

Educação, Liberdade e Comunidade: Práticas Educativas Transformadoras em Contextos de Habitação Social

Sofia Silva¹

Nuno Fraga²

Resumo

Entre 2020 e 2025, trinta finalistas da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade da Madeira realizaram estágios de Intervenção Comunitária nos Polos da Investimentos Habitacionais da Madeira, situados em três bairros da cidade do Funchal. Ancorados na Investigação Ação Participativa (Kemmis & McTaggart, 1988) e na pedagogia crítica de Freire (1970, 2009), os projetos responderam a prioridades definidas com os residentes: envelhecimento ativo, literacia funcional, inclusão social e valorização cultural. Este artigo analisa a experiência através da análise temática dos relatórios e portefólios reflexivos dos estudantes, assim como testemunhos dos participantes comunitários. Os resultados evidenciam ganhos formativos nos estudantes (diagnóstico participativo, ética relacional, trabalho interdisciplinar), micro transformações comunitárias (redes de vizinhança, autoeficácia, participação) e o papel decisivo da mediação técnica da IHM na continuidade das ações. Demonstra-se a importância de uma educação humanizadora ao promover a liberdade como prática emancipatória e ao valorizar os saberes locais e a participação ativa dos sujeitos.

Palavras-chave

Educação de Adultos; Intervenção Comunitária; Liberdade; Pedagogia Crítica; Desenvolvimento Comunitário; Inclusão Social.

Abstract

Between 2020 and 2025, thirty final-year students from the Degree in Educational Sciences at the University of Madeira carried out Community Intervention internships in the community centers of Investimentos Habitacionais da Madeira (IHM), located in three neighborhoods of Funchal. Grounded in Participatory Action Research (Kemmis & McTaggart, 1988) and Freire's critical pedagogy (1970, 2009), the projects addressed priorities defined in collaboration with residents: active ageing, functional literacy, social inclusion, and cultural valorization. This article

1 Faculdade de Ciências Sociais - Universidade da Madeira, sofia.silva@staff.uma.pt

2 Faculdade de Ciências Sociais - Universidade da Madeira, nfraga@staff.uma.pt

analyzes the experience through thematic analysis of student reports and reflective portfolios, as well as testimonies from community participants. The findings highlight formative gains among students (participatory diagnosis, relational ethics, interdisciplinary work), micro-level community transformations (neighborhood networks, self-efficacy, participation), and the decisive role of IHM's technical mediation in sustaining the initiatives. The study demonstrates the importance of a humanizing education by promoting freedom as an emancipatory practice and by valuing local knowledge and active subject participation.

Keywords

Adult Education; Community Intervention; Freedom; Critical Pedagogy; Community Development; Social Inclusion.

1. Introdução

Educar é, na sua essência, um ato de compromisso com a liberdade. Não se trata de uma liberdade abstrata, mas de uma prática quotidiana e situada, enraizada em relações concretas e em espaços de escuta, escolha e transformação partilhada. Em 2024, ano em que se assinalam cinco décadas de democracia em Portugal, a relação entre educação e liberdade assume especial relevo face aos desafios atuais de inclusão e participação cidadã. Como nos recorda Paulo Freire (1970, 2009), a liberdade realiza-se verdadeiramente quando os sujeitos se reconhecem como protagonistas da sua história, capazes de compreender criticamente o mundo e de o transformar coletivamente. Neste horizonte, a educação torna-se uma prática de liberdade sempre que promove a autonomia, o diálogo, a participação e a responsabilidade - não como conteúdos a serem ensinados, mas como experiências a serem vividas e co-construídas (Dewey, 2007).

Na perspetiva freiriana, a liberdade não se reduz à ausência de opressão: é a capacidade concreta de intervir no curso da própria vida e de se implicar na transformação coletiva. A educação, por sua vez, deixa de ser um ato unidirecional de transmissão de saberes para se tornar um processo dialógico, centrado na problematização da realidade e na coautoria do conhecimento. A pedagogia crítica convoca o educador a reconhecer os saberes populares e as experiências de vida como fontes legítimas de aprendizagem, desafiando hierarquias epistemológicas e promovendo a construção partilhada do sentido. Aprender, neste quadro, é também um ato de liberdade: um processo em que o sujeito se descobre, se afirma e se compromete com a justiça.

Esta visão da educação encontra ressonância nas abordagens contemporâneas ao desenvolvimento comunitário (Caramelo & Ferreira, 2018). Sarah Banks (2013), ao refletir sobre a ética da prática profissional

em contextos comunitários, sublinha que a intervenção deve assentar na deliberação democrática, no respeito pela dignidade dos participantes e na construção coletiva de soluções. É fundamental rejeitar lógicas paternalistas e promover relações horizontais, baseadas na escuta, no cuidado e na corresponsabilidade (Banks, 2013; Campbell & Coker, 2025). Uma prática verdadeiramente ética exige uma atuação reflexiva, crítica e comprometida, capaz de enfrentar tensões entre valores, interesses e expectativas - tanto dos profissionais como das comunidades envolvidas.

É neste cruzamento entre teoria crítica e prática social situada que se inscreve a experiência analisada neste artigo: os estágios curriculares de intervenção comunitária realizados entre 2020 e 2025 por estudantes da licenciatura em Ciências da Educação da Universidade da Madeira (UMA), em parceria com os Polos Comunitários da Investimentos Habitacionais da Madeira (IHM), Entidade Pública Empresarial da Região Autónoma da Madeira (EPERAM). Estes polos, sediados nos bairros da Nazaré, Ribeira Grande e Comandante Camacho de Freitas, na Região Autónoma da Madeira (RAM), constituem espaços de proximidade e ação educativa voltados para a promoção da inclusão social, da cidadania ativa e do bem-estar coletivo. Através de dinâmicas socioculturais, formativas e intergeracionais, procuram dar resposta a desafios concretos das comunidades onde se inserem, partindo da valorização dos sujeitos e dos seus contextos de vida.

