et l'implication des adultes sont un gage de réussite. Nous faisons auprès des enseignants des séances de sensibilisation et de formation à la médiation avec l'objectif de comprendre les étapes de mise en place d'un projet médiation par les pairs, le rôle du médiateur et sa posture. Les objectifs d'un tel projet étant la diffusion que cette culture de médiation dans l'école et en dehors.

Il s'agit d'un projet intégrant la direction, les enseignants, les élèves et les parents. Ce type de projets ne concerne pas que les professeurs et les élèves. Il doit y avoir une dynamique mise en place avec l'ensemble de la communauté éducative. Le suivi et l'évaluation avec les enseignants et les élèves ont une importance capitale pour la continuation du projet et les améliorations à y apporter.

Aux collèges nous avons quatre champs d'intervention.

Le premier, la formation des délégués de classe. Pour cela, nous formons ces élèves à la médiation avec l'objectif de leur donner un outil complémentaire dans leur fonction au sein du collège et de la classe: celui de médiateur en travaillant avec eux la posture, la communication et les domaines d'intervention. C'est pourquoi, chaque année, en accord avec les chefs d'établissement, nous organisons des cycles de formation à destination de tous les délégués des trois collèges de la ville.

Grace aux délégués, nous assurons la diffusion de cette culture de médiation et contribuons à l'amélioration du climat au sein du groupe classe.

Le deuxième champ, concerne le travail mené auprès des élèves temporairement exclus des trois collèges. Nous avons créé en 2008 un dispositif d'accueil des collégiens temporairement exclus; son nom: "fil continu".

Dans ce dispositif, qui est un espace de médiation, nous travaillons principalement sur la compréhension de la sanction. Sortir les élèves

d'un face-à-face avec l'institution (collège) et surtout faire en sorte qu'ils ne soient pas dans un sentiment d'injustice ou une volonté de vengeance. Le motif de leur exclusion est souvent lié à une réaction sous le coup de l'émotion, car nous sommes en présence d'élèves qui n'arrivent pas à communiquer par la parole. C'est pourquoi, il est essentiel pour l'élève, de comprendre, que "la colère est une défaite contre soi-même".

La médiation a une place fondamentale avec ces élèves exclus, car les outils utilisés et la posture des médiateurs qui interviennent, favorisent la création d'une relation de confiance avec ces enfants. La création de ce lien nous permettra d'aborder leurs difficultés au sein de l'école et de travailler aussi avec leurs parents. On ne peut concevoir un changement auprès des élèves si en parallèle nous ne faisons pas un travail avec les parents.

Les comportements violents des élèves, comme les violences verbales ou physiques, le manque de respect vis-à-vis des adultes, ne sont que les symptômes de problématiques plus profondes. Il s'agit le plus souvent de problématiques familiales et sociales: logement, travail; ou bien juridique: séparation, divorce, régularisation; ou bien relationnelles: perte d'autorité auprès des enfants, famille monoparentale...

Nous avons en permanence cette posture de médiation avec les élèves exclus et les parents. Nous abordons aussi la notion de citoyenneté, les droits et les devoirs, la règle, mais aussi les codes sociaux qui nous permettent d'évoluer dans la société. Comment faire en sorte que ces jeunes développent un esprit critique, en créant un espace leur permettant de parler de leurs difficultés personnelles, familiales, sociales et environnementales. Ces difficultés sont ensuite traitées avec l'AFPAD et les partenaires.

L'objectif d'un tel projet est aussi de faire en sorte que ces élèves ne soient pas dehors en cas d'exclusion. Pour prévenir, le décrochage et toutes les conséquences que cela peut entraîner: prédélinquance ou même délinquance.

Ce sont souvent des élèves avec de grandes difficultés scolaires, un retard non négligeable et parfois avec une maîtrise approximative de la langue française écrite et orale. Nous essayons de travailler les bases de la langue française avec eux. Dans cet espace, nous avons différents professionnels qui interviennent: une coordinatrice, un médiateur dans la relation aux parents, un médiateur qui intervient auprès des élèves, un éducateur spécialisé et une juriste.

