

ÍNDICE

Arte e ciência: Arte e ciência: Pontes para uma aproximação <i>Saul Neves de Jesus e Pedro Cabral Santo</i>	5 / 11
Interdisciplinaridade e mediação intercultural: Knowles, Freire e Apostel revisitados <i>Rosanna Barros</i>	13 / 22
A humildade e a esperança: Fatores de resiliência na práxis humana? <i>Joana Freitas e Maria Helena Martins</i>	23 / 31
Contribuição do Social Marketing na mitigação das alterações climáticas: Uma revisão da literatura focalizando a relevância da mudança comportamental <i>Andrea Saraiva e Patrícia Oom do Valle</i>	33 / 41
Gays, lésbicas e saúde mental: Uma revisão sistemática da literatura <i>Sérgio da Borralha e Patrícia Pascoal</i>	43 / 51
Luz e som: Ecos transparentes de comunicação <i>Ana Maria Albuquerque, João Marreiros, Susete de Góis Ornelas e Miguel Neiva</i>	53 / 64
Biograficidade e identidades de aprendizagem: Educadoras de adultos na serra algarvia <i>Joaquim do Arco e António Fragoso</i>	65 / 77
Animais versus plantas e estudo do meio: Estudo comparativo de oito manuais escolares de duas editoras portuguesas <i>Francisco P. Rodríguez-Miranda, Mónica Alexandra Luís e Rute Monteiro</i>	79 / 89
Educar na diversidade: Promover ambientes inclusivos na escola <i>Ana Godinho</i>	91 / 97
(In)sucesso escolar: Influência de fatores mediadores nos resultados académicos <i>Ana Martins</i>	99 / 107
Informação aos autores:	109

NOTA INTRODUTÓRIA

As chamadas sete “artes liberais” que na Idade Média correspondiam ao “trivium” (gramática, retórica e lógica) e ao “quadrivium” (geometria, aritmética, música e astronomia), formavam a base educativa para os poucos, muito poucos, que depois se especializavam em áreas como a medicina, o direito ou a teologia. Com o tempo, as áreas de especialização foram englobando outras disciplinas como a filosofia, a literatura e a história na área das humanidades e a biologia, a física e a química na área das ciências, entre outras.

Com o desenvolvimento do conhecimento e a democratização do acesso à educação formal, as áreas disciplinares ampliaram-se gradualmente, ganhando autonomia e levando à fragmentação do universo teórico do conhecimento, constituindo-se hoje como um conjunto de diferentes áreas do saber, grande parte das vezes isoladas e fechadas sobre os seus próprios paradigmas.

Parecerá artificial a falta de interligação das diferentes disciplinas – as partes – no universo do conhecimento – o todo. Contudo, é a característica estanque das partes que tem fortalecido a disciplinaridade como ilhas. Tratar-se-á de questões de comunicação e de poder, dizem alguns. É possível.

A proposta de uma revista interdisciplinar de ciências e artes terá a presunção de destacar mais os pontos de contacto entre as diferentes áreas disciplinares e tentar ultrapassar as falhas de comunicação. No entanto a tarefa não será fácil. Neste número não temático da OMNIA, o conjunto de artigos em várias áreas disciplinares não é por si só sinónimo de interdisciplinaridade. Não. Ao fim e ao cabo, os espaços onde os autores têm desenvolvido os seus trabalhos, desenvolvendo as diferentes especializações e os códigos comunicacionais entre os seus pares, não facilitam abordagens muito diferentes dos fenómenos estudados. Para nós ficará, no mínimo, a tentativa de querer inverter esse carácter estanque da disciplinaridade.

Interdisciplinaridade. Porque não sabemos ainda o que é nem como se faz, voltaremos em breve ao tema, com certeza.

Francisco Batista Gil

FICHA TÉCNICA

OMNIA

**Revista Interdisciplinar
de Ciências e Artes**

Número: 2
Abril 2015

ISSN: 2183-4008

Diretora:
Helena Ralha-Simões

Diretor-Adjunto:
Francisco Baptista Gil

Conselho Editorial:
Helena Ralha-Simões, Francisco
Baptista Gil, Carlos Marques
Simões, Ida Lemos, Maria
Helena Martins e Rosanna
Barros

Assistente editorial:
Rute Simões

Edição:
 **Grupo de Estudos
Interdisciplinares**

Editor:
Francisco Baptista Gil

Número não temático:

Coordenação:
Francisco Baptista Gil

Contactos:
Rua Vergílio Ferreira, 11
8005-546 Faro
grupo@grei.pt

www.grei.pt

Depósito Legal: 388238/15

Publicação de difusão restrita

Saul Neves de Jesus¹

Pedro Cabral Santo²

ARTE E CIÊNCIA

Pontes para uma aproximação

Resumo: No início da história da ciência e da arte havia uma grande proximidade entre estes dois domínios. No entanto, sobretudo a partir do século XVI, com a criação das academias de ciências, começou a haver uma cada vez maior especificidade do conhecimento científico e também das artes, levando a um progressivo afastamento entre estes dois domínios. Neste trabalho procuramos acentuar que, não obstante algumas diferenças, há muitas semelhanças e convergências entre as artes e as ciências, podendo ambos os domínios beneficiar com contributos recíprocos e com uma perspectiva interdisciplinar e integradora.

Palavras-chave: Artes visuais; ciência; criatividade; integração do conhecimento; poder da imagem visual.

ART AND SCIENCE

Bridges to the nearest

Abstract: Early in the history of science and art, there was a close proximity between these two areas. However, especially since the sixteenth century, with the creation of the academies of sciences, there began to be a growing specificity of the scientific knowledge and also the arts, leading to a progressive separation between these two domains. This article aims to point out that, despite some differences, there are many similarities and convergences between the arts and the sciences. Both areas can benefit from reciprocal contributions and with interdisciplinary and an integrative perspective.

Keywords: Visual arts; science; creativity; integration of knowledge; power of visual image .

¹ **Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve**
Presidente do Conselho Científico da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve
Licenciado em Psicologia, pela Universidade de Coimbra
Doutorado em Ciências da Educação, na especialidade de Psicologia da Educação, pela Universidade de Coimbra
Agregado em Psicologia da Educação, pela Universidade do Algarve

² **Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve**
Diretor da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Algarve
Licenciado em Artes Plásticas - Pintura pela Universidade Clássica de Lisboa

A história da ciência tem permitido verificar uma progressiva especialização do saber em diversas áreas científicas e, mesmo dentro de cada ciência, um aprofundamento do saber em domínios cada vez mais específicos. Embora sendo necessário este aprofundamento e especialização, não deve ser esquecida a necessidade de uma perspectiva mais global na construção do conhecimento.