Ao longo dos cinco anos em análise, as intervenções desenvolvidas pelos estudantes assumiram formas diversas, mas mantiveram um traço comum: a aposta numa pedagogia participativa, comprometida com a centralidade da experiência vivida e com os princípios da justiça social. Os projetos incidiram sobre áreas prioritárias da educação de adultos – como o envelhecimento ativo, a literacia funcional, a expressão artística, a inclusão e a valorização do património cultural local – e foram concebidos de forma colaborativa, em diálogo com os técnicos da IHM e os próprios participantes. As práticas adotadas refletiram uma convergência entre a investigação-ação participativa (Kemmis & McTaggart, 1988), os valores do desenvolvimento comunitário ético (Banks, 2013) e uma visão da aprendizagem como processo situado, relacional e dotado de sentido (Monteiro, 2006; Menezes, 2010; Trujillo-Torres, 2023).

Esta análise articula-se, ainda, com os debates contemporâneos sobre o perfil e a formação dos profissionais de Ciências da Educação (Boavida & Amado, 2008), interrogando de que modo a imersão em contextos comunitários reais contribui para a construção de um profissional crítico, reflexivo e socialmente comprometido. Os estágios nos polos da IHM revelam-se, nesse sentido, laboratórios privilegiados de aprendizagem, onde a teoria se confronta com o concreto e onde os estudantes são desafiados a habitar

o território, a dialogar com a diferença e a agir com responsabilidade ética.

2. Liberdade, educação crítica e intervenção comunitária

Educar é, na perspetiva de Paulo Freire, um ato profundamente político e ético. A liberdade não se reduz à ausência de opressão: é uma conquista diária, que se realiza no contexto concreto das relações humanas e da participação coletiva (Biesta, 2021). Como enfatiza Freire (1970, 2009), a educação deve criar condições para que os oprimidos se libertem por meio da tomada de consciência crítica e da ação transformadora sobre o mundo. A pedagogia crítica assume, assim, o compromisso de fomentar a autonomia e o poder de decisão dos educandos, transformando a sala de aula, ou qualquer espaço educativo, num terreno de diálogo, partilha de saberes e problematização da realidade.

Esta visão tem sido ampliada por autores que, embora partindo de bases freirianas, problematizam os contextos contemporâneos de desigualdade, precariedade e pluralidade identitária. hooks (1994), por exemplo, conceptualiza a sala de aula - e, por extensão, qualquer espaço educativo - como “o local de possibilidade”, onde se ensaiam práticas de transgressão, diálogo e resistência ao status quo. Giroux (2023) sublinha a dimensão política do currículo e relembra que a educação é sempre um terreno de disputa simbólica. Nesta linha, Biesta (2010, 2013) introduz a ideia de uma educação que assume o “risco” do encontro com o outro, defendendo que o processo educativo não pode ser reduzido a resultados mensuráveis: educar implica criar condições para a emergência do sujeito, para o exercício da responsabilidade e para o desenvolvimento de uma voz própria no espaço público. A liberdade, aqui, é uma prática relacional e ética, mais do que um atributo individual. Por fim, Nussbaum (2011) desenvolve uma lista de capacidades centrais, entre as quais a afiliação social, o jogo, o pensamento e a imaginação, que devem ser garantidas a todos. A educação comunitária, ao criar espaços de participação, de reconhecimento e de aprendizagem situada, contribui para expandir essas capacidades, mesmo em contextos de vulnerabilidade socioeconómica.

Pensar a liberdade no campo educativo exige ir além de um entendimento abstrato, frequentemente associado apenas à ausência de constrangimentos. A educação como prática de liberdade, tal como formulada por Freire, é um processo eminentemente dialógico, em que educador e educando aprendem juntos na construção de um mundo mais justo. Nesta perspetiva, a autoridade do educador não se impõe pela força, mas constrói-se na coerência ética e no exemplo de abertura ao outro. A palavra, o afeto e o respeito mútuo tornam-se ferramentas centrais de uma ação educativa que busca a humanização de todos os envolvidos.

No campo do desenvolvimento comunitário, este ideal ganha contornos muito práticos. Intervir numa comunidade com respeito pela sua autonomia implica reconhecer os residentes como coautores das iniciativas, e não meros beneficiários. Como nota Banks (2013), a transformação social não se faz para as pessoas, mas com as pessoas: através da deliberação coletiva, da partilha de poder e da corresponsabilização dos vários agentes. Adotar uma postura libertadora significa, por exemplo, substituir abordagens assistencialistas - que veem a comunidade apenas pelas suas carências - por abordagens participativas, que valorizam os recursos, os saberes e as vozes locais na procura de soluções partilhadas.

A literatura sobre desenvolvimento comunitário tem insistido na centralidade de práticas participativas e eticamente ancoradas (Banks, 2013; Banks et al., 2019). Ao contrário de abordagens assistencialistas, a intervenção comunitária crítica recusa o paternalismo e procura redistribuir poder, reconhecendo saberes, recursos e protagonismos locais (Guerra, 2002, 2006). Este quadro conecta-se ainda com perspetivas decoloniais que alertam para as armadilhas de uma “participação tutelada” (Tuck & Yang, 2012), exigindo que a investigação-ação e as práticas educativas não repliquem lógicas de extração de conhecimento sem devolução substantiva às comunidades.

Neste enquadramento, a intervenção comunitária pode ser entendida como uma pedagogia social de inspiração freiriana. Tal como na educação de adultos preconizada por Freire, a escuta ativa, o diálogo problematizador e a ação-reflexão são pilares fundamentais. Os profissionais que intervêm assumem-se simultaneamente como educadores e aprendizes, abertos a questionar as suas próprias perspetivas à luz dos encontros com o outro. Assim, a liberdade de educar e de aprender é exercida em dupla mão: o técnico liberta-se de modelos rígidos, adaptando-se ao contexto, e a comunidade liberta-se de vozes externas dominantes, fazendo ouvir as suas próprias narrativas e projetos de futuro.

