

Julho 2023

MESTRADO EM INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

Efeitos da Participação das Crianças no Bem-Estar Comunitário: um Estudo do Caso numa comunidade rural «Até tenho medo de ser adulta. É só trabalhar, é só trabalho, é só preocupações...»

TRABALHO DE PROJETO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

DE

Ana Isabel Pais de Pádua

ORIENTAÇÃO

Doutora Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa

Agradecimentos

O trabalho que agora se apresenta como completo, é o resultado de infinitos e pequenos contributos daqueles que foram passando por mim, ao longo deste tempo e em boa verdade, desde sempre.

Sintam-se, então, agradecidos aqueles que, não sendo mencionados por nome porque são muitos, me ajudaram ao longo deste processo, seja com amizade, duas conversas, um teto, uma boleia, um almoço na Celeste. Agradeço também, aos que rezaram sem eu saber e aos que rezaram porque eu pedi. Àqueles que me questionaram, desafiaram, no ruído e no silêncio. E àqueles que me ensinaram o que é uma Comunidade, sem saberem que estavam a fazê-lo.

Agradeço ainda aos que me ampararam, não desistiram.

Aos livros que li, aos poemas que ainda ouço, por me acompanharem e trazerem sentido estético à teoria. Ajudaram-me muito a encontrar caminho. Às minhas plantas por oferecerem, dentro do vaso, tanta vida e me ajudarem a perceber tanta coisa sobre ela.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe. Aos meus avôs e às minhas avós. Sobretudo o meu avô Armando com quem converso às vezes, mesmo que ele não me possa responder. Ele ainda alimenta o meu imaginário nas histórias que ouço dele. E agradeço à minha tia Anita, porque me deu o nome.

Agradeço às mulheres da minha Comunidade, por serem belas, dignas e fortes. E agradeço às crianças todas, sobretudo àquela que nunca quer crescer.

Agradeço à Escola Superior Paula Frassinetti, pelo espaço que me deu para me inquietar e crescer, e pela tão grande humanidade que fui encontrando por ali.

Quero agradecer à minha orientadora Doutora Irene Cortesão, por ser Humana, em todos os sentidos e por, quando os balões levantavam voo, saber sempre como segurá-los sem os rebentar.

Por fim, mas mesmo nada em último, um obrigado muito grande a toda a Comunidade de Chave, porque me acolheram, e porque me deram mais um sítio para gostar, sobretudo aos que muito pacientemente participaram neste estudo. À Semente de Futuro e colaboradores por me ter acolhido. Mas sobretudo um obrigada grande aos representantes da Semente, Dr^a Bonina

Brandão e Dr. José Brandão Pedro, por me terem dado a oportunidade de fazer ali a investigação e me terem presenteado com (flor de) luz.

Resumo

As desigualdades socioeconómicas afetam de forma desproporcional grupos vulnerabilizados de que fazem parte as crianças (Madeira, 2015; Sarmiento, 2004). Daqui resulta que esteja reservado às crianças, um lugar mínimo nas questões de Participação, o que retroalimenta as desigualdades que as afetam. Esta exclusão está profundamente relacionada com as relações verticais de poder que se estabelecem entre adultos, crianças e as representações que cada grupo faz do outro (Chácon, 2015).

A implicação das próprias crianças no dismantelamento destas estruturas é essencial e urgente visto que, é na medida que se criam espaços de participação que se vão desafiando os preconceitos que ainda hoje aprisionam a infância. Apesar das dificuldades envolvidas nestes processos, são várias as investigações científicas que corroboram a ideia de que, uma maior e mais adequada participação das crianças e dos jovens tem benefícios não só para eles, mas também para os adultos e contexto que os envolve (Cortesão & Jesus, 2022; Taylor & Percy-Smith, 2008).

Por sua vez, as Comunidades são lugares privilegiados de intervenção, não só pela proximidade das pessoas a este elemento, mas porque, o *processo* comunitário é multidimensional e multidirecional, o que permite uma maior abrangência de problemáticas e indivíduos (Ornelas, 1997).

A presente investigação, pretende explorar, através de um estudo de caso, as relações que existem entre Comunidade e Participação e simultaneamente, tenta compreender como é que elas se podem ajudar. Para isso, far-se-á um enquadramento teórico que servirá como base à investigação no terreno. Esta, por seu lado, pretende descobrir de que forma é que as comunidades moldam as infâncias e ao mesmo tempo qual é o potencial das crianças na transformação das comunidades. Deste cruzamento entre teoria e investigação deverá resultar uma proposta de intervenção, que, preocupada com as desigualdades que afetam as crianças, procurará atuar sobre elas, estimulando uma verdadeira participação.

Palavras-Chave: Participação das Crianças; Culturas de Infância; Comunidade; Bem-Estar

Abstract

Socioeconomic inequalities affect some vulnerable groups out of proportion, where children are included (Madeira, 2015; Sarmiento, 2004). This results in very little space being

given to children in participation matters. Consequently, this only feeds the vicious circle of inequality that affects them. The exclusion mentioned above is profoundly related to the vertical relation of power which is being held among adults and children, as well as to the mutual representations between the groups (Chácon, 2015; Sarmiento, 2004).

Implicating children in the process of dismantling these structures of power is very much needed and urgent, because, by doing so, we can, more effectively challenge the preconceived notions of childhood that have brought us to this point. Even though this is a very complex process, it has been showcased that giving more participatory space to children and youngsters brings great benefits for all involved (Cortese & Jesus, 2022; Taylor & Percy-Smith, 2008).

Communities, in turn, are privileged places of intervention, not only because they provide easy access to individuals, but also because the *community process* is multidimensional and multidirectional, allowing for an approach encompassing a wide range of issues and actors (Ornelas, 1997).

The present investigation, intends to explore, through a case study, the established relationships between Community and Participation and simultaneously try to understand how they can inform each other. In this sense, we will present a theoretical framework that serves as a backdrop for the fieldwork. The latter, in turn, intends to discover how communities shape and help shape Childhood (as a category), and at the same time what is the potential for children in transforming communities. The intersection between theory and fieldwork, should result in an intervention proposal, which, concerned with the inequalities experienced by children, will seek to act on them, stimulating true participation.

Keywords: Children's Participation; Children Peer Cultures; Community; Well-be

Índice

Parte I

1-Introdução: “ <i>Já está a gravar, portanto portem-se bem, mas sejam sinceros na mesma</i> ”	1
1.1-Comunidade: “ <i>Com os meus... minhas células. Somos todos um e somos muitos</i> ”	7
1.1-Comunidade e identidade: “ <i>...somos todos irmãos... mas cada um come em sua casa...</i> ”	13
1.1.2-Comunidade e Bem-Estar - “ <i>...passa sempre o padeiro de manhã... sempre</i> ”	15
1.1.3-Desenvolvimento Comunitário “[...] <i>é melhor deixarmos de falar mal dos outros porque se eu traduzo isso para o meu corpo ... o fígado contra o estômago não dá</i> ”	19
1.2 - Participação - “ <i>Tirar uns bocadinhos, fazer esforço para se juntar com as pessoas que são nossas amigas. P’las pessoas que a gente se sente bem...</i> ”	21
1.2.1 - Culturas de Infância - “ <i>Coca-colas, Fantas ... e podemos deixar as bicicletas à porta</i> ” ...	25
1.2.3-Participação das Crianças e Jovens - “ <i>Quem é que alegra a igreja? - Exato. E não é só alegrar. Nós somos o futuro</i> ”	29
1.2.4- Obstáculos na Participação das Crianças no Contexto Comunitário: “ <i>Às vezes até dizem “você só querem é vida boa” ou que algumas coisas são difíceis. Eu não digo que não sejam difíceis, mas não são impossíveis</i> ”	31
1.2.5- Impacto e Benefícios da participação das crianças: “ <i>... brincar sem regras... e sem limites e sentir-se chateado quando são chamados para parar de brincar... porque brincar é a fonte de energia delas...</i> ”	34
1.2.6- Participar na Prática: “ <i>Nós vamos andar de bicicleta uns com os outros. Ligamos uns para os outros e reunimo-nos</i> ”	38

Parte II

2-Enquadramento Metodológico: “ <i>Como os balões de ar quente não existe um volante p’os conduzir... Então, antes de serem enchidos têm de respeitar todas as condições para começar a viagem.</i> ”	47
2.1- Fase exploratória	47
2.1.1 - Chave e Semente de Futuro: “ <i>P’ra mim comunidade é como por exemplo, fazer estas coisas aqui na Semente ... uma pessoa... as pessoas juntam-se</i> ”	54
2.2- Trabalho de campo & Análise e Tratamento do Material Empírico e Documental	57
2.2.1-Grupo focal Adultos	68
2.2.2-Grupo Focal Crianças	78

2.3-Considerações finais- “Uma salva de palmas”	88
--	----

Parte III

3- Proposta de Intervenção	97
---	----

3.1-População e Amostra	98
--------------------------------------	----

3.2 -Metodologias	99
--------------------------------	----

3.3 Objetivos e Atividades	102
---	-----

3.4 Recursos e Cronograma	103
--	-----

3.5- Conclusão	103
-----------------------------	-----

4-Referências Bibliográficas	105
---	-----

Âpendices	1
------------------------	---

Apêndice I- Guião Grupo Focal - Adultos	2
--	---

Apêndice II- Guião Grupo Focal - Crianças	4
--	---

Apêndice III- Consentimento Informado Grupo Focal - Crianças	6
---	---

Apêndice IV- Consentimento Informado Grupo Focal - Crianças	7
--	---

Índice de Figuras:

Figura 1 - Sinergias do Bem-estar (Prilleltentsky & Prilleltentstky, 2006)	17
Figura 2 - A Escada da Participação de Roger Hart (1992) (Ackerman et al, 2003)	38
Figura 3 - Relação entre conceitos utilizados	43
Figura 4 - Uma jibóia (fechada) a comer um elefante (Saint-Exupéry, 1987).....	88
Figura 5- Uma jibóia (aberta) a comer um elefante (Saint-Exupéry, 1987)	88
Figura 6 - Sistematização do Ciclo de Projeto (Serrano, 1999).....	97
Figura 7 - Ciclo Investigação- Ação (Santos, Amaral & Mamede, 2013)	100

Índice de Tabelas:

Tabela 1- Cronograma do trabalho de campo	59
Tabela 2 - Visitas ao terreno e Atividades	60
Tabela 3 - Análise do Tema Comunidade - Grupo focal dos Adultos	71
Tabela 4 - Análise do Tema Culturas de Infância - Grupo Focal dos Adultos	74
Tabela 5 - Análise do Tema Infância - Grupo focal dos Adultos	74
Tabela 6 - Análise do Tema Participação das Crianças e Jovens- Grupo Focal dos Adultos	76
Tabela 7 - Análise do Tema Adultos- Grupo focal dos adultos	77
Tabela 8 - Análise do Tema Comunidade - Grupo Focal das Crianças	79
Tabela 9 - Análise do tema Bem-estar Comunitário -Grupo focal das Crianças	80
Tabela 10 - Análise do tema Participação das Crianças e Jovens - Grupo Focal das Crianças	82
Tabela 11 - Análise do tema Infância - Grupo Focal das Crianças.....	83
Tabela 12 - Análise do tema Culturas de Infância - Grupo Focal das Crianças	84
Tabela 13 - Análise do Tema Desenvolvimento Comunitário - Grupo Focal das Crianças	85
Tabela 14 - Análise do Tema Bem-estar Individual - Grupo Focal das Crianças.....	86
Tabela 15 - Análise do Tema Adultos-Grupo Focal das Crianças.....	86

Lista De Siglas e Abreviaturas

BEC- Bem-estar comunitário

CC- Centro Comunitário

CDC- Convenção sobre os Direitos das Crianças

DC- Desenvolvimento Comunitário

IAP- Investigação-Ação Participativa

PC- Participação Comunitária

PP- Participação Política

SF - Semente de Futuro

SdC-Sentido de Comunidade

Codificação de participantes no Grupo Focal

M/F(Idade)

M = masculino; F= feminino

1-Introdução: *“Já está a gravar, portanto portem-se bem, mas sejam sinceros na mesma”*

A decisão de empreender o Mestrado em Intervenção Comunitária é inseparável do meu percurso pessoal. O processo natural de crescimento destapa a cada passo dado - e se permitirmos - os filões da nossa vida. É com eles que nos vamos (des)orientando e (re)descobrimo. A Academia tem tido um papel importante neste processo, uma vez que me tem permitido aprofundar e ao mesmo tempo, feito emergir as inquietações e as certezas que sempre me acompanharam e me moldam. No cruzamento entre estes mundos, nasce este Trabalho de Projeto, que por um lado reflete o caminho feito no Mestrado, por outro o caminho interno e por outro, o mundo que nasce quando os dois últimos se sobrepõem.

Cresci em Pinhanços uma aldeia do concelho de Seia, hoje, com cerca de 700 habitantes (INE, 2021a), com uma população em envelhecimento e de onde se viu esvaziar a participação comunitária e muitos dos equipamentos sociais. A minha geração foi das últimas a fazer o rancho. Progressivamente, a banda deixou de tocar e as paradas dos cabeçudos acabaram. Já não se cantam as Janeiras, nem há Compasso quando chega a Páscoa. Já ninguém joga futebol e a feira semanal passou a ser mensal. A escola primária fechou, pouco depois disso, a creche. Agora há um Lar no lugar da antiga escola. Este junta-se ao Centro de Saúde e à Junta de Freguesia como únicos equipamentos sociais disponíveis. Em comparação a tantas outras aldeias, há abundância de equipamentos. Porém, conheci tarde a realidade da minha aldeia, porque apesar de viver lá, não pertencia. Nem queria pertencer.

Depois de algum tempo a viver fora dali, a experienciar o mundo dos adultos, passei a olhar para Pinhanços de outra forma, mais ternurenta, mais grata. As histórias daquele lugar e das vidas das pessoas à minha volta, às vezes tão polarizantes, mas sempre belas, foram e são muito importantes. O posicionamento maniqueísta perante as pessoas não era possível e continua a não ser. Não sabia a sorte que tinha por ter tido sempre consciência destas fronteiras. Foi assim que me sensibilizei para as questões sociais, mas também foi assim que me familiarizei com a gentileza e com a superação. Os problemas sociais são espectros e as pessoas são matizadas. O que mais há, e mais me marcou são relatos de pessoas violentas, capazes de atos de gentileza genuínos. E das pessoas que vitimizadas nunca param de lutar e de dar o seu

melhor. E das que, incómodas para toda a gente eram e são as mais especiais. Na minha aldeia cabe o mundo, e foi sempre, através deste mundo que existi eu.

Depois veio a pandemia que me obrigou à oportunidade de me sentir no meu lugar, e de conhecer mais e melhor a geografia a demografia os relevos. Deu-me a possibilidade de sentir falta do pouco movimento da aldeia e das suas pessoas e o isolamento aguçou o olhar para o que estava à volta. Explorei caminhos novos nas tão necessárias passeatas, e fui muito grata pelo meu entorno, porque, enquanto nas cidades as pessoas estavam presas às suas habitações ali, eu estava livre.

Em 2021 fui recenseadora nos Censos à população na minha aldeia. E foi a oportunidade perfeita para mergulhar ali. Pude ver e contactar pela primeira vez com as pessoas e as ruas, becos e quintais. Conheci pessoas que em 27 anos a viver ali nunca tinha visto ou ouvido, sequer, o nome. Fiz amizades muito especiais e ganhei carinho por muitas pessoas. Também percebi quem se relaciona com quem, quem foi afastado e por isso está fora dos diversos círculos sociais. Quem está no centro de alguns destes círculos, e quem, como eu até ali, se põe, propositadamente de fora.

Pude compreender melhor as dificuldades das pessoas, a doença que me rodeia, a tristeza, a zanga, o vício e a solidão, mas também pude tocar o amor, o sentido de humor, a entreatada, a solidariedade, a luz que sai de algumas destas pessoas. Foi ao longo destas conversas, disfarçadas pelos Censos, que pude perceber a falta que fazem momentos de sociabilização com propósito. A aldeia tem vários cafés e restaurantes, o clube, um campo de futebol com bancada e um campo de ténis. Há abundância de espaços, mas pessoas não se distribuem por elas. O campo de futebol, por exemplo, é um lugar com bastante afluência, habitualmente do rebanho de ovelhas que pasta ali. Esta retirada dos espaços comuns, em união com os relatos de solidão, de isolamento face à falta de apoios e ligações afetivas, tornou claro que algo mais é necessário e urgente. Não bastava, portanto, que a Junta estivesse aberta, ou que houvesse médico no Centro de Saúde, quando o que se precisa é de chorar, rir e estar calado com alguém ao lado.

Quem mais vi afetados não foram os idosos, estes, por se preverem como muito vulneráveis, vão contando com alguns apoios. Claro que a solidão é uma questão séria, mas o que vi é que os idosos tinham *relações* dentro da aldeia, contam histórias de antigamente, e têm na aldeia uma referência identitária. Ou seja, definem a sua identidade pessoal em relação ao espaço o que constitui um laço “between people and their environment based on cognition and

affect”¹ (Solari & Gambarotto, 2014, p.509). Esta é uma dimensão essencial uma vez que, é por seu intermédio que *pertencemos* a um lugar e pertencer é uma necessidade do ser humano (idem). Solari & Gambarotto (2014) definem pertencer como uma “form of collective territorial memory so that also time is a relevant dimension”²(p.510).

As crianças, naturalmente, ainda não têm *este* tempo de que nos falam os autores. E se não há atividades comunitárias, nem espaços, nem motivação, que tipo de referências vão ter? Aliás que referências da sua aldeia pode ter uma criança que não estuda ali, cujos amigos não são dali, que não convivem ali, que apenas dormem ali?

Foi este o cenário que encontrei. Foram mais do que um, aqueles que, ou pelo entusiasmo excessivo, ou pela excessiva ausência de entusiasmo me falaram desta problemática. O contacto breve que tive com dois adolescentes da aldeia, foi muito impactante. Um deles zangado por viver em Pinhanços, porque ali não há nada para fazer. O outro, triste por viver em Pinhanços e ali não haver nada para fazer. Andavam em escolas diferentes, mas viviam no mesmo lugar, podiam ter sido amigos. Como estes dois há tantos na aldeia, há a menina que anda de bicicleta sozinha, e aquela que nunca ninguém a viu, só se sabe que vive ali, porque se conhecem os pais. Vi neles a necessidade de criar espaços de convívio, de troca e união, onde eles pudessem ser eles próprios e ser autónomos. Explorar outras dimensões que não seja a escola e as obrigações. Para além dos adolescentes, fui também, profundamente interpelada pela situação das crianças mais pequenas, sobretudo quando os pais vão trabalhar e não têm onde ficar, seguras, se as redes familiares são não existentes. Mais do que ficar simplesmente, ter onde se expressar, conviver, pensar sobre o mundo para lá da escola. Há que trabalhar os afetos e trazer afeto para estes contextos. A falta de ação coletiva é sintoma disto mesmo, visto que: “affective bonds can help collective action”³ (Solari & Gambarotto, 2014, p. 510).

As comunidades têm um enorme potencial. Mesmo numa comunidade como a minha, onde parece que nada acontece, mas onde acontece de tudo, escondido pelo hábito e pela rotina. É nas comunidades que os eventos, muito bons ou muito maus na vida de alguém se desenrolam e esse é um lugar privilegiado de intervenção (Brennan, Barnett & Baugh, 2007 Cortesão, 2019,

¹ Em português: “entre pessoas e o seu contexto baseado na cognição e afetos” (Solari & Gambarotto, 2014, p.509). Tradução livre da autora.

² Em português: forma de memória territorial coletiva, de modo que o tempo é uma dimensão relevante” (Solari & Gambarotto, 2014, p. 510). Tradução livre da autora.

³ Em português: “[os] laços afetivos podem ajudar à ação coletiva” (Solari & Gambarotto, 2014, p.510). Tradução livre da autora.

Ornelas, 1997, Taylor, Percy-Smith, 2008, Wandersman & Florin, 2003 etc.). A partir daqui, ficou bastante consolidada, pelas necessidades identificadas, a ideia de intervir na comunidade, de forma a promover o capital social da e uma maior sociabilidade. Pensei que, se houvesse respostas ao nível local, e se o local em si se tornasse uma reposta seriam menos as pessoas a chegar a soluções mais institucionais. Wandersman e Florin (2003), dizem-nos que as intervenções comunitárias podem funcionar, desde que sejam bem fundamentadas e bem orientadas podem ter efeitos positivos na prevenção de alguns fenómenos como consumos de substâncias psicoativas, gravidez na adolescência ou a violência etc. Outros autores de que são exemplo, Norris e Stevens (2007) dizem-nos que trabalhar os recursos internos da comunidade podem inclusivamente ajudar a mitigar os efeitos de trauma coletivo.

São tantas as avenidas de intervenção que surgem no seio comunitário que houve necessidade de afunilar e foi aqui que reemergiram todas as crianças que vivem na minha memória. A criança que fui e as crianças que foram pequeninas comigo. As crianças das instituições onde passei. As crianças da minha aldeia. A criança que me ensinou a tocar bombo e me deu o ralhete sábio e pertinente. As crianças da televisão. A criança triste. Os dois meninos da minha aldeia. O menino do presépio. A criança do nariz ranhoso, a do trator, as das ovelhas, a que comia barro do fundo dos rios, a que andava descalça, a criança que não se lembra. As crianças do Zeca Afonso, mas sobretudo as crianças a quem não dei o melhor de mim. E tantas outras que não se dizem por falta de tempo e espaço, mas a quem quero tanto bem.

Com elas no centro das minhas lentes, ficou claro que era a elas que queria servir, restava saber era como. Sabemos que os projetos de intervenção podem, por vezes, incitar a posturas passivas por parte dos grupos-alvo (Nikkah & Redzuan, 2009) e isto agrava-se ainda mais quando falamos sobre crianças (Ackerman et al 2003; Cortesão, 2019; Cortesão & Jesus, 2022; Ferreira, Azevedo & Menezes, 2012; Hart, 1992; Lansdown, 2005; Sarmiento, 2004; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007; Taylor & Percy-Smith, 2008; Trevisan, 2011, etc). Os projetos de intervenção quando incluem as crianças estão de forma geral mais preocupadas em prepará-las “for future roles rather than roles they can take now”⁴ (Percy-Smith & Burns, 2013, p.324). Sentiu-se a necessidade procurar fazer diferente, uma vez que se sabe que a participação dos mais jovens é tanto mais significativa, e eficiente, quando eles detêm a iniciativa e, portanto, se eles mesmos se apropriam das ideias e projetos (idem).

⁴ Em português: “para papéis futuros em vez de papéis que podem desempenhar agora” (Percy-Smith & Burns, 2013, p.324). Tradução livre da autora.

O processo científico “apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições” (Minayo, Deslandes & Gomes, 2007, p.10). Este facto mais se agudiza na investigação em Ciências Sociais porque ela envolve, obrigatoriamente alguma sobreposição entre o papel de observador e observado (idem). Assim, na tentativa de reduzir o perigo de produzir uma autobiografia ou um artigo de opinião, e no sentido de empreender, verdadeiramente o trabalho científico, foi imprescindível escolher um objeto de estudo mais longínquo, mas que permitisse explorar estas mesmas questões. Após um cuidadoso processo de seleção, leitura e encontro, definiu-se que esta decorreria no seio de um Centro Comunitário dinamizado pela Associação Semente de Futuro localizada em Chave.

Conscientes de todos estes fatores, surge então a pergunta de partida que orientou a presente investigação.

De que forma é que a participação das crianças pode contribuir para o bem-estar da comunidade?

É este o fio orientador da investigação e foi com ele em mente que se orientaram os propósitos desta investigação que são:

- Perceber os efeitos da participação das crianças na comunidade;
- Perceber as representações da comunidade sobre infância, bem-estar e comunidade e as interações entre estes três conceitos
- Compreender o contexto social e comunitário do Centro Comunitário Semente de Futuro.

Com base nisto, pode iniciar-se o processo de investigação, alvo das próximas secções. Num primeiro momento, proceder-se-á à discussão e tentativa de definição dos conceitos que nos trouxeram até aqui. Num segundo momento, far-se-á descrição detalhada do processo de investigação, bem como a definição e justificação das opções de metodologia, estratégias e técnicas de recolhas de dados. De seguida, far-se-á o relato do processo no terreno, acompanhado da discussão de dados e levantamento temas/questões que surgiram e que se revelarem mais importantes.

Por se tratar de uma investigação etnográfica, onde pessoas, culturas e linguagens locais têm particular relevância, optou-se por se ter presente em todo texto, nos títulos dos capítulos e subcapítulos, falas que decorreram dos grupos focais.

Após as considerações finais, far-se-á uma proposta de intervenção. Esta deve ter em conta não só os temas identificados, mas também os recursos próprios da população e Centro Comunitário, ao mesmo tempo que mantém o alinhamento necessário com o enquadramento teórico selecionado.

1.1-Comunidade: “Com os meus... minhas células. Somos todos um e somos muitos”

O termo Comunidade toma um papel central nesta investigação. É em torno da Comunidade que tudo se desenrola e é a partir dela que surge a intenção deste trabalho de projeto.

Apesar de ser para nós uma palavra habitual, o conceito de Comunidade, tal como o entendemos hoje em dia, tem uma história relativamente recente no léxico ocidental. Embora seja um conceito que data à Modernidade já aporta uma variedade de sentidos, é utilizado nos mais diversos campos do saber e de formas bastante diferentes. Os limites do que pode ser considerado ou não comunidade, são esbatidos. O que se segue pretende, não chegar a um entendimento definitivo, mas sim, fazer um breve trajeto dos contributos mais relevantes para o objeto deste estudo.

Ganhando relevância científica apenas no final do séc. XIX a palavra Comunidade, amplamente utilizada, ganhou um infinito número de significados, alguns deles completamente antagónicos entre si. Como nos diz Sawaia, o termo

[...] aparece e desaparece das reflexões sobre o homem e sociedade em consonância às especificidades do contexto histórico [...] De um lado, condenada como conservadora e antagónica ao progresso. De outro, defendida pelos que tinham horror à modernização, como símbolo de tudo de bom e que o progresso destruiu (1996, p.35).

Um dos contributos mais relevantes neste debate é do sociólogo alemão Ferdinand Tönnies, com a obra *Gemeinschaft und Gesellschaft* – em português Comunidade e Sociedade – onde o autor opõe, de forma veemente, estas duas formas de organização social. Para Tönnies a Comunidade é a forma natural de organização social, como se pode ler: “[...] a constituição natural subjacente da civilização (embora agora perdida para nós) é comunitária” (Tönnies, 2001, p. 13). No lugar oposto do espetro, coloca a Sociedade – uma criação do modernismo individualista; uma “construção puramente mecânica” (Tönnies, 2001, p. 17). De um lado o mundo velho, definitivamente perdido, os modos de vida tradicionais e rurais, onde os seres humanos viviam harmonicamente em conjunto (Tönnies, 2001; Sawaia, 1996). Do outro, as relações modernas, governadas exclusivamente pelas leis do mercado e economia, as grandes urbes e o progresso (Tönnies, 2001; Sawaia, 1996). De um lado está o natural, o orgânico, espontâneo, a metafísica; do outro um mero produto da modernidade fria, excessivamente

racional, mecânica e sustentada pelo individualismo (Tönnies, 2001), onde as pessoas se movimentam lado a lado, mas separadamente (Tonniës, 2001).

O autor categoriza dois tipos de interações humanas: as que promovem bem-estar físico e mental - positivas - e as que o destroem - negativas (Tönnies, 2001). Assim, pertencem ao reino da Comunidade todas as interações fundamentalmente positivas que são presididas pelo equilíbrio entre a união e diversidade e onde existe a necessária partilha de fardos e conquistas (Tönnies, 2001). A experiência positiva da Comunidade leva a que o grupo social que daqui decorre se mova como uma só entidade, e a substância das relações sociais sejam verdadeiramente orgânicas (Tönnies, 2001). Nesta perspetiva, estas relações são tão significativas que, daqui advém uma sensação de união profunda e inquebrável que se mantém mesmo quando as pessoas deste grupo de separam. (Tönnies, 2001, p.22).

A comunidade de Tönnies é uma realidade concreta e intemporal “[...] não é uma variável ou um espaço [...]” (Nisbet cit. in Sawaia, 1996) que vai para além de toda a fronteira. Como vimos acima, “this sense of unity is maintained even when people become separated”⁵ (Tönnies, 2001, p.22). Ela nasce da proximidade, das relações familiares e de vizinhança, mas mantém-se para lá disso.

Zygmunt Bauman também se debruçou sobre o tema da Comunidade, defendendo que, apesar da ideia despertar em nós sentimentos positivos de acolhimento, aconchego e de segurança, etc., fazer parte de comunidades traz consigo alguns revezes (Bauman, 2013). A Comunidade é “como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada” (Bauman, 2013, p.7), um refúgio do mundo real, frio, perigoso e exigente que torna a nossa existência tão dolorosa (ibidem). Segundo o autor, é precisamente esta visão utópica da Comunidade que a torna um elemento possível apenas na imaginação (Bauman, 2013) visto que, qualquer tipo de tentativa de a tornar real “exigiria rigorosa obediência em troca dos serviços que presta ou promete prestar” (Bauman, 2013, p.10).

Para melhor ilustrar o argumento, Bauman utiliza o mito de Tântalo, cuja sede e fome estará sempre por saciar apesar de estar submerso até ao pescoço e ter fruta pendurada sobre a sua cabeça. Através deste paralelo o autor pretende fazer-nos compreender que “a sede” que queremos satisfazer através da Comunidade, não pode, na verdade ser saciada. No caso particular, somos convidados a olhar esta questão a partir do espectro segurança-liberdade.

⁵ Em português: “este sentido de união mantém-se mesmo quando as pessoas ficam separadas [umas das outras]” (Tönnies, 2001, p.22). Tradução livre da autora

Bauman coloca, deste modo, a Comunidade, como a solução encontrada no extremo securitário do pêndulo.

Daqui resulta que a Comunidade seja vista como um lugar escasso em liberdade, onde a própria existência está dependente dos processos de assimilação e homogeneização dos indivíduos (Bauman, 2013). Na verdade, defende o autor, se tal não acontecer o “objeto” comunidade não pode sobreviver. A base da comunidade é, por isso, a inexistência de pensamento crítico e a necessária exclusão dos que estão “de fora” (Bauman, 2013, p.18). Estes elementos são essenciais ao acordo artificialmente construído que produz a comunidade (Bauman, 2013, p.19) e sem os quais, corre o risco de implodir sobre si mesma.

Em suma, a comunidade é um elemento ou que perdemos ou que aguardamos, mas uma que certamente não conseguimos atingir no presente: “Paraíso perdido ou paraíso ainda esperado; de uma maneira ou de outra, não se trata de um paraíso que habitemos e nem de um paraíso que conheçamos a partir de nossa própria experiência.” (Bauman, 2013, p.9).

Se em Bauman encontramos a comunidade como um movimento de alienamento e absorção total, em Pélbart descobrimos o oposto. A comunidade não é uma obrigação à integração, mas sim uma opção radical pela própria identidade, assim comunidade

[...] só é pensável enquanto negação da fusão, da homogeneidade [...] e tem por condição precisamente a heterogeneidade, a pluralidade, a distância. [...] a comunidade, na contramão do sonho fusional, é feita da interrupção, fragmentação, suspense, é feita dos seres singulares e seus encontros. [...] A comunidade é aquilo que acontece quando, me desvinculo da sociedade em geral e vou à procura da minha singularidade (Pélbart, 2022, p92).

Nesta leitura, a Comunidade também se afirma como o contrário de Sociedade à semelhança de Tönnies (2001), mas não porque é o lugar de conforto e intimidade, dizimada pela Sociedade moderna, mas sim “[...] porque ela é o espaço de uma distância que a sociedade no seu movimento de totalização, não para de esconjurar” (Pélbart,2022, p.93).

Como vimos, as motivações que alimentam a construção comunitária podem ser inúmeras. As concepções acima explanadas, pretendem ilustrar justamente isto. Em Tönnies (2001) encontramos uma tendência predeterminada à procura pela experiência comunitária, visto que ela nos é natural. Em Bauman (2013), a insegurança do mundo moderno, desencadeia em nós um desejo de procurar o conforto da comunidade – no caso, imaginária - e em troca, abrimos mão da liberdade e individualidade. Pélbart (2022), por sua vez, numa espécie de

terceira via entre os seus antecessores, diz-nos que a comunidade é contrária à Sociedade não porque é natural, mas porque é o resultado da autodeterminação dos indivíduos.

É impossível fugir à infinitude de sentidos, configurações e aplicações do termo comunidade. Este pode ser “[...] descritivo e prescritivo, local e global, espacialmente definido ou sem limites físicos, público ou privado, orgânico ou mecânico, intencional ou acidental, com um fim ou sem rumo, opressivo ou libertador, funcional ou disfuncional” (Cortesão, 2019, p.126). Não obstante, é importante olhar para estes elementos, uma vez que “[...] comunidade, mais do que uma categoria científico-analítica [...] é extremamente sensível ao contexto social em que se insere, pois está associada ao debate milenar sobre exclusão social e ética do bem viver” (Sawaia, 1996, p.50).

Quando Sawaia refere contexto social, somos dirigidos automaticamente, para uma dimensão mais material, mais logística de Comunidade. Assim, faz-se necessário expandir a partir deste mote, onde a delimitação física assume posição central. Ainda que de forma discreta já temos vindo a falar desta, visto que, sem ela, a cisão “comunidade/sociedade” de Tönnies (2001) não seria possível, nem o espaço seguro de Bauman (2013), e muito menos, o lugar de separação em Pélbart (2022).

Ainda assim, é necessário destrinçar comunidade de outros conceitos que se referem exclusivamente à circunscrição de um espaço, como demonstrado pela palavra “lugar”. Esta é, muitas vezes, confundida com comunidade, particularmente em casos de comunidades isoladas ou rurais (Tönnies, 2001; Clark, 1973). O mesmo se pode verificar em outras áreas. Por exemplo, na Psicologia Social onde a é “entendida como unidade consensual, sujeito único e homogêneo, [...] e sua delimitação [é] espacial/geográfica” (Sawaia, 1996, p.42).

A este respeito, Simone Weil no texto *The Need for Roots* (2005) apesar de não abordar de forma explícita das questões da Comunidade, tem-na transversalmente presente, quando fala das *Necessidades da Alma*. Para Weil, o Enraizamento “[...] is perhaps the most important and least recognized need of the human soul”⁶ (Weil, 2005, p. 40) e que o ser humano tem raízes “[...]by virtue of his real, active and natural participation in the life of a community”⁷ (ibidem). Weil explica que a participação do ser humano na comunidade é natural no sentido em que ela

⁶ Em português: “é, provavelmente, a mais importante e menos reconhecida necessidade da alma humana” (Weil, 2005, p.40). Tradução livre da autora.