Esta reflexão pode ser metaforizada com a imagem visual de um grupo de homens que se aproximam de um grande buraco na terra, o qual vamos designar de ciência. Olham para o fundo, mas não o conseguem ver, pois está escuro. Então decidem descer para tentar encontrar esse fundo. Vão descendo, mas há medida que descem, vão encontrando bifurcações desse buraco, em buracos mais pequenos (várias ciências), pelo que têm que se separar, descendo cada um por buracos cada vez mais pequenos (micro-teorias). Chegam a um ponto em que, não só continuam sem ver o fundo, como deixaram de ver a luz da superfície e os restantes colegas, ficando isolados, e deixando de fazer sentido a “descida”.

Aproveitando esta metáfora, parece-nos ser importante não deixar de manter o contato com a superfície e com a luz, para que a descida seja coordenada e possa contribuir para o conhecimento global.

O todo não é a mera soma das partes e isso parece estar a ser muitas vezes esquecido na atualidade, sendo inclusivamente confundidos meios e fins na investigação científica. A produtividade, traduzida no maior número possível de artigos publicados, passou a ser o objetivo a atingir, quando isto deveria ser integrado numa estratégia mais global de construção do saber, o qual, em última estância, deveria estar, por um lado, ao serviço da educação e formação de pessoas que aprendem e, por outro, ao serviço da melhoria da vida das pessoas, com base nas aplicações e implicações resultantes desse saber. Estes sim deveriam ser os fins do processo de construção do saber.

Parece-nos que esta perspectiva mais global e a atitude de integração que defendemos no processo de construção científica (Jesus & Lens, 2005), também pode acontecer quando se abordam as relações entre a ciência e a arte, pois ambas são componentes do conhecimento

e da expressão humana que interagem e se complementam (Jesus, 2013b; Jesus, 2015).

Desde há muito tempo que a arte e a ciência andam interligadas, sendo os primeiros grandes cientistas identificados na história também como artistas, como é o caso de Leonardo Da Vinci, considerado por White (2002) como o primeiro grande cientista da história da humanidade. Leonardo afirmava o seguinte: “Para uma mente completa, estude a arte da ciência, estude a ciência da arte; aprenda a observar, perceba que tudo se conecta a tudo” (Araújo-Jorge, 2004, p.15).

Nesta perspectiva da estreita ligação entre arte e ciência, já os gregos haviam designado Apolo como o Deus da Música e da Ciência e, no juramento de Hipócrates, a medicina é considerada uma arte. No mesmo sentido, as cerca de 600 pinturas e 1500 gravuras descobertas nas cavernas de Lascaux, no sul de França, realizadas antes de 10.000aC, no período paleolítico, tanto são referidas na história da ciência como na história da arte.

Este vínculo estreito entre ciência e arte parece ter existido até ao século XVI (Araújo-Jorge, 2004). No entanto, a cada vez maior especialização das várias áreas do conhecimento levou à perda de uma visão mais holística do saber e a um progressivo afastamento entre a arte e a ciência. Alguns artistas e cientistas começaram a fechar-se em compartimentos disciplinares, ficando “isolados e cegos” (Wilson, 2010). Conforme salienta Jardine (2010), tudo está conectado com tudo num certo plano, mas ao nível da interpretação humana são criadas “caixas” que dividem a arte da ciência: *“everything is connected to everything else at one level. At another level, it's human interpretation that divides topics into boxes, but for all the universe knows, it stays the same, whether we understand it as an art or as a science, or indeed, anything else entirely”*.

Em particular, com a criação das primeiras academias de ciência, a partir do século XVI, começou a haver uma divisão entre os dois domínios no mundo académico. Ao contrário da Academia de Platão na Antiguidade Clássica, em que a ciência, a arte e o desporto andavam interligados, as Academias de Ciências vieram promover uma clivagem entre a ciência e a arte. Entre 1568 e

1807 foram criadas cerca de 80 academias, tendo sido a primeira em Nápoles, em 1568. Nesta época, a que mais se destacou foi a de Roma, fundada em 1600, pois teve Galileu como um dos seus membros.

Embora tendo contribuído para algum afastamento entre as artes e as ciências, as academias também permitiram uma maior sistematização da formação e da aprendizagem no domínio artístico, pois algumas dedicavam-se ao estudo das artes. Destaque para a Academia Real de Paris que, em 1648, instituiu o termo “*Beaux-Arts*” (Belas-Artes). O modelo das academias permitiu assim alterar o modelo medieval de ensino da arte, caracterizado pela relação direta entre mestre e discípulo. No século XVIII, as academias conhecem o máximo de prestígio, enquadradas na ênfase colocada pelo Iluminismo numa cultura laica, enciclopédica e universal. No entanto, com o romantismo do século XIX, surgem oposições às academias, procurando-se uma arte liberta de regras e defendendo-se que “a arte não pode ser ensinada”. Para além destes movimentos vanguardistas, o surgimento de novos meios de divulgação e promoção da arte, através de salões de exposição e de galerias, bem como a democratização da arte, permitindo a aprendizagem de competências na prática artística de forma autodidata ou em ateliês de artistas, quase que sendo retomado o paradigma medieval, leva a que, na atualidade, as universidades tenham que acentuar, para além da componente formativa, também a componente de investigação em artes.

Sobre as relações entre a ciência e a arte, várias foram as posições assumidas pelos autores ao longo do tempo, uns acentuando as semelhanças e outros as diferenças.

A obra mais referenciada sobre a análise da separação entre arte e ciência é da autoria de Snow, que escreveu o livro “*The two cultures*” (1960). Este autor, na linha do dualismo cartesiano, que distinguiu entre o corpo e a mente, vem analisar a separação entre as artes e as humanidades, de um lado, e as ciências, do outro, apresentando-as como “duas culturas” diferentes, opostas nos pressupostos, sendo a ciência considerada como racional e a arte como emocional. O problema de fundo, segundo Snow, seria que os representantes das duas culturas não conseguiam comunicar uns com os outros.

Como exemplo da utilização de linguagens diferentes que podem dificultar a comunicação, parece-nos que é ilustrativo o posicionamento de Lawrence, no início do séc. XX, ao referir que “a ciência assassinou o sol, transformando-o numa bola de fogo com manchas” (De Meis & Rumjanek, 2004, 163).