No desenvolvimento da pedagogia crítica, Monteiro (2006) introduz o conceito de “formação da consciência do possível” como central para a experiência educativa. Trata-se de reconhecer que o sujeito, ao compreender criticamente a realidade, torna-se capaz de imaginar e construir alternativas concretas à sua condição. A educação, nesse sentido, não é apenas um espaço de resistência à opressão, mas de invenção de futuros possíveis. A prática educativa em contexto comunitário, tal como realizada nos polos da IHM, operou precisamente nesse território: ajudando os participantes a reencontrar sentidos, a validar saberes e a descobrir margens de liberdade num mundo social que frequentemente os invisibiliza. Ao permitir que cada pessoa se veja como alguém com algo a dizer e a construir, a educação

deixa de ser um fim em si mesma para se tornar uma alavanca para a transformação.

3. Universidade e comunidade em diálogo: territórios, atores e compromisso social

Entre 2020 e 2025, estudantes da licenciatura em Ciências da Educação da Universidade da Madeira desenvolveram projetos de intervenção comunitária nos Polos Comunitários da IHM, EPERAM. Situados em bairros de habitação social da Região Autónoma da Madeira, nomeadamente na Nazaré, Ribeira Grande e Comandante Camacho de Freitas, estes polos configuram-se como espaços de proximidade e ação social, voltados para a promoção da inclusão, da coesão comunitária e da cidadania ativa.

A colaboração entre a UMA e a IHM inscreve-se numa estratégia de parceria para o desenvolvimento local, respondendo a uma visão integrada da formação em Ciências da Educação, ao articular saber académico, responsabilidade social e intervenção crítica nos territórios. Esta articulação aproxima-se daquilo que Boavida e Amado (2008) identificam como o perfil desejável do educador: alguém capaz de transitar entre o conhecimento teórico e a ação situada, entre a reflexão crítica e o compromisso ético.

Os territórios de intervenção revelam uma complexidade viva, marcada por vulnerabilidades socioeconómicas - como o desemprego, a exclusão e a fragilização dos laços institucionais -, mas também por práticas de resistência, solidariedade e produção cultural invisibilizada. Como observa Guerra (2002), as comunidades populares não devem ser compreendidas apenas a partir das suas carências, mas sobretudo nas suas capacidades de organização, nos seus saberes quotidianos e nas suas dinâmicas de participação e produção de sentido.

A pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2022, constituiu uma condicionante de fundo que exigiu dos estudantes uma capacidade adicional de adaptação e de resiliência. As restrições sanitárias obrigaram a reinventar as formas de presença e de vínculo educativo, explorando estratégias alternativas de contacto e de manutenção da ligação com os participantes. Esta capacidade de adaptação reforçou o sentido ético e relacional da intervenção, sublinhando que, mesmo em tempos de distanciamento físico, a proximidade pedagógica pode ser recriada.

Podemos, portanto, afirmar, a partir de Fraga (2020) que

a abertura da Universidade ao seu contexto, por via desta intervenção, possibilita(ria) por um lado a construção e o desenvolvimento de uma relação dialógica entre o conhecimento científico, oriundo da Academia, e o conhecimento-emancipação (Santos, 2000) que nasce do local, portanto, etnocentrado e no qual o estudante-estagiário irá intervir; por outro lado,

a abertura da Universidade ao seu contexto, à comunidade que a acolhe, contribui para o seu desenvolvimento, não só científico, como também económico, cultural e social.

4. Metodologias de intervenção: da escuta à coautoria educativa

O estudo adotou um desenho qualitativo, de natureza interpretativa, ancorado na Investigação-Ação Participativa (IAP) enquanto matriz epistemológica e metodológica (Bradbury, 2015; Kemmis & McTaggart, 1988).

A intervenção comunitária desenvolvida pelos estudantes de Ciências da Educação nos polos da IHM assentou numa abordagem metodológica fortemente participativa e crítica, orientada pelos princípios da investigação-ação e pela pedagogia dialógica de inspiração freiriana. Mais do que aplicar planos previamente definidos, procurou-se construir processos educativos situados, em que a escuta, o diálogo e a criação conjunta com as comunidades fossem eixos estruturantes da ação.

O corpus analítico integrou: (a) relatórios finais de estágio; (b) portefólios reflexivos individuais de 30 estudantes; (c) registos de observação e documentos internos produzidos pelos Polos Comunitários da IHM; (d) testemunhos e/ou transcrições de entrevistas semiestruturadas com participantes comunitários; e (e) notas de campo de orientadores e técnicos da IHM. A seleção obedeceu a critérios de saturação temática (Braun & Clarke, 2006), contemplando todos os anos letivos do período em estudo (2020/2021 a 2024/2025) e os três polos (Nazaré, Ribeira Grande, Comandante Camacho de Freitas), privilegiando bairros de habitação social com vulnerabilidades socioeconómicas e que dispõem de estruturas comunitárias ativas.

A recolha de dados foi conduzida em articulação com os técnicos dos Polos, garantindo-se consentimento informado por escrito de todos os participantes e assegurando o anonimato. Foram observados os princípios éticos delineados por Banks (2013) para intervenções em contextos comunitários: transparência, corresponsabilidade, respeito pela dignidade e devolução de resultados às comunidades.

Com esta análise procuramos olhar “de fora” para aquilo que, durante cinco anos seguidos, acontecera “por dentro” dos estágios curriculares de Intervenção Comunitária da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Embora cada estágio tivesse seguido o cânone da Investigação Ação Participativa nos bairros, isto é, diagnosticar, planejar, agir, observar e refletir com os residentes, a nossa pergunta situava-se num nível acima: compreender como essas práticas formativas, de 2020 a 2025, corporizaram (ou não) os princípios de educação libertadora, diálogo crítico e desenvolvimento comunitário que inspiram a pedagogia freiriana. Para

isso, adotámos uma espécie de “meta IAP”: examinámos a experiência vivida pelos estudantes, pelos técnicos dos Polos Comunitários da IHM, EPERAM e pelos orientadores científicos, buscando reconstruir o caminho percorrido e o seu significado partilhado. A análise dos dados seguiu os passos da análise temática reflexiva proposta por Braun e Clarke (2006) a partir das seguintes categorias: liberdade como práxis emancipatória; justiça social; ética e participação comunitária; capital social; desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes; micro-transformações comunitárias.