Le troisième champ d'intervention concerne un projet en partenariat avec l'Education nationale, la police nationale et le tribunal de Grande Instance Bobigny. Ce projet intitulé "Jeune police justice" à deux objectifs: un

objectif principal de déconstruire l'image, les préjugés concernant les institutions, la police et la justice en créant des espaces pour échanger avec les adultes sur des questions touchant leur quartier et en évoquant des situations au travers de l'actualité ou bien de leur vécu. L'objectif secondaire est d'amener ces collégiens à développer leur esprit critique en se forgeant leur propre opinion, au travers de ces échanges mais aussi au travers de ce qu'ils peuvent entendre dans les médias ou auprès des jeunes de leur quartier.

Pour mener à bien ces deux objectifs, nous organisons trois sessions d'une semaine au cours desquelles, nous accueillons 60 collégiens de Pierrefitte à l'AFPAD. Un programme est mis en place avec nos partenaires afin que les jeunes puissent les rencontrer au sein de l'association mais aussi de les rencontrer sur leur lieu de travail, au commissariat de police, au centre de commandement de Bobigny et au tribunal de grande instance pour participer à des audiences correctionnelles.

Ces activités permettent à la fois aux jeunes de se faire leur propre opinion de la police et de la justice en comprenant les difficultés de chacun, mais surtout en obtenant des réponses au travers de questions qui seront posées sans tabou par les élèves aux fonctionnaires de police ou de la justice, l'idée étant : d'échanger pour changer.

Ce processus de médiation va permettre de travailler sur la prévention car, en rapprochant la jeunesse et les institutions, nous allons éviter que les jeunes entrent dans un face-à-face perpétuel notamment avec les forces de l'ordre dans les quartiers. Il s'agit de jeunes collégiens de 3^{ème} qui pourront mieux appréhender cette relation, ils auront compris au travers des réponses à leurs questions la réalité de chacun. Ils pourront aussi être les porteurs d'un message de paix.

Le 4^{ème} champ d'intervention dans les collèges concerne un travail mis en place en concertation avec les enseignants. Il s'agit d'intervention auprès de classes posant des difficultés en matière de comportement et de relation entre élèves.

Nous sommes sollicités par les collèges à la demande du principal pour mettre en place un programme d'ateliers médiation avec les enseignants en total complémentarité pour apaiser le climat de la classe et faire évoluer positivement le comportement des élèves difficiles.

Ces ateliers se déroulent avec l'ensemble de la classe pour ne pas stigmatiser un ou plusieurs élèves. Généralement, le comportement de ces élèves difficiles pose des difficultés aux autres qui ne peuvent avancer de façon correcte dans les matières enseignées et de ce fait ils perturbent fortement les cours. Des rencontres préparatoires ont lieu avec l'ensemble des

enseignants responsables de la classe, pour nous présenter, décrire notre fonction, notre posture et donner aux enseignants des informations sur la médiation, le concept, le processus et l'intérêt de mener ces ateliers avec l'ensemble de la classe.

Nous précisons ensuite les objectifs avec les enseignants, nous organisons ensemble le déroulé des journées prévues avec les élèves et enfin le temps d'évaluation à court et moyen terme concernant l'efficacité des ateliers médiation.

J'insisterai sur un point: pour gagner en efficacité il est essentiel pour les partenaires de comprendre de quoi nous parlons: qu'est-ce que la médiation? Quel est le rôle du médiateur? De quelle façon intervient-il? Quel conflit est-il possible de gérer en médiation? Mais aussi, quelles sont les limites de la médiation?

Nous donnons une place importante à la diffusion de cette culture de la médiation, pour que cette vision soit partagée par tous, nous menons un travail régulier d'informations auprès des institutions, de sensibilisation auprès de la police nationale, des enseignants en école élémentaire et des bailleurs dans la formation des gardiens et les cadres de direction. Cette sensibilisation et formation des acteurs et partenaires sont cruciales pour mener à bien un projet médiation et pour donner toute sa valeur à une action.

Mais, il ne faut pas oublier que les habitants en conflit, qui passent par la médiation sont aussi porteurs de ces valeurs, par leur passage en médiation, ils contribuent à la diffusion de cette culture de médiation. Les personnes en sortent transformées.

En conclusion de mon intervention, je choisirai cette citation de Marshall Rosenberg, nous laissant réfléchir sur notre choix en matière de conflit: "on a le choix dans notre vie entre être heureux et avoir raison"¹.

Citation

Niscemi, N. (2019). Association pour la Formation, la Prévention et l'Accès au Droit (AFPAD). In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 443-449). Braga: CECS.