No sentido de avaliar se há estereótipos que diferenciam a arte da ciência, independentemente dos contextos culturais, constituindo obstáculo para uma relação mais estreita e profícua entre estes dois domínios, De Meis e Rumjanek (2004) realizaram uma investigação com alunos universitários de cursos de medicina e belas-artes, no Brasil e nos EUA. Os resultados foram bastantes claros no sentido da diferenciação que fazem entre o cientista e o artista, bem como entre o pensamento científico e o pensamento artístico. Em ambos os países, em mais de 80% dos casos, o pensamento científico é associado a conceitos objetivos e concretos, à análise crítica e à razão, não havendo referência à emoção, à intuição, à criatividade ou à imaginação, enquanto o pensamento artístico é associado a conceitos abstratos e subjetivos, à liberdade e ao prazer. Apenas cerca de 17% dos inquiridos considerava não haver grande diferença entre um artista e um cientista. Com base nestes resultados, os autores concluíram que pesa sobre a ciência o estereótipo de algo puramente objetivo, não havendo espaço para a subjetividade e para a emoção. Mesmo para os estudantes de ciências, independentemente do contexto cultural, a arte é livre e criativa, enquanto a ciência parece inibir a criatividade.

Sobre as diferenças entre ciência e arte, considera-se que a primeira produz abstrações a partir de situações concretas, permitindo modelos intelectuais explicativos que pretendem ser universais, enquanto a segunda vai na direção oposta, partindo dos conceitos para as realizações concretas designadas como obras de arte ou produtos artísticos. Neste sentido, Ciência e Arte são duas modalidades de conhecimento ativo da “realidade” exterior ao sujeito, duas formas de conhecimento que se aproximam cada uma delas dos dois extremos possíveis deste conhecimento ativo, para estabelecer conceitos universais a partir de casos particulares, no caso da ciência, e produzir casos particulares a partir de conceitos

universais, no caso da arte. Assim, a ciência visa alcançar conceitos explicativos gerais ou universais, enquanto a arte procura realizar ideias no concreto que tornam a obra de arte única.

A ciência tenta aproximar-se progressivamente duma “verdade” cada vez mais estável e constante na forma de explicar a realidade, enquanto a arte não tem nenhum compromisso com a verdade. Conforme defende Danto (2011), não há verdade ou mentira na arte. Neste sentido, a arte mostra-se, mas não se demonstra. Já Picasso considerava que, se apenas houvesse uma única verdade, *não se poderiam pintar cem telas sobre o mesmo tema*.

Assim, enquanto a ciência se vai desenvolvendo, através duma aproximação progressiva do conhecimento na tentativa de explicação “verdadeira” da realidade, parece não ter sentido falar de “progresso” ou “evolução” nas artes. Como afirmava Fernando Pessoa, “eu não evoluo, eu viajo”.

Por exemplo, a ciência tem procurado estudar o conceito de tempo, tendo a primeira grande teoria sido apresentada por Isaac Newton, em 1687, considerando que o tempo seria determinado pela relação entre a velocidade e o espaço percorrido. De acordo com este conceito, o tempo seria uma magnitude absoluta, isto é, o tempo utilizado a completar uma viagem seria o mesmo independentemente do observador que o meça. No entanto, em 1905, Einstein veio demonstrar que há uma constante universal que é a velocidade da luz, a qual se mantém invariável, pelo que o tempo não teria um carácter absoluto, mas sim relativo e dependente do observador. Isto leva-nos à conclusão de que, dado que o espaço é relativo e diferente para cada observador, o tempo deve sê-lo do mesmo modo. Mais tarde, em 1915, o próprio Einstein veio reformular a sua teoria, conseguindo conciliá-la com o fator gravidade. Assim, o espaço e o tempo estão intimamente ligados, tendo a gravidade uma influência direta no tempo. Este decorre tão mais rapidamente quanto mais próximo o sujeito se encontrar de um objecto maciço. Com efeito, pode-se confirmar empiricamente que há um desvio no tempo entre um relógio situado ao nível da superfície terrestre e um que se encontre afastado dela, como seja num sa-

télite, o qual irá adiantar em relação ao primeiro. A obra “A persistência da memória”, de Salvador Dali (1931), ilustra esta situação.

Desta forma verifica-se uma aproximação progressiva da “verdade” por parte da ciência na tentativa de explicar o conceito de tempo. Ao contrário, na arte são múltiplas as obras produzidas sobre o tempo, cada uma expressando a sua ideia particular, não tendo sentido compará-las em termos da “verdade” que possam pretender expressar. Desde obras mais antigas, realizadas entre os séculos XVI e XIX, como sejam “Vénus, Cupido e Tempo (alegoria da Luxúria)”, de Agnolo Bronzino, “O triunfo do tempo”, de Georg Prencz, “O triunfo da eternidade sobre o tempo”, de Jean de Tournes, “Dançando a música do tempo”, de Nicolas Poussin, “O tempo revela a verdade”, de Theodor van Thulden, e “O tempo e as velhas mulheres”, de Francisco de Goya, até obras mais recentes, realizadas nos séculos XX e XXI, como sejam “O tempo é um rio sem margens”, de Marc Chagall, “Tempo trespassado”, de René Magritte, ou mesmo “Milhares de anos”, de Damien Hirst.

Enquanto a obra científica procura a monosemia, a obra artística procura a polissemia, isto é a “abertura” às várias interpretações. Assim, o arbítrio da criação artística permanece visível na obra acabada, mas procura ser eliminado na criação científica. A pesquisa científica procura investigar um objeto de estudo de vários pontos de vista, permitindo o cruzamento destes eliminar a subjetividade e define a “verdade” sobre esse objeto. Ao contrário, na arte procura-se desenvolver novas perspectivas e pontos de vista a partir de um objeto em estudo. Ou, conforme referia George Braque: “A arte está destinada a desconcertar; a ciência cria certezas” (Gantefuhrer-Trier, 2005, p.42).

Ainda sobre as diferenças entre arte e ciência, Thomas Kuhn (1962) considerava que na arte a estética é, em si mesma, a finalidade do trabalho, enquanto na ciência é apenas um instrumento secundário. Além disso, a maior diferença, para Kuhn, seria que, enquanto os produtos da atividade artística do passado continuam a fazer parte da cena artística do presente, sendo inclusivamente valorizadas, as obras científicas vão, em geral, sendo ultrapassadas e desvalorizadas com o tempo.

Também Paul Valéry acentuava a diferença entre ci-

ência e arte pelos produtos resultantes: Ciência e arte são praticamente indissociáveis durante as fases de observação e de meditação e separam-se definitivamente nos seus resultados (Malysse, 2005), pois enquanto nas primeiras é esperado serem obtidos resultados certos ou muito prováveis, nas segundas os resultados são muitas vezes incertos.

Por seu turno, Lévy-Leblond, físico e epistemólogo, afirmava que à ciência faltaria a dimensão crítica, componente essencial comum a toda atividade artística e cultural. A ciência, no seu ritmo cada vez mais rápido de publicações, teria pouco tempo para a reflexão crítica interna. Uma etapa crucial da atividade criativa, o movimento de recuo, o tempo do olhar que permite perceber a obra no seu conjunto, não estaria presente na ciência contemporânea (Massarani, Moreira & Almeida, 2006). Isto não obstante as revisões sistemáticas da literatura, os estudos bibliométricos e as meta-análises que são realizadas sobre os mais diversos temas objetos de estudo científico. No mesmo sentido posiciona-se Jardine (2010) ao afirmar que a arte é aberta à crítica, enquanto a ciência assume uma posição em que se procura proteger da crítica, “escondendo-se” atrás da objetividade: *“art is open to criticism. Science separates itself from arts, humanities, religion and wider culture - in short, from non-science. Science should be challenged in the same way but it has protected itself from this by assuming a position for itself above criticism”*.