Para assegurar a credibilidade, a transferibilidade e a confirmabilidade (Lincoln & Guba, 1985), recorreu-se a: (a) triangulação de fontes (relatórios, portefólios, testemunhos, entrevistas, observações); (b) triangulação de investigadores; e (c) reflexividade contínua, com registos de dilemas éticos e posicionamentos dos investigadores. Os critérios de “qualidade marcada” propostos por Tracy (2010), como a riqueza descritiva, a ética rigorosa e a coerência lógica, foram considerados na estruturação da pesquisa.

O primeiro momento das intervenções consistiu na realização de diagnósticos participativos, envolvendo a observação direta dos contextos, conversas informais com os residentes e um diálogo sistemático com os técnicos de intervenção social dos polos. Este levantamento inicial não procurou apenas identificar carências, mas reconhecer necessidades sentidas, interesses expressos e recursos já existentes na comunidade. Como sublinha Guerra (2002), compreender uma comunidade implica olhar para além dos seus problemas aparentes, valorizando também as suas forças e potenciais latentes.

A partir deste diagnóstico, os estudantes delinearam propostas de intervenção flexíveis, centradas nas potencialidades locais e abertas a reformulações constantes ao longo do processo. Inspirados pela proposta de Kemmis e McTaggart (1988), compreenderam a investigação-ação participativa como um processo cíclico de planear, agir, observar e refletir, num movimento contínuo de escuta, ajuste e co-construção. A intervenção foi, assim, entendida como um processo vivo, no qual o imprevisto não era um obstáculo, mas um motor de aprendizagem e de reformulação crítica.

A pandemia COVID-19, que atravessou os anos iniciais do projeto, exigiu uma reformulação criativa da metodologia. As restrições ao contacto presencial impulsionaram a produção de materiais educativos impressos para entrega domiciliária, a dinamização de sessões de acompanhamento telefónico com idosos isolados e a criação de vídeos e boletins digitais para manter o vínculo comunitário. Estas estratégias, embora condicionadas, evidenciaram o compromisso ético dos estudantes em preservar a relação educativa, mesmo em contextos de afastamento físico.

A supervisão pedagógica revelou-se um elemento central para a qualidade

e a reflexão crítica sobre a prática. Através de encontros regulares com os docentes da universidade e de reuniões de articulação com os técnicos da IHM, promoveu-se um acompanhamento próximo e interdisciplinar, que reforçou a capacidade dos estudantes para refletirem sobre os dilemas éticos, metodológicos e relacionais que emergiam na intervenção.

Reconhece-se que a natureza situada e participativa da investigação impede generalizações estatísticas. A rotatividade anual dos estudantes e a variabilidade de adesão às atividades constituem desafios próprios da intervenção comunitária que influenciam a consistência dos dados recolhidos. Ainda assim, a riqueza das narrativas, a persistência temporal do projeto e a triangulação de múltiplas fontes reforçam a validade interna das interpretações produzidas.

5. Pedagogia do cuidado e do encontro: resultados de cinco anos de Investigação Ação Participativa

Entre 2020 e 2025, os projetos desenvolvidos nos Polos Comunitários da IHM revelaram-se como verdadeiros laboratórios de educação transformadora (tabela 1). Mais do que conjuntos de atividades pedagógicas, cada intervenção materializou um gesto de escuta, de encontro e de coautoria, onde os estudantes de Ciências da Educação da Universidade da Madeira construíram, com as comunidades, práticas educativas enraizadas nas realidades locais. Através destas práticas, foi possível concretizar o ideal freiriano de uma educação como prática de liberdade, onde cada encontro é um convite ao reconhecimento, à escuta e à criação de sentido.

Tabela 1 - Grelha de análise dos projetos de Intervenção Comunitária desenvolvidos nos Polos Comunitários

Ano letivo	Projeto	Público-alvo	Foco pedagógico/ temático	Principais atividades	Evidências
PC Comandante Camacho de Freitas					
2020/ 2021	Envelhecer é uma Dádiva da Vida	Pessoas idosas	Estimulação cognitiva; memória e expressão biográfica; combate ao isolamento	Oficinas manuais; partilha de histórias de vida; sessões de estimulação cognitiva	Valorização de experiências individuais; redução do isolamento; reforço da autoestima
2021/ 2022	Talento Sénior	Pessoas idosas	Valorização de competências e saberes; criação artística; intercâmbio geracional	Tertúlias; produção artística; momentos intergeracionais	Reconhecimento de saberes; continuidade de grupos; fortalecimento de vínculos

Ano letivo	Projeto	Público-alvo	Foco pedagógico/temático	Principais atividades	Evidências
2022/2023	Raízes de Memória	Pessoas idosas	Reconstrução biográfica; pertença comunitária	Jogos simbólicos; expressões plásticas; narrativas visuais	Ativação de memórias; reforço da identidade e da pertença
2023/2024	Mexer é Viver	Pessoas idosas	Bem-estar integral; literacia em saúde; mobilidade física e cuidado emocional	Oficinas de dança; jogos de memória; culinária; caminhadas comunitárias	Melhoria do bem-estar físico e emocional; socialização continuada
2024/2025	Memórias Vivas	Pessoas idosas	Património oral, artesanal e afetivo; cultura local	Criação de livros ilustrados; "bingo das memórias"; tertúlias criativas	Recuperação do património cultural; fortalecimento da memória coletiva
PC da Nazaré					
2020/2021	Envelhecer com Vida	Mulheres e idosos	Bem-estar emocional; manutenção de vínculos afetivos em contexto pandémico	Atividades híbridas/online; dinâmicas de autoestima e escuta	Mitigação do isolamento pandémico; reforço de vínculos e autoestima
2021/2022	A Nossa Pequena, Mas Grande, Família	Mulheres e idosos	Construção de laços; escuta e expressão emocional	Espaços de partilha; atividades de expressão afetiva	Coesão do grupo; reconhecimento de trajetórias singulares
2022/2023	Intervir Ativamente	Mulheres idosas	Metodologias criativas; inteligências múltiplas; literacia cognitiva e emocional	Dinâmicas de leitura e escrita; exercícios de cooperação e expressão	Fortalecimento de competências cognitivas e relacionais; aumento da participação
2023/2024	Viagens pela Cultura	Mulheres idosas	Interculturalidade; respeito pela diversidade; valorização de culturas	Oficinas culturais e gastronómicas; exploração de tradições e símbolos	Diálogo intercultural; resgate de memórias; promoção do respeito pela diversidade
PC da Ribeira Grande					
2020/2021	Bairro em Transformação	Famílias	Literacia familiar; gestão doméstica; cidadania ativa	Sessões sobre cidadania; oficinas de gestão doméstica; atividades familiares	Participação das famílias; desenvolvimento de competências cidadãs