⁷ Em português: “em virtude de sua participação real, ativa e natural na vida de uma comunidade” (Weil, 2005, p. 40) Tradução livre da autora

é automaticamente atribuída pelo lugar de nascença e meio social em que este está inserido (Weil, 2005). Desta forma, o enraizamento necessário ao bem-estar dos seres humanos, acontece na comunidade e esta está necessariamente conectada à noção de espaço e território (Weil, 2005). Por outro lado, Clark (1973, p. 398) afirma que ainda que o espaço da comunidade seja um aspeto importante, este não é determinante: “to argue that place influences community is a very different matter from assuming that certain geographical units or areas are synonymous with it”⁸. O desenvolvimento das tecnologias de comunicação o espaço geográfico perde, cada vez mais importância (Rocha, 2012), e em vez disso, são outros os fatores determinantes como “comunhão de escolhas, a vontade comum [e] a partilha de um mesmo ideal” (Buber cit in Peruzzo Krohling & Volpato, 2009, p.142).

Para o propósito desta investigação, o espaço físico, o local, no contexto da Comunidade é, à semelhança do exposto por Simone Weil, muitíssimo importante. Pois é aí que o *Enraizamento* acontece, e onde por consequência, a Comunidade tem a sua génese. Para além disto, é no *território* da Comunidade onde são preservadas: “[...]in living shape certain particular treasures of the past and certain particular expectations for the future”⁹ (Weil, 2005, p. 40).

É exatamente com olhos nas expectativas de futuro de Weil que se torna necessária, uma última definição de Comunidade proposta por Follett (1919). A autora, fugindo um pouco a uma definição estática de Comunidade, desenha uma proposta interessante que interliga os processos psicológicos dos indivíduos com a formação da e as dinâmicas internas da comunidade.

Follett utiliza os conceitos e princípios da psicanálise freudiana e aplica-os a grupos e elementos de organização social. Nesta perspetiva, a comunidade está para lá da estrutura social terminada, visto que, esta é indissociável dos indivíduos, “entidades” sempre em construção e nunca terminados. Deste modo, a Comunidade é, de forma enganadoramente simples, definida como um “creative process”¹⁰ (Follett, 1919, p.576). Criativo porque é o lugar onde confluem as singularidades dos indivíduos e algo que não existia anteriormente pode ser *criado*. Follett diz-nos que o exemplo mais trivial deste processo é o que acontece numa reunião onde os

⁸ Em português: “argumentar que o lugar influencia a Comunidade é muito diferente de assumir que certas unidades ou áreas geográficas são sinónimas desta” Clark (1973, p. 398). Tradução livre da autora.

⁹ Em português “em forma viva certos tesouros particulares do passado e determinadas expectativas para o futuro” (Weil, 2005, p. 40) Tradução livre da autora

¹⁰ Em português: “processo criativo” (Follett, 1919, p.576). Tradução livre da autora

participantes se juntam para decidir um curso de ação. A proposta final “which was not possessed by anyone when [they] came to the meeting but is the result of the interweaving of all. The creative power of the individual appears not when one 'wish' dominates others, but when all 'wishes' unite in a working whole”¹¹(ibidem).

Pensar a comunidade, como algo que os indivíduos continuamente constroem, a partir da interação com os outros parece-nos particularmente interessante. Focando estas dimensões, é possível intuir que existe uma ligação inquebrável entre indivíduos e comunidade, de tal modo que estes se influenciam uns aos outros mesmo sem que haja intencionalidade. Ou seja, não é necessário haver, por exemplo, uma mobilização cívica para que haja mudança nas comunidades. No limite, isto significa que os ciclos vitais, os diferentes estados emocionais dos indivíduos, já constituem alterações a todo o ambiente. A comunidade como processo criativo abre muitas possibilidades, nomeadamente que compreendamos que, a comunidade não é um processo acabado, os progressos que agora podem fazer-se, podem facilmente perder-se; do mesmo modo que, num lugar em que (neste sentido) ainda não há comunidade, é possível criá-la.

Para além disso, na opinião de Follett, o processo criativo que é a Comunidade, não é unidirecional. Ela não é tão somente criada pelos indivíduos, como também é elemento essencial à criação destes últimos (Follett, 1919). Assim, encontramos indivíduo e Comunidade como faces da mesma moeda, cujos limites estão enredados e cuja relação não pode ser ignorada.

Seguindo o explanado por Solari e Gambarotto (2014, p. 513) é no território da comunidade que as pessoas “tend to form expectations and to form judgment of appropriate behavior (self and others’) from accepted practices, habits, and past solutions to the definition of proper behavior”¹². É neste mecanismo, que se assegura, no tempo, a continuidade da comunidade bem como dos valores, costumes e cultura. Naturalmente, assegurar a manutenção temporal da comunidade e do seu conteúdo próprio implica alguma lealdade por parte dos indivíduos (ibidem). Esta última, por sua vez, só existe através de um laço afetivo: “such loyalty

¹¹ Em português: “não possuída por ninguém quando iniciaram a reunião, mas que resultou do entrelaçamento de todos. O poder criativo do indivíduo aparece não quando um ‘desejo’ domina os outros, mas quando todos os ‘desejos’ se unem num todo funcional (Follett, 1919, p. 576). Tradução livre da autora.

¹² Em português: “tendem a formar expectativas e a criar julgamentos sobre o comportamento apropriado (para si próprio e para os outros) a partir de práticas aceites, hábitos e soluções passadas para a definição do comportamento adequado” (Solari e Gambarotto, 2014, p. 513). Tradução livre da autora

is related to our values, to those of our parents and to the people we have loved or simply appreciated[...]"¹³ (ibidem)

Por esta mesma razão, a secção seguinte pretende, precisamente, explorar esta relação de forma mais completa.

1.1-Comunidade e identidade: “...somos todos irmãos... mas cada um come em sua casa...”

Como vimos, comunidade não é um conceito estanque, muito menos simples, refere-se simultaneamente a semelhanças e diferenças (Cortesão 2019), dotadas de identidade própria, lugar de definição de quem esta fora e quem está dentro (ibidem). A interpretação subjetiva e sempre em transformação de comunidade, não impede, porém, que esta seja um objeto científico muito relevante, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da identidade.

À semelhança do termo comunidade, o termo “identidade” é infinito em interpretações, aceções e usos. No presente texto, utilizaremos uma distinção por Fearon (1999) que nos diz que identidade se refere, principalmente a duas categorias, que podem ser usadas em separada ou podem ser usadas em conjunto: a social e a pessoal. Assim, identidade corresponde “[...]at the same time to social categories and to the sources of an individual’s self-respect or dignity”¹⁴ (Fearon, 1999, p.2).

Como nos explica Follett, seja qual for a área de conhecimento a Comunidade toma um lugar central na formação do ser: “from biology, from psychology, from our observation of social groups, we see that community is that intermingling which evokes creative power. What is created? Personality, purpose, will, loyalties”¹⁵ (Follet, 1919, p.577). Respetivamente, a criação de personalidade, propósito, vontade e lealdade, pretende neste caso representar o desenvolvimento de *identidade*.

Jerry Chácon (2015) fala-nos brevemente do modo como os indivíduos formam as suas identidades, e em como estas resultam da interação sociais entre gerações e abarcam relações de poder. Segundo o mesmo autor, um individuo forma a sua identidade por oposição,

¹³ Em português “tal lealdade está relacionada aos nossos valores, aos de nossos pais e às pessoas que amamos ou simplesmente apreciamos” (Solari e Gambarotto, 2014, p. 513). Tradução livre da autora.

¹⁴ Em português: “ao mesmo tempo, às categorias sociais e às origens do respeito por si mesmo ou dignidade” (Fearon, 1999, p.2). Tradução livre da autora.

¹⁵ Em português: “da biologia, da psicologia, das nossas observações de grupos sociais, vemos que comunidade é esse entrelaçar que evoca o poder criativo. O que se cria? Personalidade, propósito, vontade, lealdades” (Follet, 1919, p.577). Tradução livre da autora.

semelhança ou contraste (idem), não obstante, estes processos acontecem numa esfera maior do que os próprios processos, que é o seu contexto, que engloba, necessariamente as próprias comunidades.

Portanto, percebe-se, a este respeito que as comunidades têm identidade própria, ao mesmo tempo que são lugar onde, a partir das relações que ali acontecem, os indivíduos constroem e vão construindo para sempre, as suas próprias identidades. Consequentemente, pode dizer-se sobre comunidade está

em constante transformação e evolução, [e] envolve processos fluidos, porosos, negociados (Bowman, 2009) e dinâmicos de interação humana [...]” estas [geram um] sentido de pertença e identidade social, que acentua tanto a existência de uma pluralidade de percursos, identidades e visões, como o conflito que é inerente à própria dinâmica comunitária (Menezes cit in Cortesão, 2019, p.126).

Conseguimos, assim entender o papel das comunidades no desenvolvimento da identidade, no sentido em que estas são, simultaneamente produtoras e produtos das identidades das pessoas que as constituem. Assim importa refletir sobre que condições devem existir nas comunidades para que estes processos de desenvolvimento das identidades ocorram da melhor forma possível.

No sentido de procurar enriquecer esta discussão, mobilizamos a teoria de Sentido de Comunidade (SdC) de McMillan & Chavis.

McMillan e Chavis (1986) dizem-nos que o elemento central, formador de qualquer comunidade é o Sentido de Comunidade (SdC). Para estes autores, esta dimensão assume-se centralidade no estudo da comunidade, afirmando que comunidade “should be defined as any set of social relations that are bound together by a sense of community”¹⁶ (Chavis & NewBorough 1986, p.335) Desta forma, sem SdC não existem comunidades e para que estas se possam constituir ou, continuar a construir comunidade, é necessário trabalhar mais profundamente nesta dimensão.

McMillan & Chavis definem Sentido de Comunidade como

¹⁶ Em português “Comunidade deve ser definida como qualquer conjunto de relações sociais que estão ligadas por um sentido de comunidade” (McMillan & NewBorough, 1986, p.335). Tradução livre da autora

“a feeling that members have of belonging, a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members’ needs will be met through their commitment to be together”¹⁷(McMillan, 1976 cit in McMillan & Chavis, 1986, p.9).

Os autores criaram um modelo onde definem SdC através de quatro dimensões. Cortesão (2019) resume-as da seguinte forma:

- **“Pertença** que apela para a qualidade de membro associada a direitos e responsabilidades particulares e subjacente à qual existe a noção de fronteira (que separa os membros dos não membros);
- **Influência**, tanto no sentido em que cada membro influencia as decisões da comunidade, como no sentido em que é influenciado por esta, e que pode oscilar entre o conformismo e o domínio (individual);
- **Integração e satisfação de necessidades**, que remete para os benefícios da pertença em termos de apoio, de estatuto ou da partilha de visões sobre o mundo que constituam princípios orientadores da ação; e a
- **Conexão emocional partilhada**, isto é o laço emocional que resulta da interação e partilha entre membros de uma comunidade ao longo do tempo, especialmente em acontecimentos ou atividades particulares, tanto positivos (festas), como negativos (acontecimentos trágicos)” (p.126)

Depois de assumirmos Comunidade como processo criativo, o território comunitário como lugar natural de participação comunitária, e o Sentido de Comunidade e as suas quatro dimensões, como o sustento das comunidades, podemos avançar para a ideia seguinte. Nesta falaremos mais a fundo sobre como a Comunidade afeta os processos mais elementares do ser humano.

1.1.2-Comunidade e Bem-Estar - “...*passa sempre o padeiro de manhã... sempre*”

A produção das identidades pessoal e comunitária são, como vimos, processos multidirecionais que comportam diversas implicações. Uma das mais relevantes, é, como deveremos poder intuir, a da qualidade de vida. Na verdade, pode dizer-se, que o propósito principal que leva a que todos estes conceitos sejam objeto de estudo é a assunção, implícita

¹⁷ Em português “um sentimento de pertença dos membros, a feeling de que os membros são importantes uns para os outros e para o grupo, e uma fé partilhada de que as necessidades dos membros serão satisfeitas através do compromisso de estarem juntos” (McMillan, 1976 cit in McMillan & Chavis, 1986, p.9). Tradução livre da autora

ou explícita de que estes elementos afetam a vida humana e, portanto, devem ser mobilizados para melhorá-la (Chavis & Newborough, 1986; Ornelas, 1997; Prilleltentsky & Prilleltentsky, 2006).

A importância desta relação Comunidade-Bem-estar tem vindo a ser amplamente explorada, sobretudo na área da Psicologia Comunitária. Uma das contribuições mais interessantes, é a descoberta de que o ambiente tem implicações profundas na doença mental. Alguns estudos nos anos 60 do século XX, conseguiram provar de forma consistente que “[...]as problemáticas emocionais são mais frequentes e mais profundas em grupos populacionais de baixos rendimentos, mas também que essas problemáticas surgiam em áreas geográficas onde a desorganização social tendia a prevalecer [...]” (Ornelas, 1997, pp. 375,376). Este novo paradigma quebrou com o modelo biológico, que tendencialmente, atribuía determinados problemas da saúde mental apenas à constituição biológica da pessoa (idem). Este novo aporte, veio revolucionar o pensamento em torno da problemática saúde mental ao mesmo tempo que exigiu uma transformação dos modos de intervenção (idem). Mais cientes agora desta conexão, insta que a exploremos um pouco mais profundamente.

Ainda antes desta revolução na área da Psicologia Comunitária, Mary Parker Follett, aplicava princípios da psicologia para desenhar uma definição de bem-estar. A autora assume, como vimos acima, que o ser humano é indissociável da Comunidade (e vice-versa) e que por isso, está sujeita às mesmas leis impostas pela psicologia dos indivíduos. Isto significa que Follett aplicará a mesma definição de sanidade para pessoas e grupos sociais (Follett, 1919). Assim, seguindo o definido por Freud, o homem *são* é aquele “[...]in whom personality is not split, as one who has no thwarted wishes, 'suppressions,' incorporated in him [...]”¹⁸(Follett, 1919, p.577). Nesta perspetiva, a supressão da vontade é o que corrompe os indivíduos, e por isso, todos os grupos sociais por eles formados (idem). Para a autora isto significa que, a Comunidade (que definiu como processo criativo) tem um papel fundamental para manter os indivíduos saudáveis, através do pensamento criativo. Por sua vez, o pensamento criativo é, como definido pela autora “the greatest contribution a citizen can make to the state”¹⁹ (Follett,

¹⁸ Em português: “em quem a personalidade não está dividida, como aquele que não tem desejos frustrados, supressões, incorporados” (Follett, 1919, p.577). Tradução livre da autora.

¹⁹ Em português: “a maior contribuição que um cidadão pode fazer ao Estado” (Follett, 1919, p.577). Tradução livre da autora.

1919, p.577) e significa que o ser humano aprenda “how to join his thought with that of others so that the issue shall be productive”²⁰ (ibidem).

A este respeito, uma categorização que nos pareceu relevante é a de Prilleltensky e Prilleltensky (2006, p.12) que distinguem três *locais* de bem-estar: pessoas individuais, organizações e comunidades/coletivos. Apesar de ser possível traçar distinções entre si e defini-las de forma separada, para os autores, estas são altamente interdependentes onde “none can be subsumed under the others, nor can they exist in isolation” (ibidem). Sendo assim, o bem-estar “is not either personal, organizational, or collective, but the integration of them all”²¹ (Prilleltensky & Prilleltensky, 2006, p.11). Sob este ponto de vista, é necessário trabalhar as três áreas em simultaneamente e deve evitar-se a tendência de fazê-lo separadamente, facto que se tem revelado pouco eficiente (Prilleltensky & Prilleltensky, 2006).



Figura 1 - Sinergias do Bem-estar (Prilleltensky & Prilleltensky, 2006, p.14)

Para os autores “well-being is a positive state of affairs”²²(Prilleltensky & Prilleltensky, 2006, p.12) e resulta da confluência entre as três dimensões e nas transformações positivas que se desenrolam em cada campo (idem). Nesta perspetiva o bem-estar não pode ser pensado, muito menos conseguido, se considerarmos apenas uma dimensão da vida humana.

²⁰ Em português: “como juntar o seu pensamento ao dos outros, de modo a que a questão seja produtiva” (Follett, 1919, p.577). Tradução livre da autora.

²¹ Em português “nenhum pode ser secundário a outro, nem podem existir isoladamente” (Prilleltensky & Prilleltensky, 2006, p.11). Tradução livre da autora.

²² Em português: “bem-estar é um ponto de situação positivo” (Prilleltensky & Prilleltensky, 2006, p.12). Tradução livre da autora,

Assim, surge agora um outro conceito que parece ser fundamental nesta discussão: o bem-estar comunitário.

Tem-se observado, nos últimos tempos, um afastamento da ideia de que o conceito de bem-estar num dado local, está apenas ligado à situação socioeconómica (Lee, Kim & Philips, 2015). O termo bem-estar tem ganho outra abrangência e são outros os conceitos que começam agora a ganhar destaque. Como nos dizem Lee, Kim e Philips (2015), fazem parte deste novo escopo termos como “[...]happiness, social quality, socioeconomic quality, quality of life, healthy community, and sustainability[...]”²³(p.2). Este renovado olhar sobre a temática tem feito surgir novas ideias quanto ao que significa bem-estar comunitário.

Para os autores pode definir-se bem-estar comunitário como “[...]that state in which the needs and desires of a community are fulfilled”²⁴ (Lee, Kim & Philips, 2015, p.2). Afastando-se de pensar o conceito do ponto de vista meramente económico, nesta definição encontramos um cariz mais qualitativo sobre bem-estar e que depende das comunidades em si e não num modelo generalista e longínquo.

Numa abordagem relativamente semelhante, Prilleltensky e Prilleltensky (2006) dizem-nos que BEC “[...] consists of physical, geographic, cultural, economic, political, and psychosocial environments where community members have their needs met”²⁵ (p. 235) Não obstante, ter as necessidades supridas na comunidade, pode não constituir critério à sua “saúde”. Por isso, os autores ressaltam a importância dos valores e da ética nesta procura cujos métodos devem respeitar “[...] self determination, freedom, personal growth, health, caring, and compassion; accountability, transparency, and responsiveness to the common good; collaboration, democratic participation, respect for human diversity, support for community structures, and social justice”²⁶ (ibidem).

²³ Em português: “felicidade, qualidade social, qualidade socioeconómica, qualidade de vida, comunidade saudável e sustentabilidade” (Lee, Kim & Philips, 2015). Tradução livre da autora.

²⁴ Em português: “aquela situação em que as necessidades e desejos da comunidade são preenchidos” (Lee, Kim & Philips, 2015). Tradução livre da autora.

²⁵ Em português: “consiste em ambientes físicos, geográficos, culturais, económicos, políticos e psicossociais onde os membros da comunidade vêem suas necessidades atendidas” (Prilleltensky & Prilleltensky, 2006, p. 235). Tradução livre da autora.

²⁶ Em português: “autodeterminação, liberdade, crescimento pessoal, saúde, carinho e compaixão; responsabilidade, transparência e capacidade de resposta ao bem comum; colaboração, participação democrática, respeito pela diversidade humana, apoio a estruturas comunitárias e justiça social” (Prilleltensky & Prilleltensky, 2006, p. 235). Tradução livre da autora.

Neste contexto, ainda que se entendam como relevantes os três campos definidos pelos autores, não nos iremos focar igualmente em todos. Para a corrente investigação, trata-se de entender como é que, intervindo na comunidade, podemos contribuir para a criação de um maior bem-estar.

É impossível falar sobre bem-estar comunitário, sem se falar de Desenvolvimento Comunitário (DC). Segundo Nikkah e Redzuan (2009) o objetivo último de DC é precisamente melhorar as vidas das pessoas. Isto permite-nos pensar de forma mais específica cada contexto e criar modelos de Desenvolvimento Comunitário (DC) que põem no centro os membros da comunidade como agentes do seu próprio caminho.

1.1.3-Desenvolvimento Comunitário “[...] é melhor deixarmos de falar mal dos outros porque se eu traduzo isso para o meu corpo ... o fígado contra o estômago não dá”

Para os efeitos desta investigação, a abordagem ao DC é mais próxima ao processo que Brennan, Barnett e Baugh (2007) definiram como construção de comunidade, focada “[...] on building the capacity and empowerment to identify opportunities for change within or outside of the community”²⁷ (p. 1).

Na mesma linha trazemos, o contributo de Lee, Kim e Phillips (2015, p.3) que veem desenvolvimento comunitário simultaneamente como um processo e um resultado final. Ou seja, como uma meta a atingir e, ao mesmo tempo, o conjunto de medidas/iniciativas adotadas para se atingir um objetivo: melhorar a vida das pessoas (idem). Em Lee, Kim e Phillips (2015) pode ler-se então, que DC é um

process of developing and enhancing the ability to act collectively and an outcome: (1) taking collective action and (2) the result of that action for improvement in a community in any or all realms: physical, environmental, cultural, social, political, economic, etc. (Phillips & Pittman cit in Lee, Kim & Philips, 2015, p.3)²⁸

Inspirados por Conyers (1986), Nikkah e Redzuan (2009, p.171), são várias as abordagens de DC que podemos encontrar:

²⁷Em português: “na construção da capacidade e empoderamento para identificar oportunidades de mudança dentro ou fora da comunidade” Brennan, Barnett e Baugh (2007, p. 1) Tradução livre da autora.

²⁸ Em português: “processo de desenvolver e aumentar a capacidade de agir coletivamente e um resultado: (1) ação coletiva e (2) o resultado dessa ação para melhoria em uma comunidade em qualquer ou todos os domínios: físico, ambiental, cultural, social, político, econômico, etc.” (Phillips & Pittman cit in Lee, Kim & Philips, 2015, p.3). Tradução livre da autora.

- *Top-Down* - Esta abordagem acontece quando a iniciativa para a atividade principal do projeto, parte do governo ou outra autoridade (Nikkha & Redzuan, 2009, p.171). Para além disso, o desenrolar de todas as atividades é gerida pelo governo e a comunidade tem uma atitude passiva (ibidem)
- *Bottom-up* - Nesta abordagem a gestão é centralizada. Significa isto que a iniciativa da ação de desenvolvimento é iniciada e gerida da comunidade e para a comunidade. Governos ou outras organizações têm uma função de consultoria e apoio. O ónus, em toda a iniciativa, recai sobre a comunidade (ibidem)
- *Partnership* - Quando o início e desenvolvimento da ação tem o envolvimento partilhado entre organização/governo e comunidade, estamos perante a abordagem Partnership (ibidem)

Somos recordados pelos mesmos autores que o DC deve ser um processo participado onde as pessoas “[...] must be involved in those decisions that affect their lives, thus gaining confidence, self-esteem and knowledge, and developing new skills [...] (ibidem)²⁹. O foco deverá ser ajudar a que as comunidades mudem e se desenvolvam como realmente desejam e que requisitem recursos adequados e que realmente lhes sirvam na prossecução dos seus objetivos próprios. Para tal, é necessário desenvolver nas comunidades um sentimento de identificação com o processo de DC, ingrediente essencial para o sucesso de qualquer plano/programa de intervenção (Nikkah & Redzuan, 2009).

No seguimento do que acabámos de ver, e no contexto específico deste trabalho de projeto, damos ênfase à abordagem *Bottom-up*, tendo em conta as definições que temos vindo a adotar. A Comunidade é entendida como processo criativo, que nos remete para a criação de algo novo. O Desenvolvimento Comunitário é visto como a capacidade de uma comunidade se unir em torno de um objetivo comum e na satisfação de necessidades específicas à comunidade. Naturalmente não faria sentido adotar uma abordagem não ancorada destes princípios. Assim é na abordagem *Bottom-up* que nos revemos em termos específicos de intervenção.

Para além disso, não podemos esquecer que a eficiência e sustentabilidade do desenvolvimento comunitário está intimamente ligado ao nível de participação das pessoas (Nikkah & Redzuan, 2009)

²⁹ Em português: “devem estar envolvidos nas decisões que afetam suas vidas, ganhando confiança, autoestima e conhecimento, e desenvolvendo novas habilidades” (Nikkah e Redzuan, 2009, p.171). Tradução livre da autora.

1.2 - Participação - *“Tirar uns bocadinhos, fazer esforço para se juntar com as pessoas que são nossas amigas. P'las pessoas que a gente se sente bem...”*

Quando falamos em participação o conceito pode parecer-nos relativamente fácil de entender e dominar. Não obstante, a palavra toma significados vários dependendo do contexto e da forma que toma na vida prática. Participar nas decisões de casa, é necessariamente diferente de participar num projeto académico e, como podemos imaginar, os mecanismos de participação também não serão os mesmos. Tendo em conta o que temos vindo a discutir, a primeira definição que iremos explorar é a de participação política (PP).

Esta definição aparece como especialmente importante, de entre as muitas formas de participação existentes, por ser a que, explicitamente está consagrada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (Lisi, Marchi & Evans, 2013, p.51). Pode ler-se no Artigo 21º da mesma: “[...] A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos: e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto” (ACNUDH, 2023). Esta perspetiva, apesar de bastante relevante à época em que foi escrita, apresenta-se, nos dias de hoje, como insuficiente. Em primeiro lugar, porque temos assistido nas últimas décadas, a um aumento da abstenção política e por isso, enfraquecimento do momento de voto (Menezes, 2003; Sairambay, 2020; van Deth, 2014, Wandersman & Florin, 2000). E em segundo lugar, o Artigo 21º deixa de fora outras formas de participação que ganham cada vez mais relevância para os nossos dias (Sairambay, 2020).

Uma forma simples de pensar a participação política pode ser entendê-la “as citizens’ activities affecting politics”³⁰(van Deth, 2014, p.351). Por outro lado, Wandersman e Florin (2000) entendem este conceito de uma forma mais literal e delimitada. Nesta perspetiva, a participação política é uma subcategoria de um termo mais abrangente - Participação Civil. Para estes autores a PP é, então, uma forma de Participação Civil que envolve a colaboração com o governo e inclui votar ou trabalhar para um partido político e apoiar ou opor-se a um assunto particular. (Wandersman & Florin,2000, p. 248).

Para Lisi, Marchi e Evans (2013, p.51) a PP pode ser definida como “envolvimento ativo e voluntário dos cidadãos no processo de decisão pública”. Por sua vez, Sairambay,

³⁰ Em português: “iniciativas civis que afetam a Política” (van Deth, 2014, p.351). Tradução livre da autora

(2020) diz-nos que participação política se define como “[...] any action by citizens that is intended to influence the outcomes of political institutions or their structures and is fostered by civic engagement”³¹ (p. 122).

Em Verba, Schlozman e Brady (1995) podemos encontrar uma abordagem com um foco ligeiramente diferente. Para os autores este tipo de participação, é a atividade “that is intended, or has the consequence of affecting, either directly or indirectly government action”³²(Verba, Schlozman e Brady 1995, p.9) são o que constituem participação política. Aqui é possível inserir iniciativas como o preenchimento de petições ou demonstrações pacíficas, entre tantas outras.

Seja qual for a definição adotada existe um consenso entre autores: a participação é a base dos sistemas democráticos (Florin & Wandersman, 2000, Menezes, 2007; Sairambay, 2020; van Deth, 2014; etc.) e altos índices de participação, são habitualmente, sinal de uma “democracia vibrante” (van Deth, 2014, p.356). Além disso, a participação nos momentos de tomada de decisão tem inúmeros benefícios para os Estados e seus cidadãos, sendo que

[...] promove e ao mesmo tempo reflete, autonomia, competência, empoderamento e liberdade, contribuindo para informar os cidadãos sobre os problemas sócio- económicos e políticos e o funcionamento do processo governamental e animando o debate público...[e] contribuem para estreitar laços de pertença dentro da comunidade política e contribuem para a legitimação e estabilidade do poder político e a satisfação com o governo... (Lisi, Marchi & Evans, 2013, p.51).

Em suma, a PP é um Direito consagrado em várias instâncias políticas nacionais e internacionais, ainda que não seja um Direito de facto em muitos casos. Quanto mais ativa for a participação, maiores são os benefícios. No entanto, participar e as suas vantagens, não estão cingidas à PP. Como nos dizem Taylor e Percy-Smith (2008) é necessário reconhecer que existem várias formas de participação. Isto torna-se relevante não só por forma a adaptar os modelos de participação aos contextos particulares (Brennan, Barnett & Baugh, 2007; Taylor & Percy-Smith, 2008).

³¹Em português: “qualquer ação dos cidadãos com a intenção de influenciar os resultados das instituições políticas ou suas estruturas, e é fomentada pelo comprometimento cívico” (Sairambay 2020, p.122). Tradução livre da autora.

³² Em português: “atividade que pretende ou que têm como consequência afetar, direta ou indiretamente a ação do governo” (Verba, Schlozman e Brady 1995, p.9). Tradução livre da autora.

Ainda que muitos paralelos possam ser traçados entre Participação Política e Participação Comunitária (PC) os dois não se devem confundir. Se no primeiro enfatizamos a tomada de decisão ao nível do Governo, no segundo procuramos entender a participação num contexto de maior proximidade.

Para Nikkah e Redzuan (2009) o significado real de PC será o “collective effort by the people concerned to pool their efforts and whatever other resources they decide to pool together, to attain objectives they set for themselves”³³(p. 172). Assim para os autores, a participação só faz sentido se for um processo ativo “in which the participants take initiatives and actions that are stimulated by their own thinking and by deliberations over which they exert effective control”³⁴ (ibidem). Para além disso, nesta perspetiva a participação ganha ainda mais ênfase visto que a consideram um fator chave para garantir a sustentabilidade de qualquer iniciativa/programa (ibidem).

A Participação Comunitária é, como se tem vindo a defender, é um fator muito importante do Desenvolvimento Comunitário (DC) (Taylor & Percy-Smith, 2008; Nikkah & Redzuan, 2009). Para os objetivos deste trabalho, a ideia que se quer enfatizar é a participação como ação. Ou seja, a mobilização de todos os membros, tanto na identificação dos problemas que afetam a comunidade, como na sua capacidade de se organizarem de forma mais eficaz no adequar as respostas às necessidades levantadas (Silveira, 2008).

Apesar daquilo que participação pode aportar de positivo e aliciante são muitos os desafios que lhes são inerentes. Por um lado, destaca-se o facto de que, mesmo que haja participação ao nível comunitário as agendas que dali decorrem dificilmente chegam aos grandes níveis de decisão quando necessário (Taylor & Percy-Smith, 2008). Por outro, há questões patentes que se referem à qualidade de participação, a quem pode participar, seja a quem tem acesso verdadeiro à participação.

É importante notar que apesar de sermos todos cidadãos, não usufruímos de forma homogénea dos mesmos direitos, nem participamos de forma igual nos nossos deveres, dentro de um mesmo país/local/instituição etc. (Madeira, 2015). As desigualdades sociais, não só de

³³ Em português: “esforço coletivo das pessoas envolvidas para reunir esforços e quaisquer outros recursos que eles decidam mobilizar, para atingir os objetivos que estabeleceram para si mesmos”. (Nikkah e Redzuan,2009, p. 172). Tradução livre da autora

³⁴ Em português: “in which the participants take initiatives and actions that are stimulated by their own thinking and by deliberations over which they exert effective control” (Nikkah e Redzuan, 2009, p. 172). Tradução livre da autora.

distribuição de riqueza, mas também desequilíbrios de acesso a recursos vários (culturais, educativos etc.) são um importantíssimo fator que impede a participação, ao mesmo tempo que pode reduzir a eficácia da mesma (Madeira, 2015; Sarmiento, 2004; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007).

Sabe-se que a “desigualdade social pressupõe a apropriação ou usurpação privada de bens, recursos e recompensas, implicando concorrência e luta” (Diogo, Perista & Silva, 2015, p.30). Esta usurpação, feita de forma geral por grupos ou setores sociais, foi ao longo da História reificando-se em formas de organização políticas e sociais (ibidem).

A desigualdade que se materializou em instituições afeta o dia-a-dias das pessoas e comunidades. Além disso, as desigualdades retroalimentam, muitas vezes, o círculo vicioso que coloca sempre as mesmas pessoas em situação de poder e em vantagem económica. Diz-nos a este propósito o Relatório do Banco Mundial de 2006:

a distribuição desigual do poder entre os ricos e os pobres - entre grupos dominantes e subordinados - ajuda os ricos a manter o controlo sobre os recursos. (...) [A]s desigualdades económicas e sociais estão, elas próprias, embebidas em instituições sociais e culturais desiguais [...] O poder desigual modela instituições e políticas que tendem a promover a persistência das condições iniciais” (cit in. Diogo, Perista & Silva, 2015, p.9).

No entanto, vale a pena ressaltar que apesar de tudo: “individuals, organizations, and communities all gain when high participation and reciprocity are the social norm”³⁵ (Prilleltensky & Prilleltensky, 2006, p.19).

Ainda que possamos explorar esta problemática de vários ângulos, para a investigação que conduzimos parece-nos adequado pensar na situação particular das crianças. Visto que este é o “grupo geracional que, nas condições actuais da globalização hegemónica, é mais (e mais progressivamente) afectado pelas condições de desigualdade, pela pobreza, pela fome, pelas guerras, pelos cataclismos naturais e pela SIDA e outras doenças” (Sarmiento, 2004, p. 19). Para além disso, as crianças são ignoradas como membros da comunidade e a sua autonomia e capacidade de opinar é muitas vezes menosprezado (Sarmiento, 2004). A autora Rosa Madeira diz-nos a este respeito que: “A negação do reconhecimento social das crianças como membros da comunidade afeta drasticamente as suas condições e disposições para participar no espaço

³⁵ Em português: “indivíduos, organizações e comunidades todos ganham quando altos níveis de participação e reciprocidade são a norma” (Prilleltensky & Prilleltensky, 2006, p.19). Tradução livre da autora.

público” (Madeira, 2015, p.155). Tendo isto presente, precisamos de perceber exatamente em que é que consiste esta negação ao mesmo tempo que, ao tentar solucionar este fenómeno, envolvemos as próprias crianças no processo.

Para isso é preciso compreender, ainda que de forma geral, alguns motores que promovem esta exclusão. Alguns já foram revistos acima, como as desigualdades económicas e sociais, outras veremos adiante.

1.2.1 - Culturas de Infância – “Coca-colas, Fantas ... e podemos deixar as bicicletas à porta”.

Antes de mais, é importante clarificar o que se entende por criança. Tendo em conta os propósitos que explicitamos neste trabalho, iremos adotar a definição expressa na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC): “criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo (Unicef, 2019, p.8). O modo como se define criança/adulto está dependente dos Estados e das leis aplicáveis em determinado país e não num critério temporal. Isto mostra-nos duas coisas: uma é que Criança não é uma categoria equivalente em todo o mundo e não se refere, necessariamente aos mesmos grupos geracionais. Por outro lado, o facto da CDC, explicitar isto, significa que está automaticamente a desresponsabilizar-se de proteger aqueles que, por exemplo, tendo menos de 18 anos são considerados adultos pelos próprios Estados e por isso, envolvidos em atividades que de outro modo seriam ilegais: casamento, inscrição obrigatória nos exércitos.