¹ Récupéré de: <https://citations.ouest-france.fr/citation-marshall-rosenberg/choix-notre-vie-entre-etre-121936.html>

LAMINE THIAM

lamine.thiam@promévil.org

ASSOCIATION PROMÉVIL, FRANCE

PROJETS POUR LE DIALOGUE INTERCULTUREL ET LA MEDIATION: LE CAS DE L'ASSOCIATION PROMÉVIL

Déshégémonisation, vivre ensemble, médiation sociale et troisième culture sont des mots clés révélateurs du cas de l'association Promévil: révélateur à double titre.

D'abord parce que le projet associatif en lui-même a pu voir le jour pour résoudre un ou des problèmes liés à l'incompréhension des acteurs d'une cité sensible, Chanteloup-les-Vignes, au milieu des années 90, qui a vu un peu partout en France l'explosion subite des violences urbaines en France.

L'association Les Messagers, à partir de laquelle Promévil a été créée est précisément une réponse apportée à cette incompréhension entre acteurs d'un même territoire où on co existaient plus d'une centaine de nationalités différentes, et donc de cultures tout aussi différentes.

Cette première expérience réussie pouvait dès lors conduire à un test grandeur nature, matérialisé par la création de Promévil, avec un objet social qui est de poursuivre la promotion et la valorisation du bien vivre ensemble, à travers la médiation sociale.

Convaincu que le dialogue interculturel est indispensable dans une société de plus en plus "*déshégémonisée*", comme la société française, le projet de médiation sociale a été transposé dans les transports ferroviaires, notamment sur les portions de lignes dites sensibles. Les résultats obtenus au bout de 2 ans sont tels que la SNCF a décidé d'étendre la médiation sociale sur la presque totalité de son réseau, notamment ceux qui desservent les banlieues où se côtoient des voyageurs aux cultures différentes.

Si, de nos jours, la pertinence de la médiation sociale n'est plus à démontrer, notamment pour sa capacité à faire dialoguer des cultures différentes, il me semble indispensable d'en faire un outil de paix, d'entente

cordiale et surtout un instrument dynamique pour construire et édifier une société humaine dont la pérennité et la viabilité dépendent fortement de la capacité de ses membres à passer d'une culture d'affrontement identitaire à la négociation des identités. La médiation sociale peut y contribuer.

Ce postulat posé, il va falloir d'ores et déjà avoir à l'esprit qu'un tel projet conduit forcément à la construction d'une *troisième culture* qui résulte de l'expression commune de communication entre individus de différentes cultures.

Du fait de la mondialisation qui est devenue irréversible, avon-nous le choix, puisque celle-ci va de plus en plus opposer des individus de cultures différentes qui doivent s'adapter pour *vivre ensemble*?

Par ailleurs, ce colloque est intéressant pour nous parce que les termes de référence et la commande m'avaient dérouté, dans un premier temps. Tel que libellé, l'exercice m'amène à sortir de ma zone habituelle car il ne s'agira pas de parler de la médiation sociale en tant qu'activité quotidienne des médiateurs qui sont dans les trains de banlieue de la région parisienne. Il faut aller au-delà, et notre contribution à ce colloque se situera donc sous forme de questions, de questionnements pour aboutir *in fine*, à s'interroger la nécessaire prise de conscience des acteurs et des professionnels que nous sommes d'élargir la médiation sociale en la faisant passer d'instrument de régulation des conflits à un outil de consolidation de l'Europe en mouvement.

De quelle Europe s'agit-il?

Celle qui est en train de se dessiner sous nos yeux et présente les caractéristiques suivantes:

- une forte poussée des extrêmes;
- une arrive massive des migrants porteurs de cultures différentes puisque ceux-ci vont du Su-saharien aux Syriens;
- une particularité de ces migrants réside dans le fait qu'ils ne sont pas issus de culture judéo chrétienne qui a façonné l'Europe.

Indiscutablement, nous risquons d'avoir un cocktail explosif, à terme, qui pourrait déboucher sur un affrontement identitaire, si rien n'est fait.

Et c'est là, peut-être, à mon avis que la médiation sociale, en tant qu'instrument de régulation et de pondération des interactions humaines peut jouer un rôle central. Devra jouer un rôle central.

Il s'agira pour la médiation sociale de réussir faire dialoguer les cultures de façon féconde et mutuellement avantageuse, en suscitant une culture d'un "commun vouloir de vivre ensemble".