Ano letivo	Projeto	Público-alvo	Foco pedagógico/temático	Principais atividades	Evidências
2021/2022	Afeto Social	Famílias e idosos	Escuta ativa; redes de apoio; convivência intergeracional	Estimulação cognitiva; workshops de culinária; comemorações e caminhadas	Reforço de redes de apoio; convivência intergeracional ampliada
2022/2023	O Lado B(om) da Vida	Famílias e comunidade alargada	Bem-estar emocional; autoconhecimento; memória coletiva	Dinâmicas de expressão artística e corporal	Valorização da memória coletiva; fortalecimento do autoconhecimento
2023/2024	Criar Motivos para Sorrir	Famílias	Saúde, afetos e relações interpessoais	Sessões sobre alimentação, autoestima e convivência saudável	Melhoria de hábitos saudáveis; fortalecimento de relações familiares
2024/2025	Ecoar de Memórias: Cultura Madeirense no Encontro de Gerações	Participantes intergeracionais	Património cultural madeirense; partilha intergeracional	Confeção de broas de mel; criação de tapetes florais; partilhas geracionais	Resgate de tradições locais; reforço da identidade e pertença intergeracional

Nota. Elaboração própria.

No Polo Comandante Camacho de Freitas, as intervenções revelaram uma continuidade no trabalho com a população idosa, desenvolvendo uma pedagogia do cuidado centrada na memória, na expressão e no envelhecimento ativo. Em 2020/2021, o projeto Envelhecer é uma Dádiva da Vida combinou a estimulação cognitiva, oficinas manuais e sessões de partilha de histórias de vida, com foco na valorização das experiências individuais e no combate ao isolamento social. No ano seguinte (2021/2022), o projeto Talento Sénior aprofundou a valorização das competências e saberes das participantes, promovendo momentos de criação artística, tertúlias e intercâmbios geracionais. Em 2022/2023, Raízes de Memória reforçou esta lógica, usando jogos simbólicos, expressões plásticas e narrativas visuais como instrumentos de reconstrução biográfica e ativação da pertença comunitária. A partir de 2023/2024, o projeto Mexer é Viver introduziu uma nova vertente, conjugando o cuidado emocional com a promoção da mobilidade física e da literacia em saúde. Assim, foram concebidas oficinas de dança, jogos de memória, dinâmicas de grupo, culinária e caminhadas comunitárias para responder a necessidades cognitivas e afetivas, estimulando o bem-estar integral das participantes. Em 2024/2025, o projeto Memórias Vivas consolidou este percurso através de propostas profundamente enraizadas na cultura local. As atividades centraram-se na criação de livros ilustrados com provérbios e histórias da infância, no “bingo das memórias” e nas tertúlias criativas, recuperando o

patrimônio oral, artesanal e afetivo da comunidade como matéria-prima da ação educativa.

Este percurso revela um trabalho sustentado, onde o envelhecimento é compreendido como processo de valorização e não de perda, e onde o cuidado se torna uma prática pedagógica de escuta, reconhecimento e empoderamento. Cada projeto, mais do que um conjunto de atividades, foi um espaço de encontro entre gerações, de celebração da identidade e de reconstrução simbólica da dignidade em contexto comunitário. Como defende Menezes (2010), a intervenção comunitária com idosos deve respeitar os seus tempos, experiências e afetos, algo que os estudantes souberam integrar com sensibilidade e compromisso. A cada sessão, reforçava-se a ideia de que aprender é também recordar, partilhar e celebrar a trajetória pessoal e coletiva.

É precisamente nesta perspetiva que a liberdade, nos contextos educativos com idosos, se manifesta de forma concreta: no direito de contar a própria história, de criar sem julgamento, de ser escutado com atenção e de participar com significado. Ao reconhecerem esse direito, os estudantes não apenas dinamizaram atividades, mas criaram espaços de afirmação pessoal e coletiva. Nesse sentido, as intervenções alinham-se com a visão crítica da educação de adultos, enquanto prática emancipatória que devolve visibilidade, valor e voz aos sujeitos frequentemente silenciados.

No Polo Comunitário da Nazaré, a intervenção educativa foi marcada pela valorização da cultura, das identidades locais e da expressão afetiva, tendo como públicos principais mulheres e idosos. Em 2020/2021, o projeto Envelhecer com Vida procurou responder aos impactos do distanciamento social imposto pela pandemia, apostando em atividades adaptadas que promoveram o bem-estar emocional, a autoestima e a manutenção de vínculos afetivos, ainda que em formatos híbridos e criativos. No ano letivo 2021/2022, o projeto A Nossa Pequena, Mas Grande, Família recentrou a intervenção na construção de laços e na criação de espaços de escuta e expressão emocional, promovendo a coesão entre participantes e o reconhecimento de trajetórias de vida singulares. Já em 2022/2023, o projeto Intervir Ativamente articulou metodologias criativas com a valorização das inteligências múltiplas, propondo dinâmicas que incentivaram a leitura, a escrita, a cooperação e a expressão interpessoal e intrapessoal, fortalecendo as dimensões cognitivas e relacionais da educação comunitária. No ano seguinte, 2023/2024, o projeto Viagens pela Cultura apostou numa abordagem intercultural, levando as participantes a explorar tradições, sabores, músicas e símbolos de diferentes países. As oficinas culturais e gastronómicas tornaram-se pretextos para o diálogo intercultural, para o resgate de memórias e para a promoção do respeito pela diversidade, evidenciando a capacidade da educação comunitária de mobilizar afetos, saberes e experiências num horizonte de liberdade e pertença.