A categoria social que viemos a conhecer como infância - que recai sobre o grupo geracional acima descrito - é uma novidade da modernidade (Sarmiento, 2004). Apesar de ter havido sempre crianças, estas, vistas como “meros seres biológicos” (Sarmiento, 2004, p.11) não usufruíam de estatuto próprio. A sua introdução no mundo dependia apenas da satisfação de critérios vagos como capacidade de trabalho ou de reprodução (ibidem).

A partir das novas ideias do Renascimento, inicia-se, gradualmente, a separação da infância como categoria social e objeto científico (idem). Este movimento dá-se a partir de um “processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças” (Sarmiento, 2004, p.11). Tendo isto em conta, é possível afirmar que a *infância* não está ainda terminada visto que “[...] esse processo para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social” (Sarmiento, 2005,

365). É a partir deste emaranhado complexo de relações entre gerações que surgem imagens, conceitos etc. que permeiam as culturas e ditam o modo como cada uma deve agir e que papéis deve, ou não desempenhar (Chácon, 2013).

Este caminhar histórico criou uma visão dicotômica sobre a infância que vivemos até hoje: “as ideias da criança-anjo, natural, inocente e bela [...] à criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada” (Sarmiento, 2004, p.13) e por isso mesmo: a “criança em perigo” ou a “criança perigosa” (Madeira, 2015, p.156). Destas visões surgem atitudes, por vezes antagônicas, que gerem infância e que afetam os quotidianos de todos, mas principalmente das próprias crianças. Estas, porque estão sempre tuteladas; pela família, pela escola, pelo Estado ou outras organizações criadas para o efeito- estão sempre sob uma convergência de múltiplas influências o que nem sempre resulta num sistema mais eficaz. Pelo contrário “a tendência de reforçar a tutela e a subordinação das crianças ao controlo dos adultos, na família e nas instituições, para a proteger precisa ser entendida mais como parte do problema do que como solução (Madeira, 2015, p. 159). Aliás, este conjunto de medidas de proteção foram em grande medida responsáveis por estabelecer “[...] condições de dependência que favorecem uma efectiva minorização das crianças, potenciam a assimetria de poderes nas relações intergeracionais e constituem fortes constrangimentos de exercício de uma vida social plena pelas crianças” (Sarmiento, 2005, p. 369).

Para além disso, num esforço de garantir que todas as crianças são protegidas a “segunda modernização” (Sarmiento, 2004, p. 14), deu origem a um sistema de proteção internacional das crianças. Este sistema, tem por um lado, contribuído para mudanças importantes no modo como vemos a infância, que nos permitiu avançar da imagem “[...] sujeito-objecto com necessidades a prover, para a criança-sujeito, cujos direitos devem ser tidos prioritariamente em conta, em todas as decisões relativas à provisão do bem-estar, protecção social e participação na vida privada e pública” (Madeira, 2015, p. 159). Por outro lado, este sistema toma como modelo de infância o ocidental e por isso deixa de fora a maior parte das crianças (Sarmiento, 2004). Este esforço homogeneizador potenciou e não anulou as “[...] desigualdades inerentes à condição social, ao género, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence” (Sarmiento, 2004, p.14).

Jerry Chácon preocupa-se em desconstruir alguns destes pressupostos que têm conduzido os estudos sobre a infância bem como o seu conceito dizendo que “infancia como fenómeno de la cultura y como elemento de análisis cultural no puede entenderse como una

realidad preestablecida, no podemos sugerir sobre la existencia de una determinada infancia sin conocer el sistema cultural que la produce”³⁶ (Chácon, 2015, p.138). Acrescenta ainda que, na sua maioria, as perspetivas que temos sobre a infância são pautadas por uma relação de poder (controlo) entre gerações pois “socialmente la infancia está determinada por las relaciones de poder que se establecen dentro de los grupos humanos; obedece a la forma como se distribuye aquél [o poder] entre los grupos de edad”³⁷ (ibidem). Estamos, assim, perante duas infâncias “[...] la primera se refiere a la realidad concreta vivida por niñas y niños, la segunda es el complejo de ideas, imágenes y representaciones que cada sociedad hace de ellos”³⁸ (Amodio cit in. Chácon, 2015, p.137).

Assim, a identidade das crianças, ainda que *sujeita* à cultura dos adultos, não se resume a ela sendo que as crianças são capazes de construir conteúdo cultural próprio (Sarmiento, 2004). Naturalmente, esta construção está dependente de fatores psicológicos, capacidades cognitivas e desenvolvimentais (Sarmiento, 2004). No entanto as culturas de infância “[...] desenvolvem-se em modos específicos de comunicação intrageracional e intergeracional. [e] possuem antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos” (Sarmiento, 2004, p.21). Assim, não as crianças não são apenas recetoras de cultura e muito menos “copiadoras” de cultura, elas são antes de mais criadoras de cultura.

Diz-nos Corsaro (2002, p.114):

a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação, nem por uma apropriação directa do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente de informação do mundo adulto, para produzir a própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta.

³⁶ Em português: “A infância como fenómeno da cultura e como elemento de análise cultural não pode ser compreendida como uma realidade pré-estabelecida, não podemos sugerir a existência de uma determinada infância sem conhecer o sistema cultural que a produz” (Chácon, 2015, p.138) Tradução livre da autora

³⁷ Em português: “socialmente, a infância, é determinada pelas relações de poder que se estabelecem nos grupos humanos; obedece à forma como este é distribuído entre as faixas etárias” (Chácon, 2015, p.138). Tradução livre da autora.

³⁸ Em português: “O primeiro refere-se à realidade concreta vivida por meninas e meninos, o segundo é o complexo de ideias, imagens e representações que cada sociedade faz deles. (Amodio cit in. Chácon, 2015, p.137). Tradução livre da autora.

Em suma, as crianças vão buscar ao mundo adulto e às interações humanas, algum conteúdo que transformam e ressignificam, segundo as próprias capacidades, linguagem, contexto, desenvolvimento etc. Ao mesmo tempo que, nas relações entre si, constroem formas próprias de comunicação e representações em comum que servem para alimentar e expandir as culturas de infância. Assim, “o lugar da criança é [...] o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto” (Sarmiento, 2004, p. 29). É preciso, portanto, atentar ao modo como a cultura dominante se reproduz no contexto e nas relações sociais/afetivas das crianças, visto que isto vai ter um impacto profundo nas vidas das mesmas. À semelhança do que fez Manuel Sarmiento, talvez valha a pena questionarmo-nos: “Não será que regressamos àquela situação da pré-modernidade em que as crianças tinham realidade empírica, mas não autonomia, nem como sujeitos de acção, nem como categoria geracional com reconhecimento e direitos próprios?” (Sarmiento, 2004, p.19).

Se de facto, queremos “proteger” as crianças, talvez seja necessário transformar a realidade dominante, deixando-nos permear pelas culturas de infância e não as votar a um lugar menor, menosprezado simplesmente por pertencer às crianças. As culturas da infância podem servir-nos de espelho, ao que já fazemos bem, mas também daquilo que há a melhorar. Basta que tenhamos coragem para olhar para elas.

Uma das dimensões mais relevantes neste sentido é a participação. Uma vez que, criando e permitindo que as crianças participem em assuntos que lhe digam diretamente respeito, estamos a permitir que sejam elas a transformar a própria realidade e por isso, mesmo a realidade de todos (Checkoway, Pothukuchi & Finn, 1995; Ferreira, Azevedo & Menezes, 2012; Madeira, 2015, Silveira, 2008)

Apesar das dificuldades envolvidas e dos cuidados em garantir a adequação e eficácia nestes processos, são várias as investigações científicas que corroboram a ideia de que, uma maior e mais adequada participação das crianças e jovens nos processos comunitários/cívicos apresenta benefícios para toda a comunidade, bem como para os jovens envolvidos (Checkoway, Pothukuchi & Finn, 1995; Ferreira, Azevedo & Menezes, 2012; Madeira, 2015, Silveira, 2008; Taylor & Percy Smith, 2008; etc.). É deste modo que damos início à discussão sobre Participação de Crianças e Jovens.

1.2.3-Participação das Crianças e Jovens- “Quem é que alegra a igreja? - Exato. E não é só alegrar. Nós somos o futuro”

São alguns os fatores que contribuem para este fosso na participação das crianças e jovens. O primeiro deles, é como já temos vindo a falar, a separação dos mundos dos adultos e das crianças (Sarmiento, 2004; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007). Esta separação, ainda que tenha génese na necessidade de proteger, tem igualmente, origem na necessidade de moldar e por isso, fez nascer espaços exclusivos a adultos e a crianças. O espaço da participação política é um deles. Sofreu com a cisão dos mundos e se tornou do domínio exclusivo dos adultos. Assim, acontece que as crianças foram expurgadas dos espaços públicos e do estatuto de cidadãos *de facto*.

A conceção (ocidental) de cidadania entende “um estatuto político, confinado ao espaço nacional” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p.186) onde o cidadão, por pertencer a essa nação, pode usufruir de “direitos cívicos e políticos, mas também [...] direitos individuais de natureza social (protecção, alimentação, educação, saúde, etc.)” (ibidem). Ser-se membro de uma comunidade implica, simultaneamente: “[...] obrigações e deveres do cidadão para com a comunidade (ibidem) mas é na medida que se cumprem os deveres que é possível disfrutar dos direitos. Na realidade, estas permanecem “o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 184). Impossibilitar que as crianças participem, ou melhor, não reconhecer a ação política das crianças, equivale a retirar-lhe o estatuto de cidadão, e por isso vetar-lhe o acesso aos seus direitos.

Acresce aqui ainda as conceções de infância que permeiam a opção de continuar a invisibilizá-las como seres políticos. Ainda sentimos que às crianças lhes falta maturidade, capacidade de compreender o que está em jogo; elas são imaturas e não têm competências ou são dependentes dos adultos (Trevisan, 2011; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007). Por isso, precisam ser preparadas para ser cidadãos no futuro, através das muitas organizações criadas para o efeito, cuja mais emblemática é a Escola - cuja frequência obrigatória tem limite na maioridade (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007). Assim, depois deste processo de formação contínua, onde se separarão naturalmente, o bom cidadão do mau, a criança poderá usufruir em pleno direito do estatuto de cidadão. Como nos dizem Wyness, Harrison e Buchanan, 2004 (cit in Trevisan, 2011, p. 353): “as crianças são reconhecidas como cidadãos na mesma altura em que saem da infância”.

Isto não quer dizer, no entanto que as crianças não são atores políticos, o que quer dizer é que o seu papel não é devidamente reconhecido, e por consequência não pode ser entendido e adequadamente promovido (Madeira, 2015; Sarmento, Fernandes & Tomás, 2007; Taylor & Percy-Smith, 2008; Trevisan, 2011). Pelo contrário, as crianças e jovens já “possuem competências que lhes permitem dar contributos inovadores para o melhoramento dos espaços sociais em que vivem, mas [...] a forma como a ordem social dos adultos interpreta esta possibilidade é redutora das competências dos mais novos neste âmbito” (Sarmento, Fernandes & Tomás, 2007, p.191). Face a isto, podemos ver que o que é necessário é trazer para a frente a questão da cidadania da infância, compreendendo-a em toda a complexidade e encontrar formas de a materializar.

Não obstante estes desafios, tem havido nas últimas décadas um reconhecimento crescente de que as crianças são seres políticos com competências de ação política (Trevisan, 2011). Um ponto-chave desta mudança é a adoção da CDC pelas Nações Unidas em 1989, que enuncia, no artigo 12º: “Os Estados Partes garantem à criança [...] direito de exprimir livremente a sua opinião sobre [...], sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (Unicef, 2019, 13). O artigo 12º prevê, ainda, que as opiniões dadas não sejam apenas consideradas de forma informal. No segundo ponto está explícito que este direito deve estar assegurado “[...] à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante ou de organismo adequado [...]” (ibidem). É-nos possível, apenas pela leitura rápida deste Artigo, perceber claramente o reconhecimento da criança como “sujeito de direitos” (Cortesão & Jesus, 2022, p.3) cujo elemento fundamental deste reconhecimento, é a participação nos assuntos que as afetam.

É importante, ainda, notar que a participação das crianças deve acontecer para lá da garantia *estrita* do direito. Aliás, quando não há preocupação em reestruturar a assimetria das relações de poder³⁹ nem o cuidado de adequar o modo/tema da participação ao contexto particular das crianças, não podemos falar verdadeiramente em participar. Podemos argumentar, neste caso, que estamos perante um mero cumprimento de norma, num processo de simples preenchimento de requisitos (Clark & Percy-Smith, 2006). Devemos, assim, estar

³⁹ Neste contexto quando falamos em relações desiguais de poder referimo-nos a dois tipos. Por um lado, a relação assimétrica que vimos que a maioria dos adultos e instituições sustentam perante as crianças. Por outro, falamos das desigualdades sociais e económicas que afetam a participação das crianças e fazem com que algumas vezes tenham mais força que outras. Estas já foram abordadas neste texto. Para além disso, devemos considerar ainda as capacidades próprias das crianças consoante estágios de desenvolvimento, linguagem, representações etc.

atentos ao modo como os processos se desenrolam sendo que a participação tem um profundo impacto na vida das crianças. Como nos dizem Pedro Ferreira, Cristina Azevedo e Isabel Menezes (2012), a participação ganhou relevo como sendo essencial para a qualidade das democracias e para o bem-estar individual e social. Para além disso, a participação é um elemento importante no desenvolvimento cognitivo e emocional e das identidades dos jovens. Sendo assim, tem também efeitos no modo como as crianças se veem a si mesmas (idem). O impacto vital que a participação tem no desenvolvimento humano, merece especial atenção porque, ao tornar-nos conscientes da importância deste processo na vida humana devemos ser exigentes, a fim de evitar ou mitigar os possíveis efeitos negativos que isto possa trazer.

1.2.4- Obstáculos na Participação das Crianças no Contexto Comunitário: *“Às vezes até dizem “vocês só querem é vida boa” ou que algumas coisas são difíceis. Eu não digo que não sejam difíceis, mas não são impossíveis”*

Recentemente, temos visto a ser dada cada vez maior relevância da participação das crianças e jovens no contexto comunitário, pois é aí que se tem revelado, mais afirmativamente, a ação política das crianças (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007).

A participação das crianças no plano comunitário tem, por sua vez, o potencial de contribuir positivamente para o desenvolvimento de uma comunidade (Taylor & Percy-Smith, 2008). Claro que, também aqui, encontramos alguns constrangimentos a uma boa participação. Mary Taylor e Barry Percy-Smith (2008), fazem uma descrição destes desafios que nos parece interessante. Os autores destacam seis obstáculos à participação plena das crianças na comunidade:

- **Não ir para lá da consulta:** Apesar de sabermos que participar vai para lá de métodos meramente consultivos, quando se trata de crianças é muitas vezes este o caminho escolhido. Assim, as crianças e jovens ficam efetivamente fora do processo de decisão, sendo que neste caso, cabe ao adulto interpretar o que dizem os mais jovens, e escolher respostas perante o que foi dito pelas crianças.
- **Preocupação com a tomada de decisão formal:** é muito comum que as a agenda e temas sobre as quais pedimos que a crianças se pronunciem, sejam definidas previamente pelos adultos. Para além disso, habitualmente os mais novos são chamados a dar parecer em situações excessivamente formais, que envolvem formulas pré-estabelecidas focadas em metas longe dos interesses imediatos das crianças. Ou seja, envolvemos as crianças, mas não as incluímos verdadeiramente. Esta abordagem é convergente com a diversidade de pontos de vista dos jovens, bem como outras formas

de participação democrática com os quais possam ter mais afinidade: organização informal dos mais jovens em torno de um objetivo comum, por exemplo. A rigidez deste sistema demonstra como as instâncias de tomada de decisão se tornaram tão técnicas, que ficaram longe das comunidades que pretendem servir. Isto reforça as assimetrias de poder e mascara a falta de *accountability* das próprias instituições.

- **Falha em reconhecer a autonomia dos jovens na vida quotidiana:** Os esforços para incluir as crianças e jovens nos espaços de participação comunitária, parecem, por vezes ignorar que elas já são parte ativa das comunidades. Há alguma dificuldade em compreender que é nas interações diárias, em casa, na escola, com os amigos etc. que surgem momentos de participação informal. É precisamente nestes contextos de participação informal que ela é mais significativa para os mais novos, porque é neste território que acontecem as coisas mais importantes no seu dia-a-dia. Ironicamente, a participação comunitária, por vezes, preocupa-se mais em incluir as crianças em sistemas formais de decisão, mas ignora o poder que a expressão livre dos seus ideais valores, as suas ações e escolhas têm em termos de participação
- **Falta de resultados e mudança efetiva:** Há uma preocupação generalizada que se questiona sobre a falta de resultados e mudança que as iniciativas de participação das crianças produzem. Sobretudo no que se refere aos efeitos, de facto, na vida das crianças. Portanto, não é suficiente, que existam estruturas de participação se estas não são capazes de trazer a mudança desejada, seja na vida quotidiana das crianças, como nas instituições ou comunidade.
- **Ausência de diálogo e integração:** Uma outra dimensão é o facto de, por vezes as relações comunitárias se pautarem por uma relação de desconfiança entre diferentes grupos. Caso particularmente evidente, quando falamos de adultos e jovens. Estas tensões podem ser grandemente reduzidas com espaço de diálogo e aprendizagem conjunta. No entanto, nestes casos, é comum que os grupos não dialoguem sobre esta questão em comum, senão separadamente. As crianças são chamadas a falar disto no seu espaço seguro e embora isto seja importante, também é importante que seja complementado com momentos de partilha entre adultos e crianças.

Para além destes fatores destacados por Taylor e Percy-Smith (2008), destacamos problemas de outra natureza que afetam as questões da participação. Irene Cortesão e Pedro de Jesus (2022) destacam as competências linguísticas das crianças, e as capacidades internas de cada um, mesmo quando têm a mesma idade. É importante que o adulto ou adultos que estejam

presentes no momento de participação consigam adaptar à criança e situação a linguagem as metodologias que utilizam. Para além disso, é importante estar atento a outros aspetos, para lá da linguagem verbal, que nos possa dar indicações mais profundas da mundividência de determinada criança. Sempre que possível, devem utilizar-se formas variadas de participação: “dinâmicas, instrumentos e linguagens compreensíveis e estimulantes” (Menezes, 2003 cit in Cortesão & Jesus, 2022). A criança deve, assim, ter espaço para experimentar, arriscar falhar, e deste modo, ter espaço para crescer, desenvolver-se enquanto ser humano, mas também enquanto cidadão, percebendo as consequências (ou frutos) das suas ações (idem). Os adultos devem estar presentes, cientes da sua responsabilidade perante as crianças. Estes devem estar atentos para garantir um espaço justo e respeitador das especificidades de cada um, que pelo menos, tente corrigir as assimetrias na participação, garantindo um equilíbrio entre a lógica da proteção e da participação. (Cortesão & Jesus, 2022; Madeira, 2015; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007).

Por outro lado, há ainda as questões emocionais das crianças e jovens que impedem ou contêm a participação, mesmo quando estão presentes condições adequadas e o projeto é cauteloso em respeitar as individualidades. Questões como o modo como as crianças se vêem a si mesmas – autoconceito- são profundamente influenciadas pelas relações estabelecidas com os adultos importantes que, naturalmente incluem pais e professores, por exemplo (Santos, 2016). Estas experiências quando dominadas por acontecimentos ou sensações negativas (de desvalorização, menosprezo, negligência, invisibilização), afetam de forma detrimental, o modo como os jovens se veem e moldam as suas atitudes perante o mundo (idem). Para além das relações com figuras de autoridade, o autoconceito também está profundamente ligado a outros fatores como: idade, género, capacidades pessoais, aspeto físico e outros fatores de ordem cultural (idem) Estas questões têm particular peso no caso dos adolescentes dado que: “a capacidade de poder expressar-se sem o medo de ser ridicularizado ou criticado constrói-se na adolescência” (Santos, 2016, p.4). Se a relação com os adultos e pares tem impacto no modo como as crianças se percecionam a si mesmas, então as experiências positivas, neste contexto, podem ajudar estas questões. Por isso, o investigador ou facilitador do projeto, deve adotar uma atitude positiva que permita às crianças repensarem e redesenharem, até, o modo como se veem a si mesmas.

Já devidamente acautelados sobre as dificuldades da participação e obstáculos efetivos a uma participação de facto, podemos agora olhar para os benefícios da participação, bem como para algumas considerações relevantes quanto à intervenção comunitária através da

participação.

1.2.5- Impacto e Benefícios da participação das crianças: ... *“brincar sem regras... e sem limites e sentir-se chateado quando são chamados para parar de brincar... porque brincar é a fonte de energia delas...”*

Em primeiro lugar, acreditamos que a participação das crianças é uma peça essencial no dismantelar das assimetrias de poder que depois fazem com que as desigualdades sociais e económicas afetem de forma desproporcional as crianças (Ackerman et al, 2003; Madeira, 2015). Assim, é essencial que as instâncias políticas “garantam formas de escutar a voz e os interesses das crianças [...] enquanto parte da população a quem se reconhece a igualdade do estatuto de cidadãs, e membros de comunidade” (Madeira, 2015, p.159). Para além das instituições, o processo participativo é essencial para que as crianças consigam estabelecer “new kinds of relationships and partnerships with adults”⁴⁰ (O’Kane cit in Ackerman et al. 2003, p. 8). Isto aplica-se a qualquer contexto de participação seja mais ou menos formal e a qualquer contexto de participação: política, escolar, comunitária (Ackerman et al 2003).

Em segundo lugar, a participação das crianças em contexto comunitário tem efeitos positivos globais, visto que pode contribuir para o DC (Taylor & Percy-Smith, 2008). Segundo Ackerman et al (2003, p.8), vários estudos demonstram que os projetos que envolvem ativamente os mais novos: “enjoy greater efficiency and effectiveness”⁴¹. Isto é verdade tanto em projetos que focam em assuntos diretamente relacionados com as crianças, como para aqueles que se focam em problemas da comunidade em geral (ibidem). Para além disso, trabalhar com as crianças “may be the most effective way of bringing out issues of concern within the community as a whole since the young are less inhibited in their discussion of matters otherwise considered ‘sensitive’”⁴²(ibidem). Taylor e Percy-Smith dizem-nos ainda que para além disso, as crianças também “less set in their ways”⁴³(2008, p.390), e por isso mais predispostos à mudança. Ressalvamos estas contribuições porque, apesar de poderem incorrer numa generalização, também valorizam alguns aspetos próprios da infância. Esta visão

⁴⁰ Em português: “novos tipos de relacionamentos e parcerias com adultos” (O’Kane cit in Ackerman et al. 2003, p. 8). Tradução livre da autora.

⁴¹ Em português: “usufruem de maior eficácia e eficiência” (Ackerman et al. 2003, p. 8). Tradução livre da autora.

⁴² Em português: “pode ser a maneira mais eficaz de trazer à tona questões de interesse dentro da comunidade como um todo, uma vez que os jovens são menos inibidos na discussão de assuntos considerados “sensíveis” (Ackerman et al. 2003, p. 8). Tradução livre da autora.

⁴³Em português: “menos acomodadas [nos seus hábitos]” (Taylor & Percy-Smith, 2008, p.390). Tradução livre da autora.

contrasta com aquelas que já exploramos, que veem as características das crianças algo que dificulta e não enriquece.

Naturalmente, reconhecer as capacidades das crianças- cognitivas, de organização, negociação etc. -, seja qual for o intervalo de idades não abre portas apenas a que elas participem mais. Acredita-se que para além disso, que os processos participativos conduzam a uma “greater confidence and ability in addressing the obstacles to the achievement of their rights”⁴⁴ (Ackerman et al 2003, p.9). Ou seja, participar para além de um direito *per se*, acaba por ter um papel na garantia de que todos os outros são cumpridos. Para além disso, legitimar as crianças como atores capazes de produzir conhecimento e de salvaguardar os próprios direitos (Ackerman et al), abre espaço para que os adultos e sociedades em geral, permitam que eles autonomizem a própria proteção. Claro que com isto não se pretende que os adultos se demitam do seu papel, mas retira o ónus dos adultos e constrói uma responsabilidade conjunta e feita à medida de cada situação (Ackerman et al 2003; Cortesão & Jesus, 2022; Taylor & Percy-Smith, 2008). A partilha da responsabilidade (feita sempre de forma adequada) pode, ao promover uma nova forma de pensar a proteção e a confiança entre adultos e crianças, ter um efeito subtil, mas de enorme relevância. Para contribuir para dismantelar a culpa e o medo, que muitas vezes induz os pais a estilos parentais super protetores e que alimentam visões da criança dependente, débil, incapaz etc.

Kränzl-Nagl e Zartler (2009), chamam a atenção para que estes processos de participação podem ter efeitos positivos para os adultos envolvidos, uma vez que aprendem a partilhar o poder com as crianças e a realizar o grande potencial das gerações mais novas. O envolvimento ativo dos adultos em projetos de participação conduz, assim, a uma maior tolerância e respeito pelas crianças, já que lhes permite descobrir “o quão sofisticadas, sensatas e atenciosas são as opiniões das crianças e o conhecimento que elas têm sobre diferentes tópicos” (p. 172, cit in Cortesão & Jesus, 2022).

Tudo isto traz benefícios para a toda a sociedade não só porque são reconhecidos os contributos espontâneos dos mais novos, como traz consigo a possibilidade de criar ambientes mais diversos para todos. Para isso, são essenciais os espaços de partilha “where children and adults can come together to engage, interact and learn with respect to issues of mutual

⁴⁴ Em português: “maior confiança e capacidade para lidar com os obstáculos à conquista de seus direitos” (Ackerman et al 2003, p.9). Tradução livre da autora.

concern”⁴⁵ (Taylor & Percy-Smith, 2008, p.391). Esta é uma dimensão importantíssima para a qual todos os projetos e conversas sobre participação têm de ter em conta.

É de sublinhar ainda que a participação não se cinja apenas a momentos formais, ou com objetivo em particular. É importante estimular vários vias de comunicação, de forma que “diverse voices to both articulate their own experiences and understandings[...] and to be heard”⁴⁶ (Taylor & Percy-Smith, 2008, p.389). Assim, estes terão mais do que uma função que incluem, entre muitas outras, aumentar as redes de informação e capital social (idem).

Neste cenário entende-se capital social como um elemento essencial, na compreensão dos fenómenos sociais. Segundo Solari & Gambarotto (2014, p.510): “attachments, place identity, sense of community, and social capital are all critical parts of person– environment transactions that foster the development of a community”⁴⁷. O capital social é produtivo, e peça fundamental na realização de alguns objetivos que, na sua ausência, nunca se chegariam a fruir. (Cortesão, 2019). Cortesão (2019) diz-nos que o capital social, como proposto por Coleman (1998), é uma característica que facilita a ação de pessoas ou organizações dentro de uma dada estrutura, e que se transmite nas relações de confiança que ali se estabelecem. Estas, por sua vez, têm, implícita, a confiança nas normas de reciprocidade e a valorização da cooperação como estratégia de gestão das relações.

Por sua vez Pierre Bourdieu, pensa o capital social como característica que pertence aos indivíduos apenas (Cortesão, 2019; Taylor & Percy-Smith, 2008;). O autor preconiza que, o capital social se caracteriza pela existência de uma rede robusta e duradoura de contactos, que resulta em ganhos para os indivíduos. Estas relações, mais ou menos institucionalizadas, assentam no pressuposto de reconhecimento mútuo (entre membros do grupo) (Cortesão, 2019). De forma simples, a pertença a determinado grupo dita o acesso dos indivíduos a recursos ou oportunidades já disponíveis ou potenciais. As relações que ali se estabelecem, no entanto, “são irredutíveis a relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou mesmo no espaço económico e social, porque se baseiam em intercâmbios, inseparavelmente materiais e simbólicos [...]” (Cortesão, 2019, p.128). Ao contrário do que encontramos de

⁴⁵Em português: “onde crianças e adultos podem se reunir para se envolver, interagir e aprender sobre questões de interesse mútuo” (Taylor & Percy-Smith, 2008, p.391). Tradução livre da autora.

⁴⁶ Em português: “vozes diversas articulem suas próprias experiências e entendimentos [...]e sejam ouvidas” (Taylor & Percy-Smith, 2008, p.389). Tradução livre da autora

⁴⁷ Em português: “afinidade identidade de lugar, senso de comunidade e capital social são partes críticas das transações pessoa-ambiente que promovem o desenvolvimento de uma comunidade” Solari & Gambarotto (2014, p.510). Tradução livre da autora

Bourdieu, Isabel Menezes (2007), diz-nos que o capital social é uma característica do contexto e não do indivíduo (Cortesão, 2019). Esta posição pretende sublinhar que o “acesso ao capital social, em particular às redes sociais não é igualitário, mas afetado por variáveis como gênero ou a etnia” (Cortesão, 2019, p.128).

Como argumentam Taylor & Percy-Smith (2008), o capital social, como proposta, aparece quase sempre como algo positivo, no entanto, omite-se amiúde, os efeitos negativos que este pode ter, uma vez que, no limite, está em questão o poder que um indivíduo tem sobre outro(s), este pode ser usado para reter poder de outras pessoas. Para além disso, o capital social, exclui a situação particular das crianças “whose social capital is assumed to derive solely from their parents/carers”⁴⁸ (Taylor & Percy-Smith, 2008, p. 385). O que se pretende sublinhar com a mobilização do conceito é a importância de uma comunidade bem conectada, que promove relações de confiança e do qual todos tiram benefício (idem). Para além disso, o capital social acaba por enfatizar “the importance of informal networks and relationships as an underpinning for more formal structures. networks and interests”⁴⁹ (Taylor & Percy-Smith, 2008, p. 386). Estas redes devem expandir-se para lá das fronteiras comunitárias, visto que há um limite daquilo que as comunidades podem fazer por si mesmas (idem).

Portanto, é importante criar espaços, momentos e oportunidades, com o intuito específico de participação entre crianças - seja de idades semelhantes ou misturando grupos etários. No entanto esta não deve limitar-se a estas ocasiões. Estes espaços, ainda segundo Taylor e Percy-Smith (2008) devem, por isso, ser transversais no dia-a-dia das crianças, em todos os universos que habitam. Por outro lado, estes lugares de partilha poderão avivar a vida comunitária, estimulando mais do que a participação. O convívio tem a função de fortalecer os laços e permite momentos que, aparentemente inúteis, estimulam a criatividade e podem contribuir para o intensificar e celebrar da identidade comunitária, a amizade entre membros, solidariedade, identificação e resolução de conflitos etc. (Ackerman et al, 2003; Cortesão & Jesus, 2022; Taylor & Percy-Smith, 2008).

Aprender é, como nos dizem Taylor e Percy-Smith (2008), essencial no processo participativo. Urge que a participação passe de um processo quase exclusivamente reservado à tomada de decisão e a mudanças políticas (no sentido restrito) e se vá transformando em

⁴⁸Em português: “cujo capital social se supõe derivar exclusivamente de seus pais/cuidadores” (Taylor & Percy-Smith, 2008, p. 385). Tradução livre da autora.

⁴⁹Em português: “a importância das redes e relações informais como suporte de estruturas mais formais, redes e interesses” (Taylor & Percy-Smith, 2008, p. 386). Tradução livre da autora.

processos ativos de mobilização e interação intra e intergeracional; dentro da comunidade e fora dela (Taylor & Percy-Smith, 2008). Alargar as concepções de participação, não só em métodos, mas para incluir as crianças, envolve alguma coragem e é um processo trabalhoso, não obstante, necessário. Muitas vezes as dinâmicas comunitárias estão profundamente arraigadas nas comunidades. Conflitos, hábitos e lealdades cristalizadas no tempo e no espaço, podem restringir de sobremaneira as possibilidades de mudança. A solução, passa por isso, por reinterpretar participação como um *processo de aprendizagem* que, por sua vez estabelecerá as bases “for more creative and imaginative community development processes”⁵⁰ (Taylor & Percy-Smith, 2008, p. 392).

1.2.6-Participar na Prática: “Nós vamos andar de bicicleta uns com os outros. Ligamos uns para os outros e reunimo-nos”

Depois de fazermos algumas considerações sobre a participação como atitude, surge como necessário fazer alguns apontamentos que nos ajudem a considerar a qualidade desta na prática.

Uma primeira dimensão a ter em conta é a forma como envolvemos as crianças. O modelo que vamos utilizar é a Escada da Participação, criado por Roger Hart (1992).

O autor define 8 degraus de participação onde os primeiros três degraus são considerados como “Não Participação”. Apenas a partir do 4º degrau podemos falar de participação.

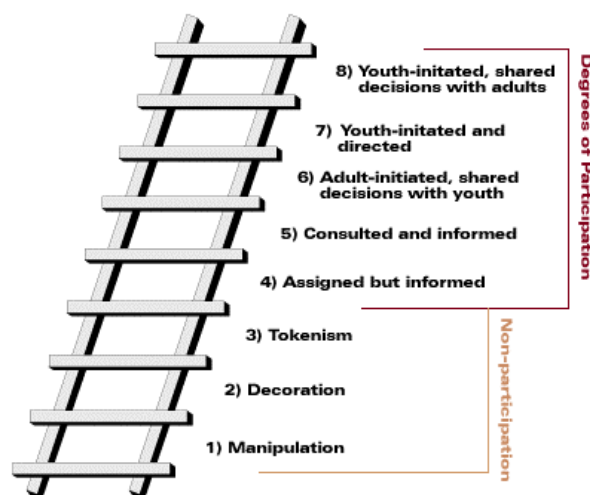


Figura 2 - A Escada da Participação de Roger Hart (1992) (Ackerman et al, 2003, p. 10)

⁵⁰ Em português: “para processos de desenvolvimento comunitário mais criativos e imaginativos” (Taylor & Percy-Smith, 2008, p. 392). Tradução livre da autora.

Nos três primeiros degraus encontramos:

1. **Manipulação**- As tentativas de envolver mais as crianças esquecem-se de adequar a forma de participação às capacidades delas. Uma forma de manipulação é, por exemplo, mobilizar um grupo de crianças para uma atividade da qual não foram informados e sobre a qual não compreendem a temática. Outras vezes as crianças são consultadas sobre determinado assunto, mas não há qualquer continuação do processo e as crianças recebem feedback, nem lhes é dada uma explicação.
2. **Decoração** - Acontece, por exemplo, quando as crianças participam numa atividade em torno de uma causa, mas não foram expressamente informados do contexto ou causa. Os adultos utilizam, simplesmente, as crianças como alavanca da causa, incluindo-os como mera decoração (vestir umas t-shirts, assistir ou apresentar um espetáculo).
3. **Tokenismo** – Neste caso, as crianças podem estar presentes e ter um papel aparentemente importante. No entanto, neste caso, não têm nenhuma autonomia nem no tema, nem na forma de veicular informação e por isso, também não há verdadeira compreensão e apropriação por parte da criança. Por vezes, as crianças são selecionadas pelos adultos, para comunicar informação também curada por eles e que não foi recolhida junto das partes interessadas.