Não obstante todas as diferenças referidas, concordamos com Wilson, quando afirma que a arte e a ciência são os dois motores da criatividade, mas erradamente são considerados tão diferentes como o dia da noite: *“art and science, the twin engines of creativity in any dynamic culture, are commonly thought of as being as different as day and night. This is a critical error”* (2010, p.11). A criatividade é efetivamente um processo essencial quer na produção científica, quer na produção artística (Jesus, Rus, Lens & Imaginário, 2013). Em trabalhos anteriores procuramos aprofundar o estudo da criatividade nos artistas, nomeadamente as relações entre a criatividade e a motivação intrínseca e as relações entre a criatividade e o stress dos artistas (Jesus, Brás & Rus, 2011; Jesus, Imaginário, Moura, Viseu & Rus, 2014).

Para promover uma aproximação entre arte e ciência, parece-nos importante evidenciar os aspetos comuns entre estes dois domínios.

Nesse sentido, Ramon-y-Cajal e Konrad Lorenz consideravam que a procura pela beleza unifica a arte e a ciência. Ou, de acordo com o matemático Henry Poincaré, o cientista não estuda a natureza porque ela é útil; ele a estuda porque se deleita nela, porque ela é bela. Acrescenta ainda que, se a natureza não fosse bela, não valeria a pena ser conhecida. Mais recentemente, também Lisa Jardine (2010) refere que a arte e a ciência podem “combinar-se” e quando fazem isso criam algo belo: *“the arts and science can combine and when they do it can create something beautiful”*.

Na mesma perspetiva, o cardiologista e músico Richard Bing refere que “a ciência e a medicina são tanto uma busca de harmonia e beleza como o são a música e a arte”, enquanto o físico Castro-Moreira também defendeu que “a ciência e a poesia pertencem à mesma busca imaginativa humana, embora ligadas a domínios diferentes de conhecimento e valor” (Araújo-Jorge, 2004, p.8).

Sobre a criatividade em arte e ciência, têm sido tomadas diferentes posições. Por exemplo, o embriologista Wolpert considera não haver semelhança entre os processos criativos do artista e do cientista. Ao contrário, Ernst Planck defendia que a imaginação é tão importante nos cientistas como nos artistas, porque as novas ideias não são geradas por dedução, mas por uma imaginação artística e criativa. Na mesma linha, Massarani, Moreira e Almeida (2006), ao procurarem responder à questão “Para quê um diálogo entre ciência e arte?” consideravam que ambas se nutrem da curiosidade humana, da criatividade e do desejo de experimentar. Neste sentido o fazer artístico e o científico constituem duas faces complementares da ação e do pensamento humanos.

No seu livro “Centelhas de génios. Como pensam as pessoas mais criativas do mundo”, M. Root-Bernstein e R. Root-Bernstein (1999) sistematizam os estudos sobre o pensamento criativo, concluindo com a necessidade de articulação entre a ciência e a arte para o fomento da criatividade, pois aprender a pensar criativamente numa área “abre a porta” para pensar criativamente nas outras.

Aliás, na história moderna, há vários casos de cien-

tistas, inclusivamente vencedores de Prémios Nobel de medicina ou fisiologia, como são os casos de Roger Guillemin, Salvatore Luria ou Robert Holley, todos eles nascidos no século XX, que também desenvolveram trabalhos no domínio da arte visual, sendo a criatividade necessária à produção científica e à produção artística que permite fazer a ponte entre os dois domínios. Tendo em conta esta realidade, Araújo-Jorge (2004) considera que as trajetórias do artista e do cientista podem ser semelhantes e, inclusivamente, complementares.

De acordo com Buss (2004), “tanto a arte como a ciência são necessárias para o completo entendimento da natureza”, pelo que, conforme concluem De Meis e Rumjanek, “não existem duas culturas; estamos inseridos numa única cultura e o que é preciso saber é como integrarmo-nos nela” (2004, p.168).

No sentido de promover a aproximação entre a arte e a ciência, a Fundação Oswaldo Cruz dedica-se, desde 1982, no Brasil, à educação para a ciência, utilizando a arte como instrumento. Em particular, no seu vigésimo aniversário, em 2002, realizaram o I Simpósio sobre “Ciência e Arte – Encontro da Criatividade Humana na Cultura”, em que juntaram artistas e cientistas para refletir sobre este tema.

Este esforço de aproximação entre a arte e a ciência foi também promovido pelo músico e ex-ministro da cultura Gilberto Gil, tendo inclusivamente, em colaboração com Arnaldo Antunes, criado a música “A ciência em si”, transmitindo uma mensagem das relações entre a ciência e a arte, pois considera que é necessário um diálogo entre estes dois campos da cultura humana.

Em Portugal, destaca-se o trabalho desenvolvido no âmbito da “Ciência Viva”, através do “Programa rede de residências/experimentação – Arte, Ciência e Tecnologia”, com o objetivo de fomentar a criação artística através da relação entre cientistas e artistas, apoiando a integração de artistas em centros de investigação científica e tecnológica. Este programa resultou de uma parceria entre a Direcção-Geral das Artes do Ministério da Cultura e a “Ciência Viva”.

Depois da voz e da escrita, a imagem tem uma importância cada vez maior nos processos de expressão e comunicação, pelo que a utilização da imagem visual é

outro domínio em que pode ocorrer uma colaboração próxima entre o cientista e o artista.

Foi o caso de De Meis, o qual defendia que os livros de ciências, embora tenham a informação bem organizada, com lógica e rigor, não têm tido preocupações estéticas, resultando o desinteresse e insucesso de muitos alunos também deste aspeto. No sentido de alterar esta situação, convidou um artista para trabalhar consigo, explicando-lhe os conteúdos do programa, tendo o artista que ilustrar o material didático sobre ciência, com beleza e emoção. Desta forma, há uma inserção da arte no ensino da ciência, podendo constituir um instrumento para que a ciência possa emocionar quem aprende (De Meis & Rumjanek, 2004).

De acordo com a pintora Ostrower, no seu livro “Sensibilidade e intelecto” (1998), a imagem pode ser um bom instrumento para permitir estabelecer pontes entre a ciência e a arte, pois a imagem é universal, desde números, fórmulas químicas, gráficos, desenhos e esquemas. Aliás, quando se pretende explicar algo, procura-se fazer um esquema síntese que permita uma melhor compreensão do que se quer comunicar.