Estas práticas dialogam com a abordagem proposta por Silva et al.

(2023), que destacam a importância de reconhecer os tempos e os espaços da intervenção comunitária como oportunidades para a construção de vínculos significativos, para a valorização das histórias locais e para a constituição de territórios educativos abertos à diversidade e à transformação. As oficinas culturais e afetivas realizadas no Polo da Nazaré constituem, nesse sentido, exemplos concretos de práticas pedagógicas ancoradas na escuta, na pertença e no cuidado com o outro.

As metodologias aplicadas, fortemente participativas, mostraram-se eficazes na construção de ambientes educativos acolhedores e significativos, nos quais a palavra circulava com autenticidade e cada participante era reconhecido como sujeito de saber, cultura e dignidade. Esta abordagem educativa, enraizada na escuta e no respeito pelas experiências vividas, encontra eco na perspectiva de Gómez et al. (2007), que defendem a educação de adultos como um instrumento de desenvolvimento sustentável, centrado na valorização das culturas locais e na ativação das capacidades já existentes nas comunidades. Ao trabalhar com os afetos, a identidade e a expressão, os estudantes promoveram uma forma de literacia emocional que reforçou não apenas a autoestima individual, mas também o sentido de pertença e de coesão social.

No Polo Comunitário da Ribeira Grande, a intervenção foi marcada por um forte investimento na intergeracionalidade e na articulação entre cidadania, cultura e afetividade. Em 2020/2021, o projeto Bairro em Transformação abordou temas como a literacia familiar, a gestão doméstica e a cidadania ativa, com enfoque na participação das famílias. Em 2021/2022, o projeto Afeto Social consolidou-se como uma proposta de escuta ativa e fortalecimento de redes de apoio, através de atividades como estimulação cognitiva, workshops de culinária, comemorações intergeracionais e caminhadas temáticas, revelando a importância do cuidado e da convivência como estratégias educativas centrais. Em 2022/2023, O Lado B(om) da Vida centrou-se no bem-estar emocional, no autoconhecimento e na valorização da memória coletiva, com dinâmicas de expressão artística e corporal. No ano letivo seguinte (2023/2024), o projeto Criar Motivos para Sorrir reforçou a intervenção com famílias em torno da saúde, dos afetos e das relações interpessoais, promovendo sessões sobre alimentação, autoestima e convivência saudável. Em 2024/2025, Ecoar de Memórias: Cultura Madeirense no Encontro de Gerações resgatou tradições locais, através da confeção de broas de mel (doce típico da RAM), da criação de tapetes florais e de atividades de partilha entre gerações, colocando o património oral e artesanal no centro da ação educativa.

A liberdade, neste contexto, assumiu a forma concreta do reconhecimento: reconhecer o valor da história de cada pessoa, das mãos que sabem fazer, dos saberes que resistem ao esquecimento e das vozes que continuam a ter algo a dizer. Cada atividade tornou-se uma oportunidade para validar identidades, ativar memórias e reforçar laços de pertença,

traduzindo em prática a ideia de que educar é, também, escutar, acolher e devolver sentido à experiência vivida. Como sublinham Fraga et al. (2019), a educação de adultos em contextos comunitários só se torna verdadeiramente transformadora quando se ancora na vida real dos sujeitos e os reconhece como autores e protagonistas do seu próprio percurso. Foi isso que se construiu, de forma sensível e progressiva, no Polo Comunitário da Ribeira Grande: uma intervenção que não apenas ofereceu atividades, mas abriu espaços de liberdade partilhada, onde o quotidiano se converteu em território educativo e o gesto pedagógico se confundiu com o cuidado, a criação e a esperança.

Em todos estes projetos, as práticas pedagógicas revelaram uma grande atenção aos contextos, aos ritmos e aos interesses dos participantes. Mais do que realizar atividades, os estudantes aprenderam a habitar os territórios com sensibilidade e responsabilidade. Escutaram, observaram, adaptaram-se. Aprenderam que a intervenção não se impõe, constrói-se: com tempo, vínculo e diálogo. Os participantes, por sua vez, mostraram que a aprendizagem não se esgota na aquisição de competências, é também reconhecimento, presença e partilha.

Estas experiências tornaram os polos comunitários espaços de liberdade vivida, onde se experimentou uma educação que acolhe, que transforma e que reabilita o sentido de comunidade. Num tempo marcado por incertezas e tensões sociais, estas práticas reafirmam o papel da educação de adultos como um instrumento de liberdade e emancipação, em que o saber circula, a memória é dignificada e a esperança se (re)constrói em comum.

6. Desafios e aprendizagens nas práticas da intervenção comunitária: a educação que transforma

Intervir na comunidade é um exercício contínuo de escuta, humildade e negociação. Longe de se desenvolver num percurso linear ou previsível, a prática pedagógica nos contextos comunitários analisados confrontou os estudantes com uma diversidade de desafios que exigiram presença, criatividade e disponibilidade para aprender. Como defendem Guerra (2002) e Banks (2013), a ação comunitária não se faz sem conflito nem ambiguidade; é no confronto com o real que o sujeito educativo é desafiado a (re)posicionar-se eticamente e a construir, com os outros, soluções possíveis.

Um dos primeiros obstáculos sentidos pelos estudantes foi a dificuldade em estabelecer relações de proximidade com os moradores. Em alguns bairros, a presença de estagiários foi inicialmente recebida com desconfiança. Como refere Menezes (2010), a construção da confiança conquista-se no tempo, pelo vínculo, pela presença constante e pela escuta que acolhe sem julgar. Foi precisamente isso que os estudantes aprenderam: mais do que a técnica das atividades propostas, era a qualidade das relações que mobilizava as pessoas.