Para ser considerada participação verdadeiramente o autor propõe quatro critérios: 1) as crianças compreendem as intenções do projeto; 2) sabem quem decidiu o seu envolvimento na causa e as razões; 3) as crianças têm um papel significativo e não meramente decorativo; 4) as crianças voluntariam-se para o projeto apenas depois de serem devidamente esclarecidos. Com estes pressupostos em mente pudemos avançar para os restantes degraus de participação.

4. **Designados e Informados** – Os projetos estão a total cargo dos adultos, mas as crianças são devidamente informadas sobre o mesmo. No entanto, não têm grande poder de alterar ou opinar. Depois de informados, é-lhes atribuído um papel/tarefa que os envolve no projeto/atividade em questão
5. **Consultados, mas informados** - No quinto degrau, os adultos gerem a totalidade do projeto, mas procuram recolher informação junto das crianças e fazem-no com integridade respeitando, verdadeiramente as suas opiniões. Para além disso, aqui são devidamente informados dos resultados do processo de consulta.

6. **Iniciado pelo adulto, decisão partilhada com as crianças**- Os adultos iniciam o projeto, mas as decisões no desenvolver do projeto são partilhadas com as crianças.
7. **Iniciado e dirigido pelas crianças**- atividades (ainda que por vezes, complexas) são sugeridas, iniciadas e levadas a cabo pelas crianças. O papel do adulto neste caso é garantir que há condições adequadas à prossecução do plano.
8. **Iniciado pelas crianças, decisões partilhadas com adultos**- No degrau final, as crianças iniciam e controlam toda a atividade, no entanto o papel do adulto estende-se a uma participação horizontal, cujo objetivo é estimular que a atividade/projeto tem maior benefício possível para todos.

Esta proposta não deve ser aplicada acriticamente. O objetivo é apenas, demonstrar que existem vários modos de entender e executar projetos de participação. Esta diferenciação de níveis de envolvimento, é particularmente útil quando desenhamos e aplicamos um projeto deste tipo. Pode ajudar-nos por um lado a balizar expectativas, e por outro ajudar-nos a sonhar sobre do que é possível, ou não, fazer.

No mesmo sentido, pudemos mobilizar a proposta de Lansdown (2005) que estabelece três níveis de envolvimento das crianças e jovens em contextos de participação. A autora ressalva que qualquer uma delas é válida dependendo do contexto em que é aplicada.

- **Participação consultiva** - Aqui, os adultos procuram as opiniões dos adultos face a um qualquer assunto de forma a recolher informação, obter conhecimento e melhor entender suas vidas e experiências. São os adultos que têm iniciativa e gerem todo o projeto, por isso não há partilha do processo de tomada de decisão. No entanto, aqui há um reconhecimento do conhecimento detido pelas crianças e das suas perspetivas como valiosas para o processo de decisão dos adultos.
- **Participação colaborativa** – Neste tipo de participação denota-se uma maior cooperação entre crianças e adultos, onde estão abertas oportunidades de mais envolver as crianças em qualquer estágio do processo. Assim, estas podem ser envolvidas no desenho do projeto, à frente da investigação e recolha de informação, desenvolvimento de procedimentos, educação de pares e aconselhamento. Isto engloba a participação em conferências e outros fóruns. Outras decisões, familiares, na educação e na saúde, também podem e devem ser colaborativas de forma a aumentar a esfera de influência da criança na sua própria vida.

- **Participação liderada pelas crianças** – Esta acontece quando é dado às crianças espaço e oportunidades para identificar problemáticas relevantes para si, iniciar as atividades e defender os seus próprios interesses. Estas iniciativas podem ser individuais, em escolhas do dia-a-dia, ou na defesa dos seus próprios direitos e opiniões face a uma instituição (hospitais, tribunais etc.). Por outro lado, também podem ser coletivas, como a gestão da sua própria organização, com objetivos de representação, defesa e educação. Neste caso, os adultos têm o papel de facilitadores e provedores de informação, apoio e aconselhamento.

Para além do nível de envolvimento das crianças, está ainda a qualidade da participação. Esta é, como vimos muitíssimo, levanta na obtenção de resultados verdadeiramente positivos. Para isso Ackerman et al (2003) caracterizaram quatro critérios a ter em atenção a fim de assegurar que, mesmo quando falamos de participação nos mais altos níveis de participação, estamos a contribuir, de facto, para o bem das crianças e contextos de intervenção. Urge sublinhar apenas que, estes critérios estão interligados uns com os outros e que, por isso, dificilmente se pode cumprir apenas um, sem que os outros não sejam comprometidos.

O primeiro critério é o **reconhecimento das papéis e capacidades das crianças**. Como temos vindo a ver as crianças e jovens, são seres singulares, com capacidades singulares e que apesar de dependerem em grande medida dos adultos, são seres com autonomia. Esta, deve ser respeitada e garantida, uma vez que as crianças são sujeitos sobre quem incorrem direitos e responsabilidades; agir de acordo com esta realidade garante autonomia e reforça os seus direitos e a sua proteção. Para além disso, crianças e jovens, desempenham um papel muito importante nos vários universos em que se movem, o que deve ser estimulado e transformado conforme se der o desenvolvimento das crianças. Por isso, a ideia de que até uma certa idade – 7 ou 8 anos - não têm um papel relevante nos assuntos da participação deve ser revista e esquecida (Ackerman et al. 2003). O foco não é, *criar* papéis para as crianças, mas sim, garantir que elas podem descobri-los por si e desempenhá-los da forma mais saudável possível, ajustando as metodologias e ferramentas às capacidades de cada um ou grupo.

Isto, assume uma grande relevância para este campo, visto que em alguns lugares do mundo as crianças desempenham, desde muito cedo, papéis de grande responsabilidade, cujos resultados são surpreendentes. Na realidade, práticas que habitualmente o mundo do Desenvolvimento reprova, têm vindo a mostrar-se como fatores essenciais no desenvolvimento da capacidade de tomar decisões e de atitudes pró-sociais:

Therefore, in facilitating and supporting children's participation, agencies need to be clear on the appropriateness of approaches and methods in terms not only of different age groups but the specific experiences of different groups of children at different ages. For example, the capacity of child sex workers to understand issues of sexuality (and their need for appropriate knowledge) may be far greater than other children of the same age (Praveen Sharma cit in Ackerman et al, 2003, p. 12)⁵¹.

O segundo fator a ter em conta é **não discriminação**. Este é um aspeto que já temos vindo a aludir. Significa ter em consideração as características e capacidades específicas de cada criança, contexto, género, os seus antecedentes e referências culturais (etc), durante todo o ciclo de projeto. Neste caso, valoriza-se a diversidade em oposição a uma uniformidade forçada. Naturalmente, isto apresenta dificuldades para adultos e crianças, uma vez que a concretização deste ideal está dependente de muitos fatores. Estes incluem a atitude (de adultos e crianças) perante a diversidade, capacidade de gestão de grupo etc. e práticas, visto que, pode ser grande o investimento (de recursos de todo o tipo e pessoal) encontrar e reencontrar os métodos/materiais indicados e suficientemente diversificado para todos. Para além disso, é fundamental alcançar as crianças marginalizadas. Todos os projetos devem ter em conta, abordar e procurar corrigir as desigualdades de poder que há na relação adulto-criança e entre crianças. Por fim, é importante ainda ser contabilizado o facto das crianças poderem ter interesses diferentes daqueles que foram previamente definidos pelo projeto ou país etc. e que entre eles também existem interesses diferentes.

Isto interliga-se diretamente como terceiro critério: **relevância do projeto**. Estes devem estar perto das crianças, no sentido em que, abordando temas relevantes para as crianças, que se relacionem com os seus quotidianos. É essencial considerar que as suas prioridades e necessidades podem alterar-se ao longo do tempo e, portanto, a possibilidade de diálogo e a negociação devem estar sempre abertas. Para isso, ressalva-se novamente a importância dos recursos – humanos, temporais, materiais etc. A própria calendarização do projeto e recursos a serem mobilizados pelas crianças não sejam exagerados. É necessário por isso, garantir que os projetos não compitam com a escola, ou com o trabalho das crianças, nem com outro tipo de atividades e obrigações que possam ter. Aqui há que ter especial atenção no caso do trabalho

⁵¹ Em português: “Portanto, ao facilitar e apoiar a participação das crianças, as agências precisam ser claras quanto à adequação das abordagens e métodos em termos não apenas de diferentes faixas etárias, mas também das experiências específicas de diferentes grupos de crianças em diferentes idades. Por exemplo, a capacidade das crianças trabalhadoras do sexo para entender questões de sexualidade (e sua necessidade de conhecimento apropriado) pode ser muito maior do que outras crianças da mesma idade (Praveen cit in Ackerman et al, 2003, p.12). Tradução livre da autora.

infantil, onde a participação neste tipo de projetos envolve, naturalmente perdas económicas. Aqui é necessário haver uma preocupação em compensá-las. Por último, é fundamental uma maior atenção face às intenções que levaram ao envolvimento da criança, sobretudo no que se

refere à participação política. É importante garantir, neste caso, que as crianças não sejam instrumentalizadas e excessivamente sobrecarregadas com os procedimentos próprios da arena política.

Por fim, temos a **clareza de objetivos e metas**. Estes devem ser claros e o processo deve ser o mais transparente e honesto possível. Ademais as expectativas estabelecidas precisam negociadas entre todos e ser realistas (mas nem por isso menos ambiciosas). É fundamental elucidar as crianças sobre propriedade, partilha de informação, utilização dos materiais e resultados do que decorre do projeto etc. É ainda necessário esclarecer os participantes, quanto aos possíveis impactos e riscos da sua participação. Não obstante, recai sobre a organização salvaguardar a adequação e segurança dos participantes antes e depois do projeto.

Em suma e a partir dos conceitos apresentados e discutidos antes do Desenvolvimento Comunitário, Participação Comunitária e Bem-Estar, é-nos possível perceber uma correlação existente entre todos. Também é possível perceber assim como podem beneficiar e ser enriquecidos com a Participação infantojuvenil. Percebemos também que a relação entre eles não é linear. Para além disso, concorrem em cada uma delas, um conjunto de fatores que estão fora do nosso controlo (por exemplo, desastres naturais) que podem ter impactos negativos neste processo. Ainda assim, de forma a melhor explicar o argumento propõe-se, pensar esta correlação através do modelo seguinte:

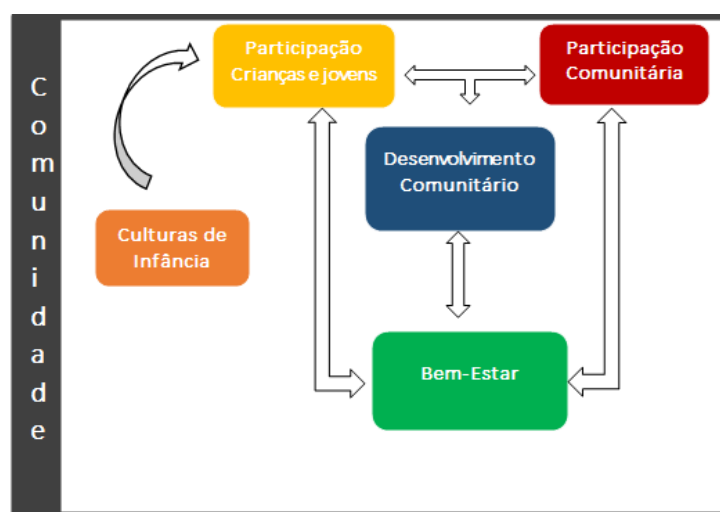


Figura 3 - Relação entre conceitos utilizados

O que se procurou retratar com este esquema é a relação circular e de retroalimentação que existe entre todos os elementos que o constituem. Na realidade, nenhum deles pode verdadeiramente ser separado dos outros. Não pudemos compreender as perspectivas e modos de operacionalizar a participação das crianças sem falar das culturas de infância e do seu papel nas Sociedades. Por outro lado, não pudemos desligar a participação da participação comunitária, uma vez que, elas já são parte da comunidade. Ao mesmo tempo, não é possível falar-se de Participação sem se abordar os seus impactos nas dinâmicas sociais, que incluem a promoção do Desenvolvimento Comunitário. Por sua vez, quanto mais DC mais, mais são as possibilidades de satisfação de necessidades, que como vimos, resulta em mais bem-estar em qualquer uma das suas dimensões (organizacional, comunitária e individual). A leitura natureza circular do esquema acima também pretende demonstrar a relação inversa, e poderíamos ler o esquema de baixo para cima. Ou seja, maiores níveis de bem-estar experienciado, correspondem a um maior Desenvolvimento Comunitário, o que, por sua vez, significa maior é a qualidade da Participação, e assim, mais são as oportunidades de participação infantojuvenil. Todas estas coisas acontecem no seio da Comunidade e são influenciadas por tudo o que nela acontece e se vive. À semelhança de Mary Parker Follet (1919), também para nós, a Comunidade, é um processo que se alimenta e se apoia nestas interações e fenómenos. Nem por isso, vemos nestas relações a solução global para todos os problemas sociais. Algumas problemáticas requerem outras abordagens, outras perspectivas. No entanto, acreditamos é que para os processos de bem-estar, estes conceitos e relações são elementos de análise necessários. Olhar para a infância como ponto de partida ao invés de fase passageira de desenvolvimento, permite-nos produzir sistemas que protegem, estimulam o ser humano, desde o início. Ao mesmo tempo, na medida em que somos capazes de o fazer, vamos permitindo às crianças partilharem com o entorno, as suas visões de mundo, as suas opiniões, o que resultará numa revolução social necessária (Kishimoto, 2017). Talvez, assim, *infantil* se torne o mais alto dos elogios.

Meirinhos e Osório (2010) inspirados por Skate (1999) dizem-nos que “a realidade não pode ser descoberta, mas sim interpretada e construída” (p.51). Foi isto que procurámos fazer ao longo do capítulo acima, não descobrir a realidade, mas interpretá-la e construí-la através de um quadro de conceitos. Estes estavam mais ou menos definidos, pelo próprio processo de construção e de procura de hipóteses para a pergunta de partida. No entanto, as abordagens aos conceitos, foram em grande parte influenciadas pela vivência no terreno e pela preparação do trabalho de campo.

Os conceitos teóricos e as ferramentas a utilizar teriam de ter algum nível de coerência. Ao mesmo tempo foi importante ter diversidade na metodologia. Por um lado, porque era necessário manter alguma permeabilidade ao contexto, assim estas não poderiam ser demasiado rígidas. Por outro, não podiam ser tão flexíveis que não ajudassem a direccionar a investigação para evitar um “empirismo sempre ilusório em suas conclusões [e] especulações abstratas e estéreis” (Minayo, Deslandes & Gomes, 2007, p.15).

2-Enquadramento Metodológico: *“Como os balões de ar quente não existe um volante p’os conduzir... Então, antes de serem enchidos têm de respeitar todas as condições para começar a viagem.”*

Como pudemos atestar, partimos de fenómenos complexos, cuja tentativa de conceptualização nem sempre é capaz de abarcar todas as variáveis, influências e dinâmicas externas que as caracterizam. No modo como foram aqui explorados, compreendemo-los como fenómenos humanos. Ou seja, apenas inteligíveis pela existência previa de seres humanos, e assim, indissociáveis da heterogeneidade que os caracterizam. A Comunidade, o Bem-estar, o Desenvolvimento Comunitários, Crianças e Jovens, são tudo categorias que dependem em grande parte dos construtos particulares de quem os vive e de quem os observa. Diz-nos Lévy- Strauss a este respeito (1975) “numa ciência onde o observador é da mesma natureza do objeto, o observador, ele mesmo é uma parte de sua observação” (cit in Minayo et al, 2002, p.14). Tendo em conta que pretendemos compreender a relação entre os conceitos acima, optou-se por conduzir uma investigação qualitativa. Esta por sua vez: “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, Deslandes & Gomes, 2007 p. 21) e conta com um variado conjunto de técnicas e métodos que servem as diferentes fases do processo. Por sua vez, esta exige que “que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise” (Freitas & Jabbour, 2010, p.51)

São vários os modelos possíveis que delimitam e caracterizam as fases de uma investigação qualitativa, no entanto, serve-nos de referência a proposta de Minayo, Deslandes e Gomes (2007) que consideram três etapas: “(1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental” (p.26).

2.1- Fase exploratória

Foi ao longo do percurso académico que se balizaram temas e objetos de estudo que, alinhados com os interesses pessoais, também eram coerentes com o contexto de Mestrado em Intervenção Comunitária. Assim, as leituras iniciais que informaram a fase exploratória deste projeto, foram feitas no decurso de três semestres académicos. Após feitas as leituras foi possível chegar a uma pergunta de partida: **De que forma é que a participação das crianças pode contribuir para o bem-estar da comunidade?**

Após a definição da pergunta de partida, **definiram-se os objetivos gerais**

Objetivos Gerais:

- Perceber os efeitos da participação as crianças na comunidade
- Perceber as representações da comunidade sobre infância, bem-estar e comunidade e as interações entre estes três conceitos
- Compreender o contexto social e comunitário do Centro Comunitário Semente de Futuro

Posteriormente à formulação dos objetivos, foi-nos possível formular um conjunto de hipóteses. Segundo Quivy, Campenhoudt e Santos (1992) uma hipótese é uma resposta temporária a uma pergunta. Segundo os mesmos autores: “a organização de uma investigação em torno de hipóteses é a melhor forma de a conduzir” (Quivy, Campenhoudt & Santos, 1992, p.15). Estas providenciam-nos com a linha condutora e delimitam os critérios de recolha de dados. As hipóteses, devem ser coerentes com a pergunta de partida e devem ser observáveis no terreno.

Assim, estabeleceram-se estas hipóteses neste projeto de investigação:

- 1) As crianças possuem capacidades e competências para dar um contributo inovador para melhorar os espaços sociais em que vivem e por isso devem ser escutados. No entanto, esta participação está dependente das representações locais sobre infância e participação.
- 2) Incluir as crianças nos processos participativos aumenta o bem-estar porque permite a criação de instituições mais democráticas e de dinâmicas comunitárias mais inclusivas, justas e criativas, uma vez que as crianças são detentoras de perspetivas, competências e habilidades únicas.
- 3) Os Centros Comunitários são entidades que têm potencial de agregação e mobilização das populações necessários à promoção de desenvolvimento comunitário.

Nesta fase, também ficaram mais ou menos definidos os conceitos a mobilizar assim como os instrumentos e a forma de recolha de dados no terreno nesta investigação. No entanto, tendo em conta as dinâmicas próprias de qualquer investigação, sabia-se que era impossível fechar definitivamente o desenho de investigação visto que este deverá estar sempre adaptado à realidade no terreno (Minayo, Deslandes & Gomes, 2007).

Por esta altura foi também necessário começar a pensar num objeto de estudo. Para isso foi necessário investigar sobre possíveis lugares, organizações, comunidades. Após algumas leituras e investigação documental sobre variadas entidades, surgiu finalmente uma possibilidade tangível: um Centro Comunitário em Chave, Arouca.

Foram iniciados contactos com esta organização, e agendou-se uma visita ao local com o intuito de, num primeiro momento, compreender se aquele local de adequava às necessidades da investigação, e ao mesmo tempo compreender se a investigação poderia contribuir positivamente para a organização. Por outro lado, tentou-se perceber se mudanças eram necessárias no desenho e fazer o levantamento de outros assuntos e temas. Para isso, fez-se uma breve entrevista exploratória aos responsáveis daquela instituição. Segundo Quivy, Campenhoudt e Santos (1992) as entrevistas exploratórias devem “ajudar a constituir a problemática da investigação [...] as entrevistas contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras” (p.11).

Nesse mesmo dia, foi possível visitar o clube local onde surgiu a oportunidade de conversar com a população, bem como observar algumas dinâmicas locais. Sendo que acabámos por conduzir a nossa investigação neste Centro Comunitário, considera-se que esta foi a primeira visita ao terreno e que esta foi o primeiro momento de trabalho de campo. Sobre isto, iremos debruçar-nos mais à frente.

Com base nas leituras feitas, objetivos do projeto e convicções pessoais, o estudo de caso começou a surgir como opção mais viável como método da investigação. O método de investigação teria de ser um que nos permitisse olhar profundamente a realidade a estudar. Além disso, acredita-se que o verdadeiro conhecimento reside na emersão e interação com o que se pretende estudar. Assim, a visita e experiência no local cimentou esta escolha e o estudo de caso foi a estratégia adotada. Segundo Luísa Aires (2015) o estudo de caso “consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento” (p.21). Para além disso, tem em consideração as “interacções entre investigador e contexto e de outros factos que possam ocorrer ao longo da pesquisa e, finalmente, facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de percepções” (ibidem). O que se pretende é, então, olhar para um único objeto de estudo (no caso um Centro Comunitário), sob os vários ângulos e utilizando diversas técnicas de recolha de dados (Cortesão, 2019) de modo obter um conjunto de dados rico e completo que ajudem à condução rigorosa da investigação e a uma compreensão profunda da realidade a observar. Ademais, sendo que o se pretende é o desenho e hipotética aplicação de um projeto de intervenção comunitário, era necessário utilizar uma estratégia onde o contexto tenha particular importância. O estudo de caso, valoriza a representatividade e dos sujeitos e permite-nos utilizar a localidade e dinâmicas internas como ponto de partida e não como um mero fator de influência (Freitas & Jabbour, 2011). Neste caso, classificamos este estudo de caso como estudos de caso observacional que se caracteriza pelo “recurso à observação participante e podem referir-se a temáticas diversas” (Aires, 2015, p. 21).

A recolha de dados num maior número de circunstâncias possíveis, escutando a maior número possível de atores participantes, bem como a utilização diversificada de técnicas eram condição inicial, de forma procurar garantir o maior rigor da investigação e permitir o cruzamento de informação. Meirinhos e Osório (2010) chamam à atenção para a importância da triangulação de informação visto que, esta “permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (p.60). Assim, desde logo se definiu a importância de utilizar várias técnicas e a emersão no maior número de situações que o Centro Comunitário e a restante população permitissem.

Tendo em conta esta primeira experiência nesta localidade, sentiu-se como necessário de imediato a utilização de um instrumento que nos permitisse registar toda informação obtida. Para isso, desde logo se utilizou um diário. Meirinhos e Osório (2010) definem diário como um importante instrumento de recolha de informação, visto que não permite apenas escrever o que se observa, mas também as ideias e perspectivas do investigador quanto àquilo que observa. Segundo Vázquez e Angulo (2003 cit in Meirinhos & Osório, 2010, p.62) o:

[...] diário é a expressão diacrónica do percurso da investigação que mostra [...] dados formais e precisos da realidade concreta, mas também preocupações, decisões, fracassos, sensações e apreciações da pessoa que investiga e do próprio processo de desenvolvimento; recolhe informação do próprio investigador/a e capta a investigação em situação.

Para além dos registos escritos em diário, foram tiradas fotografias de alguns momento-chave, que permitiram não só avivar a memória, como também permitiram a (re)descoberta e confirmação de informação. Foram ainda feitas análises documentais, de documentos escritos – de que constam os estatutos da organização - e não escritos – que incluem vídeos de algumas atividades da organização. Estes permitiram identificar alguns indícios quanto ao funcionamento da organização e participação da população nas suas atividades, por exemplo.

Por outro lado, Freitas e Jabbour (2011) dizem-nos que as conversas informais constituem uma técnica dentro da investigação qualitativa. Por isso mesmo, também se utilizaram dados que surgiram de algumas destas conversas e que se relacionam com os objetivos deste projeto. De acordo com Freitas & Jabbour: “por meio das conversas informais, obtidas durante a condução da pesquisa, o pesquisador poderá obter evidências não perceptíveis na análise de documentos e na observação” (p.17). Podemos atestar que as conversas informais foram, das técnicas utilizadas, aquela que mais deixou transparecer as vivências únicas, dinâmicas e mundividências da comunidade e indivíduos que a constituem.

Como já vimos a investigação qualitativa exige implicação do investigador e depende das suas opções, julgamentos relativos àquilo que observa. Mediante as opções que foram sendo tomadas, a esta altura já se sabia com alguma certeza que se iria mobilizar a observação direta como técnica de recolha de dados. Para além disso, na conversa com a organização, ficou claro que havia uma alguma preferência pela observação participante. Era importante para a organização que o desenrolar da investigação fosse o mais orgânica possível e compatível com as atividades e espírito do Centro Comunitário. A presença, pelo menos, numa fase inicial, de uma pessoa estranha à comunidade, que adota uma atitude inquisitiva; que se faz presente, mas fora da dinâmica comunitária foi vista como algo que iria ser um obstáculo à espontaneidade e abertura da população e que em última análise iria prejudicar a investigação. Por outro lado, isto poderia pôr em causa as relações comunidade-Centro Comunitário, fator que tentámos sempre ter em conta. William Corsaro (2005), sensibiliza-nos para estas questões no texto em que relata as suas experiências de observação etnográfica com crianças. Ao refletir sobre a complexidade de entrada no campo, constata que esta, comporta efeitos disruptivos “sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais” (Corsaro, 2005, p. 445). Ao mesmo tempo, o autor salienta a importância de saber entrar no campo empírico, que implica ser aceite pelos observados, e nas culturas locais “como nativo” (Corsaro, 2005, p.446). No entanto, também para se conquistar esta aceitação há que saber fazê-lo para obter os melhores resultados possíveis (idem).

Do ponto de vista pessoal, a ideia de observar sem conhecer a população e sem que as pessoas estivessem familiarizadas com a investigadora, também não aparecia como a melhor estratégia. Para além disso, não seria coerente com as preferências e opções feitas em termos de bibliografia e enquadramento teórico. Não obstante, não ficou de fora a possibilidade de se fazer observação não participante caso fosse necessária para a investigação, assim que houvesse maior familiaridade com a comunidade.

A observação direta, como nos dizem Freitas e Jabbour (2011) é uma técnica que dá ao investigador a possibilidade de entrar no contexto que quer observar, permite-lhe formar entendimentos mais competentes e deve ser feita de forma informal e dirigida. A observação pode ser feita de formas diferentes: direta e indireta (Quivy, Campenhoudt & Santos, 1992). Para já vamos focar-nos apenas na modalidade de observação direta, visto que é aqui que segundo Quivy, Campenhoudt & Santos (1992) que se encaixam a observação participante (ou etnográfica) e a observação não-participante. Os mesmos autores dizem que a observação participante: “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida coletiva” (Quivy, Campenhoudt & Santos, 1992, p.23). Por outro lado, e como indica o nome a observação não-participante: “investigador observa “do exterior (ibidem).

Por fim, mas não menos importante está a opção da técnica de grupos de discussão focalizada ou *focus group*. A escolha por esta técnica foi motivada pelo facto desta congregar características únicas. Os grupos focais, permitem por um lado, a recolha de informações que o investigador de outra maneira não conseguiria obter (ao jeito da entrevista), ao mesmo tempo que permite continuar o trabalho de observação da interação entre membros da comunidade. Assim, grupo focal é “uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador” (Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 177).

Os autores Silva, Veloso e Keating (2014), baseando-se na proposta de Morgan (1996/1997) dizem-nos que, assim os grupos focais constituem “um método de investigação dirigido à recolha de dados; localiza a interação na discussão do grupo como a fonte dos dados; e, reconhece o papel activo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados” (p.177). Para além disso, permite observar os efeitos das interações dos observados nos discursos produzidos pelos mesmos. Uma outra característica destes grupos é que eles são organizados em torno de pessoas que têm alguma característica em comum (idem). Esta dimensão é bastante importante, sobretudo tendo em conta os propósitos desta investigação. Era necessário auscultar a comunidade, mas era impossível fazê-lo a todos os membros. Os grupos focais permitir-nos-iam, escutar a comunidade, através dos participantes no grupo. Partindo das convergências e divergências, conseguimos um vislumbre das narrativas dominantes da restante comunidade. Não obstante, isto não é um processo simplista e há que ter algumas precauções. Os grupos focais, como aplicados neste projeto nunca poderiam valer por si próprios e precisariam de ser complementados com a informação recolhida pela aplicação das outras técnicas.

Com o delineamento das estratégias e técnicas a utilizar, falta-nos clarificar e justificar o nosso *campo de observação*: “entendendo-o como os locais e sujeitos que serão incluídos, e dentro deste” (Minayo, Deslandes & Gomes, 2007, p.47). Neste caso escolheu-se a comunidade a estudar, assim como quem seriam os participantes nos diferentes momentos de recolha de informação (técnicas de recolha de dados).

Visto que a palavra comunidade é muito abrangente, acompanhadas pelas restrições de tempo e recursos, teve de se pensar em delimitar *Comunidade*.

A princípio, pensou-se na investigação de comunidades intencionais, visto que estas, têm características rígidas e muito bem definidas, o que em última análise constituiria um campo de observação por si. Kozeny (1995) define-as como um

group of people who have chosen to live together with a common purpose, working cooperatively to create a lifestyle that reflects their shared core values. The people may live together on a piece of rural land, in a suburban home, or in an urban neighbourhood, and they may share a single residence or live in a cluster of dwellings⁵² (p.2).

Estas comunidades, aparecem como solução, alternativa ou fuga da cultura moderna que falhou as promessas veladas do e no consumismo, individualismo e materialismo (Smith, 2002). Não se deve confundir estes grupos com cultos, visto que a adesão a uma comunidade intencional, deve ser feita em consciência e liberdade, bem como a decisão de sair (Smith, 2002).

Apesar de aliciante, percebeu-se ao longo do processo de seleção - que incluiu visualizações de vídeos, leitura de *mission statements*, leituras sobre a demografia - que estas comunidades, apesar de objetos de estudo interessantes, não o seriam para o que se pretende, visto que estas são comunidades “artificiais”. Artificiais, aqui, quer apenas dizer, que foram criadas com um objetivo em específico e por isso, todos os que aderem, fazem-no por se alinharem com os objetivos, protocolos, formas de viver. Neste caso, percebeu-se que delimitar este objeto de estudo a comunidade intencional, seria um processo menos rico de recolha de informações, tendo em conta os níveis aparentes de coesão que pudemos aferir.

Ao longo deste processo de procura, ficou cada vez mais claro que, a alternativa era encontrar uma unidade mais pequena dentro de uma comunidade e começar a partir daí. Ficaram de fora entidades que talvez também fizessem sentido como Escolas ou Juntas de Freguesia, por serem demasiadamente especializadas⁵³ - no caso da escola a educação, no caso das juntas de freguesia a gestão política e logística das comunidades. O que se pretendia era o trabalho e intervenção holística, que não privilegiasse apenas uma dimensão do ser humano e com capacidade para prevenir e auxiliar problemas sociais e individuais. Com base nisto, restavam os Centros Comunitários (CC) definidos como:

resposta social atípica para pessoas e famílias de uma determinada área geográfica, onde se prestam serviços e desenvolvem atividades que, de uma forma articulada, tendem a constituir um pólo

⁵² Em português: “grupo de pessoas que escolheram viver juntas com um propósito comum, trabalhando cooperativamente para criar um estilo de vida que reflita seus valores centrais compartilhados. As pessoas podem viver juntas num terreno rural, numa casa suburbana, num bairro urbano, e podem compartilhar uma única residência ou viver num conjunto de habitações” (Kozeny, 1995, p.2). Tradução livre da autora.

⁵³ Não obstante, valoriza-se o papel tanto das Juntas de Freguesia como das Escolas, que são pilares importantíssimos para todas as comunidades e dentro das suas funções cabem o cuidado e interação com as comunidades. Do mesmo modo, também compete às comunidades, contribuírem para o bom funcionamento destas duas instituições.

de animação com vista à prevenção de problemas sociais e à definição de um projeto de desenvolvimento local, coletivamente assumido (ISS⁵⁴, cit in Bertão, Mendes & Carvalho, 2014, p. 509)

Sabendo que os CC são de forma geral, dinamizados por instituições tuteladas pelo estado ou de iniciativa privada (idem) restava definir em concreto qual Associação recorrer. Tinha-se como critério único que a Associação tivesse sede numa zona rural. Estas, habitualmente abandonadas, carecem mais frequentemente de todo o tipo de recursos e se debatem, neste momento de agressiva globalização, com fortes questões identitárias e de coesão (Guimarães & Neves, 2013). Para além disso, estamos num momento em que há uma cada vez maior invasão destas zonas por parte de turistas desavisados e projetos de iniciativa privada que delapidam estas zonas. Estas, instalam-se com promessas de melhorias de vida, que nunca chegam e que ainda têm a capacidade de agravar alguns problemas sociais (idem).

Foi aqui que surgiu a população de Chave e a Semente de Futuro como organização. De entre as opções de que se tinha conhecimento, esta foi a que mais pareceu aproximar-se em termos ideológicos, o que, como já dissemos acabou por confirmar-se após os contactos iniciais.

2.1.1 - Chave e Semente de Futuro: “P’ra mim comunidade é como por exemplo. fazer estas coisas aqui na Semente ... uma pessoa... as pessoas juntam-se ...”

Chave é uma freguesia do conselho de Arouca, cujos primeiros registos datam à época medieval (JFC,2023a). À data dos Censos de 2021, tinha cerca de 1270 habitantes (INE, 2021b). Destes, 213(F/M) têm idades compreendidas entre os 0 e os 19 anos de idade e mais de 600 têm mais de 50 anos (idem). Segundo dados da Rede Europeia Anti Pobreza (EAPN, 2022) idosos e crianças são, atualmente, do grupo sobre quem mais incidem desigualdades sociais e uma grande percentagem destes está em risco de pobreza. No quadro da União Europeia isto significa dispor de “um rendimento anual líquido abaixo dos 60% do rendimento mediano” nacional (EAPN, 2014). Ainda que, de todo, isso seja indicativo do valor, dignidade ou capacidades das populações, estes dados fazem prever o cenário socioeconómico da região.

Chave conta, ainda, com alguns equipamentos sociais, como a Associação Cultural, Recreativa e Desportiva de Chave, que dinamiza uma escola de música, o Centro Social de Chave, a funcionar como centro de dia e lar (JFC, 2023b) e o Pólo Escolar de Chave que junta jardim de infância e escola básica e tem cerca de uma centena de alunos (CMA, 2019). Conta ainda com a presença organizada da Associação de Pais do Pólo Escolar de Chave (JFC, 2023b).

⁵⁴ ISS é sigla de Instituto de Segurança Social. Optou-se pela sigla a fim de reduzir a extensão da citação.

É este o contexto onde está sediada e trabalha a entidade, onde se desenrolou este trabalho de investigação: a Semente de Futuro (SF).

A SF é uma Cooperativa de Solidariedade Social - IPSS que busca, “contribuir para o desenvolvimento pessoal e a integração comunitária de sectores da população animicamente mais fragilizados [...], através da arte e do contacto atento com a natureza” (Semente de Futuro, 2022).

Assim, Entende-se por Cooperativa de Solidariedade Social

[...] pessoas coletivas autónomas, de livre constituição, de capital e composição variáveis, que, através da cooperação e entreaajuda dos seus membros, com obediência aos princípios cooperativos, visam, sem fins lucrativos, a satisfação das necessidades e aspirações económicas, sociais ou culturais [...] (CASES, 2020).