Conforme defendia Lazar (1984), a imagem é um resumo do que se conhece e um ponto de partida para o imaginário.

O poder da imagem é descrito no trabalho “O adolescente na época da imagem” (Jesus, 1988), em que tivemos oportunidade de descrever um estudo realizado com adolescentes, os quais, após terem assistido a um filme que mostrava com grande ampliação os micróbios contidos na água de uma piscina, não foram capazes de tomar banho nela.

Uma outra valência das relações entre a ciência e as artes visuais diz respeito às descobertas na ciência constituírem base para a inspiração artística, destacando-se a este nível o trabalho realizado por Salvador Dali (Jesus, 2013a).

Por outro lado, o desenvolvimento do pensamento científico pode utilizar como instrumento imagens de obras de arte. Por exemplo, o quadro “O triunfo da morte”, de Brueghel, ilustra o impacto da peste, permitindo a discussão sobre as teorias do contágio, nos planos histórico e científico. No seu livro, “Guia de Arte”, Rowling (2006) apresenta dezenas de pinturas que po-

dem ser utilizadas para descrever e abordar diversos temas de índole social e também científica.

Várias vezes a arte se revelou essencial na ciência, através da utilização da imagem visual. Assim, um bom exemplo do “encontro” entre o cientista e o artista é na situação em que o cientista precisa da imagem para comunicar sobre o seu trabalho, pois, conforme referia Leonardo da Vinci, no seu “Tratado de pintura”, a mais útil das ciências será aquela cujo fruto seja mais comunicável. Por exemplo, a história mostra-nos que, sem a percepção artística da perspectiva, Galileu certamente não teria feito a descrição da superfície da Lua em 1610, quando a obser-

vava com o recém-inventado telescópio, desenhando-a com crateras e sombras, em ângulos diferentes, de acordo com a posição do Sol, descrição que produziu um importante impacto na visão cosmológica. Já no século XVI, quando o estudo da anatomia era dificultado pela proibição de dissecar cadáveres, haviam sido chamados artistas para colaborar com os cientistas, permitindo tornar compreensível e mais rigorosa a descrição da realidade.

Assim, através do poder da imagem (Huyghe, 2009), a arte tem sido essencial, em vários momentos históricos, para a introdução de novos pontos de vista na cultura e na ciência.

Referências bibliográficas

- Araújo-Jorge, T. (2004). *Ciência e Arte. Encontros e sintonias*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio.
- Buss, P. (2004). Prefácio. In T. Araújo-Jorge (Org.). *Ciência e Arte. Encontros e sintonias* (pp. 13-14). Rio de Janeiro: Editora Senac Rio.
- Danto, A. (2011). *Andy Warhol*. Madrid: Paidós.
- De Meis, L. & Rumjanek, V. (2004). A ciência que incorpora a arte. In T. Araújo-Jorge (Org.). *Ciência e Arte. Encontros e sintonias* (pp.154-168). Rio de Janeiro: Editora Senac Rio.
- Gantefuhrer-Trier, A. (2005). *Cubismo*. Koln: Taschen.
- Huyghe, R. (2009). *O poder da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Jardine, L. (2010). *The art of science*. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/8552102.stm
- Jesus, S.N. (1988b). O adolescente na época da imagem. Contributo para uma análise relacional e desenvolvimentista. *Revista Universitária de Psicologia*, 2, 19-22.
- Jesus, S.N. (2013a). As descobertas na ciência como base de inspiração artística. Análise dos contributos de Salvador Dali. *Atas do Colóquio Internacional Artes e Ciências em Diálogo*. Faro: Universidade do Algarve.
- Jesus, S.N. (2013b). *Stress approach by visual arts*. Faro: Edição de Autor.
- Jesus, S.N. (2015). *Construção de um percurso multidisciplinar, integrativo e de síntese nas Artes Visuais*. Faro: Edição de Autor.
- Jesus, S.N., Brás, M. & Rus, C. (2011). Stresse e criatividade em artistas. Revisão da literatura e proposta de modelo teórico. *Psique*, 7, 71-89.
- Jesus, S.N., Imaginário, S., Moura, I., Viseu, J. & Rus, C. (2014). Criatividade e motivação dos artistas como preditores da sua saúde mental. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(3), 554-566.
- Jesus, S.N. & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (1), 119-134.
- Jesus, S.N., Rus, C., Lens, W. & Imaginário, S. (2013). Creativity and intrinsic motivation: A meta-analysis of the studies between 1990-2010. *Creativity Research Journal*, 25(1), 80-84.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lazar, J. (1984). *Audio-visuel et Pédagogie*. Paris:ESF.
- Malysse, S. (2005). Entre arte e antropologia: diálogos e apropriações. *Revista de Antropologia*, 48(2), 15-28.
- Massarani, L., Moreira, I., & Almeida, C. (2006). Para quê um diálogo entre ciência e arte? *História, Ciências, Saúde*, 13, 7-10.
- Ostrower, F. (1998). *A sensibilidade do intelecto: visões paralelas de espaço e tempo na Arte e na Ciência*. Rio de Janeiro: Campus.
- Root-Bernstein, M. & Root-Bernstein, R. (1999). *Centelhas de génios: como pensam as pessoas mais criativas do mundo*. São Paulo: Nobel.
- Rowling, N. (2006). *Guía de arte*. Madrid: Edilupa Ediciones.
- Snow, C. (1960). *The two cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, M. (2002). *Leonardo: o primeiro cientista*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Wilson, S. (2010). *Art + Science now: How scientific research and technological innovation are becoming key to 21st-century aesthetics*. London: Thames & Hudson.

Rosanna Barros¹

INTERDISCIPLINARIDADE E MEDIAÇÃO INTERCULTURAL Knowles, Freire e Apostel revisitados

Resumo: Neste artigo revisitamos as ideias nucleares de três autores charneira do património geral de conhecimento existente nas ciências sociais com o objetivo de refletir acerca de alguns dos fundamentos de organização da ciência e do ensino pertinentes para estruturar uma praxis educativa transformadora. Argumenta-se que, na modernidade tardia, para cumprir a missão de refundar os pressupostos da cidadania social pela educação é central perseguir o propósito de ensaiar a análise complexa e transdisciplinar da realidade contextual dos sujeitos adultos da ação educacional e desenvolver, a partir daí, uma atitude dialógica ética e hospitaleira como base da comunicação e construção do saber na intervenção comunitária. Neste alinhamento, defende-se concretamente a interdisciplinaridade e a dialogicidade como alicerces viáveis da mediação sociopedagógica e intercultural.

Palavras-chave: Andragogia; dialógico; interdisciplinar; intervenção comunitária complexa; mediação sociopedagógica e intercultural.