Pour ce faire: inscrire dans les constitutions des Etats membres de l'Union Européenne la notion de *diversité des peuples* qui compose chacun d'eux. Pour l'atteinte d'un objectif aussi ambitieux il est, surtout nécessaire, dans l'esprit du livre blanc européen sur le dialogue interculturel, d'appuyer fortement le projet CreE.A, partenaire stratégique de ce colloque dont la réussite m'amène dès à présent à féliciter toute l'équipe.

Citation

Thiam, L. (2019). Projets pour le dialogue interculturel et la médiation: le cas de l'association PROMÉVIL. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 450-452). Braga: CECS.

OUSSEYNOU DIENG

ousseynou@sevillaacoge.org

ASSOCIACIÓN SEVILLA ACOGE, ESPAÑA

LA PRÁCTICA DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN SEVILLA ACOGE: UNA APUESTA POR LA INCLUSIÓN SOCIAL

CONTEXTUALIZACIÓN

Para abordar la práctica de la mediación intercultural en Sevilla Acoge, es necesario volver la mirada hacia el contexto de su surgimiento. En efecto, la entidad se crea en 1985, en un contexto social y político, donde España realizaba su incorporación progresiva a Europa. Ese mismo año, nace la primera ley de extranjería, L.O.7/85, que lejos de enfocarse hacia la integración de las personas migrantes, trató de prevenir y ponerse al día con relación a lo que venía sucediendo en Europa. Se trataba más bien y exclusivamente, de regular la inmigración mediante el control de fronteras.

Es en ese contexto que nace Sevilla Acoge como asociación, siendo la primera iniciativa colectiva en España con finalidades específicas para abordar las demandas y necesidades de la población inmigrante residente en la provincia de Sevilla.

A lo largo de la primera etapa, o primera década de su existencia, Sevilla Acoge se caracterizó principalmente por dar respuestas intuitivas, voluntarias, humanitarias a las demandas de una población en proceso de instalación, pero con un alto nivel de vulnerabilidad social. Entre titubeos y pocos aciertos ante las demandas crecientes de integración social, España se lanza en un proceso de búsqueda de modelos de gestión y de estructuración de una incipiente política migratoria.

Durante los años de 1990 y hasta el inicio de los años 2000 compartimos conocimientos y experiencias con otras entidades y expertos/as de distintos lugares de Andalucía y del resto del país, siendo además muy activos ante la necesidad de impulsar la creación de otras asociaciones similares a la nuestra y trabajar coordinadamente entre todos.

En el transcurso de esa segunda década y a nivel interno, pasamos del trabajo intuitivo a un trabajo mucho más reflexivo, más crítico

y organizado. Necesitábamos de personas que pudiesen orientarnos en el complejo mundo de una inmigración en frecuente mutación, de modo que viajamos a Francia, Alemania y Bélgica, donde contactamos con organizaciones especializadas en el trato con colectivos inmigrantes y con una experiencia dilata en el ámbito.

Aquellos pasos fueron decisivos en muchos aspectos. Pudimos revisar, evaluar y adaptar nuestra acción con la población migrante y dotarnos de nuevos enfoques teóricos, pero también de prácticas que derivan de los mismos.

Muchas fueron las dudas sobre cómo promover adecuadamente la inclusión de las personas migrantes. A pesar de insistir sobre el carácter bidireccional de la integración social, siempre se ha pensado que era el/la inmigrante quien debía integrarse y, por lo tanto, cambiar su cultura, sus costumbres, sus tradiciones...para adaptarse a la sociedad de acogida. Ese parón y los nuevos enfoques que surgen de ello, nos llevaban hacia otros derroteros. Había que girar la mirada hacia el/la otro/a, es decir, interperlar también aquel/la otro/a que integra; la administración, la sociedad de acogida en general. Llegó la hora de propiciar en los/las profesionales una mirada crítica de sí mismos/as para después abordar en un marco de cooperación, las necesidades de los colectivos de personas migrantes.

Sevilla Acoge se embarca en un proceso transformador donde la formación, o la necesidad de formación continua, tanto la interna como la externa, sobre aspectos vinculados a las migraciones, la interculturalidad y la gestión de la diversidad era importante.

Desde entonces, la formación ha pasado a formar parte del ADN de nuestra acción social.