Quanto à designação IPSS - Instituição Privada de Solidariedade Social, define-se que são

“instituições constituídas por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico [...] (Segurança Social, 2023).

Em coerência com o supramencionado a Semente de Futuro (2022) definiu como objetivos:

Desenvolver iniciativas sustentáveis que respondam a necessidades nas áreas ambiental, social e cultural, nomeadamente o cultivo da terra por métodos ecológicos, privilegiando a agricultura biodinâmica e a promoção de ações integradas de apoio sociocultural e de empreendedorismo baseado nos recursos e lideranças locais.

A leitura do acima disposto, teve um efeito muito positivo dado que, num primeiro momento, estavam já preenchidos alguns critérios importantes para nós. Com o desenrolar do tempo perceberam-se outras dimensões determinantes. Em primeiro lugar há uma grande abertura para receber um trabalho de investigação, que se reflete no facto de não sermos os primeiros a fazê-lo. Para além de que, naturalmente, há um forte movimento para a reflexão crítica dentro da associação. Considera-se isto uma mais-valia para a condução do trabalho de investigação que permite a transparência necessária à produção de um bom trabalho científico.

A associação é um Clube UNESCO, que se definem por serem

grupos de pessoas [...] que acreditam nos ideais da UNESCO e desejam apoiar a Organização na sua missão. Estas estruturas têm como objetivo [...] contribuir para a formação cívica e democrática dos seus membros, apoiar os Direitos Humanos, favorecer a compreensão internacional e o diálogo entre os povos, difundir informação relativa à UNESCO junto do público, a nível local (MNE, 2021).

Em segundo lugar, o projeto, trabalha utilizando a metodologia da investigação-ação participativa (Brandão, Portugal & Carvalho, 2022) e cria espaços de convívio para toda a comunidade (como eventos, conversas ou almoços comunitários). Isto indica que há, pelo menos, uma grande preocupação em co-criar e escutar o que as pessoas têm a dizer quanto ao seu trabalho. A organização torna isto claro quando falam no que os move.

Pode ler-se, quanto aos valores que os orientam: “desenvolvimento social, baseado no desenvolvimento individual fomentado através da valorização de conhecimentos e culturas variadas de todas as gerações (no sentido de uma “ecologia de saberes”)” (Semente de Futuro, 2022). Esta última frase sublinha, um outro aspeto importante para a SF e para a presente investigação: “ecologia de saberes” (Semente de Futuro, 2022). Neste paradigma todo o conhecimento é válido e devem articular-se os mais variados tipos de conhecimento (do popular ao científico) em prol desta mesma visão. A sabedoria popular, os costumes, muitas vezes definidores de culturas são condições importantes da vivência comunitária e o modo como estes ecoam pelo tempo, indicador do modo como as pessoas se comunicam. Por seu turno, a ciência, pode ajudar a sistematizar o que se sabe e se bem feita, criar pontos de contacto entre os vários tipos de conhecimento.

Além disso, os seus projetos procuram integrar e desenvolver vários aspetos do desenvolvimento humano (individual e comunitário). Tem preocupações com a saúde física e mental, grupos de auto-ajuda e socioterapia, mediada pela arte, pelos produtos da terra e com a liderança partilhada como método de condução dos grupos (Semente de Futuro, 2022).

A SF tem empreendido ao longo do tempo, projetos que envolvem as crianças da comunidade e as põe a interagir com o seu entorno. Exemplo disto é a promoção, juntamente com a Biblioteca do Pólo Escolar de Chave e o Posto de Correios, do projeto “Biblioteca Viva que une avós e netos em atividades diversas como são “Neste âmbito, decorrem também ateliers de escrita criativa e teatralização na base dessa escrita, sessões de música simples e canto e projecção de videogramas” (Semente de Futuro, 2023). Para além disso também destacamos a produção do vídeo as “Voltas da Harmonia”. Este pequeno filme sobre gnomo bondoso e “fadas pequeninas de todas as cores”, ensina-nos com recurso a um pastor matreiro, o que é que a amizade e o amor, podem transformar.

Este ano ainda, organizaram e acolherão o Bootcamp “Despertar para Transformar” para jovens entre os 12 e os 17 anos. Este, contará com um vasto leque de atividades, todas elas com vista a promover maior contacto com a natureza e com as tradições locais.

A sustentabilidade ecológica é outra preocupação bastante importante e que tem um papel central na vida da Associação (idem). O projeto “Maravilhas com lãs” é exemplo disso mesmo: alia a

tradição da tosquia, as suas cantigas, o modo tradicional de a fazer, com a produção de artesanato com o excedente da tosquia. Tem o objetivo não só de reanimar a tradição, a sustentabilidade (evitando que as lãs sejam queimadas ou deitadas fora) e de a dar a conhecer a toda a comunidade (idem).

Tendo em conta tudo isto, e as preocupações iniciais, que serviram de mote a este trabalho e considerando o que se pode apurar tanto em conversa, como na consulta do sítio oficial e outra documentação, a SF apareceu como local indicado à investigação. As lógicas que guiam o seu trabalho pretendem ser verdadeiramente integrais, criar espaços de participação e de partilha e criar desenvolvimento local, partindo dos seus próprios recursos e em que todos estejam presentes.

Como já dissemos houve alguma sobreposição da fase exploratória com o trabalho e campo pelo que, algumas informações que deveriam estar na secção posterior foram iniciadas ainda nesta.

A fase exploratória termina quando o pesquisador tem um desenho geral do seu projeto que inclui técnicas e instrumentos, quadro teórico e campo de observação (Minayo, Deslandes & Gomes, 2007). Sendo assim, reunimos condições para iniciar a descrição do trabalho de campo e análise de dados.

Minayo, Deslandes e Gomes (2007, pp.25/26) dizem-nos que a pesquisa em ciências sociais se pauta “fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”. A este ritmo “próprio e particular” chamou de Ciclo de Pesquisa, cuja utilidade prática não pode dispensar da criatividade do investigar (idem). Para além disso, ainda que seja possível distinguir fases dentro deste ciclo, elas não são estanques e podem sobrepor-se. Neste espírito e por uma questão de forma e fluidez do texto tomou-se a decisão de congregar numa secção apenas, as duas últimas fases de ciclo de pesquisa. Afinal, o “progresso da ciência está associado mais à violação das regras do que à sua observância” (Minayo, 2019, p. 15).

2.2- Trabalho de campo & Análise e Tratamento do Material Empírico e Documental

A análise de dados consiste no conjunto de procedimento que visa: “valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos” (Minayo, Deslandes & Gomes, 2007, p.27). Este processo, deve ser ordenado, ou seja, não se deve iniciar a análise dos dados sem que estes sejam previamente organizados e tratados. Habitualmente, este processo inicia-se com a transcrição fidedigna do que teve lugar aquando da aplicação das técnicas de recolha de dados (Freitas & Jabbour, 2011). De seguida deve avançar-se para uma descrição detalhada das evidências, de onde devem emergir informações importante e algumas reflexões e só depois a análise (idem).

Quivy, Campenhoudt e Santos (1992) dizem-nos que a análise de dados é feita com recurso a duas tipologias de métodos: os quantitativos e qualitativos. Os qualitativos, “são extensivos e baseiam-se na frequência do aparecimento de certas características de conteúdo ou de correlação entre elas (Quivy, Santos & Campenhoudt, 1992, p.28). Os quantitativos “são intensivos e baseiam-se na presença ou ausência de uma característica ou modo segundo o qual os elementos do “discurso” estão articulados” (ibidem).

Neste caso particular daremos destaque à análise qualitativa dos dados, uma vez que é nossa intenção a “busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador” (Minayo, Deslandes & Gomes, 2007, p. 27). Isto é, pretende-se, mais do que dividir e hierarquizar opiniões, descobrir a os códigos sociais e representações tomando como ponto de partida os discursos. Esta descoberta não deve, no entanto, depender apenas do investigador e esta pode beneficiar muito dos aportes teóricos convenientes (Cortesão, 2019; Minayo, Deslandes & Gomes, 2007).

Neste contexto, optou-se pelo método de análise temática por ser flexível, que permite, ao mesmo tempo, a *descoberta* dos dados por parte do investigador, mas que os ancora num referencial teórico (Cortesão, 2019). A análise temática tem permite, ademais, um conjunto de abordagens à própria análise dos dados (idem). Neste caso particular, debruçar-nos-emos apenas, nas abordagens indutiva e dedutiva.

A abordagem indutiva, é aquela onde os temas a analisar “derivam do conteúdo dos próprios dados, no sentido de que o que é mapeado pelo pesquisador durante a análise corresponda estreitamente ao conteúdo dos dados. Irene Cortesão (2019, p. 66). Por seu turno, a abordagem dedutiva está “fortemente ligada com princípios que emergem da literatura teórica previamente consultada pelo investigador” (ibidem). Tendo isto, no presente trabalhou optou-se por uma abordagem mista que resulta da combinação das duas anteriores. visto que:

quando se consegue entrelaçar e fundamentar os dados com a teoria, a história que o entrevistador constrói será mais interessante e mais forte e o enredo ajuda o leitor a perceber o processo, os significados e a motivação do investigado (Cortesão, 2019, p.66).

Com isto em mente, avancemos para a descrição do trabalho de campo.

Qualquer projeto de investigação está sujeito a constrições de tempo. Assim, há que ter este fator em conta aquando do desenho e aplicação do projeto (Minayo, Deslandes & Gomes, 2007)). Abaixo segue o cronograma da investigação, onde estão expressas, em linhas gerais, as diversas fases do projeto e o modo como estas foram distribuídas pelo tempo.

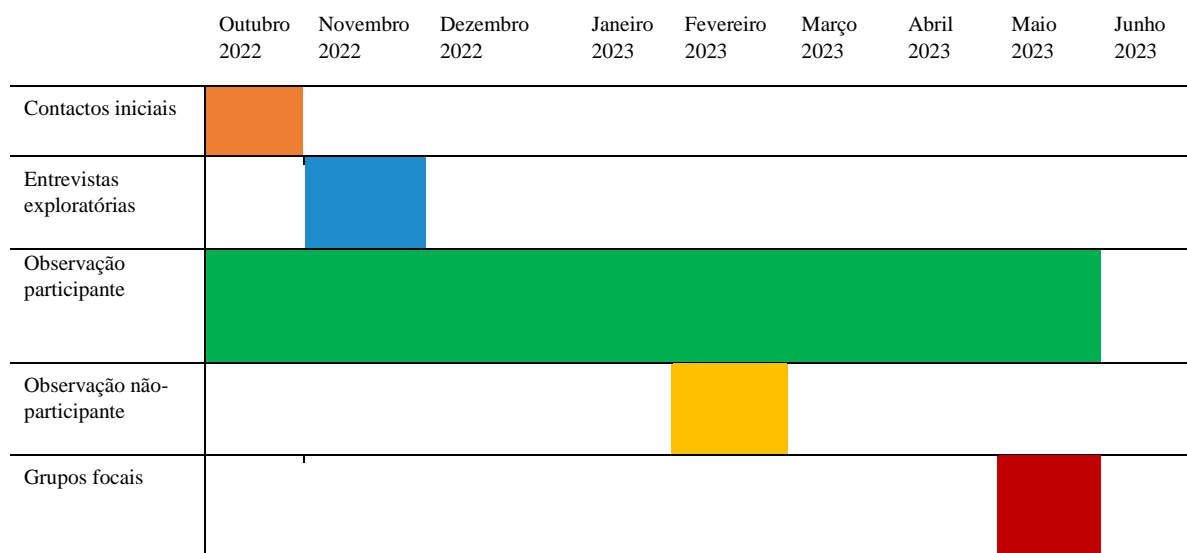


Tabela 1- Cronograma do trabalho de campo

Os contactos iniciais com a SF foram realizados em finais de outubro de 2022. Após breve conversa telefónica com um dos membros da administração, ficou clara a receptividade em receber um projeto como este, e denotou-se alguma afinidade no posicionamento quanto às problemáticas a explorar. Depois disso, pode avançar-se para o agendamento de um primeiro momento de encontro, com o intuito de se discutir sobre a pertinência do projeto.

No total foram realizadas, no total 6 visitas a Chave desde novembro de 2022 até maio de 2023:

Mês	Duração da visita	Atividades
novembro	1 dia	Entrevista exploratória e conversa informal Visita ao clube
dezembro	1 dia	Participante Palestra sobre Saúde no Inverno
fevereiro	5 dias	1º dia Chegada a Chave
		2º dia <ul style="list-style-type: none"> ● Conselho Eco-Escolas ● Visita ao Lar de Chave com o grupo de cantares da Semente ● Reunião da SF
		3º dia <ul style="list-style-type: none"> ● Sem atividades comunitárias ● Tempo dedicado a notas de campo
		4º dia <ul style="list-style-type: none"> ● Workshop no Centro de Educação Ambiental de Vale de Cambra
		5º dia <ul style="list-style-type: none"> ● Visita à casa de uma habitante de Chave; confeção de broa e bolo de porta do forno tradicional; conversa informal

		<ul style="list-style-type: none"> • Observação do Cortejo de Carnaval
		6º dia Regresso a casa
março	3 dias	1º dia Chegada a Chave
		2º dia Palestra sobre Saúde
		3º dia <ul style="list-style-type: none"> • Workshop de Pão Biológico de Espelta • Boleia a uma participante do Workshop
abril	1 dia	<ul style="list-style-type: none"> • Visita ao clube • Angariação de contactos para os grupos focais
maio	2 dias	Grupo Focal- Adultos
		Grupo Focal – Crianças

Tabela 2 - Visitas ao terreno e Atividades

Destas visitas decorreram informações essenciais, que informaram, por um lado o enquadramento teórico, e por outro, as técnicas e instrumentos. Abaixo segue um resumo do que foi mais essencial em cada visita.

1) Ao mesmo tempo, foi feita uma descrição do que é a Semente de Futuro. Falou-se de alguns projetos passados e dos que estão a decorrer, bem como dos objetivos da Associação e algumas aspirações de futuro. Para além disso, foi possível fazer-se um pequeno levantamento de temas e problemáticas relevantes para a Associação e para a comunidade de Chave de que se destacaram: a saúde, o contacto com a natureza, as tradições, a arte, e igualdade de género, a agricultura biodinâmica e Antroposofia (como filosofia que guia a ação dos administradores).

Posteriormente, visitou-se a Associação Cultural, Recreativa e Desportiva de Chave, onde se teve contacto, pela primeira vez com a população e onde já se deslindavam algumas dinâmicas locais sobretudo no que se refere à separação de espaços por género. A conversa que se desenrolou foi muito interessante e girou essencialmente em torno da agricultura e dos hábitos de cada um no que se refere às lavouras. Este encontro foi muito importante, porque consolidou a decisão de conduzir, com aquelas pessoas, com aquela linguagem, com aquela forma de ser, o projeto de investigação,

2) Na visita seguinte, já mais familiarizada com o local, foi possível assistir a uma Palestra sobre saúde que misturou técnicas expositivas e participativas – neste caso o método World Café⁵⁵.

⁵⁵ O World Café, é um método de dinamização de grupos e de diálogo (World Café, 2015). Este pode ser modificado com base nas necessidades específicas do grupo a servir, mas de forma geral deve ter em atenção alguns princípios que o

Aqui conseguiu-se apurar alguns dados relativamente à participação da comunidade nas atividades da Semente. O encontro teve bastante afluência, as pessoas estavam interessadas e gostaram da metodologia participativa aplicada. Foi possível perceber que a população adere às atividades por se sentir pessoalmente convidada e ter a possibilidade de partilhar as suas opiniões e de as verem valorizadas. Esta, parece ser uma dimensão importante que motiva adesão das pessoas e elas esforçam-se para corresponder. Os cantares tradicionais, ocupam um lugar importante na relação Comunidade – Centro Comunitário. Estes por serem tradicionais dali, parecem constituir um símbolo identitário que ajuda a agregar os participantes.

No caso das crianças e jovens verificou-se pouca participação das crianças presentes. Isto poderá ser explicado pelo facto dos métodos/estratégias usados não se adequarem a este grupo. Por outro lado, no final da palestra, coerentes com o seu espírito de co-criação e de melhoria constante, a SF, reuniu depois de terminada a Palestra a fim de avaliar a atividade.

Estas observações foram essências porque informaram a investigação em quatro dimensões. Em primeiro lugar, permitiu apoiar a ideia da importância de se estabelecer relação com as pessoas, valorizando aquilo que elas valorizam, de forma a conseguir conduzir a investigação da forma mais confortável e autêntica possível. Isto refletiu-se de imediato no ajuste da atitude da investigadora, para uma de maior abertura e mais tarde, na forma como se empreendeu a recolha de contactos para os grupos focais, por exemplo. Em segundo lugar, permitiu identificar figuras-chave na comunidade e que detém muito conhecimento sobre a mesma. Isto mostrou-se muito relevante porque foi possível recolher, junto destas pessoas, mais informação sobre a vida, redes de sociabilidade e costumes em Chave. Em terceiro lugar, através da metodologia World Café, foi possível aferir as opiniões da população quanto ao que eles entendem por saúde e bem-estar e a importância que dão a estes temas. Isto foi importante porque abriu possibilidades de temas a utilizar aquando do desenho do projeto de intervenção. Por fim, foi puderam aferir-se, algumas dinâmicas intrínsecas da associação que incluem, espírito de entajuda e serviço e uma grande abertura perante a presença investigadora, para além disso, perceberam-se áreas a melhorar. Estas foram partilhadas na hora da avaliação da palestra, o que, se pensa, poderá significar que a organização tem interesse real em melhorar e servir a comunidade. Este é um fator essencial para esta investigação e a investigação beneficiou com isto, visto que, tendo como objetivo o delinear de um plano de intervenção, sem abertura, e compromisso em acolher novos aportes, este de pouco ou nada serviria.

definem (ibidem). Para mais informação consultar o sítio oficial World Café em: <https://theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/>

3) A **terceira deslocação** ao terreno coincidiu, em parte e de forma propositada com as férias de Carnaval. O objetivo aqui era observar as interações comunitárias durante uma época festiva e assim aferir o papel das tradições para as dinâmicas internas. Para além disso, com as férias escolares era uma oportunidade única para se observar como, ou se, os jovens se movimentam pela população. Na mesma altura, surgiu a oportunidade de participar no Conselho Eco-Escolas num dos agrupamentos que serve a população. Esta atividade permitiu um olhar mais profundo e uma recolha de dados bastante rica. Visto que, aqui houve oportunidade para se averiguar as narrativas gerais quanto às questões das infâncias e participação por parte da comunidade escolar e comunidade alargada, visto terem participado órgãos de administração local e outras associações. Este foi momento-chave na verificação das expectativas que os atores sociais locais têm quanto à abrangência da participação e papéis das crianças.

A participação neste conselho não é obrigatória por parte de todos os alunos, no entanto os representantes de cada turma devem estar presentes. Estes, estão pré-definidos, no caso são os delegados e sub-delegados de turma. Devem estar presentes ainda, professores, funcionários, representantes da Associação de Estudantes, e membros de organizações. Envolvem-se estes últimos com o intuito de promover um verdadeiro intercâmbio entre comunidade local e Escolas (ABAE, 2014). O programa Eco-escolas pretende colocar as crianças no centro das ações e dentro da prática da cidadania (ABAE, 2014).

A adesão, por parte da escola a este programa, já nos mostra o interesse em providenciar aos alunos oportunidades de participação. Para além disso, este programa, pretende estar enredado (misturado) nas atividades escolares por forma a envolver, realmente todos os alunos. Uma das formas que isto acontece é com a definição anual por parte do Conselho Eco-Escolas de protocolos que toda a comunidade escolar deve seguir.

O que daqui decorreu é que se percebeu que há um compromisso visível e ativo, de toda a comunidade escolar (de professores a funcionários) nas questões da proteção do ambiente e sustentabilidade. Isto é um aspeto a sublinhar, uma vez que nos pareceu que, esta motivação comunidade escolar alimenta e estimula, o envolvimento das crianças.

Não obstante, não ficou claro o envolvimento real das crianças nos processos de decisão de temáticas e atividades. As temáticas por exemplo foram escolhidas com base na auditoria ambiental preconizada pelo programa Eco-Escolas (ABAE, 2014). A discussão não foi muita, apesar de se denotar alguma motivação entre as crianças e jovens. Considera-se com base no que se observou, que, embora esta dinâmica promova, de facto a participação as crianças, esta poderá ser vista, utilizando a

metáfora da escada de Roger Hart (1992), como estando ainda nos degraus intermédios da escada da participação. O envolvimento ativo das crianças e jovens na escolha e definição dos temas a discutir, por exemplo, poderia promover uma participação em degraus mais elevados, trazendo com isto uma maior implicação dos jovens no debate das questões abordadas.

No mesmo dia, houve a oportunidade de ir ao lar de idosos local com o grupo de cantares dinamizado pela Semente. Este é constituído, para além dos responsáveis e colaboradora da Semente, maioritariamente pelos membros mais velhos da comunidade. Esta ida foi importante, não só para conhecer o grupo de cantares e a sua intervenção social, como para identificar possíveis áreas de intervenção. O grupo procurou proporcionar um momento de animação aos utentes, que também se iam juntando a cantar. Pode-se perceber que esta intervenção tem um valor significativo para este grupo.

Ao longo destes cinco dias tive ainda a oportunidade de participar num Workshop em Vale de Cambra em representação da Associação. Este, apesar de não constituir um momento formal de observação, foi muito proveitoso, porque permitiu tomar conhecimento de outras entidades que podem vir a ser parceiras de um projeto de intervenção.

Durante a estadia em Chave e também surgiu a oportunidade de ir a casa de uma das habitantes, onde, se pode aprender a fazer broa tradicional daquele lugar, bem como uma iguaria que se chama: bolo da porta do forno. Esta conversa teve um peso substancial pelo seu significado afetivo. Ser acolhido em casa de alguém, disponível para partilhar parte da sua intimidade é uma experiência de agradecer. Aqui foi possível conhecer uma variedade de milho própria daquela zona do país, ainda cultivada, no caso desta senhora, com uma semente muito antiga. Nesta conversa aprendeu-se imenso quanto à forma de viver naquele local, às tradições que ainda mobilizam a comunidade. Nesta conversa as formas tradicionais de agricultura e os cultivos locais apareceram como tema de alguma relevância e a considerar-se para o desenho do projeto de intervenção. Juntamente com a lento derrocar das tradições e atividades comunitárias e a necessidade que há para o bem-estar das pessoas, a possibilidade de congregar.

Da parte da tarde, foi pode observar-se o Cortejo de Carnaval, que acontece com recurso a carros alegóricos e a pé. Ainda antes do cortejo começar, surgiu a oportunidade de dar a conhecer a investigação a algumas pessoas, a fim criar alguma familiaridade com a presença da investigadora e a prever contactos futuros – para grupos focais ou entrevistas. Estas interações foram importantes, porque já faziam adivinhar algum tipo de resistência e desconfiança. No entanto, este fator não teve um peso negativo, sendo uma reação natural. O que se procurou fazer foi, um ajuste de comportamento,

que até ali ainda não tinha sido necessário. Adotou-se, uma postura mais formal, ainda que não menos amigável. Esta mudança foi bastante positiva a longo prazo porque permitiu uma atitude mais versátil e adequada ao contexto.

Uma das principais motivações na observação do cortejo era perceber como é que as crianças iriam ser incluídas. As crianças mais novas participam no cortejo com a Escola, e vão em cima dos carros alegóricos, ficou por apurar se elas foram, ou não, envolvidas na preparação do carro. As que não participam no cortejo foram com os pais e assistiram. Os carros da escola são os primeiros a passarem, provavelmente porque, a seguir o cortejo tornou-se num instrumento de contestação social através da sátira. Foram feitas referências aos órgãos de administração local, à má qualidade dos acessos á aldeia, bem como a rivalidades entre freguesias. A surpresa foi que, alguns rapazes adolescentes foram incluídos nestas encenações como personagens-tipo.

Ainda na observação do cortejo foi-nos possível escutar uma conversa entre meninas adolescentes. Vendo o modo desprendido e divertido como as senhoras mais velhas, mais desempenhavam o seu papel no cortejo diziam coisas como “Olha elas lá vão todas divertidas, e nós aqui cheias de vergonha” ou “Quem me dera estar assim à vontade”. Esta conversa, suscitou um conjunto de reflexões que permearam o enquadramento teórico e ajudaram a direcionar os métodos de recolha de dados. Com base nisto, pudemos realmente aperceber-nos, como Santos, (2016) chama a atenção, de que as atitudes internas das crianças têm um peso considerável na tomada de decisão. Ao mesmo tempo, reconheceu-se a importância de se adotar uma atitude mais informal e mais horizontal nos momentos de interação com as crianças e jovens e nos momentos de recolha de dados.

Foi com este conjunto rico de informações que se fechou mais uma visita a Chave. Esta estadia, foi muito proveitosa em termos da investigação e não só. Esta foi muito importante, porque nos permitiu uma maior familiarização com a organização e as suas colaboradoras, e permitiu uma maior imersão nas dinâmicas comunitárias.

4) A quarta visita, tinha o intuito de observar a segunda palestra sobre saúde e o Workshop de pão de espelta biológico. Esta visita foi marcada por uma mudança no papel da investigadora sendo que esta passou a estar mais ativa na condução e preparação das atividades. Na palestra sobre saúde, ficou responsável por mediar uma mesa no World Café. De entre as muitas conversas que surgiram neste âmbito houve uma que se destacou por se relacionar com as imagens que os participantes detêm da “juventude de hoje em dia”. Neste grupo, percebeu-se o choque de gerações e a incompreensão e até alguma reprovação relativamente às opções dos jovens e do seu comportamento e daquilo que se imagina que os jovens fazem ou não. Este achado não foi propriamente surpreendente sendo que as

divergências entre gerações sempre existiram. Ainda assim, a honestidade com que nos deparámos foi bastante apreciada e valorizada. Esta atitude de abertura deve-se em parte, ao facto de estar no grupo, como participante, um dos representantes da Associação, que cresceu em Chave. Sublinha-se este facto, porque, mais uma vez mostrou-nos que as atividades da SF têm como pilar as relações de confiança e amizade que se têm vindo a estabelecer. Este facto revelou ser uma mais-valia para todas as atividades futuras e é algo sobre o qual qualquer projeto tem de respeitar. Ou seja, os projetos podem e devem ser originais, criativos e ambiciosos, mas devem ter em consideração, valorizar e utilizar-se deste ambiente de maior familiaridade.

No dia seguinte, na Oficina de pão biológico, ficou clara a preocupação que a população tem no que toca à melhoria dos seus hábitos de saúde e alimentação. Por exemplo, grande parte das participantes tinha conhecimento sobre fermentados e utilizavam-nos no seu dia-a-dia. Isto foi um dado que despertou curiosidade, mas também a partilha destes conhecimentos poderia ser fazer parte do nosso projeto de intervenção. Nesse mesmo dia, foi necessário levar uma das participantes a casa, o que no futuro se revelou ser uma vantagem. Nessa viagem, ficou-se a conhecer a extensão de Chave e de alguns lugares que as compõem. Nos grupos focais com as crianças, por exemplo, alguns dos locais surgiram na discussão de grupo e a conversa tornou-se mais inteligível para a observadora.

Tendo em conta os objetivos do trabalho, percebeu-se se deveriam criar dois grupos focais: o dos adultos e o das crianças e jovens. Fez-se assim, por um lado para permitir que todos se sentissem à vontade para participar sem constrangimentos no que toca à linguagem, por exemplo. Por outro lado, o conjunto de informação que se pretendia obter era diferente para os dois grupos. Para além disso tendo em conta o que já se disse, era importante obter a perspectiva das crianças sem os adultos presentes, que como já vimos, têm tendência a substituir-se às crianças ou a não escutar. Esta separação dos grupos foi uma das estratégias para mitigar os desequilíbrios de poder resultantes na relação entre adultos e crianças. Dinâmica semelhante a juntar no mesmo grupo chefias e trabalhadores que «pode revelar-se pouco produtivo e mesmo “desconfortável”» (Veloso, Silva & Keating, 2014, p. 181).

Por isso, escolheu-se segmentar os grupos segundo idade. Por segmentação entende-se a “identificação das variáveis que vão definir grupos particulares de participantes” (Veloso, Silva & Keating, 2014, p.182). Esta decisão permitiu, através uma maior homogeneização do campo, uma maior fluidez do discurso (idem). No entanto, tentou-se manter o equilíbrio entre homogeneidade e heterogeneidade, fatores que parecendo opostos são, neste caso complementares:

Os grupos, ou o grupo considerado individualmente, devem combinar os mínimos de heterogeneidade e de homogeneidade; mínimos de homogeneidade para manter a simetria da relação

entre os falantes e mínimos de heterogeneidade para assegurar a diferença necessária em todo o processo de comunicação (Aires, 2015, p.40)

Entre o mês de março, ao mês de maio, procurou-se efetuar contactos estratégicos a fim de constituir os grupos focais. Num primeiro momento, tentou-se angariar contactos junto dos representantes da Associação, que muito gentilmente facultaram alguns que acabaram por ser muito importantes. No entanto, a intenção por detrás dos grupos era observar o modo como as pessoas interagiam. Pareceu-nos interessante, ver que tipo de grupo se constituiria se, em vez de optar apenas, pelos contactos da Associação, se implicassem os locais e as suas redes de contactos dentro da aldeia. Esta dar-nos-ia, também uma maior informação sobre as lealdades locais e as perceções individuais que cada um tem em relação aos seus pares.

Tendo em conta que se teve mais contacto com os adultos, foi relativamente simples construir o grupo dos adultos e ficaram quase de imediato assegurados o número mínimo de participantes, com excedente, para o caso de haver desistências. Depois de algumas desistências (por indisponibilidade na data escolhida) e novas adesões, conseguiu-se um grupo com sete pessoas.

No caso do grupo das crianças foi bastante mais complexo. Primeiro procurou-se estabelecer contacto com os pais de alguns jovens na aldeia. Os dois primeiros participantes tinham idades entre os 15 e 18 anos. Este foi o critério que balizou as idades dos restantes participantes entre os 13 e 18 anos de idade. Apesar de mais tarde o participante mais velho não ter podido participar, por conflitos de agenda, mantivemos o mesmo intervalo de idades. Sabíamos que não deveríamos misturar crianças com intervalos de idades muito grandes a fim de evitar desequilíbrios e homogeneizar as linguagens e métodos aplicados. Com estas idades em mente, foram efetuados vários contactos, com jovens e alguns dos adultos do grupo. Numa destas conversas foi facultado o número telefónico de duas catequistas, que muito atenciosas, concordaram em fazer circular pelos pais uma mensagem de texto a explicar a situação. No entanto estes contactos revelaram-se infrutíferos. Foi aqui que se decidiu fazer uma visita a Chave e procurar diretamente junto das pessoas, contactos e ideias.

Na visita à Associação, enquanto se bebia o café, ouviam-se histórias. Numa delas, o responsável pelo bar mencionou que a filha ajudava na igreja e ensinava música a adolescentes. Com isto em mente, tomou-se a iniciativa de perguntar a este senhor se este poderia partilhar connosco o contacto da filha, com vista a conseguir participantes para o grupo focal dos jovens. Este contacto foi essencial, visto que esta jovem tem a total confiança das crianças e dos pais das crianças, algo que foi várias vezes afirmado nos contactos telefónicos efetuados. No dia seguinte já tínhamos 3 participantes. Depois de envolvidas, estas meninas tiveram um papel fulcral em conseguir um quarto e último

elemento, cuja presença só se confirmou no dia anterior ao grupo.

Apontou-se para os cinco ou seis participantes em cada grupo. Esta opção prendeu-se com o facto de não se querer um grupo muito extenso que demorasse muito tempo a completar, uma vez que havia constrangimentos de tempo disponível. No caso dos adultos garantimos estes mínimos e ultrapassou-se. No caso das crianças conseguiram-se quatro, o que em termos metodológicos é satisfatório, sendo que um grupo focal pode variar entre os quatro e doze participantes (Velo, Silva & Keating, 2014).

Como nos dizem Velo, Silva e Keating (2014), a realização de apenas um grupo focal é arriscada, mas não errada, sendo que, como já dissemos as desvantagens desta opção podem ser colmatadas através da triangulação dos dados (idem). Para além disso, ainda que não coincidam totalmente, as informações que se buscaram num e noutro grupo são complementares, pois permitem entender o mesmo fenómeno de dois pontos de vista diferentes. Apesar de tudo, fazer apenas um grupo em cada segmento não foi a nossa primeira escolha, mas neste caso as restrições de tempo e disponibilidade ditaram que a realização de mais do que um grupo fosse impossível. No caso das crianças as restrições de tempo foram acompanhadas por ainda outra dimensão. Apesar dos grupos acontecerem dentro dos limites da associação e de ter sido devidamente explicado do que se tratava cada vez que se iniciava contacto. As atitudes de proteção e cuidado com os filhos, resultaram em alguma relutância em deixá-los participar numa atividade diferente do que estão habituados. Este também não foi visto como um fato surpreendente, nem como negativo, uma vez que se retiraram daqui alguns dados sobre o modo como a população vê as suas crianças.

Não obstante, somos muito gratos por todo esforço e disponibilidade que tanto pais e filhos e adultos demonstraram em todo este processo. Mesmo com alguns contratempos e mal-entendidos pelo meio, o processo decorreu bastante bem e todos os envolvidos tiveram sempre uma atitude de grande compromisso e abertura.

O recrutamento de participantes não foi, no entanto, o único passo de preparação para os grupos focais. Foi necessário alinhar que dados se queriam recolher e que perguntas fazer para o efeito através da redação de um guião (Apêndice I e II). Velo, Silva e Keating (2014) dizem-nos que a este respeito que os projetos podem variar entre muito estruturados ou pouco ou nada estruturados, dependendo do peso que se der ao guião. Portanto, no caso de uma abordagem mais estruturada, dá-se mais atenção ao que ficou previamente determinado no guião e o papel do moderador é garantir que a discussão se mantém rigidamente dentro dos limites pré-estabelecidos (idem). Por seu turno, lógicas menos estruturadas, do guião constam apenas temas gerais ou palavras-chave e privilegiam-se questões

abertas (idem).

No nosso caso, fez-se a opção por uma abordagem moderadamente estruturada. Deste modo, apesar de haver necessidade de recolha de dados específicos, também se pretendia um adequado grau de liberdade no modo como as responderiam às perguntas e interagiam entre si. Para além disso, a sequência de perguntas respondia a um ritmo próprio: da comunidade em geral, para Chave; do Bem-estar à participação das crianças e jovens. O afunilamento das perguntas do geral para o particular, é como nos dizem Veloso, Silva & Keating (2014) uma característica dos grupos moderadamente estruturados.

Com os grupos fechados, guiões prontos, pudemos avançar para a descrição da sexta ida a Chave que trata dos grupos focais.