Essa relação, contudo, não se construiu sem tensões. Por vezes, os próprios estudantes possuíam visões idealizadas da intervenção - queriam mudar vidas e deixar a sua marca. Por outro lado, algumas pessoas da comunidade esperavam que os estudantes resolvessem problemas concretos e urgentes, demandas que muitas vezes ultrapassavam o alcance educativo do projeto. Esta divergência de expectativas exigiu flexibilidade, capacidade de gestão emocional e um reajustamento constante dos objetivos. Como sublinha Banks (2013), a ética da intervenção reside precisamente na capacidade de agir com responsabilidade, mesmo quando os recursos são escassos e os resultados incertos.

A pandemia COVID-19 trouxe um dos maiores desafios às intervenções comunitárias, especialmente entre 2020 e 2022. As restrições ao contacto presencial e o encerramento temporário dos espaços comunitários forçaram os estudantes a repensar completamente as suas práticas. O que inicialmente parecia um contratempo intransponível acabou por se converter numa oportunidade para reimaginar a educação em tempos de isolamento. Dessa situação emergiram práticas criativas e solidárias: boletins com mensagens de bem-estar e sugestões de atividades, kits pedagógicos entregues em casa, chamadas telefônicas semanais para idosos isolados e vídeos educativos partilhados nas redes sociais dos polos. Essas estratégias demonstraram a capacidade de adaptação, mas também uma ética de cuidado que Monteiro (2006) identifica como parte essencial do gesto educativo: estar presente mesmo sem palco, mesmo quando as condições externas são adversas.

A escassez de recursos foi outro desafio recorrente. Muitos estudantes referiram sentir-se limitados por horários curtos, espaços exíguos ou fraca adesão inicial às atividades. Contudo, nestes momentos, o trabalho colaborativo com os técnicos da IHM revelou-se decisivo. A articulação com os profissionais do terreno, a partilha de experiências e a procura conjunta de soluções práticas tornaram possível contornar dificuldades e criar dinâmicas significativas. O trabalho com equipas multidisciplinares (psicólogos, assistentes sociais, animadores culturais) mostrou-se uma experiência formativa marcante, que exigiu respostas cooperativas baseadas na escuta interprofissional e na corresponsabilidade partilhada.

Em suma, os desafios vividos tornaram-se momentos de formação essenciais. Os estudantes descobriram que a liberdade pedagógica não significa “fazer o que se quer”, mas agir com consciência do contexto, respeitando os tempos e os processos de cada comunidade. Aprenderam que a escuta transforma, que a intervenção não se impõe, constrói-se. E compreenderam que, na comunidade, nenhum educador atua sozinho: educar é sempre um gesto partilhado, que se faz no encontro com o outro.

Para além das aprendizagens dos estudantes, as comunidades também se transformaram. As intervenções não chegaram para resolver problemas, mas para criar espaços de diálogo e convivência. A presença dos estudantes tornou-se, aos poucos, parte da rotina local. Grupos de caminhada, oficinas

de culinária, círculos de conversa e tertúlias culturais passaram a integrar o quotidiano dos bairros mesmo após o término dos projetos. Essa continuidade espontânea reflete apropriação e empoderamento comunitário - um dos indicadores fundamentais de uma intervenção comunitária ética e eficaz (Banks, 2013).

Os relatos dos participantes destacam que as atividades proporcionaram momentos de pertença, expressão e valorização pessoal. Uma idosa do Polo da Ribeira Grande sintetizou o impacto da intervenção dizendo: “Senti que a minha história ainda importa.” Esta frase resume o espírito do trabalho educativo desenvolvido: promover a dignidade e resgatar o sentido de relevância da própria existência.

O impacto mais profundo talvez tenha sido este: perceber que educar é, antes de tudo, um gesto de presença. Formar não é apenas ensinar, mas criar condições para que cada sujeito se reconheça como alguém com voz, com história, com capacidade de intervir no mundo. E, neste reconhecimento mútuo - entre estudantes e participantes, entre universidade e território -, floresce uma educação que ultrapassa a instrução e se inscreve no campo da humanização.

Assim, os polos comunitários não se limitaram a ser espaços de execução de atividades, tornaram-se lugares educativos onde a palavra circulava, os afetos se partilhavam e a liberdade se exercitava na prática. É neste gesto silencioso de transformar relações, reacender a esperança e afirmar a dignidade de cada pessoa que reside, afinal, a essência de qualquer prática educativa com vocação emancipatória. Como sublinha Freire (2009), a educação não se reduz à transmissão de conteúdos, mas a criar condições para que cada sujeito se reconheça como alguém com voz, com história e com capacidade de intervir no mundo. É precisamente nesta articulação entre teoria crítica e prática situada que floresce uma educação que humaniza porque reconhece, uma educação que não apenas modifica contextos, mas que transforma olhares e ressignifica modos de estar no mundo.

7. Considerações finais

A experiência de intervenção comunitária desenvolvida confirmou que a educação pode afirmar-se como um instrumento de transformação social quando enraizada na realidade local e orientada para a participação ativa dos sujeitos. Para os estudantes envolvidos, a vivência destas práticas constituiu uma formação única, desenvolvendo competências reflexivas, éticas e relacionais em contexto real.

Nas comunidades, as intervenções criaram espaços de diálogo e convivência, fomentando laços de entreajuda e aprendizagem coletiva. Os

participantes valorizaram as atividades como oportunidades de expressão, reconhecimento e fortalecimento do sentimento de pertença.

Desta experiência emergem três ideias centrais:

i) A liberdade como prática situada: não se resume à ausência de opressão, mas manifesta-se quando cada sujeito se reconhece como protagonista e intervém ativamente na construção da sua história.

ii) A intervenção comunitária como dispositivo formativo: proporciona aprendizagens significativas aos futuros profissionais, confrontando-os com contextos reais, dilemas éticos e trabalho colaborativo.

iii) A educação transforma quando se enraíza: as ações educativas ganham impacto quando construídas de forma participativa, respeitando os saberes, os ritmos e as necessidades locais.