INTERDISCIPLINARITY AND INTERCULTURAL MEDIATION Knowles, Freire and Apostel revisited

Abstract: In this article we intend to revisit the main ideas of three pivotal authors in social sciences, in order to reflect on some of the principles related to the organization of science and education which are believed to be relevant to structure a transformative educational praxis. We argue that, in order to accomplish the mission of re-founding the assumptions of social citizenship for education in late modernity, it is vital to pursue the goal of conducting a complex and transdisciplinary analysis of the contextual reality of the adult subjects of educational action and, from there, develop a dialogical, ethical and receptive attitude as the basis for communication and the construction of knowledge in community intervention. Following this line of argument, we defend interdisciplinarity and dialogicity as the viable foundations of socio-pedagogical and intercultural mediation.

Keywords: Andragogy; dialogic; interdisciplinary; complex community intervention; socio-pedagogical and intercultural mediation.

Keywords: Andragogy; dialogic; interdisciplinary; complex community intervention; socio-pedagogical and intercultural mediation.

¹ Professora Adjunta da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve
Licenciada em Antropologia Social e Cultural pela Universidade de Coimbra
Mestre em Sociologia pela Universidade de Coimbra
Doutorada em Educação pela Universidade do Minho

1. Apontamento sobre o conhecimento positivista moderno e a educação de adultos

Na história do pensamento científico ocidental, o século dezanove representou o período da institucionalização e profissionalização dos saberes disciplinares. Sem surpresa, e à semelhança do que ocorreu noutros domínios das ciências sociais e da educação, também o campo da educação de adultos se iria profissionalizar progressivamente, originando a necessidade de se construir um saber especializado de modo a permitir, por exemplo, a estruturação do ensino superior para qualificar novos profissionais para este subsistema. Todavia, desde a sua génese que a identidade da educação de adultos a nível académico tem sido problemática, sendo debatível se se trata de uma disciplina, subdisciplina ou campo interdisciplinar. Isto deve-se quer (i) ao seu cariz fortemente direcionado para a prática e para a intervenção social que lhe reduziu a apetência filosófico-reflexiva de autodemarcação, quer (ii) por se tratar de um campo teoricamente subsidiário de outras disciplinas reconhecidas como capazes de lhe fornecer fundamentação conceptual quando necessário.

Assim sendo, tem sobressaído o facto de a educação de adultos se assumir eminentemente como uma ‘atividade prática’, que aplica, nos diversos contextos da sua intervenção educativa, alguns aspetos selecionados da teoria produzida no âmbito dos vários saberes disciplinares existentes, sobretudo das ciências sociais modernas. Como afirma Jarvis, “até há bem pouco tempo (...) a ideia de que os educadores aplicam seletivamente a teoria no contexto de práticas era bastante aceite e foram conduzidas pesquisas com o intuito de construir um corpo de conhecimento que pudesse ser transmitido nestes moldes à geração seguinte de recrutas” (Jarvis, 2002, p. 35). Ora, diversos autores têm chamado desde logo a atenção para a necessidade de se aprofundar a reflexão acerca desta epistemologia da prática, ou deste “modelo de prática de racionalidade técnica” (Schön, 1983, p. 52), que perceciona a teoria de um modo eminentemente utilitarista e instrumental. Vista ainda por um outro prisma de análise, a relação entre teoria e prática, estabelecida desta forma, assenta numa divisão ou mesmo numa rutura epistemológica entre saber científico e senso comum que tem sido identificada como característica da ciência positivista moderna, co-

mo notam, por exemplo, Usher, Bryant e Johnston (1997). Ao efetuar uma revisão de literatura do estado da arte nesta matéria percebe-se que a principal consequência teórica deste paradigma tem sido a tendência de conceber a educação de adultos como uma mera ciência aplicada, em que os saberes disciplinares fundamentais representariam a ciência pura e a essência do conhecimento ao qual o educador recorre apenas em momentos circunstanciais, estaria sempre relacionada com contingências pontuais das suas necessidades práticas.

É, deste modo, também consensual admitir-se que a institucionalização académica do campo da educação de adultos, apesar de bem-sucedida, não representou a sua demarcação enquanto disciplina autónoma com uma identidade teórica específica como, aliás, sucedeu noutros domínios que se mimetizaram com a lógica moderna de estruturação do próprio sistema de ensino superior. De facto, inclusive, o seu *corpus* teórico tem sido criticado precisamente por não representar uma integração própria de contributos disciplinares nem se apresentar como uma delimitação suficientemente consolidada em relação às disciplinas que lhe deram origem (Stock, 1996). Nesta linha de pensamento é possível identificar um certo conjunto de saberes disciplinares, com destaque para a psicologia, a sociologia e a filosofia, que tradicionalmente se têm consubstanciado como os principais contributos teóricos tidos como mais relevantes para a estruturação interna do campo de autorreflexão da educação de adultos.

Porém, se criar uma identidade para a educação de adultos a nível académico tem sido um empreendimento problemático há que admitir, também, que o racional moderno da ciência positivista que funda a academia com traços de demarcação disciplinar é ele próprio dilemático (Sousa Santos, 1998). E, portanto, se definir o que se entende por disciplina não tem gerado soluções conceptuais isentas de debate (Boisot, 1972; Heckhausen, 1972), procurar restringir o campo teórico-conceptual da educação de adultos também se tem revelado uma tarefa filosoficamente complexa (Bright 1989), a ponto de termos a convicção de que se trata de um saber hodierno de fronteira, à semelhança do que se pode percecionar acontecer com o saber da pedagogia-educação social (Barros, 2014).

Não obstante, para melhor enquadrar algumas das

diversas implicações oriundas do exercício de se situar a educação de adultos hodierna na fronteira, pode ser interessante assinalar alguns aspetos essenciais da trajetória de autorreferenciação deste campo enquanto saber especializado. A proposta que fazemos no presente artigo é efetuar essa incursão revisitando dois pensadores incontornáveis neste âmbito: Malcolm Knowles e Paulo Freire. Por fim, para pensar a fronteira parece-nos ainda interessante visitar Leo Apostel, isto para retomar alguns aspetos do que este autor apelidou como o problema epistemológico das interciências, problema que remete para uma hierarquia complexa de tipos de conexões possíveis na questão de pretender conceptualizar a complexa relação entre disciplinas. Por outras palavras, convocar aspetos da história das tentativas de demarcação do campo da educação de adultos é, na nossa ótica, interessante para refletir sobre algumas tensões atuais de carácter epistemológico porque estamos perante uma área de conhecimento, hoje reconhecida no âmbito académico, que transitou no seu processo de afirmação identitária de uma lógica disjuntiva de oposição disciplinar para uma lógica crescentemente dialética de conjugação interdisciplinar. Os autores que aqui revisitamos permitem ilustrar o essencial deste percurso, e explorar alguns fundamentos para uma *praxis* educativa que se reivindica como transformadora.