2.2.1-Grupo focal Adultos

Este grupo era bastante heterogéneo, era constituído por sete pessoas com idades entre os 24 e os 79 anos de idade, dos quais quatro mulheres e três homens. Do que se pode aferir, três não eram naturais de Chave. Dois destes, habitavam e estavam envolvidos com a comunidade desde há muito tempo, sendo uma delas representante da SF. O terceiro elemento, natural dos Países Baixos, mora em Arouca, não em Chave, mas tinha ali trabalhado durante muitos anos e detinha um nível satisfatório de conhecimento da população e território. Este era um grupo bastante interessante e diverso com mundividências e aportes muito diferentes entre si, mas em quem, mesmo assim, se denotava uma familiaridade muito grande. Uma das participantes, não podendo estar connosco, juntou-se a nós via videochamada.

Nos primeiros minutos, enquanto se esperava a chegada de alguns participantes o grupo tomou a iniciativa de cantar algumas músicas do grupo de cantares da SF de que alguns faziam parte. Este foi um momento muito simbólico e que mais uma vez, chamou a atenção para os laços comunitários que partilham.

No total, estivemos reunidos, pouco mais de duas horas, mas sessão teve duração aproximada de 1h:40min. No entanto não houve atrasos, uma vez que no planeamento, contando com os habituais imprevistos se designaram duas horas para o decorrer da atividade. Ademais as leituras feitas neste âmbito situam a duração máxima de um grupo focalizado nas duas horas e meia (Veloso, Silva & Keating, 2014). Pelo que, pelo menos metodologicamente, tudo decorreu dentro dos trâmites estabelecidos. O tempo ultrapassado deveu-se ao momento final, que contou com um bolo e uma tarte, bem como a bebida característica da SF: o elixir de sabugueiro. Tudo decorreu como expectável e as pessoas adotaram uma postura de bastante respeito uns pelos outros e pela investigação. Responderam

a todas as perguntas e foram honestos nas suas respostas e deixaram-se interpelar pelo processo.

Aquando da chegada do último membro, foram distribuídos dos Consentimentos Informados (Apêndice I). Posteriormente fizeram-se agradecimentos pela presença de todos e procedeu-se a uma breve apresentação da investigadora, e novamente, uma breve explicação dos motivos e objetivos daquele grupo. De acordo com Aires (2015, p.41): “diálogo com o grupo deve iniciar-se com uma breve explicação dos objectivos da pesquisa e do âmbito da discussão, e com a justificação da necessidade do registo em áudio e vídeo”. Pelo que, se repetiu este processo também no Grupo Focal com as crianças.

Aqui, foram aconselhados a estar à vontade, a serem sinceros, mas também a escutarem-se com curiosidade com fim a que seja um momento proveitoso para todos. Depois deste preâmbulo, iniciou-se o processo de observação e discussão. Este foi dividido em duas partes, que descreveremos e analisaremos devidamente mais adiante.

- Dinâmica de quebra-gelo
- Discussão

Como já se disse, a análise temática destes Grupos Focais, foi feita utilizando uma abordagem mista. Ou seja, parte dos temas e indicadores emergem da discussão teórica (indutiva), e outra parte, essencialmente do que está nos discursos analisados. Para além disso, como vimos acima, existem sobreposições que entre conceitos. Por exemplo, acima vimos que é muito difícil desligar os vários *lugares* de bem-estar (Prilleltentstky & Prilleltentsky, 2006), ou que existe uma relação estreita entre Bem-estar e Desenvolvimento Comunitário (Lee, Kim & Phillips, 2015; Nikkah & Redzuan, 2009). Pelo que nestes dois temas se optou por considerar que existe uma sobreposição de indicadores. Para além disso, tendo em conta que dificilmente se consegue pensar em Bem-estar Comunitário de Comunidade, também aqui se considerou haver uma coincidência de indicadores.

Dentro do enquadramento teórico, recorreu-se principalmente aos critérios de Sentido de Comunidade de McMillan & Chavis (1986), à definição de Bem-Estar Comunitário de Lee, Phillips & Kim (2015). Quanto aos indicadores referentes a Desenvolvimento Comunitário estão relacionados com a proposta de Lee, Philips & Kim (2015), que nos dizem que podem ser indicadores de DC “products and services generated in the local area”⁵⁶ (p.29). Quanto aos indicadores de Participação das Crianças e Jovens, foi particularmente importante perceber a existência ou ausência de espaços de participação para as crianças e jovens (Ackerman et al 2003; Hart, 1992; Lansdown, 2005; Madeira,

⁵⁶ Em português: “produtos e serviços gerados na localidade” (Lee, Phillips & Kim, 2015, p.29) Tradução livre da autora.

2015 etc). Ainda aqui, teve-se em atenção a classificação de Hart (1992) quanto à qualidade da participação, bem como as atitudes dos adultos quanto às crianças e o modo como isto afeta, ou não, a forma como crianças e jovens se veem a si mesmos (Madeira, 2015; Sarmiento, 2004; Sarmiento, Tomás & Fernandes, 2007). De igual modo, fez-se a opção de juntar, no tema Participação, duas formas de Participação: Comunitária e Política. Neste caso em particular, mobilizou-se a definição de PP onde esta é entendida como uma forma de procurar atingir objetivos políticos através do compromisso civil (Sairambay, 2020). Quanto à definição de PC recorreu-se principalmente à proposta de Nikkah & Redzuan (2009) que atentavam que PC era o esforço coletivo na prossecução de objetivos comuns, dentro da comunidade, tendo em conta o próprio diagnóstico e recursos.

Os restantes indicadores e temas, ainda que assentes na teoria tiveram um pendor principalmente dedutivo, onde tanto a definição de temas e indicadores emergiu do que está nos dados (Cortesão, 2019).

Ainda que seja necessário cuidado em garantir que a variedade de opiniões não é ignorada, sublinhamos que neste caso, não iremos incluir todas as falas dos participantes uma vez que: “[...] em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor” (Minayo, Deslandes & Gomes, 2007, p. 79).

Ao longo de todo o processo e em ambos grupos focais, houve uma grande consciência do papel do investigador como moderador, que é um dos mais importantes fatores de sucesso dos grupos (Velo, Silva & Keating, 2014). Inspirados pelas ideias de Kruger e Casey (2009) dizem-nos Velo, Silva e Keating (2014, p.184) que “o papel do moderador não é o de emitir julgamentos, mas o de questionar, ouvir, manter a conversação no trilho e certificar-se que cada participante tem oportunidade de participar”. Apesar do processo não ter sido perfeito, e ter exigido em alguns momentos de redirecionamento e constante reavaliação e reajustamento, tudo correu bem neste sentido, uma vez que se conseguiu alcançar os objetivos traçados para os grupos.

No total foram dez os temas falados no grupo focal dos adultos. A seguir iremos fazer análise dos que, atendendo à pertinência deste trabalho de projeto, nos parecem ser mais relevantes.

Tema	Indicador	Frequência
Comunidade	Pertença	24
	Conexão Emocional Partilhada	21
	Integração e Satisfação de necessidades	12

Influência	9
Modos de vida atuais prejudiciais à comunidade	6
Marcadores Culturais	5
Espaço Geográfico	4
Capital Social	3
Instituições/Organizações	2
Representação de comunidade: Comum a todos	2
Representação comunidade: Conjunto de Pessoas	2
Representação comunidade: Relações familiares/amizade	2
Representação comunidade: Ser Humano	1
Representação comunidade: Planeta Terra	1
Representação comunidade: Algo que evolui	1

Tabela 3 - Análise do Tema Comunidade - Grupo focal dos Adultos

O tema Comunidade foi o mais falado neste grupo. Apesar de terem reconhecido várias vezes a dificuldade do conceito os participantes destacaram a Pertença (McMillan & Chavis, 1986) como um fator muito importante na existência e manutenção da comunidade. A Pertença como nos dizem McMillan & Chavis (1986) refere-se ao sentimento que surge quando os membros sentem que investiram de si para pertencer e portanto merecem esse estatuto. Associado a este conceito estão dois muito importantes: o de fronteira e o de identidade (idem). Fronteira porque os outros membros da comunidade têm de reconhecer-se uns aos outros. Ou seja, não basta a percepção singular de pertença, é necessário reconhecimento mútuo entre membros (idem). Por outro lado, este reconhecimento e por isso, a fronteira, assenta, habitualmente, em marcadores identitários como: língua, formas de vestir e rituais e sistema de símbolos partilhados (idem). Os seguintes excertos são ilustrativos da importância que estes participantes atribuem a este indicador: *“Que têm tradições, cultura em comum. Têm que ter alguma coisa que os identifique como comunidade, que os una como comunidade. Desde as tradições à forma de fazer agricultura, desde as práticas religiosas, desde festas comunitárias”*; *“Eu, ia dizer que comunidades... tenho assim ideia das que faço parte e que sinto como uma comunidade por exemplo a comunidade mundial de meditação cristã. Eu sinto-me realmente lá dentro...não sei. Quer dizer [...] porque... pensamos na mesma coisa, no mesmo tempo litúrgico qualquer coisa... temos uma ligação...”*; *“[...] uma comunidade, podemos considerar... os antigos colegas do liceu. Nós estamos todos ligados durante todo o ano uns com uns outros... hm.. Organizamos um almoço anual todos juntos [...] durante as, as festas vamos falando [...] vamo-nos encontrando ... é uma comunidade”*;

É onde a gente...É onde a gente eh... Anda o dia-a-dia, é onde a gente foi criado, é onde a gente tem as nossas... Conhece toda a gente”; “[...] mas tem aqui acho que um outro lado que é... logo que sinte-se bem dentro da comunidade e que goste de lá estar. Agora, fazer parte de uma comunidade onde não se identifica, acho que também aí já, o... a parte comunidade já não funciona tão bem.”

A conexão emocional partilhada como indicador (21 menções) remete para a crença de que a comunidade partilha uma história comum, que mesmo que os membros não tenham participado nela, se apropriam dela, identificando-se (McMillan & Chavis, 1986). Esta conexão tem fruição nas oportunidades de interação, respetiva qualidade e eventos partilhados pela comunidade, sejam eles positivos ou negativos (idem). Relativamente a isto pode ler-se: *“E eu acho q’isto por acaso é um problema das comunidades... é que somos todos irmãos, mas cada um só come na sua manjedoura. E, e... mas ás vezes pouco costume de comermos juntos, de partilhar coisas... por isso para mim comunidade... e eu se penso em comunidade...”; “O que eu queria dizer é que, quer se quer ou não, quer se eeeh, vai falar mal d’alguma coisa na comunidade, isso também pertence à comunidade”; “É por exemplo, pode ser uma festa, uma romaria que juntou toda a gente... pode ser simplesmente ir à Missa todos os domingos. Que isso é muito importante. E desenvolve a comunidade desenvolve o sentimento de comunidade”*

Integração e Satisfação de necessidades é o terceiro indicador com 12 referências, das quais constam: *“Eu lembro também comunidade no tempo do meu av--- dos meus avos que todos se ajudavam, na altura agora das lavouras e das colheitas achava aquilo maravilhoso...”* ou *“[...] denoto mais a entreaajuda entre pessoas. Acho que isso também faz uma comunidade mais forte. E...e, acaba que as relações entre comunidade sejam construídas de uma maneira diferente. Mas concordo com tudo o que vocês disseram”. “Mas as pessoas precisam de comunidade... Vocês já repararam que há determinados lugares turísticos que estão cheios de gente. Porque as pessoas têm necessidade de ir, onde os outros vão. Não vão porque gostam... vão porque os outros vão também... e isto é necessidade de nós estarmos com os outros.”* O conceito que nos serviu de indicador refere-se à importância dos membros e a Comunidade partilharem valores, objetivos comuns, preenchimento de necessidades (de todas as naturezas) e modos de proceder comuns (McMillan & Chavis, 1986).

O quarto indicador em frequência é o Influência. Segundo McMillan & Chavis (1986), a Influência esta relacionado com a ideia de importar ou fazer a diferença para o grupo. Exemplo de atividades que ajudam a expandir esta sensação de influência é participar das ações coletivas ou ações de voluntariado. Durante o Grupo Focal várias pessoas sublinharam esta ideia: *“Tenho mulher, tenho os filhos... nós convivemos, somos... eh vá lá... em comunidade, pronto. Depois temos amigos [...]*

embora não pertencem... [...] pertencem à mesma comunidade. Nós convivemos com eles...E depois disso vem, por exemplo uma associação que nós formámos, para...abrangermos mais pessoal, 'tarmos ali mais juntos para resolvermos, vá, sei lá... possivelmente certos problemas. Ou realizarmos outras coisas que...que são... do nosso interesse"; "[...] temos aqui, associações, instituições [dentro da] nossa freguesia. Que também são comunidades, compostos por quem faz parte"; " Eu nunca posso dizer tenho pouca coisa artística Chave, mas eu também faço muito pouco...";

O indicador Modos de Vida Atuais Prejudiciais à Comunidade (6 referências), foi uma opção com base nas seguintes falas: *"[...] e sabes porque é que isso tudo acabou? -Porque as máquinas substituíram o trabalho do homem - Por causa da mecanização, porque era em todo lado. Porque havia os figos ó meio da tarde, para a merenda... com um garrafão de vinho...havia o galo que se matava pa comer ó mei-dia". Ou ainda, "Agora há muito mais eh... vá lá, mais coisas para nós nos divertirmos ou para nós, nos distanciarmos uns dos outros. Há as internetes, há essas coisadas todas".*

De forma geral os participantes associam Comunidade a espaço geográfico (4 menções), ainda que reconheçam a existência de outros tipos de comunidade: *"No entanto, uma comunidade. A comunidade tem de ter um espaço. Ela evolui e atualmente é que podemos falar de comunidades virtuais... hm...isso é recente, mas isso é recente. Agora a comunidade pressupõe um território."*

Separou-se o indicador Conexão Emocional Partilhada do indicador Marcadores Culturais (5 menções). O motivo por trás disto prende-se pelo facto de, no primeiro haver menção do modo como as histórias/eventos são importantes e/ou os fazem sentir. Quando falamos em Marcadores Culturais, falamos das histórias que os participantes contaram para exemplificar uma ideia ou, que constitui um momento de Comunidade no grupo focal e que fez transparecer a ideia para a investigadora, que de facto, as histórias são um elemento essencial das comunidades, que permeiam a vida das pessoas e que ajudam na formação das identidades pessoais, territoriais. Das várias histórias contadas, destaco a seguinte: *"Agora por falar em pobres e ter de andar a pedir, eu andei na 4ª classe já em 1963... E andava comigo... comigo andava um sujeito que já não está entre nós... E ele nos intervalos da escola ia pedir... e davam-lhe pão... e sabes que... depois vínhamos todos embora. Portanto a escola era aqui do Tojal e nós eramos de Chave mais adiante... e ele distribuía o pão por nós e era bem bom e sabiamos muito bem... Mas eles davam aquele pão já, de andar dentro dos sacos, já não tinha as quinas... já tava todo.... Era todo redondo, e ele partia um naco pra ti, outro pra ti, outro pra ti..."*

Esta história também serviu de referência para o tema Culturas de Infância, no indicador Conexão Emocional Partilhada, uma vez que fala não só da partilha de vivência que marcou a sua

infância, como, ao mesmo tempo esta história, foi referência para pelo menos uma outra participante que a reconheceu como parte da sua própria experiência.

Tema	Indicador	Frequência
Culturas de Infância	Conexão Emocional Partilhada	2
	Brincar	1
	Grupos/Atividades de Pares	1

Tabela 4 - Análise do Tema Culturas de Infância - Grupo Focal dos Adultos

Em relação a este tema há ainda referência à brincadeira ou falta de oportunidade para tal, como parte fundamental da infância de um membro do grupo: “[...] era... e era assim... quando andava na escola, o que a gente fazia, jogava à macaca e eles andava nas carretas[...] ia jogar ao peão, tudo... enquanto q’isso tudo já foi pa trás”. E ainda: “Os nossos entretenimentos eram umas bonequitas de pano... quando nos davam os 5 minutos de brincadeira, que a mais a gente não tinha brincadeira nenhuma. A gente vinha da escola já sabia onde havia d’ir ter, pegar no carro, ou apanhar erva ou [trazer p’ra] casa...”. Por outro lado, ainda, uma participante, falou de como as atividades com pares e participação de grupos e como isto, é uma marca definidora da sua infância: “Mas isso pa mim também foi muito importante, vocês não imaginam o quando pra mim foi importante, fazer parte de um grupo de jovens”.

Tema	Indicador	Frequência
Infância	Reconhecimento dos papéis e capacidades das crianças;	11
	Representação da Infância: Negativa	1
	Representação da Infância: Submissão/Obediência	2
	Representação Infância como Futuro: positivo	1
	Representação Infância como futuro: preocupação	1
	Representação da Infância: Fragilidade	1

Tabela 5 - Análise do Tema Infância - Grupo focal dos Adultos

Quanto á Infância, os participantes iam-se dividindo entre representações positivas e negativas que refletiam os dois extremos da Infância propostas por Sarmento, 2004 e Madeira, 2015. A “criança

em perigo” (Madeira, 2015, p. 156) e a “criança perigosa” (ibidem). Ou a “criança-anjo, natural, inocente e bela [...] à criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada” (Sarmiento, 2004, p.13), como ilustradas pelas seguintes referências. Relativamente à representação da infância como submissão ou obediência: *“Nós antigamente se nos ralhasse na escola ou se nos batesse a gente ia muito caladinha pa casa porque se nos queixasse em casa o que é que nos acontecia? Levávamos outras...”*. Na mesma fala podemos encontrar, em simultâneo uma representação negativa da infância, como se pode ler na continuação *“[...] eles agora não... agora leva facas pa escola”*.

Podemos ainda encontrar uma representação da Infância como futuro bastante positiva, como se pode ler: *“eu tenho a esperança que as crianças que estão a nascer agora, já não vão deixar [os] pais... os educadores... dizer que isso é assim porque... porque sabem... “ah! pode falar, mas não é...” e isso vai mudar...”*. No entanto as perspetivas de futuro não são positivas para todos os participantes, uma delas, revelou preocupação como demonstrado pela seguinte interação: *“Crianças e jovens que é o nosso... que são o futuro daqui para a frente... como será não se sabe, mas a gente espera qu’ele seja bom. - Não ‘tá com muita confiança no futuro? -P’lo que tá a [...] Pelo que se está a ver... não”*.

Ainda assim, grande parte das menções dentro deste tema são positivos, como demonstrado pelo indicador mais frequente: Reconhecimento dos Papéis e Capacidades das Crianças com 11 referências. Aqui destacamos: *“Bem acho que para mim as crianças trazem simplicidade às atividades... e, se elas não foram influenciadas pelos adultos, perante um problema elas trazem... mostram-nos um ponto de vista mais simples de resolver... Nós os adultos temos sempre um bocadinho a capacidade de complicar aquilo que às vezes é simples de ser resolvido”*; *“[...] a facilidade... salvo alguns que não [...] a facilidade com que eles... mesmo quando entra numa birra, numa raiva em 5 minutos ou 10 minutos, no máximo já estão virados. Enquanto a maior parte dos noss...adultos, quando temos um embirro conseguimos anos e anos e anos, repetir a mesma birra. E isso estraga muito a facilidade da vida”*; *“Eu olhei para esta, que já havia lá poucas, mas olhei para esta, que tem uma imagem de gente miúda que eu gosto...”*. *“Por muito que nós adultos, é ... e eu estou a falar de centenas de anos em que tudo é importante... a escola, aprender a ler e a escrever... por muito que nós tentamos abafar a vivacidade e a energia de uma criança ou de um ser jovem...Afinal também não conseguimos apagar tudo. É por isso que nós sempre avançamos alguma coisa...”*.

Tema	Indicadores	Frequência
Participação das crianças e jovens	Não reconhecimento dos papéis e capacidades das crianças	7
	Reconhecimento dos papéis de capacidades das crianças	6

	Escola como obstáculo à participação	2
	Representação da participação: papel do futuro	2
	Espaços de Participação: Escola	1
	Importância da natureza na Participação das crianças e jovens	1

Tabela 6 - Análise do Tema Participação das Crianças e Jovens- Grupo Focal dos Adultos

No que diz respeito à Participação das Crianças e Jovens, destaca-se o Não Reconhecimento dos Papéis e Capacidades dos Jovens com 7 menções. Alguns dos participantes demonstraram bastante dificuldade em pensar no papel das crianças, enquanto crianças dizendo *“Isso a gente não sabe responder...eu não sei responder... não sei responder a isso”* ou *“Se lhes perguntasses o papel dos pais, o papel dos idosos em relação às crianças a resposta seria mais diferente... mais fácil talvez de dar... Agora, o papel das crianças é aceitar, aceitar ou pá, não sei...”*. Ainda sobre o mesmo indicador *“As crianças não têm voto na matéria”*; *“Agora... elas têm um papel importante, não é? Mas é o que eu digo elas estão condicionadas... pelo trabalho e desempenho dos adultos. Agora é obvio... se elas fazem um teatro. Se fazem visita aos lares, se elas fazem um espetáculo, elas promovem o bem-estar da comunidade. Mas ao fazerem esse tipo de atividades... elas são sempre... Fazem o que os adultos dizem pra fazer... e bem”*.

Este discurso é coerente com o que alguns autores já tinham advertido. O reconhecimento dos papéis e as capacidades (atuais) das crianças e a sua validação são, indissociáveis das ideias que os adultos têm sobre elas (Ackerman et al, 2003; Hart, 1992; Madeira, 2015; Sarmiento, 2004; Sarmiento, Tomás & Fernandes, 2007; Percy-Smith & Burns, 2013; Trevisan, 2011, Taylor & Percy-Smith, 2008). Por sua vez, isto pode ter efeitos não só na qualidade da participação das crianças, mas na forma como elas se veem a si mesmas (idem).

Ao mesmo tempo, o indicador Reconhecimento dos Papéis das Crianças e Jovens tem 6 menções: *“Uma caminhada... exato...assim já se fez. Semanas culturais, semana cultural qualquer coisa que nos juntasse. uma exposição, uma atividade feita por crianças... isso é muito importante. Principalmente pos jovens. Porque eles precisam desse apego ao território onde vivem.”*; *“Claro que para mim isso era extremamente agradável, e imediatamente às instituições q’eu estou ligado. Essa vida intergeracional, pra mim é um fartote...tomara eu ver aí os meninos da pré [...]”*; *“... há aquela malta nova... aparecia muita malta nova na igreja e agora não aparece ninguém”*.

As percepções dos adultos quanto à participação também dita o tipo de oportunidades que depois se criam para as crianças participarem (Hart, 1992, Lansdown, 2005). Num dos excertos, pode ler-se um contributo de uma participante que nos diz isto mesmo: *“Podem ser animadas na sua liberdade e*

eu já vi... [na escola] nomeadamente... eu vi que são puxadas num campo de liberdade em que, a sua responsabilidade, pelas coisas [é] quer dizer, é incentivada. Elas são só mesmo livres se tiverem essa opção e outra... Porque se elas não tiverem opções.... Qual é a liberdade de uma pessoa que não tem escolhas? Não tem liberdade nenhuma...portanto, têm a liberdade de ir para um monte plantar umas bolotas, [...] e depois escolhem dentro das várias coisas. [...] Quer dizer, eu acho que depende, também, de nós adultos. Elas dependem de nós enquanto são pequenitas, não é? E nós criamos estes sistemas todos que as tolfhem...portanto temos alguma obrigação agora de... desenredar...”. Esta também é a única menção à escola como espaço de participação das crianças.

Quanto à Escola há ainda outros dois registos, mas que dão conta da Escola como obstáculo: *“Metem as crianças às 7 horas dentro duma escola, e tiram-na as 7 da noite... Como é que nós depois vamos pedir a essas crianças que eles vão para o campo fazer não sei que mais..”; eu tenho a esperança que as crianças que estão a nascer agora, já não vão deixar os, os, os pais... os educadores... dizer que isso é assim porque... porque sabem... ah.. pode falar, mas não é... e isso vai mudar.. Portanto. Não são essas crianças que estão agora. Porque a escola ainda funciona como funciona [...]*”.

Mesmo com apenas uma menção, sublinha-se este indicador, uma vez que traz um contributo essencial para esta discussão este participante disse quando questionados quanto papel das crianças: *“O que elas podem mostrar é ... brincar sem regras... e sem limites e sentir-se chateado quando são chamados para parar de brincar... porque brincar é a fonte de energia delas que nos podíamos ver bem que isso...”*

Tema	Indicadores	Frequência
Adultos	Desvalorização dos papéis e capacidades dos adultos	8

Tabela 7 - Análise do Tema Adultos- Grupo focal dos adultos

Quanto ao tema adultos, apesar do indicador único sublinhamos, uma coisa curiosa, os adultos, pelo menos deste grupo, percebem que as crianças estão condicionadas pelos adultos (ou seja, por eles), mas dificilmente conseguem vislumbrar algo diferente para o futuro próximo como demonstrado pelos seguintes registos: *“Claro... nós estamos a impingir às crianças o que nós pensamos que esta verdade... ou que é de melhor... e nós...Pois... quando, nós somos maduros. Percebemos que isso é tudo treta... mas, entretanto, continuamos a fazer as crianças...”*

Destacamos este tema, porque isto oferece-nos possibilidade de pensar a intervenção, bem como demonstrar a sua necessidade. Como defendido por (Cortesão e Jesus, 2022; Taylor & Percy-

Smith, 2008) a participação das crianças traz novos aportes para as vidas dos adultos e pode permitir-lhes mudar as suas perspetivas, para outras que permitam maior justiça nos sistemas e em última análise mais bem-estar.

Deste grupo focal saíram, ainda, que pouco mencionados, mais cinco temas:

- Participação que inclui discursos sobre a participação política dos adultos;
“Sei lá ainda um dia destes para o orçamento participativo. Precisávamos de juntar gente para ir a uma reunião liguei a meia dúzia de pessoas... alguns com quem nós falamos até poucas vezes. E conseguiu-se logo juntar um grupo p’ra isso [...]”
- Bem-Estar Individual, muito marcado pelas referências à boa saúde;
“E quando nós estamos com os outros; quando conversamos, quando nos rimos nós esquecemo-nos às vezes de problemas que eventualmente temos. E isso é saúde mental”;
- Desenvolvimento comunitário onde se sublinha o papel das instituições e acesso a serviços;
“[...]p’lo menos eu... falo por mim. Sinto-me bem aqui eh... em Chave. Embora não tenhamos tudo. Mas temos, temos... Vale Cambra que tem, tem... tem Supermercados, é mais perto”;
“Nós não temos posto médico...”;
- O Rural e a sua influência no Bem-Estar e na identidade das pessoas.
“Cultiva as nossas coisas, como a gente pode e deve... há farturinha de tudo, se a gente cultivar... por isso... bem...”;
- E a velhice como fase da vida que pode ser positiva;
“[...]isto diz-me que em qualquer idade nós podemos expandir o nosso bem estar, a nossa alegria e enfim, fazer a nossa ginástica e... não é só em estado novo que a gente consegue fazer isso. Eu tenho já tenho quase muitos e... também salto à corda e faço outras coisas piores ainda[...];

2.2.2-Grupo Focal Crianças

Neste grupo estavam representadas crianças com idades entre os 14 e os 16 anos. Todos se conheciam e eram amigos. Isto foi muito positivo para eles porque estavam à vontade, o que lhes permitiu ser honestos e autênticos. Isto, por sua vez, foi muito proveitoso para a investigação e para no decurso do grupo, visto que resultou numa comunicação foi fluída e bem-disposta. Antes de começar o grupo, foram distribuídos pelos pais presentes os Consentimentos Informados (Apêndice II). Pais e crianças já tinham sido previamente avisados deste papel e já tinham sido esclarecidos. No entanto, antes de recolher as assinaturas, procedeu-se a uma recapitulação do que já tinha sido dito e foi dado tempo para perguntas caso fosse necessário. Todas as crianças são naturais de Chave, mas estão distribuídos pelos dois agrupamentos de escolas de que servem a freguesia. Também este grupo

teve duração de 1h:40m e não houve atrasos na discussão uma vez que também foram destinadas para esta duas horas a contar com atrasos e imprevistos. No entanto após o final do grupo de discussão, o grupo manteve-se - já não como grupo focal, apenas como grupo de amigos, na sala, a conversar e a partilhar umas fatias de bolo e o tradicional elixir.

Também esta discussão esse dividiu em duas partes:

- Dinâmica de quebra-gelo
- Perguntas e Discussão

A seguir iremos fazer discussão dos dados recolhidos no grupo focal das crianças. Aqui aplicam-se todos os pressupostos teóricos, bem como os critérios e escolha de indicadores explanados na secção referente aos grupos focais dos adultos.

Tema	Indicador	Frequência
Comunidade	Integração e Satisfação de Necessidades	13
	Espaço Geográfico	10
	Conexão Emocional Partilhada	9
	Pertença	5
	Marcadores Geracionais	2
	Instituições	1
	Capital Social	1
	Relações familiares	1

Tabela 8 - Análise do Tema Comunidade - Grupo Focal das Crianças

Neste grupo focal o tema comunidade teve como indicador mais frequente, a Integração e Satisfação de necessidades com 13 menções de que são exemplo: *“Para mim, as pessoas têm que ter todas respeito quando estão em comunidade, não é tipo andar à guerra umas com as outras...”*; *“Que tentam chegar assim a ... a acordos, para ter uma vida assim... em que todos... Que têm assim que estabelecer maneiras de viver ou até regras, para ninguém ser prejudicado, até pelo contrário para se tentarem entreatjudar”*; *“Há pessoas que não gostam uns dos outros, mas mesmo assim não quer dizer que tenham que ser mal-educadas ou más para os outros.”*

O segundo indicador mais mencionado foi Espaço geográfico com 10 menções: relativamente à pergunta: *“O que é uma Comunidade?”* disseram: *“[...] Convivem juntas [...], vivem perto umas das outras...”* *Eu acho que uma comunidade é tipo a relação que as pessoas têm entre si, umas com as outras e, por exemplo, quando a gente diz a comunidade de Chave, ou seja, o povo de Chave, todo junto e alegre e por exemplo a comunidade de Portugal, o país inteiro para uma união só tipo naquela situação para tentar chegar a um acordo, podemos dizer assim*; *“Nós no sentido, “people” de Chave,*

ok?”

Logo a seguir está a Conexão Emocional partilhada com 9 referências: “*Eu adoro ir à feira das colheitas com a família e com os amigos, vamo-nos divertir. Fico o ano todo à espera da Feira das Colheitas*”; “*Já não há praticamente festas*” e “*Porque faz-me lembrar assim, aquelas coisas da terra, é que... estarmos com amigos e com família e que nos divertimos todos um bocado as pessoas com quem convivemos... sempre bom*”; “*E, sei lá ... têm experiências em comum*”.

O indicador Pertença, apareceu 5 vezes: “*Sim, mas acho que não, isso não faz parte. Tipo para a comunidade é aceitar todo o tipo de pessoas quer sejam tipo de pele negra, de pele clara, de pele ... tipo de tudo, ou seja, se é Americano, se é da Inglaterra, se é ... de onde for. Acho que pode sim, fazer parte da comunidade, acho que isso não é um fator que faz com que não possa participar na comunidade*”. Para além disso também se questionaram quanto a este indicador “*- Eu estava aqui a pensar que para se fazer parte da comunidade ou se pode prejudicar. - Então uma pessoa que faça mal à comunidade fica excluída da comunidade? - Não é excluída, mas não ser tão bem aceite*”.

Tema	Indicador	Frequência
Bem-estar Comunitário	Qualidade de vida	15
	Sustentabilidade	12
	Conexão Emocional Partilhada	6
	Integração e Satisfação de necessidades	5
	Acessos a serviços	2
	Atividades	1
	Instituições	1
	Não existência de espaços de participação	1
	Pertença	1
	Relações familiares	1
	Saúde	1
	Valorização da agricultura	1

Tabela 9 - Análise do tema Bem-estar Comunitário -Grupo focal das Crianças

No Grupo Focal das Crianças, quanto ao tema Bem-estar Comunitário os indicadores que mais sobressaíram: a Sustentabilidade com 12 menções e Qualidade de vida com 15. Quanto ao indicador Sustentabilidade, há afirmações como “*Há pouca poluição em Chave*” ou “*Há muita vegetação*”. Por outro lado, apareciam neste indicador alguns discursos que demonstravam consciência sobre a importância de cuidar da natureza como é exemplo: “*Nós aqui temos alguns spots, mas não temos assim tantos spots de reciclagem*”.

O segundo indicador é Qualidade de Vida. Este conceito é importante porque nos fala das perceções das pessoas quanto à sua posição na vida, no contexto cultural e no sistema de valores em

que está inserido e dos seus interesses (Novianti, Wungu & Purba, 2020) relacionado a quatro domínios: a saúde física, fatores psicológicos, relações sociais e relações com o ambiente (Novianti, Wungu, & Purba, 2020). Quanto a este indicador pode ler-se em relação ao bem estar aldeia de Chave *“É um sítio calmo”* ou *“E temos aqui, tipo, o que precisamos, mais ou menos o que precisamos para viver. Temos a escola, temos o campo, temos o café, padarias”*. Outra participante diz ainda: *“Exato. Ou seja, tipo Porto ou Lisboa, esse tipo sítios onde eu acho que os problemas é de ter tanta gente, tanta gente que se calhar não conseguem conviver tão bem como se calhar nós aqui da aldeia”*. Estes dois últimos registos também denotam valorização do Rural e constituem duas referências a este tema.

O indicador Conexão Emocional Partilhada, é o que tem terceira maior frequência neste tema. As crianças sublinharam como muito importantes os eventos e momentos comunitários como exemplificado pelas seguintes falas: *“E bem-estar da comunidade, é o quê?”* dizendo: *“Funcionar como uma comunidade e as pessoas darem-se umas às outras...”*. As festas da comunidade também foram mencionadas como importantes para o bem-estar. Uma das participantes respondeu à mesma pergunta com a seguinte afirmação: *“Exato. E terem atividades, essas festas”*.

Ainda importantes neste tema são as menções a Integração e Satisfação de Necessidades. Quanto a isto: *“Isso. Estarem uns com os outros e respeitarem-se uns aos outros”*; *“Que têm assim que estabelecer maneiras de viver ou até regras, para ninguém ser prejudicado, até pelo contrário para se tentarem entreajudar”*; *“Para mim, as pessoas têm que ter todas respeito quando estão em comunidade, não é tipo andar à guerra umas com as outras...”*;

Por sua vez, a Escola aparece como lugar de participação. Tanto pela sua ausência de espaços de participação, como pela oportunidade de aí participar. No entanto, a ausência de espaços de participação na escola teve mais relevância com 10 menções. As crianças puderam exprimir a falta de momentos de participação. Como defendido por Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) a escola pode ser um espaço de participação que permite às crianças serem ouvidas quanto à organização do seu quotidiano e conteúdos programáticos. Por isso sublinhamos as seguintes referências: *“E a gente, por exemplo, na escola não aprende nada do que vai ser a nossa vida futura... da nossa vida futura, no sentido de IRS”*; *“A gente fez bastantes coisas, só que não foi, se calhar fisicamente, mas psicologicamente estamos constantemente cansados. Porque a escola tem muita coisa que antigamente não tinham. Estamos constantemente a aprender cenas novas e depois querem que a gente aprenda tudo num só momento... são várias matérias num único dia e acaba por ser muito cansativo e muito confuso”*; *“Montes de trabalhos... por exemplo.... É...há uma conversa que eu não*

percebo dos professores... é: férias. Férias é pra descansar”.