Nuevo paradigma, la interculturalidad nos aportó y nos sigue aportando nuevas formas de mirar y enfrentar la realidad migratoria. Nos aporta nuevos elementos para abordar la relación de ayuda, introduciendo las nociones de complejidad, diversidad, gestión de la diversidad y mediación intercultural.

MEDIACIÓN INTERCULTURAL ¿DE QUÉ HABLAMOS?

La mediación intercultural que practicamos en Sevilla Acoge desde los principios del año 2000, surge por lo tanto en ese contexto de cuestionamiento, de revisión, pero también de situaciones concretas observadas en el terreno:

- dificultades de comunicación entre personas inmigradas y autóctonas;
- complejidad de la convivencia entre ellas, desconocimiento mutuo de los códigos de referencia culturales;
- prejuicios, estereotipos y conflictos en las relaciones, desigualdad y discriminación en la atención a las necesidades de las personas inmigradas;
- inadecuación de las metodologías de intervención social a las distintas especificidades culturales;
- poca sensibilización y asesoramiento sobre inmigración e interculturalidad de los profesionales de servicios de atención directa que, a su vez, desvela cierta desvinculación entre dichos servicios y los recursos generados por las propias comunidades de migrantes.

Para Sevilla Acoge, la mediación intercultural es *un proceso* que contribuye a mejorar la comunicación, la relación y la integración entre personas o grupos presentes en un mismo territorio, y pertenecientes a una o varias culturas. Esta labor se lleva a cabo mediante una intervención que abarca tres aspectos fundamentales: *facilitar la comunicación, fomentar la cohesión social y promover la autonomía e inserción social de las minorías*.

En este sentido se destacan los tres tipos de mediación: preventiva, resolutive y creativa. La mediación preventiva como *elemento facilitador* de la relación en situaciones donde no existe conflicto sino dificultad de comunicación. La mediación resolutive como *intervención* destinada a buscar el acuerdo, la conciliación de personas o partes entre las que existe un conflicto. La mediación creativa como *proceso de transformación* de las normas existentes, o más bien de creación de nuevas normas, de nuevas acciones y situaciones basadas en unas nuevas relaciones entre las partes.

¿CUAL ES EL PERFIL DEL MEDIADOR INTERCULTURAL EN SEVILLA ACOGE?

El lugar central que la persona inmigrante ocupa en la acción de Sevilla Acoge, determina el perfil del/la profesional de la mediación intercultural. En este sentido, queremos señalar que en los procesos de mediación intercultural, cuyas partes implicadas son a menudo portadoras de culturas diferentes, la comunicación o el uso de varios idiomas que garanticen un intercambio justo y fiable, son determinantes.

El/la mediador/a de Sevilla Acoge es por tanto hombre o mujer, con alta competencia lingüística, conocedor/a y comprometido/a en los espacios organizativos y redes propios a las personas migrantes, conocedor/a de cómo funciona la sociedad de acogida y la de origen. Es un/a profesional que cuenta con una formación específica en mediación intercultural y con una experiencia personal y profesional en mediación intercultural.

Una competencia básica del mediador de Sevilla Acoge es la polivalencia, debido a que el objetivo prioritario de todo/a mediador/a consiste en mejorar la comunicación y las relaciones entre las partes implicadas, sean cuales fueren los ámbitos en que éstas se encuentran. Por otra parte, consideramos deseable que todo/a mediador/a conozca el abanico de necesidades de las personas migrantes y de los servicios existentes...

Todo/a mediador/a es polivalente en el inicio de su trabajo en Sevilla Acoge. Desde la entidad, se insiste sobre la necesidad de que cada uno/a disponga de un tiempo relativamente corto de maduración y familiarización con las técnicas de comunicación y de mediación y luego, en función de las necesidades y demandas se vaya especializando en algunos ámbitos (sanidad, educación, laboral, acción comunitaria y vecinal...).

A fecha de hoy la mayoría de los mediadores de Sevilla Acoge, se han especializado en uno o dos ámbitos de intervención, pero todos/as siguen manteniendo este carácter polivalente.

¿CÓMO SE DESARROLLA LA LABOR MEDIADORA Y DESDE QUÉ ÁMBITOS SE INTERVIENEN?

Los /las mediadores/as de Sevilla Acoge desarrollan sus tareas en contextos individuales, interpersonales y grupales.