Do ponto de vista pedagógico, estas intervenções reforçam a importância de integrar a formação em terreno real nos currículos universitários das Ciências da Educação. Tal como defendem Boavida e Amado (2008), a formação de educadores sociais deve articular saberes académicos com competências relacionais, éticas e contextuais. A intervenção comunitária, nestes termos, revelou-se um dispositivo pedagógico privilegiado para desenvolver capacidades como escuta ativa, adaptação, trabalho em equipa, mediação intercultural e leitura crítica das realidades sociais.

Com base na triangulação dos dados foi possível extrair um conjunto de evidências que sustentam três contributos principais para a literatura e para a prática profissional:

1. Consolidação de competências sócio reflexivas nos futuros técnicos de educação: a exposição contínua a contextos de vulnerabilidade, mediada por uma supervisão crítica e dialogante, potenciou a emergência de competências de diagnóstico participativo, negociação intercultural e gestão de dilemas éticos. Estes resultados corroboram o perfil de profissional reflexivo defendido por Boavida e Amado (2008) e sublinham a relevância dos contextos reais como espaços de aprendizagem situada.

2. Produção de micro-transformações comunitárias: embora os projetos não tenham pretendido, nem alcançado, alterações macroestruturais, os dados mostram efeitos tangíveis em indicadores de bem estar relacional (criação de redes de vizinhança, aumento da participação em atividades coletivas) e de capacitação individual (maior autoeficácia na literacia funcional e na expressão identitária). Estes resultados dialogam com a literatura que associa a Investigação Ação Participativa à capacitação de mudanças incrementais significativas (Kemmis & McTaggart, 1988), mesmo em cenários de recursos escassos.

3. Relevância da mediação institucional: a parceria com a IHM, EPERAM revelou-se condição *sine qua non* para a sustentabilidade das intervenções. A presença de técnicos residentes, com capital relacional pré existente, mitigou a rotatividade dos estagiários e criou um corredor institucional que assegurou a continuidade de certas dinâmicas após o fim dos ciclos de estágio. Tal constatação reforça a tese de Banks (2013) sobre a importância das alianças éticas entre academia, profissionais de terreno e comunidades na manutenção de práticas participativas.

A intervenção comunitária, tal como aqui analisada, afirma-se como um território pedagógico fértil, onde a liberdade se cultiva em cada gesto, em cada relação e em cada processo coletivo de aprendizagem. Ao promover experiências formativas que ligam universidade e comunidade, teoria e prática, razão e afeto, estas ações apontam caminhos para uma educação que, mais do que transmitir conteúdos, ajuda a construir sujeitos livres, conscientes e solidários.

Inspirado por Paulo Freire (1970, 2009), pode afirmar-se que a educação não transforma o mundo, mas transforma pessoas e são estas que, conscientes e comprometidas, atuam para transformar o mundo. As intervenções aqui descritas não mudaram o mundo, mas tocaram pessoas, enraízam-se no quotidiano comunitário e, ao afirmarem a dignidade e a liberdade dos sujeitos, deixaram marcas que perduram no tempo.

Por fim, os estágios analisados evidenciam que a educação, quando ancorada numa praxis crítica e dialógica, pode constituir-se como um vetor de libertação e de coprodução de conhecimento situado. Sem pretender resolver os problemas estruturais dos bairros de habitação social, estas práticas demonstram que a intervenção educativa, quando fundada na escuta ativa e na participação coautora, tem potencial para reconfigurar, ainda que de forma incremental, os horizontes de possibilidade de indivíduos e comunidades. Tais resultados confirmam a pertinência de prosseguir a investigação-ação como via preferencial para conjugar rigor académico e compromisso sociopolítico na formação em Ciências da Educação.

Referências

Banks, S. (2013). *Ethics in professional life: Virtues for health and social care*. Palgrave Macmillan.

Banks, S., Hart, A., Pahl, K., & Ward, P. (Eds.). (2019). *Co-producing research: A community development approach*. Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv80cccs>

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Biesta, G. (2013). *Beautiful risk of education*. Routledge.

Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>

Bradbury, H. (Ed.). (2015). *The SAGE handbook of action research*. SAGE Publications Ltd.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Boavida, A., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. 2.ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Campbell, L., & Coker, H. (2025). Community, culture and care: Mapping relational pedagogy in online higher education. *Discover Education*, 4, 143. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00570-y>

Caramelo, J. & Ferreira, F (2018). *Perspetivas do desenvolvimento local e comunitário: desenvolvimento alternativo e alternativas ao desenvolvimento*. <https://www.researchgate.net/publication/324538634>

Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Didática Editora.

Fraga, N., Pereira, G., & Gonçalves, G. (2019). A educação de adultos nos espaços pedagógicos da intervenção comunitária. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(50), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4335>

Fraga, N. (2020). A Universidade fora de portas: a Intervenção Comunitária e o Inútil. In L. Rodrigues (Coord.). *31 Desafios para o Ensino Superior*. Vol. II. Imprensa Académica.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (2009). *Educação como prática da liberdade* (35.ª ed.). Paz e Terra.

Giroux, H. (2023). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

Gómez, J., Freitas, O., & Callejas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento local: Perspetivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Profedições.

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação* (4.ª ed.). Principia.

Guerra, I. (2006). *Participação e ação coletiva: Interesses, conflitos e consensos*. Principia.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications, Inc.

Menezes, I. (2010). Intervenção comunitária: Uma perspetiva psicológica. In M. Delgado, C. Nunes, & I. Menezes (Eds.), *Intervenção comunitária - Investigação e práticas* (pp. 35–61). Livpic/Legis Editora.

Monteiro, A. R. (2006). *Uma teoria da educação*. Edições Colibri.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jbt31>

Silva, S., Fraga, N., & Gonçalves, G. (2023). Espaços e Tempos da Intervenção Comunitária. In L. Rodrigues & J. M. Sousa (Org.), *Educação e Desenvolvimento Comunitário* (89-99). Imprensa Académica.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>

Trujillo-Torres, J. M., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Mentado-Labao, T., & Barrera-Corominas, A. (2023). Intergenerational learning and its impact on the improvement of educational processes. *Education Sciences*, 13(10), 1019. <https://doi.org/10.3390/educsci13101019>

Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.