Tema	Indicadores	Frequência
Participação Das Crianças e Jovens	Espaços de participação (ausência)	14
	Reconhecimento da capacidade e papéis das crianças e jovens	13
	Espaços de participação escola (ausência)	10
	Não reconhecimento da autonomia das crianças no quotidiano	6
	Temas/Atividades de Interesse	6
	Espaços de participação das crianças e jovens	4
	Espaços de participação: desadequados	3
	Temas/Atividades Relevantes	3
	Espaços de participação política: escola	
	Não reconhecimento dos papéis e capacidades das crianças	1

Tabela 10- Análise do tema Participação das Crianças e Jovens - Grupo Focal das Crianças

No que se refere ao tema Participação das Crianças e Jovens o indicador que mais destaca é a Ausência de Espaços de Participação com 14 referências. Ainda assim, ao mesmo tempo, as crianças reconhecem o seu papel e capacidades, visto que o indicador Reconhecimento das Capacidades e Papéis das Crianças aparece com 13 menções.

As crianças sentem a ausência de espaços de participação e de espaços de participação que sejam adequados e demonstraram-no dizendo *“Yah!! A gente pede, pede, pede e ele não faz absolutamente nada”*; *“O problema é que o nosso presidente da Junta quando vão pedir alguma coisa... a de Escariz pede sempre coisas boas e aqui em Chave eles só pedem livros e coisas...”*; *“Uma equipa de futebol em Chave, não tem nada”*; *“Pedíamos uma biblioteca comunitária”*; *“Podíamos ter assim, um parque para crianças”*; *“E o problema é que se formos a outras freguesias que pertencem a Arouca não falta parques ou campos de futebol ou assim. Chegas aqui a Chave não tens nada”*. *“Às vezes dá-me um bocadinho de raiva e um bocadinho de desgosto quando a gente quer dar as nossas opiniões e a pessoa não ouve”*;

Ao mesmo tempo verifica-se que estas crianças reconhecem os seus próprios papéis e capacidades, uma vez que foram várias as menções a este respeito. À pergunta *“Então vocês acham que só o Presidente da Junta é que pode ajudar a melhorar estas situações?”*, responderam: *“Também nós”*. Quando questionados se eles achavam que podiam fazer alguma coisa para ajudar a melhorar algumas das situações que mencionaram como sendo incomodas, também foram capazes de se implicar nas atividades propondo que fossem eles próprios a desmatar algumas zonas onde eles

gostariam de passar mais tempo: “- *Vocês acham que podiam fazer alguma coisa para ajudar? - Cortar o mato*”. Para além disso, estes jovens foram capazes de identificar atividades que gostariam de fazer parte, demonstrando, ao mesmo tempo, reconhecerem-se capazes de o fazerem. Por exemplo: “*O que eu gostava de fazer hoje em dia era de voltar a fazer a gravação*” (referindo-se a uma atividade de que tinham participado anteriormente). Também deram exemplos que atividades que fizeram e de que participaram: “*Eu nem sei qual é que foi a festa. Mas até tinha a corrida em que o M (14) ficou em primeiro lugar, acho eu. E eu fiquei na caminhada*”

Tema	Indicador	Frequência
Infância	Não reconhecimento dos papéis e capacidades das crianças	10
	Reconhecimento dos papéis e capacidades das crianças;	3
	Representação Criança: negativa	3
	Jovens e Crianças como categorias sociais diferentes;	2
	Representação como futuro	2
	Representação Criança: Preocupação	4
	Representação infância: felicidade	1
	Objetificação	1
	Representação das crianças como categoria social	1

Tabela 11 - Análise do tema Infância - Grupo Focal das Crianças

No que se refere ao tema Infância, as crianças denotam que muitas vezes as suas vozes e opiniões são facilmente desvalorizadas pelos adultos, resultando no indicador: Não Reconhecimento dos papéis e capacidades das crianças. Durante o grupo focal foram feitas 13 menções a este indicador “*Uma coisa de que eu me lembrei agora também, quando a gente diz às vezes que estamos cansados, o cansaço não é só do corpo, também é psicologicamente é de sérias coisas...*”; “*Mas, não nos dão ouvidos. Às vezes tipo não nos dão ouvidos... Não acreditam em nós*”; “*Sim.. Porque...Os adultos é assim... os tempos mudam... e a adolescência deles não é igual à nossa. Eles comparam muito... No meu tempo eu já trabalhava já fazia isto.. Já fazia aquilo...*”.

Quando foram questionadas crianças faziam parte da comunidade responderam: “Posso ser sincera, acho que não” e justificaram dizendo “*Porque elas não estão assim tão presentes. Nem na catequese, não vão à missa e não andam por aí, também*”. Com esta resposta foi possível perceber duas coisas. Uma é que eles não se identificam como criança, mas sim como adolescentes como

demonstrado pelo indicador Jovens e Crianças como Categorias Sociais Diferentes. Isto é perceptível sobretudo por se referirem sempre às crianças na terceira pessoa do plural e distanciando-se delas no discurso. A segunda é que, também os próprios jovens, têm uma representação negativa das crianças, pode ler-se a este respeito, como também demonstrada pelos seguintes segmentos: *“Principalmente as de agora. É assim eu às vezes até vejo crianças que eu realmente, sinceramente, quero é distância delas”* ou *«Apesar de uma coisa que eu também não percebo é tipo...que eu acho que as crianças, normalmente os pais, hoje em dia tipo... se fizer asneiras é: “ai não faz mal, isto acontece. é a idade... são muito novos... e não têm ideias disto... não tem noção disto” ... E depois é um bocadinho...»*.

Quando questionados se eles consideravam que os adultos os incluíam a eles e às crianças como membro da comunidade responderam, também recolhemos informação para o indicador: Não Reconhecimento dos papéis e capacidades dos jovens: *“As crianças acho que não. A partir aí dos cinco anos, seis”* *“E a nós também é mais ou menos, dependendo também do tipo de adulto”*.

Por outro lado, ainda que com pouca frequência os jovens também conseguem reconhecer os seus próprios papéis e capacidades: *“Quem é que alegra a igreja? -Exato. E não é só alegrar. Nós somos o futuro”*; *“Eu digo isto porque um colega meu ele trabalha ... ele aos fins-de semanas que os pais dizem pa ele ir trabalhar po campo e isso. Ele vai trabalhar para ajudar os pais.”*

Outra coisa curiosa é que neste grupo eles demonstraram preocupação com a infância de duas maneiras: uma é relativamente ao grupo etário abaixo deles: “É TikTok, é... Não brincam. Se já é mau [para os adultos] imagine para as crianças”.

Tema	Indicador	Frequência
Culturas De Infância	Convívio	7
	Vivências em comum	3
	Atividades com pares	2
	Escola como marcador identitário	2
	Capital Social	1
	Modos de Vida atuais como prejudiciais	1

Tabela 12 - Análise do tema Culturas de Infância - Grupo Focal das Crianças

Para o Tema culturas de infância, o fator mais importante foi o Convívio, quando questionados quanto ao que gostariam mesmo de ter em Chave disseram: *“Mais sítios para estarmos”*. Ao mesmo tempo a possibilidade de estarem juntos, foi aparecendo ao longo do decorrer do grupo como algo muito importante: *“Podemos, é um sítio calmo, podemos conviver e ir ter uns com os outros sem*

grandes problemas. Podemos estar juntos”; “Nós vamos andar de bicicleta uns com os outros. Ligamos uns para os outros e reunimo-nos”; “Então nas férias a gente, tipo, convida toda a gente, mesmo que seja de Arouca (a escola) a gente reúne-se”

A Escola aparece como um marcador identitário como ilustrado aqui: *“Tipo, aí está, nós somos de Escariz, por exemplo a F(15) não é de Escariz, é de Arouca, não nos vê com tanta frequência como nós os três”*.

Ter atividades que possam fazer com pares também apareceu como indicador relevante: *“O que eu gostava de fazer hoje em dia era de voltar a fazer a gravação”. A participante referia-se a uma atividade feita na Semente que mobilizou as, na altura, crianças da aldeia. Referiram ainda que “Agora também já não há cantar as janeiras... com o coro mesmo”*

Um fator importante é a consciência de que, os modos de socialização entre pares nem sempre são benéficos - Modos de vida atuais como prejudiciais - *“[...]Jeu senti que era mais feliz e que comunicava mais com as pessoas, falava mais com elas e hoje em dia acho que acontece muitas vezes, tipo, estarmos todos juntos e estarmos ao telemóvel e às vezes estar tipo, todos sentados com o telemóvel na mão”*.

Tema	Indicador	Frequência
Desenvolvimento Comunitário	Acesso a serviços	8
	Infraestruturas	7
	Instituições	4
	Capital Social (da comunidade)	3
	Eficiência das Instituições	1

Tabela 13 - Análise do Tema Desenvolvimento Comunitário - Grupo Focal das Crianças

Relativamente ao Tema Desenvolvimento Comunitário, o Acesso a Serviços foi o indicador mais relevante com 8 menções: *“É o básico, se nos esquecermos de comprar alguma coisa podemos ir ali ao Barbeito ou até mesmo à Farrapa e comprar, porque tem, às vezes tipo coisas básicas”; “Temos a Farmácia, é verdade”; “O Centro de Saúde, porque infelizmente, hoje em dia, o nosso Centro de Saúde está fechado. Temos que ir. A Escariz, tipo o nosso Centro de Saúde agora é em Escariz.”*

As crianças revelaram, ainda, bastante preocupação com as infraestruturas: *“Mas as estradas estão todas estragadas”; “Mas é verdade, também poderíamos ter [ciclovias], mas po tamanho das estradas que nós temos, também não dá muito jeito”; “Era preciso por alcatrão nas estradas”;*

Quanto às Instituições (4 menções) disseram:” *“A escola também tem boas condições”*; *“O lar também tem boas condições.”* *“Por acaso tem boas condições.”*”

Tema	Indicador	Frequência
Bem-estar Individual	Saúde	7
	Conexão Emocional Partilhada	1
	Relações familiares	1

Tabela 14 - Análise do Tema Bem-estar Individual - Grupo Focal das Crianças

Quando questionados quanto ao significado de Bem-estar o grupo mencionou 7 vezes a saúde. Por exemplo: *“Ser saudáveis”* *“Uma pessoa com uma boa alimentação”* *“E que esteja bem fisicamente, mas também mentalmente”*;

Temas	Indicadores	Frequência
Adultos	Desvalorização das capacidades dos adultos	8
	Representação negativa	2

Tabela 15 - Análise do Tema Adultos-Grupo Focal das Crianças

Uma questão que surgiu e da qual não estávamos à espera, tem que ver com as perceções das crianças em relação aos adultos e o facto de estes conseguirem perceber as faltas dos adultos. Aqui ilustrado pelo indicador Desvalorização das Capacidades dos adultos, com 8 menções, das quais: *“Porque as pessoas estão sempre ocupadas... ou acham que estão sempre ocupadas...”*; *“Por exemplo... os nossos pais e isso se calhar...não têm bem a perceção do que é p. ex. A depressão, a ansiedade. Se calhar eles também podem ter... mas se calhar também não sabem muito bem...”* Quando questionados se consideravam que as pessoas aqui dominavam bem a reciclagem responderam: *“Esse é outro problema”*. A este respeito denotou-se algum receio em crescer porque a ideia que lhes é passada é negativa, aqui representado pelo indicador Representação negativa com 2 menções: *“A ideia que me dão...Vou falar assim mais pelos meus pais e tal, a ideia que eles me dão é que é tudo tão difícil que é tudo tão...”*; *“Até tenho medo de ser adulta. É só trabalhar, é só trabalho, é só preocupações...”*

Para além dos temas acima, surgiram, ainda mais dois temas:

- Rural

“E há mais alimentos, tipo, é tudo criado”

“Estamos em constante contato com a natureza, é verdade”

- Velhice

“Por mais que hajam sempre aquelas fofocas das pessoas idosas, está a ver? As missas, lá tipo as velhinhas a rezar, e depois temos as câmaras de vigilância de Portugal, não é? Que são as Senhoras...”;

“Nem é só isso, está a ver, sempre sabem mais”;

Completa a análise de conteúdo reunimos condições para avançar para as Considerações Finais, onde se irá proceder, também à triangulação de dados.

2.3-Considerações finais- “Uma salva de palmas”

“Fui mostrar a minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei lhes se o meu desenho lhes metia medo? As pessoas grandes responderam: “Como é que um chapéu pode meter medo?”



Figura 4 - Uma jibóia (fechada) a comer um elefante (Saint-Exupéry, 1987, p.9)

O meu desenho não era um chapéu. O meu desenho era uma jibóia a digerir um elefante. Para as pessoas grandes conseguirem perceber porque as pessoas grandes estão sempre a precisar de explicações, fui desenhar a parte de dentro da jibóia. O meu desenho número 2 ficou assim:



Figura 5 - Uma jibóia (aberta) a comer um elefante (Saint-Exupéry, 1987, p.10)

As pessoas grandes disseram-me que era melhor eu deixar-me de jibóias abertas e jibóias fechadas e dedicar-me antes à geografia, à história, à matemática e à gramática. Foi assim que aos 6 anos me vi forçado a desistir de uma magnífica carreira de pintor. Os sucessivos insucessos do meu desenho número 1 e número 2 fizeram-me desanimar. As pessoas grandes nunca percebem nada sozinhas e uma criança acaba por ter. Por se cansar de ter que estar sempre a explicar-lhes tudo” (Saint-Exupéry, 1987, pp.9/10).

O principal entrave à relação das crianças com os adultos é a própria incapacidade dos adultos. Estes, apesar de um dia terem sido crianças, esqueceram e ignoraram, talvez por força de outro adulto, aquilo que um dia os fez desenhar, também eles uma jibóia fechada. Essas crianças, obrigadas a dedicarem-se à geografia e à matemática, viraram adultos incapazes de interpretar a realidade. Insistentes em procurar a norma, a fórmula, a regra, que não existe e ninguém sabe para que serve, tolheu a imaginação e tornou-se cansativo, ao ponto de fazer desistir mais um menino de se tornar pintor. Penso que Saint-Exupéry era sobre isto que nos queria falar quando escreveu *O Príncipezinho*. A imaginação, a brincadeira, o faz-de-conta tem um poder transformador e o mundo precisa de ser transformado.

Para isso é preciso que, por um lado “as pessoas crescidas” aceitem que há coisas que já não conseguem ver e que as crianças conseguem. Isto não é um facto negativo, porque, os adultos também veem coisas que as crianças não conseguem, e ainda bem. Há coisas que pertencem ao mundo dos adultos só, e lá devem permanecer. Por isso, devem fazer um esforço ainda maior, para criar espaços onde as crianças possam expressar aquilo que só elas conseguem ler, nos modos que só elas têm

capacidade. Por outro, os adultos devem aceitar que há coisas que as crianças conseguem ver que eles, com esforço e abertura conseguirão também, e construir espaços onde se possam partilhar, de formas acessíveis a todos, o que os une, o que é comum. Porque não temos tido a capacidade de fazer isto, fizemos um mundo que conteve o que não pode ser contido, a infância, a um espaço social mínimo. Que diminuiu crianças e adultos e teve efeitos muito negativos, para todos, mas como já escrito, sobretudo para as crianças que continuam a ser um grupo profundamente vulnerabilizado (Cortesão & Jesus, 2022; Madeira, 2015; Sarmiento, 2004).

Uma forma de se reverterem ou, pelo menos se mitigarem os impactos desta separação dos mundos é ajudar as crianças a recuperar um espaço social relevante e comprometido (Madeira, 2015). Como é evidente, não se sugere que se incumbam responsabilidades às crianças que pertençam aos adultos, ou que não estejam em consonância com as suas capacidades e contextos próprios. O que se sugere, no entanto, é que pelo menos, se tente.

Foi com este espírito, de tentar, que se pensou este trabalho de investigação e a sua pergunta de partida.

De que forma é que a participação das crianças pode contribuir para o bem-estar da comunidade?

Assim, a fim de responder a esta pergunta foi necessário

- Perceber os efeitos da participação as crianças na comunidade;
- Perceber as representações da comunidade sobre infância, bem-estar e comunidade e as interações entre estes três conceitos;
- Compreender o contexto social e comunitário do Centro Comunitário Semente de Futuro;

Quanto aos efeitos da participação das crianças na comunidade foi-nos possível perceber que, por um lado, é verdade como argumentam Taylor & Percy-Smith (2008) que as crianças já participam nas comunidades e é em torno da infância que decorrem alguns eventos comunitários. Embora não tenha sido exclusivamente dedicado às crianças, o cortejo de Carnaval, demonstrou exatamente isso, visto que, parte do público que ali estava, foi ao cortejo ver as crianças e/ou acompanhar as crianças. Para além disso, durante os grupos focais sobretudo o grupo focal dos mais jovens, pode-se perceber como eles já estão envolvidos nas comunidades, mas que de facto, as concepções de infância afetam o seu reconhecimento. As crianças trabalham, mas o seu trabalho não é reconhecido: *“Eu digo isto porque um colega meu ele trabalha ... ele aos fins-de semanas que os pais dizem pa ele ir trabalhar po campo e isso. Ele vai trabalhar para ajudar os pais. E ele no outro dia ele não fez os trabalhos...*

não fez o trabalho de casa de matemática. [...] E a setora simplesmente não entendeu... ”. Para além disso, as crianças veem o seu papel na escola -papel atribuído pelos adultos inclusivamente - (Sarmiento, 2004; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007) a ser desvalorizado.

Isto ficou claro, no grupo focal dos adultos. Quando questionados quanto ao papel das crianças, atualmente na comunidade, ouviram-se respostas como: *“As crianças atualmente não têm papel nenhum... São absolutamente passivas... eh... são absolutamente controladas pelos adultos... não fazem nada sozinhas...”*; *“O papel das crianças é aceitar o que existe à volta delas”*. Isto está de acordo como que discutimos previamente no enquadramento teórico em Trevisan, 2011 e em Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2007, que nos dizem que a conceção social de infância está ainda muito marcada por adjetivos como incompetência e incapacidade.

No que toca às representações de Bem-Estar, Comunidade e Infância, era importante delimitar estes conceitos, não só teoricamente, mas também no terreno. Sem isto, não seria possível entender a natureza das dinâmicas locais. Por exemplo, se os habitantes de determinada localidade considerassem, apenas, a sua rua como a Comunidade, o espectro da intervenção e justificação da mesma, seria completamente diferente, se a sua definição fosse outra. O mesmo vale para os conceitos de Bem-estar e Infância. É preciso conhecê-los no terreno, uma vez que: *“em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum”* e isto permite-nos tirar algumas conclusões sobre o contexto e melhores formas de pensar um problema e intervir sobre ele.

Para além disso, já tínhamos visto em Chácon (2015) que a exclusão da infância está profundamente ligada às representações que cada grupo faz do outro. Esta relação pode comprovar-se, nos grupos focais sobretudo, dado que aqui pudemos tornar explícito, a informação latente do trabalho no terreno. Aqui, emergiu uma nova problemática, que não se tinha pensado anteriormente, pelo menos de forma consciente: que são as ideias das crianças em relação aos adultos e às suas capacidades.

No grupo focal com as crianças pudemos verificar a correlação entre as ideias preconcebidas de um grupo em relação ao outro e a participação. Os jovens não tiveram opinião unívoca quando questionados se os adultos os consideram membros da comunidade. À pergunta: *“Vocês acham que os adultos vos consideram, aos adolescentes e às crianças, parte da comunidade?”* as respostas foram: *“Depende”*; *“Às crianças acho que não”*; *“E a nós também é mais ou menos, dependendo também do tipo de adulto”*.

Com base nesta resposta, pudemos encontrar relação com a ambiguidade com que os próprios adultos, responderam relativamente à sua perceção dos papéis das crianças. Por um lado, as respostas

quanto à *incompetência* das crianças foram mais explícitas, do que os discursos quanto à sua *competência*. Tomemos como exemplo, dois registos pelo mesmo participante quanto às capacidades e papéis das crianças e jovens. Quanto à competência o participante diz: “[...] *há aquela malta nova... aparecia muita malta nova na igreja e agora não aparece ninguém*”. Quanto à incompetência o participante diz: “*Se lhes perguntasses o papel dos pais, o papel dos idosos em relação às crianças a resposta seria mais diferente... mais fácil talvez de dar... Agora, o papel das crianças é aceitar, aceitar opá, não sei...*”.

Isto também se coaduna com o defendido por vários autores (Rosa Madeira, 2015, Sarmiento, 2004; Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2007; Taylor & Percy-Smith, 2008, Trevisan 2011, etc.) onde o afastamento das crianças dos espaços de participação são mais uma questão das atitudes dos adultos em relação à infância do que, propriamente, falta de competência e capacidades das crianças.

Com esta informação, podemos dizer que, reunimos condições para afirmar que os dados apoiam a nossa primeira hipótese de estudo:

- As crianças possuem capacidades e competências para dar um contributo inovador para melhorar os espaços sociais em que vivem e por isso devem ser escutados. No entanto, esta participação está dependente das representações locais sobre infância e participação.

Em continuidade com o que está acima, vale a pena ver se a nossa segunda hipótese se verifica ou não:

- Incluir as crianças nos processos participativos aumenta o bem-estar porque permite a criação de instituições mais democráticas e de dinâmicas comunitárias mais inclusivas, justas e criativas, uma vez que as crianças são detentoras de perspetivas, competências e habilidades únicas.

Quanto ao enquadramento teórico, fomos aferindo o que está acima descrito. Ferreira, Azevedo e Menezes (2012), Madeira, (2015) Trevisan (2011), trazem evidências de que uma maior e melhor participação das crianças e jovens beneficia as organizações, tornando-as mais justas, diversas e democráticas. Para além disso, Madeira, 2015, também nos diz que a implicar as crianças, de forma participativa, permite derrubar os sistemas de injustiça que mantém as crianças como grupo particularmente vulnerabilizado (Sarmiento, 2004; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007). Para além disso, como sublinha Corsaro (2002), as crianças são produtoras de cultura e não somente recetoras de cultura. Elas, no entanto, não permeiam o “resto” do mundo, devido às dificuldades, por parte desse “resto” de dar crédito ao mundo das crianças.

Tanto, no grupo focal dos adultos, como no dos adolescentes, verificamos que ambos reconhecem capacidades específicas das crianças. Os adolescentes do grupo não o fazem de forma explícita, no entanto, quando referem coisas que gostariam de ter na comunidade para melhorar ou seu bem-estar, demonstram originalidade. Uma das participantes disse que um ginásio na aldeia seria positivo *“Porque é assim, hum... para motivar as pessoas [...]”*. Outro participante, pensou em criar *“Uma equipa de futebol em Chave”*. Outra proposta ainda, foi a da biblioteca comunitária: *“Pedíamos uma biblioteca comunitária [...] ter uma pequenina assim até para incentivar mais as pessoas a ler”*.

Neste contexto, podem ler-se três contributos particularmente interessantes no grupo focal dos adultos: *“Por muito que nós adultos, é ... e eu estou a falar de centenas de anos em que tudo é importante... a escola, aprender a ler e a escrever... por muito que nós tentamos abafar a vivacidade e a energia de uma criança ou de um ser jovem. Afinal também não conseguimos apagar tudo. É por isso que nós sempre avançamos alguma coisa...”*; *“Bem acho que para mim as crianças trazem simplicidade às atividades... e, se elas não foram influenciadas pelos adultos, perante um problema elas trazem... mostram-nos um ponto de vista mais simples de resolver... Nós os adultos temos sempre um bocadinho a capacidade de complicar aquilo que às vezes é simples de ser resolvido”* e por fim: *“O que elas podem mostrar é ... brincar sem regras... e sem limites e sentir-se chateado quando são chamados para parar de brincar... porque brincar é a fonte de energia delas que nos podíamos ver bem que isso”*.

Tendo em conta tudo isto, consideramos que se pode afirmar que os dados recolhidos apoiam também a segunda hipótese de pesquisa,

Finalmente, o contexto social em que trabalha o CC é um elemento importantíssimo. Pois é a partir deste que podemos perceber as estratégias a usar, que recursos temos disponíveis e que temas/problemáticas predominam no dia-a-dia dos populares. Assim, foi-nos possível perceber que este é um contexto rural, estes que têm como características o esvaziamento progressivo dos espaços comunitários (Guimarães & Neves, 2013); dificuldade na coesão comunitária (idem) e estão vulneráveis às ameaças da globalização que perturbam e alteram as identidades locais (idem). Pudemos verificar que a comunidade sente cada uma destas coisas: Quanto ao esvaziamento dos espaços comunitários houve mais do que uma referência, no entanto, aqui, iremos utilizar um pequeno diálogo entre dois jovens no grupo focal: *“-Eu nem sei qual é que foi a festa. Mas até tinha a corrida em que o M (14), ficou em primeiro lugar, acho eu. E eu fiquei na caminhada... -É as semanas culturais. -Mas agora... costumavam fazer isso muitas vezes”*.

Sente-se ainda a dificuldade de coesão comunitária exatamente porque faltam atividades que

congreguem os seus membros: *“O que eu acho, é que nos falta eh... é... eu acho que nos faltava assim, uma atividade anual... qualquer coisa que nos juntasse mais...”*.

No grupo das crianças, também se fez referência ao facto de Arouca estar a sofrer (ou a beneficiar, dependendo de perspectiva) com as novas construções para turismo, como é exemplo, uma das maiores pontes suspensas do mundo: *“[...] é como Arouca tem aqui alguns sítios que as pessoas gostam, tipo a ponte e muitas pessoas vêm aqui, ficam em casas de familiares, não viver, passar férias”*. Esta informação já nos tinha sido passada pelos representantes do CC, que à data do registo em diário, consideravam que tanto a ponte suspensa, como os passadiços tiveram impacto nos ecossistemas locais e nas comunidades.

Como, aliás, já foi mencionado, pode perceber-se como a agricultura e a natureza são temas comuns, entre adultos, crianças e CC.

A descoberta e redescoberta do terreno, é essencial para a prossecução de qualquer plano de intervenção comunitário (Hall et al, 2017, Nikkah & Redzuan, 2009; Serrano, 1999). Porque como nos dizem Nikkah e Redzuan, 2009, o sucesso de qualquer projeto de desenvolvimento comunitário, reside na abordagem Bottom-up onde a iniciativa da ação de desenvolvimento é iniciada e gerida da comunidade e para a comunidade (inclusivamente recursos), garantindo, assim maior sustentabilidade e eficiência das iniciativas (idem).

Para isso, o Centro Comunitário tem um papel muitíssimo relevante visto que, Associação Semente de Futuro se preocupa em se manter próxima das populações, tanto em termos de levantamento de necessidades, como nas soluções encontradas (Semente de Futuro, 2022). Este papel da SF vem, por outro lado, reforçar aquilo que já é competência dos CC como uma resposta local, a problemas locais que é “coletivamente assumido” conforme descrito pela Segurança Social (cit in Bertão, Mendes e Carvalho, 2014, p.509). Este alinhamento entre teoria e prática, é comprovado tanto pelas relações de confiança que verificamos nas visitas ao terreno bem como as menções das crianças, em relação à gravação do vídeo “Voltas da Harmonia”, onde disseram *“O que eu gostava de fazer hoje em dia era de voltar a fazer a gravação”*. Também no grupo focal dos adultos ouve uma referência bastante positiva relativamente ao CC: *“P’ra mim comunidade é como por exemplo, fazer estas coisas aqui na Semente ... uma pessoa... as pessoas juntam-se ...”*

Com isto, também podemos afirmar que, neste caso, se pode perceber que os dados apoiam a terceira hipótese, ou seja:

- Os Centros Comunitários são entidades que têm potencial de agregação e mobilização das populações necessários à promoção de desenvolvimento comunitário.

Os dados aqui apresentados apontam para inúmeras possibilidades de investigação e intervenção. Para nós, parece-nos particularmente interessante a possibilidade de se explorar mais profundamente as oportunidades de intervenção no mundo rural. Em particular, o papel que os Centros Comunitários desempenham e podem vir a desempenhar em contextos rurais. Uma outra área de investigação, prende-se com as questões da tradição e o modo como elas, continuam (ou não) no tempo, através das crianças.

Tal como qualquer trabalho de investigação, é necessário mencionar ainda que esta também sofreu de algumas limitações. A primeira é de natureza temporal. Por um lado, o tempo para a investigação era pouco para o que se pretendia *a priori*. Por outro, por se tratar de uma investigação etnográfica, envolveu a recolha um grande número de dados e informações, através da observação, que, mais tarde juntaram-se aos dados recolhidos nos grupos focais. Isto resultou num grande volume de dados que precisámos tratar e analisar, o que por si só, também exige o investimento de muito tempo.

Por envolver uma relação próxima entre investigador e a população, este tipo de investigação implica a tentativa de se criar grande equilíbrio entre o trabalho e o exercício da ciência e o respeito pelas relações que se estabeleceram. Este fator teve um grande peso nas opções que fizemos, na apresentação e discussão de dados. Era, primeiramente, necessário que se respeitasse o CC, e as relações de proximidade com as pessoas de Chave. Ao mesmo tempo, a própria investigadora, sentiu necessidade de proteger as pessoas com que contactou e que a acolheram tão bem. Daqui resultou que fizesse a escolha de não publicar as transcrições dos grupos focais, uma vez que as pessoas depositaram nesse momento uma grande confiança na investigação e na observadora. Por outro lado, isto também implicou que não se abordassem as duas menções ao indicador Objetificação no tema Infância, uma vez que, também se percebeu, no terreno, que as pessoas não são só boas ou más.

Nesta investigação, assumimos um conceito de Comunidade em que esta é simultaneamente criada pelos indivíduos e é ao mesmo tempo elemento de construção destes (Follet, 1919). Deste modo, percebe-se que indivíduo e Comunidade são indissociáveis. Neste sentido, defende-se que os projetos de intervenção comunitária devem estar profundamente ligados e adequados às características de cada contexto, próximos das necessidades, interesses, saberes, sonhos e aspirações das pessoas que habitam e constroem essas comunidades. Nesta investigação, os dados que recolhemos e que analisámos, permitiram perceber um pouco mais sobre a realidade deste contexto. O que por sua vez, sobretudo, permitiu perceber melhor como a participação das crianças e o modo como esta é percebida, também por estas e pelos adultos. Era importante ainda perceber que espaços de participação que lhes estão reservados, os existentes e os poderiam existir. É com base nestes mesmo dados que agora se

apresenta um projeto de intervenção comunitária, em que se pretende mobilizar os dados conseguidos, no sentido de criar uma proposta fiel ao terreno e que, consiga começar a agir, nas estruturas que até aqui têm vindo a ser obstáculo à participação e por isso, à exploração do total potencial da infância.

3- Proposta de Intervenção

Segundo Glória Pérez Serrano (1999, p.6) um projeto é “un avance anticipado de las acciones a realizar para conseguir unos determinados objetivos”⁵⁷. Estes por sua vez, implicam um processo exaustivo, cuidadoso e crítico que deve, a partir do estudo e reflexão cuidadosa sobre a realidade, conseguir uma maior e mais fidedigna aproximação do problema que se pretende resolver ou mitigar (idem).

A elaboração de um projeto envolve harmonizar todos os elementos necessários à sua execução (idem). Para isso, Pérez Serrano propõe que se tenham em consideração as quatro fases de ciclo de projeto: 1) Diagnóstico; 2) Planificação; 3) Aplicação/Execução; 4) Avaliação (Serrano, 1999). A cada etapa correspondem um conjunto tarefas que ajudam a delimitar cada uma delas, como representado no esquema abaixo. O cumprimento destas tarefas não significa, no entanto que estas fases sejam fechadas, sendo que, a realidade não se fecha e é necessário fazes alterações ancoradas nestas mudanças.

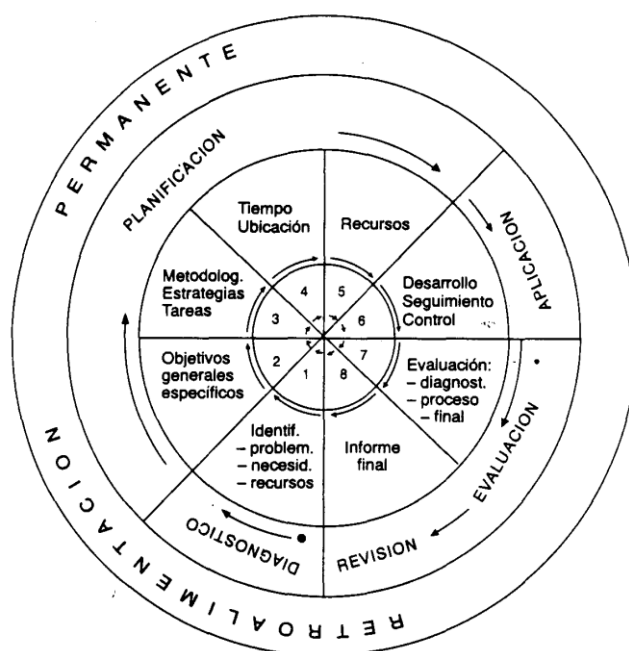


Figura 6 - Sistematização do Ciclo de Projeto (Serrano, 1999, p. 13).

Serrano define a fase de diagnóstico como aquele que implica um “reconocimiento lo más

⁵⁷ Em português:” uma antecipação das ações a realizar para conseguir um objetivo” (Serrano, 1999, p.6) (Tradução livre da autora

completo posible de la situación objeto de estudio. Conviene examinar la realidad a estudiar, las personas, el entorno, las características y las circunstancias que van a incidir en el desarrollo del proyecto”⁵⁸ (Serrano, 1999, p. 14). Consideramos que ao descrito corresponde a primeira parte deste trabalho que inclui enquadramento teórico e o metodológico.

Por seu turno,

la acción de planificar consiste en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización de unas acciones y actividades previstas de antemano con las que se pretende alcanzar determinados objetivos, habida cuenta de la limitación de los recursos⁵⁹ (Serrano, 1999, p.21).

O enquadramento teórico e metodológico descritos nas partes I e II deste trabalho, têm função semelhante à fase de diagnóstico e planificação como aqui descrita.

Esta, não pretende, no entanto, ser um desenho definitivo de projeto, uma vez que se refere a uma situação hipotética e muita coisa está por decidir, nomeadamente a delimitação dos participantes, tempo alocado ao ciclo de projeto, recursos disponíveis etc. Assim, não se pode dizer que a proposta de intervenção corresponde fielmente à fase de planificação de Serrano, porém funciona como uma aproximação. Tendo em conta os resultados do processo de investigação já podemos avançar com alguns elementos, por exemplo, tipos de metodologias, grupo-alvo e algumas atividades. É isto que se fará a seguir.