2. Knowles: o pensamento monodisciplinar e a lógica disjuntiva de oposição da andragogia

O *modelo andragógico* de Malcolm Knowles, que conheceu ampla divulgação, ensaiou, a partir da década de sessenta do século XX, uma das principais tentativas epistemológicas no sentido de restringir o domínio teórico-disciplinar da pedagogia, contrapondo-lhe o que seria uma especificidade para o adulto: a *andragogia*. Se atendermos às próprias características dicotómicas da racionalidade científica dominante, de cariz positivista, não surpreende que Knowles tenha construído o seu modelo teórico com base numa argumentação que assentou no pensamento monodisciplinar e incidiu no contraste e no antagonismo entre os fundamentos e os processos educativos utilizados para a educação das crianças e os fundamentos e os processos educativos utilizados para a educação dos adultos, entendidos como duas subdisciplinas autónomas constituintes de campos educacionais opo-

tos. Na abordagem de Knowles, ao primeiro campo e subdisciplina foi atribuída a designação de *pedagogia*, e ao segundo campo e subdisciplina a designação de *andragogia*, isto a partir de uma justificação que atendeu, em grande medida, à etimologia da palavra *pedagogia* cuja origem reside na derivação grega dos termos *paid*, que significa criança, e *agogus*, que significa conduzir ou indicar o caminho, e dos termos *añer* junto com *andr-*, que significa adulto. É com base neste racional que, para Knowles, uma vez que *pedagogia* significava, literalmente, ‘a arte e ciência de ensinar crianças’, então a definição de *andragogia* poderia ser ‘a arte e ciência de ajudar os adultos a aprender’ (cf. Knowles, 1980, pp. 40, 42).

Ora, apesar da lógica de simples dicotomização em que assentou toda a sua proposta monodisciplinar e o seu posicionamento teórico-conceitual, ao contrapor os termos *pedagogia* e *andragogia*, Knowles não estabeleceu uma simples paridade de sentidos inversos entre ambos os conceitos, como à primeira vista poderia parecer, mas fez o que tem sido apelidado de “um interessante salto semântico” (cf. Davenport, 1993, p. 110). Caso contrário o termo *andragogia* deveria ter sido por si entendido, literalmente, à semelhança do que aconteceu para o termo *pedagogia*, como ‘a arte e ciência de ensinar adultos’, e não como ‘a arte e ciência de ajudar os adultos a aprender’. Ao proceder desta forma Knowles enfatizou ainda mais, através da linguagem, a diferenciação (neste caso de cariz didático) que defendeu dever existir entre a educação de crianças e a educação de adultos.

Com efeito, verificámos que, no conjunto da obra de Knowles, o *modelo andragógico*, entendido desde o início como ‘a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender’, vai sendo desenvolvido e definido sempre com base numa lógica comparativa e contraposta em relação ao modelo pedagógico, entendido como ‘a arte e a ciência de ensinar crianças’ (Knowles, 1960; 1970; 1980). Na sua linha de pensamento monodisciplinar é possível identificar um conjunto de pelo menos seis pressupostos centrais em torno dos quais se estabeleceu e estruturou o essencial da comparação e contraposição entre o saber disciplinar da pedagogia e o saber disciplinar da *andragogia* que, sem excessivo detalhe, iremos mencionar de seguida, pois a sua referenciação permite ilustrar melhor a lógica disjuntiva subjacente à construção da proposta *knowlesiana* que nos propusemos visitar.

Na abordagem teórico-conceitual de Knowles uma primeira questão que se pode colocar está relacionada com a forma como é entendida, num e noutro caso, '*a necessidade de saber ou conhecer*', considerando-se no essencial que, enquanto na *pedagogia* se partiria do pressuposto de que a criança necessita apenas de saber que tem de aprender o que o professor lhe ensina, na *andragogia* se partiria do pressuposto de que o educando adulto tem necessidade de saber em que medida o conhecimento a adquirir lhe poderá ser útil. Ou seja, num caso o conhecimento seria simplesmente imposto e no outro caso o conhecimento seria aceite depois de avaliado numa lógica utilitária sendo, portanto, de carácter instrumental. Uma segunda questão envolve '*o autoconceito ou conceito de si*', isto é, de quem aprende. Neste ponto, enquanto na *pedagogia* se partiria do pressuposto de que a criança tem um papel de dependência em relação ao papel do professor, que é quem decide o que deve ser aprendido, na *andragogia* partir-se-ia do pressuposto de que o educando adulto é um ser independente pelo que o trabalho deve ser desenvolvido numa lógica autodiretiva, na qual o educador tem apenas de estimular e alimentar este movimento de autonomia. Ou seja, num e noutro caso há um entendimento pré-estabelecido da ideia de autoconceito, que a *pedagogia* nega à criança e a *andragogia* impõe ao adulto.

A terceira questão compreende o tipo de papel atribuído à '*experiência de quem aprende*', considerando-se que, enquanto na *pedagogia* se partiria do pressuposto de que a experiência da criança é de pouca utilidade, pois o que é valorizado é a experiência do professor – a quem cabe transmitir os seus conhecimentos através de um leque de métodos didáticos capazes de instruir –, na *andragogia* partir-se-ia do pressuposto de que a experiência do educando adulto pode ser um rico recurso para promover a aprendizagem, através de um conjunto de métodos ativos e experienciais. Ou seja, a experiência, reconhecida apenas ao adulto, funciona como um indicador para os procedimentos de diferenciação didática. Uma quarta questão está relacionada com '*a disposição ou vontade para aprender*'. Neste ponto, enquanto na *pedagogia* se partiria do pressuposto de que as crianças estão prontas para aprender aquilo que a sociedade define e que é traduzido em termos de objetivos internos à lógica escolar, na *andragogia* partir-se-ia do pressupos-

to de que os educandos adultos aprenderão aquilo que tiverem necessidade de saber. Ou seja, num caso pressupõe-se que há uma disposição indistinta para aprender e no outro caso que há uma disposição para aprender que é condicionada pelo meio.

Uma quinta questão compreende '*o sentido e orientação dado à aprendizagem*', sendo que enquanto na *pedagogia* se partiria do pressuposto de que o sentido das aprendizagens só será compreendido a longo prazo, pelo que predomina uma lógica disciplinar e compartimentada a nível curricular que se centra nos conteúdos, na *andragogia* partir-se-ia do pressuposto de que o sentido das aprendizagens reside no contributo a curto prazo que estas podem dar para a resolução de problemas e tarefas, bem como para o aperfeiçoamento de desempenhos práticos. Ou seja, num caso opera-se uma fragmentação com o contexto e no outro caso há uma instrumentalização em função do contexto. Por fim, na abordagem teórico-conceitual de Knowles uma sexta questão diz respeito '*à motivação para aprender*', entendendo-se, neste ponto, que enquanto na *pedagogia* se partiria do pressuposto de que a motivação das crianças resulta de estímulos externos, na *andragogia* partir-se-ia do pressuposto de que o principal fator de motivação do educando adulto é de ordem interna. Ou seja, a motivação num caso pode ser condicionada do exterior mais facilmente do que no outro, supondo-se a criança como um ser aberto e o adulto como um ser fechado sobre si, a quem cabe automotivar-se para aprender.