INTERVENCIÓN A NIVEL INTERNO

Esta intervención consta principalmente de dos espacios o momentos. El primero de estos espacios, que se denomina “Sítuate”, es exclusivo para los/as mediadores/as. Entre dos o tres mediadores/as, realizan una entrevista grupal, en las sedes de la entidad, para informar, asesorar y orientar a las personas migrantes recién llegadas a España. El segundo espacio o momento de intervención a nivel interno lo constituye el apoyo a los/as profesionales de la entidad: abogados/as, orientadores/as laborales; trabajadores/as sociales...en su relación con las personas demandantes de servicios.

La mediación que se realiza en las sedes de Sevilla Acoge surge de buena parte de las necesidades descritas arriba, pero tiene otro significado o papel que merece ser resaltado. En efecto, la posibilidad de que la persona migrante intercambie de forma efectiva con los/as profesionales, usando su lengua, es una garantía de respeto y reconocimiento de la diversidad y ello, independientemente de las demandas concretas.

Es uno de los aspectos centrales que garantiza la presencia y participación de los mediadores en este tipo de entrevista. Todos/as salen ganando: la persona usuaria por haber podido expresar sus necesidades en su lengua y sentirse comprendida; el profesional por haber contado con información exhaustiva sobre la situación de la persona usuaria; el/la mediador/a por haber creado las condiciones adecuadas para el intercambio y dialogo.

Mediación para la adecuación institucional: intervención en servicios públicos, fundamentalmente para facilitar la comunicación entre el personal funcionario y las personas migrantes.

Mediación vecinal y comunitaria: con un enfoque grupal, vecinal y comunitario, este tipo de intervención se realiza en barrios con presencia significativa de personas migrantes. Los/as mediadores/as intervienen fundamentalmente en la creación o re-creación de los lazos entre vecinos/as, crean para ello, espacios de interlocución, de dialogo e intercambio para que las problemáticas, los conflictos, los desencuentros..., sean resueltos por los propios/as vecinos/as.

Cualquiera que sea el contexto en el cual intervienen los/as mediadores/as, su labor o sus funciones se pueden resumir de la siguiente manera: *facilitar la comunicación, impulsar la cohesión social y promover la integración.*

UNA MEDIACIÓN CON DOS DIMENSIONES ESPECÍFICAS

Posición de tercero del/la mediador/a entre las partes. Todo proceso de mediación requiere que se tengan en cuenta unas exigencias y límites que interpelan al/la mediador/a. Además de ser el responsable máximo del proceso de mediación, todo/a mediador/a ha de intervenir desde la imparcialidad absoluta, la confidencialidad, el compromiso social.

Sin embargo, al menos en el caso del perfil de Sevilla Acoge, la cercanía del mediador con respecto al colectivo de personas migrantes plantea unos retos de cara su lugar o posición tercera. ¿Qué hacer cuando mis intereses como mediador/a entran en conflicto con los intereses y expectativas de las partes o de una de ellas? Frente a esta situación los/as mediadores/as tienen muy claro cuál ha de ser su lugar. Este tipo de conflicto se ve mejor en las siguientes líneas.

El rol de pasarela o puente entre universos culturales diferentes, facilitando la comunicación y el acercamiento entre las partes.

Tanto en la primera como en la segunda dimensión, comprender al otro/a exige un trabajo sobre uno/a mismo/a. Es cierto que existe una dificultad de gestionar la *dobles fidelidad*. En efecto, el perfil del/la mediador/a, en el caso de que provenga de un determinado colectivo de personas migrantes, compartiendo con ellas orígenes nacional, geográfico, cultural, religioso, sexual... puede acarrear limitaciones y obstáculos personales y profesionales que pueden afectar la imparcialidad a lo largo del control y gestión del proceso de mediación. ¿Qué posición tener cuando una de las partes es de mi país de origen? ¿Qué posición tener cuando el resto de profesionales son compañeros de trabajo? Estos tipos de cuestiones son las que nos referimos cuando aludimos a la *dobles fidelidad*.

Evidentemente, en Sevilla Acoge existen espacios de coordinación, seguimiento y formación continua desde donde estos temas y otros ligados a la práctica de los/as mediadores/as son tratados.

¿CUÁLES SON LOS RETOS DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL ANTE EL OBJETIVO DE PROMOVER LA INCLUSIÓN SOCIAL?