3.1-População e Amostra

Serrano (1999) diz-nos que na fase de diagnóstico e desenho de projeto urge definir a quem se dirige o projeto, a este elemento chama de População. Assim, entende-se por População o “tipo de personas se dirige el proyecto y qué características tienen” (Serrano, 1999, p.31). Neste caso, temos, imagina-se como população as crianças e jovens da localidade de Chave, no entanto, e novamente, tendo em conta a índole hipotética sob o qual trabalhamos é difícil fazer previsões quanto à amostra. No entanto, tendo em conta os participantes do grupo focal, parece-nos possível adotar como critério de amostragem o intervalo de idades entre os 13-17 anos de idade, idades próximas às das crianças

⁵⁸ Em português: “reconhecimento tão completo quanto possível da situação em estudo. É conveniente examinar a realidade estudada, as pessoas, o ambiente, as características e as circunstâncias que afetarão o desenvolvimento do projeto” (Serrano, 1999, p.14). Tradução livre da autora.

⁵⁹ Em português: “A ação de planejar consiste na utilização de um conjunto de procedimentos através dos quais se introduz uma maior racionalidade e organização das ações e atividades previamente planeadas com as quais se pretende atingir determinados objetivos, tendo em conta a limitação de recursos” (Serrano, 1999, p.21). Tradução livre da autora

com que reunimos, assumindo que seja possível uma determinada homogeneidade de linguagens e culturas.

3.2 -Metodologias:

Tendo em conta o nosso enquadramento teórico, sabia-se a predileção por metodologias participativas. Esta opção foi reforçada pelo facto do Centro Comunitário, guiado pelo mesmo espírito de co-construção e implicação dos participantes nos processos que lhes dizem respeito, mencionar aplicar a metodologia de Investigação-ação Participativa (IAP). Tendo em conta esta sobreposição e a familiaridade que o Centro Comunitário tem com esta metodologia, é esta que propomos que seja utilizada.

Esta metodologia foi inspirada pela Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Encontramos como um bom modelo de libertação em a “Pedagogia do Oprimido” obra de 1967 escrita pelo educador e pedagogo Paulo Freire. Explica o autor: “a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire,2013, p. 44). Freire aplica esta lógica na educação e alfabetização de adultos. Partindo das vidas das pessoas e dos conhecimentos já adquiridos ao longo das suas vidas, o autor cria um modelo de aprendizagem, que deve a longo prazo, contribuir para a consciencialização e subsequente emancipação destas pessoas.

Em linhas gerais, o autor diz-nos que qualquer forma de libertação, passa antes de tudo pelo reconhecimento, por parte do oprimido de que este o é, de facto: Partindo desta consciência e dotado de capacidade crítica para analisar o sistema que os oprime, o oprimido (agora a caminho da libertação) reganha (a inata, mas perdida) agência sobre a própria vida.

Para Freire, a libertação parte do oprimido, mas é para todos. O novo caminho não é, por isso, que os oprimidos se tornem opressores, mas sim que, o movimento de libertação, torne opressor consciente de que este também não é livre. Pode, no entanto, tornar-se, juntando-se ao movimento de subversão da opressão. Afinal, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2013, p.77).

Ainda que aqui não se esteja a falar exatamente da alfabetização de adultos, quando intervimos junto das populações, fazemo-lo, também no papel de educador. Aos olhos de Paulo Freire: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (ibidem).

Assim, entende-se, por IAP:

an approach to research that prioritizes the value of experiential knowledge for tackling problems caused by unequal and harmful social systems, and for envisioning and implementing alternatives. PAR [Participatory Action Research] involves the participation and leadership of those people experiencing issues, who take action to produce emancipatory social change ⁶⁰ (Cornish et al, 2023, p. 1)

A IAP privilegia as relações entre organizações e comunidade (Cornish et al, 2023), o que é uma mais-valia para o nosso contexto uma vez que esta relação já existe e já considerada pelo Centro Comunitário. Ao mesmo tempo, esta constitui-se como metodologia preferencial na intervenção comunitária exatamente por envolver em todo o processo a própria comunidade, inclusivamente na produção de conhecimento, aumentando a apropriação e por isso, a sustentabilidade do projeto (Cornish et al, 2023; Santos & Bertão, 2020). Quanto ao envolvimento das populações a IAP apresenta ainda uma outra vantagem, que se prende com o facto de esta contribuir para o desmantelamento das estruturas de poder que agravam o problema que tentamos resolver, com a aplicação do projeto (Cornish et al, 2023).

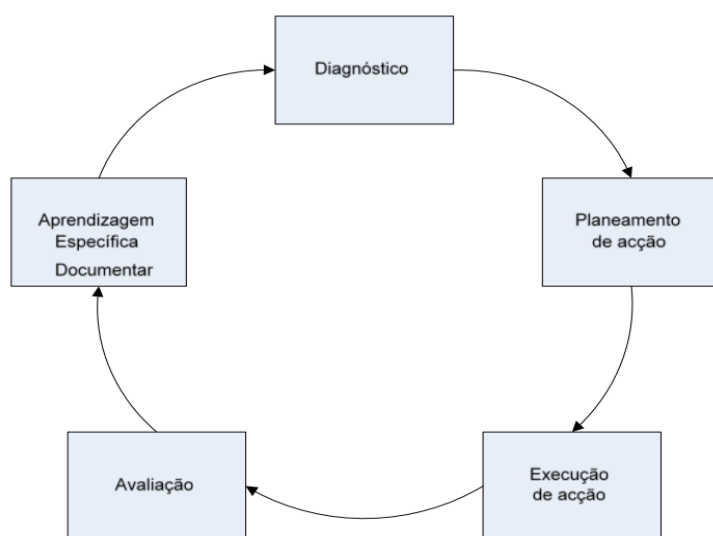


Figura 7 - Ciclo Investigação- Ação (Santos, Amaral & Mamede, 2013, n.p)

No fundo, a IAP permite-nos um conhecimento mais profundo da realidade e por isso das soluções possíveis e principais atores exatamente porque prevê que a *investigação* seja feita ao mesmo

⁶⁰ Em português: “uma abordagem de pesquisa que prioriza o valor do conhecimento pela experiência, para lidar com problemas causados por sistemas sociais desiguais e nocivos, e para projetar e implementar alternativas. A IAP envolve a participação e liderança das pessoas que vivenciam problemas, que, estão no centro da produção de mudanças sociais emancipatória” (Cornish et al, 2023, p.1). Tradução livre da autora

tempo que a decorre a *ação* pois é aí que decorre o grosso da recolha de dados (Hall, et al, 2017). Dentro da Execução da Ação, na IAP, cabem um vasto conjunto de atividades de que são exemplo: observações participativas, teatro, diários pessoais/familiares/comunitários, reuniões informais e diálogos comunitários (Hall, 2017, p.6).

Tendo tudo isto em conta, a nossa proposta é que, partindo do reconhecimento das papéis e capacidades das crianças (Ackerman et al. 2003), dando às crianças espaço e oportunidades para identificar problemáticas relevantes para elas (Lansdown, 2005), pretende-se que este espaço seja um projeto iniciado pelas crianças, com decisões partilhadas com adultos (Hart, 1992). Assim propõe-se que se trabalhe junto das crianças e jovens desde o início ao fim, na conceção de problemáticas, definição de estratégias e atividades, se outros grupos da população de Chave devem ser mobilizados, ou não assim como os objetivos específicos. Assim, o que se proporá pretende ser apenas isso, mesmo uma proposta que tem em conta o que de mais impactante surgiu dos grupos e observação no terreno (já explanados na secção anterior).

Com base na análise de discursos pudemos perceber um tema em particular: o da relação com os adultos de referência, em particular pais e professores. Os participantes do grupo, sentem que não sou escutar nem compreendidos. Também pudemos aferir, junto dos adultos tanto no grupo focal como na observação de campo que, os próprios adultos têm dificuldade, por vezes em compreender os mais novos e em reconhecer o seu potencial. Isto é um fator de tensão e que provoca algum mal-estar entre as crianças, por isso, apostaríamos nesta área como objeto de intervenção. Ademais, pelo que se pode observar em ambos os grupos focais, e em algumas notas de campo; a autonomia dos jovens, bem como o autoconceito e o reconhecimento das capacidades é fortemente moldado pelas conceções de infância e de participação locais.

Como demonstrado pela análise de dados, outros temas poderiam ter sido mobilizados. Destacamos, por ser um tema recorrente durante o trabalho de campo, a agricultura. Este tema apareceu com muita frequência nas nossas visitas. Para além disso, crianças e adultos, mencionaram a importância que a agricultura tem para a sua qualidade de vida, valorizando-a para lá da necessidade de alimentação. O mesmo podemos dizer quanto à proteção da natureza e à saúde. Tomos estes temas já são, muito bem sustentados pelo Centro Comunitário, e por isso, nada impede que se mobilizem estes interesses para este projeto. Deste modo, garantiríamos um alinhamento entre os valores locais e o projeto de intervenção desde que, seja dado às crianças oportunidade de se pronunciarem quanto a isto.

As crianças mencionaram encontrar-se ao ar livre e, principalmente no verão. Foi-lhes perguntado como é que se reúnem no inverno, a resposta foi clara: “- *Não reunimos.*”. Esta questão foi tida em conta no desenho do projeto.

Para além dos discursos procurou-se mobilizar na proposta de atividades as leituras teóricas. Hall et al (2017) propõem a utilização de diários como forma de recolha de informação. Esta pareceu-nos um bom procedimento, uma vez que a recolha de dados em diário permite uma avaliação continua de redirecionamento do projeto, bem como o acompanhamento da evolução do processo. Para além disso, é também uma forma de acolher as opiniões e sugestões dos envolvidos, garantindo, assim espaços onde podem partilhar livremente a sua opinião e onde ela é escutada. A seguir proporemos objetivos e atividades deste desenho de intervenção.

3.3 Objetivos e Atividades

Em consonância com o que se definiu como objetivos desta investigação propomos como objetivo geral e específicos:

Objetivo Geral:

- Criar espaços de participação de crianças e jovens dentro da comunidade;

Objetivos Específicos:

- Conceber com as crianças e jovens um projeto/plano de desenvolvimento da comunidade tendo em conta os próprios recursos;
- Promover o diálogo entre crianças e adultos de referência através do desenvolvimento de atividades artísticas;

Atividades:

Cientes da infinita possibilidade de atividades sugerem-se a título de exemplo as seguintes:

- Decoração de um espaço de convívio/desenrolar das atividades por parte das crianças
- Passeios pela comunidade com vista a identificar oportunidades de intervenção
- Grupos focais para a definição de problemas e abordagens com que gostariam de trabalhar;
- Implementação de um diário de bordo;
- Realização de vários World Café com pais (ou outros adultos significativos) e crianças;
- Criação de um grupo de teatro (inspirado pelo Teatro do Oprimido) intergeracional onde se podem explorar algumas situações do dia-a-dia que afetam as crianças e a relação criança-adulto;

- Contação de histórias criadas conjuntamente pelos adultos e crianças e apresentadas à comunidade. Aqui podem ser mobilizadas as histórias locais, ou biográficas;

Tendo em conta o carácter sensível e pessoal destes temas, deve ser preocupação do facilitador garantir a proteção dos envolvidos e da sua vulnerabilidade. Portanto aconselham-se, momentos de trabalho em grupos mais pequenos, ou até mesmo individuais (por exemplo organização por pares de confiança) onde se possam abordar temas mais sensíveis em lugar seguro. Protegendo sempre, facilitador e participantes.

3.4 Recursos e Cronograma

A disponibilidade de recursos é um fator muitíssimo relevante a ter em consideração uma vez que estes podem determinar em grande medida os resultados finais e podem inclusivamente pôr em causa a execução do projeto. Assim, pensou-se em atividades que mobilizem relativamente poucos recursos materiais, em que apenas é necessário um espaço, que em último caso pode ser ao ar livre. O recurso mais necessário, neste caso é o tempo. Tendo em conta as disponibilidades de pais filhos e associação, pode ser difícil encontrar-se uma periodicidade que seja possível a todos, no entanto, constrangimentos desta ordem fazem parte de todos os projetos e são incontornáveis.

Com isto, pensou-se num projeto anual, com reuniões a cada duas semanas como periodicidade mínima, a definir quando conhecidos os participantes, as suas características e contextos.

3.5- Conclusão

Existe uma grande possibilidade de transformação social associado à implementação de projetos de participação com crianças e jovens (Madeira, 2015; Taylor & Percy-Smith, 2008). Ao criar espaços de participação estamos a potenciar o desenvolvimento das crianças como um todo, ajudando-as a desenvolver “a sua autonomia, reforçando outras competências como a iniciativa, autoestima, a motivação, a confiança, criatividade e liberdade” (Pacheco, 2022, p.72). Ao mesmo tempo, as entidades onde ocorrem os projetos também podem usufruir de mais eficiência e eficácia com uma maior participação das crianças (Ackerman et al, 2003, Hart, 1992). Para além disso, os benefícios estendem-se a todos os adultos envolvidos, que contactando com as crianças de uma forma mais igualitária, dão a si mesmos, a oportunidade de explorarem outros conhecimentos, soluções e mundividências (Cortesão & Jesus, 2022).

Ao nível das Comunidades, o aumento de Participação promove Desenvolvimento Comunitário fortalecendo os laços comunitários e as instituições locais (Ackerman et al, 2003; Taylor & Percy-Smith, 2008). Não obstante, estes benefícios estão dependentes de critérios de qualidade,

(Ferreira, Azevedo & Menezes, 2012; Hart, 1992) uma vez que também há possibilidade dos projetos de participação resulte em prejuízos para todos, mas mais significativamente para as crianças (Hart, 1992).

Apesar dos contributos teóricos serem relevantes a este respeito, os dados recolhidos no campo foram os que mais impactaram o desenho desta proposta. Verificámos que a teoria coincide com a realidade, na medida em que as crianças consultadas se sentem excluídas da comunidade por parte dos adultos, e sentem que não são ouvidas, o que mexe com o seu bem-estar e tem o potencial de prejudicar a forma como as crianças se veem a si mesmas, a sua autoestima e a sua perceção de mundo (Santos, 2016).

Como nota final queremos deixar, apenas a história de Iqbal Masih, por ser, uma criança silenciada que, mesmo sem contexto apropriado, lutou contra as estruturas de poder do seu país e deu a sua vida por um mundo mais justo.

Iqbal, nasceu em 1983, numa cidade perto de Lahore, Paquistão. Aos 4 anos de idade foi vendido como escravo, para uma fábrica de carpetes, pelo seu pai, a fim de saldar uma dívida contraída com o dono da fábrica. Todas as outras crianças daquela fábrica, eram maltratadas, e acorrentadas às máquinas para que não fugissem. Mas Masih, por ser um menino inconformado, era particularmente massacrado. Com 10 anos fugiu, mas a polícia, corrupta devolveu-o à desumanidade. O menino foi torturado. Meses depois voltou a fugir, e desta vez foi acolhido por uma organização: Frente de Libertação do Trabalho Escravo. Tornou-se ativista, chamou à atenção para o horror, a injustiça, para o que nem nome tem. Com 12 anos de idade, foi assassinado, não se sabe exatamente por quem, nem porquê, embora seja possível imaginar um sem-fim de razões. Masih enfrentou o monstro, com a dignidade de criança.

Iqbal vive agora através de organizações feitas por causa do seu testemunho e das muitas escolas abertas, em seu nome, no Paquistão para meninos como ele.

Até há pouco tempo nunca tinha ouvido falar dele.

Lembramos carinhosamente esta criança, não por sentimentalismo, mas porque, de facto, o seu exemplo serve de sustento prático à tese de que as crianças podem mudar o mundo. Também não queremos comparar a sua luta, a estrutura de poder que o oprimiu até ao fim, com a realidade que aqui se estudou. O que se pretende é, tão somente, que olhando para o extremo, nunca queiramos lá chegar e que não restem dúvidas das possibilidades novas para o mundo se deixarmos que as crianças participem e partilhem com os adultos a sua sabedoria.

4- Referências Bibliográficas

- Ackermann, L., Feeny, T., Hart, J., & Newman, J. (2003). Understanding and evaluating children's participation. *A Review of Contemporary Literature. Plan UK/Plan International*.
- Aires, Luísa. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), (2014). Guia Eco-Escola, disponível em: <https://ecoescolas.abae.pt/wp-content/uploads/sites/3/2014/09/Guia-do-professor1.pdf>
- Bauman, Z. (2013). *Community: Seeking safety in an insecure world*. John Wiley & Sons.
- Brandão, B., Portugal, E. & Carvalho, J (2019). *Três Gerações Aspiram a uma Primavera Turística*. Geonatura, pp. 123-128
- Brennan, M. A., Barnett, R. V., & Baugh, E. (2007). Youth involvement in community development: Implications and possibilities for extension. *Journal of Extension*, 45(4), 203-213.
- Câmara Municipal de Arouca (CMA). (2019). Pólo Escolar de Chave. Câmara Municipal de Arouca .<https://www.cm-arouca.pt/municipio/areas-de-atuacao/educacao/rede-escolar/agrupamentos/polo-escolar-de-chave/>
- Chacón C., Jerry J.,(2015). Antropología e infancia: Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuicuilco*, 22(64), 133 - 153. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592015000300007&lng=es&tlng=es
- Chavis, D. M., & Newbrough, J. R. (1986). The meaning of " community" in community psychology. *Journal of community Psychology*.
- Chavis, D. M., & Newbrough, J. R. (1986). The meaning of? community? in community psychology. *Journal of community Psychology*, 14(4), 335-340.
- Checkoway, B., Pothukuchi, K., & Finn, J. (1995). Youth Participation in Community Planning: What are the Benefits? *Journal of Planning Education and Research*, 14(2), 134–139. doi:10.1177/0739456x9501400206
- Clark, A., & Percy-Smith, B. (2006). Beyond consultation: Participatory practices in everyday spaces. *Children Youth and Environments*, 16(2), 1-9.
- Clark, D. B. (1973). The Concept of Community: A Re-Examination. *The Sociological Review*, 21(3), 397–416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1973.tb00230.x>
- Cooperativa António Sérgio para a Economia Social (CASES). (2019). Constituir IPSS - CASES - Cooperativa António Sérgio para a Economia Social. CASES - Cooperativa

António Sérgio Para a Economia Social. <https://www.cases.pt/constituir-ipss/>

Cooperativa António Sérgio para a Economia Social (CASES). (2021). Setor Cooperativo - CASES - Cooperativa António Sérgio para a Economia Social. CASES - Cooperativa António Sérgio Para a Economia Social. <https://www.cases.pt/setor-cooperativo/>

Cornish, F. et al. (2023). Participatory action research. *Nature Reviews Methods Primers*, 3(1), 34.

Cornish, F., et al.(2023). Participatory action research. *Nature Reviews Methods Primers*, 3(1), 34.

Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, sociedade & culturas*, 17, 113-134.

Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, 26, 443-464.

Cortesão, I. (2019). Processos e resultados percebidos sobre a participação em projetos de música coral comunitária com crianças:"... e gostamos de estar à beira dos nossos colegas, a cantar todos juntos!". (Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.

Cortesão, I., & Jesus, P. (2022). À-participação ou participação das crianças? Experiências de inovação educacional vistas pelas próprias. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (23), 1-34. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.10729>

Diogo, F., Castro, A., Perista, P., & Silva, M. C. (2015). *Pobreza e exclusão social em Portugal: contextos, transformações e estudos*. Edições Húmus.

Escritório do Alto Comissariado para os Direitos Humanos (ACNUDH). (2023). *Universal Declaration of Human Rights - Portuguese*. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese>

Fearon, J. D. (1999). What is identity (as we now use the word). *Unpublished manuscript, Stanford University, Stanford, Calif*, 1-43.

Ferreira, P. D., Azevedo, C. N., & Menezes, I. (2012). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that “participation is always good!”. *Journal of adolescence*, 35(3), 599-610.

Follett, M. P. (1919). Community is a Process. *The Philosophical Review*, 28(6), 576–588. <https://doi.org/10.2307/2178307>

Freire, P. (2013). *Pedagogia do Oprimido* 1 ed., Terra e Paz <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp->

[content/uploads/2020/04/11-Paulo Freire Pedagogia do Oprimido.pdf](content/uploads/2020/04/11-Paulo_Freire_Pedagogia_do_Oprimido.pdf)

- Freitas, W. R., & Jabbour, C. J. (2011). Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Revista Estudo & Debate*, 18(2).
- Guimarães, J., & Neves, T., (2013). A comunidade dança? Reflexão sobre projetos de intervenção artística em contextos rurais. *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 147-163.
- Hall, R., et al. (2017). *A Toolkit for Participatory Action Research*, ed. K. Sandwell (doi: 10.1186/s12961-016-0155-7
- Hart, R. A. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. *Innocenti Essays* No. 4.
- Instituto de Segurança Social (ISS). (2023). Instituições Particulares de Solidariedade Social. Segurança Social; Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/ipss>
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2021a). INE - Plataforma de divulgação dos Censos 2021 Resultados Provisórios. https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2021b). Censos 2021 - População. Censos - INE . https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_populacao&xpid=CENSOS21
- Junta de Freguesia de Chave (JFC). (2023a). História. Freguesia de Chave. <https://www.chave.aroucanet.com/historia.php>
- Junta de Freguesia de Chave (JFC). (2023b.). Associações . Freguesia de Chave. <https://www.chave.aroucanet.com/associacoes.php>
- Kishimoto, T. M (2017). Jogo e educação Infantil. In Kishimoto (org) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (org.) (13-43) 8º ed. Cortez editora.
- Kozeny, G. (1995). *Intentional communities: Lifestyles based on ideals*. Communities directory: A guide to cooperative living, 18-24.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights. A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice, 11-23.
- Lansdown, Gerison. (2005). Can You Hear Me? The Right of Young Children to Participate in Decisions Affecting Them. [http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=023480/\(100\)](http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=023480/(100)).
- Lee, S. J., Kim, Y., & Phillips, R. (Eds.). (2015). Community well-being and community development: Conceptions and applications. Cham: *Springer International Publishing*.

- Lisi, M., Marchi, R. e Evans, A. M. (2013). Participação política e qualidade da democracia. In Pinto, A. C., Sousa, L. de, Magalhães, P. (orgs.), *A qualidade da democracia em Portugal: a visão dos cidadãos*, (pp. 51-77). Imprensa de Ciências Sociais
- Madeira, R. (2015). A Participação das Crianças na esfera pública: a desigualdade social como desafio. *Festim 1*(2) 61-74.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, 14(1), 6-23.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). The case study as research strategy in education. *EduSer: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Menezes, Isabel. (2003). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagements: implication for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2(3). doi <https://doi.org/10.2304/eej.2003.2.3.8>
- Minayo, M. Deslandes, S. Gomes, R (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Minayo, M. et al. (2002). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (21a ed.). Vozes.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE). (2021). Clubes UNESCO. Comissão Nacional Da UNESCO. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/redes-unesco/clubes-unesco>
- Monteiro, C. & Delgado, A. C. C. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, (19), 106-115
- Nikkhah, H & Redzuan, M (2009). Participation as a medium of empowerment in community development. *European Journal of Social Sciences*. 11. 170-176.
- Norris, F. H., & Stevens, S. P. (2007). Community Resilience and the Principles of Mass Trauma Intervention. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 70(4), 320–328. doi:10.1521/psyc.2007.70.4.320 ,
- Novianti, L. E. & Wungu, E. & Purba, F.. (2020). Quality of Life as A Predictor of Happiness and Life Satisfaction. *Journal Psychology*. 47. 93. 10.22146/jpsi.47634.
- Ornelas, José (1997) Psicologia comunitária: origens, fundamentos e áreas de intervenção, setembro 1997, *Análise Psicológica 15*(3)
- Pacheco, Ana. (2022). *Participação das crianças em contexto escolar: representações de professores e alunos* [Tese de Mestrado]. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
- Péllbart, P. P. (2022). Elementos para uma cartografia da grupalidade. *Revista Concinnitas*,

23(44), 85-99.

- Percy-Smith, B., & Burns, D. (2013). Exploring the role of children and young people as agents of change in sustainable community development. *Local Environment*, 18(3), 323–339. doi:10.1080/13549839.2012.729565
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). *Emerging themes and new directions*. Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice, 356-366.
- Peruzzo, C. M. K., & de Oliveira Volpato, M. (2009). *Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença*. *Líbero*, (24), 139-152.
- Prilleltensky, I., & Prilleltensky, O. (2006). *Promoting well-being: Linking personal, organizational, and community change*. John Wiley & Sons Inc.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L., & Santos, R. (1992). Manual de investigação em ciências sociais. <https://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf>
- Rocha, T. G. (2012). Discutindo o conceito de comunidade na psicologia para além da perspectiva identitária. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 3(4), 1-6.
- Saint-Exupéry, A. de (1987). *O Príncipezinho*. 18º ed. Lisboa: Caravela
- Sairambay, Y. (2020). Reconceptualising political participation. *Human Affairs*, 30(1), 120-127. <https://doi.org/10.1515/humaff-2020-0011>
- Santos, A. (2016). *Comportamento, autoconceito e experiências de vergonha em adolescentes*. [Tese de Mestrado] Instituto Superior Miguel Torga
- Santos, A. R., & Bertão, A. (2020). O impacto da Metodologia Investigação-Ação Participativa no acompanhamento a famílias beneficiárias de Rendimento Social e Inserção. *Sensos-E*, 7(2), 5–13. <https://doi.org/10.34630/sensose.v7i2.3620>
- Santos, V., Amaral, L., & Mamede, H. (2013). Utilização do método Investigação-Ação na investigação em Criatividade no Planeamento de Sistemas de Informação.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 9-34.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26, 361-378.
- Sarmiento, Manuel Jacinto, Fernandes, Natália e Tomás, Catarina (2007), Políticas Públicas e Participação Infantil, *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 25: 183-206
- Sawaia, B. B. (1996). Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*, 13, 35-53.

- Semente de Futuro. (2022). Semente de futuro. Semente de Futuro. <https://sementedefuturo.weebly.com/>
- Semente de Futuro. (2023). Projetos / Empreendedorismo Social. Semente de Futuro. <https://sementedefuturo.weebly.com/projetos--empreendedorismo-social.html>
- Serrano, G., 1999, *Elaboración de Proyectos sociales (Casos prácticos)*, Narcea, S.A. Ediciones Madrid
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de educação*, (26), 175-189.
- Silveira, C. S. (2008). *Capital Social E Participação Dos Jovens Como Factores Preponderantes Na Construção De Comunidades Saudáveis* (Doctoral dissertation, Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Portugal))
- Smith, W. L. (2002). Intentional communities 1990-2000: A portrait. *Michigan Sociological Review*, 107-131.
- Solari, S., & Gambarotto, F. (2014). Territorial rooting as an element of well-being. *Review of Social Economy*, 72(4), 504-522.
- Taylor, M., & Percy-Smith, B. (2008). Children's Participation: Learning from and for Community Development. *The International Journal of Children's Rights*, 16(3), 379-394. doi:10.1163/157181808x31121
- Tonniès, F. (2001) *Community and civil society* (Jose Harris, Ed) Cambridge Texts In The History Of Political Thought. Cambridge.
- Trevisan, G. (2011). Cidadania e participação - uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola. In Actas do V Encontro CIED. Lisboa: CIED. ISBN 978-989-95733-3-8.
- UNICEF. (2019.). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
UNICEF
- Van Deth, J. W. (2014). A conceptual map of political participation. *Acta politica*, 49, 349-367.
- Verba, S., Scholzman, K., & Brady, E. (1995). *Introduction*. In *Voice and Equality: Civic Voluntarism. In American Politics* (pp. 1-34). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1pnc1k7.3>
- Wandersman, A., & Florin, P. (2000). *Citizen participation and community organizations*. In *Handbook of community psychology* (pp. 247-272). Springer US.
- Wandersman, A., & Florin, P. (2003). Community interventions and effective prevention. *American Psychologist*, 58(6-7), 441.

Weil, S. (2005). *The need for roots: Prelude to a declaration of duties towards Mankind*. Routledge. <https://antilogicalism.com/wp-content/uploads/2019/04/need-roots.pdf>

World Café. (2015). World Café Method. The World Café. <https://theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/>

Âpendices

Apêndice I- Guião Grupo Focal - Adultos

Tempo estimado da Sessão da sessão: 2h

Lista de Participantes:

Código	Nome	Idade	Género	Naturalidade	Recenseamento
M/F(idade)					
M/F(idade)					
M/F(idade)					
M/F(idade)					

Informação a recolher

- Representações sobre o conceito de comunidade e quem faz parte.
- Representações sobre o conceito de bem-estar
 - Nível de sensação/de bem-estar em Chave.
- Fatores que promovem o bem-estar
- Quem pode promover bem-estar
- Representações sobre o papel das crianças na comunidade/nesta promoção do bem-estar??
- Representações sobre que papel/papeis as crianças podem ter?

Perguntas a fazer:

- [Na sua/vossa opinião]
 - O que é uma comunidade?
 - Quem é que faz parte da comunidade?
 - O que promove bem-estar na comunidade?
 - Em Chave, vive-se bem? Porquê?
 - Quais são as coisas que uma comunidade pode/deve ter para as pessoas viverem bem?
 - Quem pode promover bem-estar?
 - Quem pode ajudar a melhorar a comunidade?
 - Que papel acham que têm as crianças na vossa comunidade?

- E na promoção do bem-estar da comunidade?
- Que papéis podem ter? (na comunidade e na promoção do bem-estar)
- Daquilo que se discutiu hoje o que é que acharam mais importante? Porquê?

Apêndice II- Guião Grupo Focal - Crianças

Tempo estimado da sessão: 2h.

Código	Nome	Idade	Género	Naturalidade	Recenseamento
M/F(idade)					
M/F(idade)					
M/F(idade)					
M/F(idade)					

Informação a Recolher

- Representações sobre o conceito de comunidade e quem faz parte.
- Representações sobre o conceito de bem-estar
 - Nível de sensação de bem-estar em Chave.
- Espaços dedicados às crianças ou espaços proibidos às crianças
- Ideias sobre o que é a participação (e qualidade de participação).
- Momentos de participação das crianças na comunidade
- Representações sobre o papel do adulto na comunidade
- Representações sobre o papel das crianças
 - Que papel podem ter
 - Que papel gostariam de ter.
- Fatores que promovem o bem-estar
- Temas importantes
 - Aspetos positivos e negativos na comunidade
- O que gostariam de melhorar;
 - Atividades/informações a executar/partilhar com a população de Chave;

Perguntas a Fazer:

- O que é, para vocês, uma comunidade?
- O que é participar?
- Quem é que faz parte da comunidade?
 - E as crianças fazem parte? Porquê?

- Quem são as pessoas importantes da comunidade? Porquê?
- Vive-se bem em Chave?
 - Porquê? Que fatores contribuem para isso?
 - Quais são as coisas/situações que vocês gostavam que fossem melhores?
 - E quem é que acham que pode ajudar a melhorar?
- Quais são os lugares onde costumam ir aqui em Chave? E os vossos preferidos?
- Há algum lugar onde nunca vão? E porque é que nunca vão?
- Se vocês pudessem, que tipos de coisas é que fariam para melhorar as situações aqui na comunidade?
 - Que atividade gostavam mesmo de fazer para melhorar a comunidade?
 - O que é que acham que podiam ensinar?

Apêndice III- Consentimento Informado Grupo Focal - Crianças

Consentimento Informado Livre e Esclarecido

(Grupo de Discussão Focalizada- Crianças)

O presente estudo, está inserido na investigação para o Trabalho de Projeto no âmbito do Mestrado em Intervenção Comunitária lecionado pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti no Porto.

A investigação a ser realizada, face ao objeto de estudo e aos objetivos da pesquisa será um *estudo de caso*, enquadrando-se num paradigma de investigação qualitativa que procura perceber quais as representações da população de Chave -adultos e crianças- sobre o que é uma comunidade, bem-estar e participação comunitária. Dado a importância destes elementos no processo de desenvolvimento individual e comunitário, a exploração destes conceitos torna-se central para a presente investigação. Pretende-se, com isto, perceber de que modo é que as formas de participação se podem tornar mais inclusivas e assim, contribuir de maneira mais eficaz, para o bem-estar de cada região.

Sendo as crianças um dos focos principais da investigação, gostaríamos que informasse, e permitisse que o seu/a educando/a participe num grupo de discussão focalizada com a duração de aproximadamente 90 minutos, que tem como objetivo conhecer o modo como as crianças/jovens constroem as suas representações sobre participação no contexto comunitário. Mais se informa ainda que, neste âmbito a informação será recolhida através de **som e imagem**.

É de salientar que o envolvimento do/a seu/a educando/a no grupo de discussão focalizada é voluntário e a qualquer momento pode ocorrer desistência, sem qualquer tipo de consequência para os/as participantes. A participação nesta fase da investigação não comporta riscos. Os dados recolhidos serão utilizados para fins de investigação científica e serão mantidos pelo período de tempo necessário para o tratamento dos mesmos, que se prevê ser aproximadamente 2 meses. A privacidade e a proteção dos dados estão de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados da UE.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração nesta fase do projeto.

Caso deseje receber mais informações, estaremos ao dispor via email.

Ana Pádua 2021058@esepf.pt

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pelas pessoas que acima assinam. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura:

Data: /..... /.....

Apêndice IV- Consentimento Informado Grupo Focal - Crianças

Consentimento Informado Livre e Esclarecido

(Grupo Discussão Focalizada – Adultos)

O presente estudo, está inserido na investigação para o Trabalho de Projeto no âmbito do Mestrado em Intervenção Comunitária lecionado pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti no Porto.

A investigação a ser realizada, face ao objeto de estudo e aos objetivos da pesquisa será um estudo de caso, enquadrando-se num paradigma de investigação qualitativa que procura perceber quais as representações da população de Chave -adultos e crianças- sobre o que é uma comunidade, bem-estar e participação comunitária. Dado a importância destes elementos no processo de desenvolvimento individual e comunitário, a exploração destes conceitos torna-se central para a presente investigação. Pretende-se, com isto, perceber de que modo é que as formas de participação se podem tornar mais inclusivas e assim, contribuir de maneira mais eficaz, para o bem-estar de cada região.

Sendo a comunidade de Chave um elemento central da investigação, gostaríamos de o/a convidar a participar num grupo de discussão focalizada com a duração de aproximadamente 60 minutos, que tem como objetivo conhecer o modo como a população constrói as suas representações sobre participação no contexto comunitário. Mais se informa ainda que, neste âmbito a informação será recolhida através de som e imagem.

É de salientar que o seu envolvimento na entrevista é voluntário e a qualquer momento pode ocorrer desistência, sem qualquer tipo de consequência para os/as participantes. A participação nesta fase da investigação não comporta riscos. Os dados recolhidos serão utilizados para fins de investigação científica e serão mantidos pelo período de tempo necessário para o tratamento dos mesmos, que se prevê ser aproximadamente 2 meses. A privacidade e a proteção dos dados estão de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados da UE.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração nesta fase do projeto.

Caso deseje receber mais informações, estaremos ao dispor via email.

Ana Pádua 2021058@esepf.pt

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pelas pessoas que acima assinam. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura:

Data: / /