Antes de nada, queremos dejar constancia que la mediación intercultural no es la panacea. Su surgimiento ha generado un cierto entusiasmo que, consciente o conscientemente, la coloca como principal respuesta a los problemas de integración de las personas inmigrantes. Queremos recordar que es sólo una herramienta, entre muchas otras, para la gestión y ayuda en la prevención y/o resolución de conflictos, un proceso promotor del respeto de la diversidad, el reconocimiento y entendimiento mutuo, pero en ningún caso ha de ser considerada no infalible. Hay mediaciones que fracasan por varios motivos. También las hay que logran su propósito.

En Sevilla Acoge, la mediación intercultural se percibe y se desarrolla fundamentalmente en partenariatado con el resto de profesionales o, dicho de otra manera, como una acción complementaria y transversal en todas las intervenciones.

No concebimos el ejercicio de la mediación como una acción que haya que desarrollar en solitario y ajena a otras necesidades y demandas de las personas. El éxito duradero de la mediación ha de lograrse abarcando antes, durante y después de todo proceso, el resto de necesidades de las partes. Por tanto, una demanda de mediación requiere para su tratamiento, partir de un enfoque integral que implique el concurso de otros servicios y profesionales.

Otro reto para la gestión de la diversidad o para acciones de carácter intercultural, sobre todo en el contexto migratorio, es el riesgo de caer en una focalización en exceso de las especificidades culturales del/la otro/a. Una actitud o comportamiento de este tipo, nos lleva al exotismo y al callejón sin salida del culturalismo, al valorarse en demasía las diferencias culturales (Cohen-Emerique, 2011).

En Sevilla Acoge, la formación de los/as mediadores/as incide mucho sobre este aspecto, poniendo el acento en los procesos e interacciones entre las partes implicadas en una mediación. No nos relacionamos con una cultura sino más bien con una persona escenifica su cultura, advierte la Cohen-Emerique (2011). Más allá de códigos, normas y valores culturales; más allá de las pertenencias y de la relevancia que puedan tener en una determinada situación, hay que fijarse en el individuo que nunca es pasivo a la hora de apropiarse su propia cultura.

La última crisis financiera y económica cuyas consecuencias son medibles en términos de desempleo, de desigualdades y con un profundo malestar social, ha despertado actitudes adversas hacia la población migrante. Asistimos, por tanto, a una lógica de diferenciación entre buenos y malos, entre culpables y víctimas de la crisis, entre inmigrantes y refugiados... Se trata de un retroceso que se manifiesta en forma de una distanciamiento entre unos/as y otros/as, en una ruptura de los lazos sociales que tanto ha costado tejer. El mayor reto de la mediación intercultural en estos tiempos de incertidumbre y de repliegue identitario, consiste en volver a tejer los lazos sociales. Es la hora de la mediación. Iba a decir una vez más.

¿Podrá hacerlo si los/as mediadores/as siguen luchando por el reconocimiento profesional de su figura? ¿Qué lugar ocupa el papel de tantos y tantas mediadores y mediadoras en la inclusión social?

RÉFÉRENCIAS

Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Paris: Presses de l'EHESP.

Cita

Dieng, O. (2019). La práctica de la mediación intercultural en Sevilla Acoge: una apuesta por la inclusión social. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 453-459). Braga: CECS.

LISTA DE REVISORES

NOME	INSTITUIÇÃO
Alcinda Reis	Instituto Politécnico de Santarém
Ana Maria Oliveira	Universidade Católica de Lisboa
Ana Maria Costa e Silva	Universidade do Minho
Ana Paula Caetano	Universidade de Lisboa
Ana Piedade	Instituto Politécnico de Beja
Bárbara Backström	Universidade Aberta
Elisabete Pinto da Costa	Universidade Lusófona do Porto
Elsa Costa e Silva	Universidade do Minho
Helena Neves de Almeida	Universidade de Coimbra
Hélia Bracons	Universidade Lusófona de Lisboa
Isabel Freire	Universidade de Lisboa
Isabel Macedo	Universidade do Minho
Luis Santos	Universidade do Minho
Madalena Oliveira	Universidade do Minho
Margarida Morgado	Escola Politécnica de Castelo Branco
Maria João Hortas	Escola Superior de Educação de Lisboa
Miguel Prata Gomes	Escola Superior de Eeducação Paula de Frassinetti
Rosa Cabecinhas	Universidade do Minho
Rosa Madeira	Universidade de Aveiro
Rosa Sequeira	Universidade Aberta
Sandra Antunes	Instituto Politécnico de Viseu