Estas seis questões temáticas permitiram a Knowles, transversalmente ao longo da sua obra, contrapor, em moldes dicotómicos, duas disciplinas que considerou como distintas e opostas. Fê-lo segundo uma abordagem e um racional positivistas, estando mais preocupado em construir a própria oposição, pelo que acabaria por restringir, em termos largamente maniqueístas, as possibilidades existentes em cada um dos domínios, criando fronteiras que absolutizaram uma distinção nem sempre realmente necessária, ou nem sempre mesmo suficientemente fundamentada.

Não obstante, o pensamento monodisciplinar de Knowles deu origem a um dos primeiros debates teórico-conceituais existentes no âmbito da construção de uma progressiva demarcação teórica em educação de adultos. De facto, a sua proposta gerou um significativo nível de

controvérsia, tendo suscitado ao longo do tempo diversas argumentações que se mostraram favoráveis a este modelo dicotômico, bem como um considerável conjunto de argumentações oponentes e críticas que, desconstruindo as suas bases, demonstraram a artificialidade das suas principais elaborações. Assim, no contexto da produção teórica que enveredou por adotar a *abordagem andragógica*, que tem tido especial incidência no leste europeu, encontramos sobretudo dois géneros de argumentação: um de carácter filosófico-positivista que enfatiza a ideia de que as diferenças de tipo existencial existentes entre a infância e a adultez são tão significativas que requerem uma profunda diferenciação ao nível da teoria da prática educativa, que permita abordar didaticamente de um modo eficaz, e especializado, as inquietações, ou dúvidas existenciais, tidas como padrão para cada idade; e um tipo de argumentação, também em prol do *modelo andragógico*, que sublinha mais a ideia de que uma sociedade democrática não tem o direito de “ressocializar” os adultos, pelo que a sua educação tem de ser autocontrolada e autodirigida, ao invés do que se pressupõe como necessário para as crianças, essas sim, no auge do processo de socialização (Skalka & Livecka, 1977). Por outro lado, no contexto da produção teórica crítica que desenvolveu argumentações oponentes à *abordagem andragógica* de Knowles, a linha condutora principal da grande maioria destas elaborações vai no sentido de demonstrar o frágil estatuto teórico em que o saber disciplinar da *andragogia* se autoposicionou quando insiste em teorizar para criar um modelo assente numa base estritamente dicotômica, em lugar de reconhecer as características holísticas inerentes à educação (Leon, 1977).

Com efeito, ao adotar-se uma perspectiva crítica, o carácter simplificador da dicotomia *pedagogia* e *andragogia* não passa despercebido, sendo patente que não existe na realidade uma vantagem comprovada em separar disciplinarmente a educação de crianças da educação de adultos, na medida em que, desde a nossa ótica, a educação formal, não formal e informal beneficiará, ao invés, em ser entendida como um todo permanente de importância central para a humanidade, e não como uma contraposição psicologizante e determinista de campos radicalmente opostos, não obstante seja necessário, como alerta Canário, “*distinguir os diversos métodos de*

formação cuja diversidade combinatória deverá corresponder à diversidade dos públicos (crianças, jovens ou adultos)” (Canário, 2000, p. 133).

É em grande medida devido a esta fragilidade teórica, que tende, por um lado, a reduzir a própria noção de *pedagogia* a uma pedagogia escolar ‘tradicional’ e, por outro lado, a estar excessivamente centrada no indivíduo (em termos psicológicos), sem levar devidamente em consideração os contextos sociais, políticos, culturais, económicos, e históricos que influem no campo pedagógico (o qual é inexoravelmente um campo de relações sociais), que a *perspetiva andragógica* nos parece representar mais uma aspiração a uma ideologia, do que a uma matriz teórica e disciplinar especializada na educação e aprendizagem dos adultos. O seu interesse é, porém, incontornável quando se trata de mapear as tensões e contradições do processo histórico de construção do conhecimento, porque representou um ponto de partida essencial para o debate que, desde então, se desenrolou continuamente nesta esfera educacional.

3. Freire: a dialogicidade e o racional dialético como essência da educação de adultos

O debate epistemológico que se vinha processando desde o último quartel do século XX no contexto geral das ciências sociais viria a impactar fortemente na esfera educacional sobretudo a partir dos contributos dados pelo pensamento crítico e radical de Paulo Freire que convocou as categorias do diálogo e da comunicação como base para o desenvolvimento dos pressupostos ontológicos da sua abordagem político-pedagógica. Neste âmbito o seu conceito de *dialogicidade* contém as ideias principais com as quais Freire elaborou uma teoria complexa da educação e da ação cultural que pode ser entendida também como um contributo meta-teórico na compreensão do processo de construção do próprio conhecimento e como um contributo transdisciplinar para a reestruturação do ensino tradicional.

Na análise da sua obra verificámos que a proposta *freiriana* incorporou sempre, sobretudo na ação alfabetizadora, o objetivo de contribuir para desenvolver e aumentar a democracia, porque partiu do pressuposto epistemológico de que a prática educativa, tal como a ciência, nunca é neutra. A implicação direta é que o educador, quer trabalhe na alfabetização ou na pós-alfabetização,

tem que estar ciente de que o processo educativo que operacionaliza na sua prática profissional irá contribuir para incluir ou para excluir o educando; como afirma Freire “*um educador reacionário opera metodologicamente diferente de um educador revolucionário (...) um caminha com o objeto na mão, o objeto de conhecimento tanto quanto possível possuído por ele e por sua classe; o outro não se considera possuidor do objeto de conhecimento, mas conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando*” (Gadotti, Freire e Guimarães, 1995, pp. 64-65). Possuidor de uma clareza teórico-pedagógica acerca das estreitas relações entre educação e política, Freire seguiu sempre o seu impulso democrático, tomando partido por uma educação para a responsabilidade política e social que, abrindo caminho para a pronúncia do mundo pelos oprimidos, contribuiu-se para o processo da sua emancipação ideológico-cultural, condição para a sua libertação económico-social, política e ontológica. Daí a importância concedida, nas práticas pedagógicas *freirianas*, às experiências de debate e de análise interdisciplinar dos problemas reais dos educandos, como ponto de partida do trabalho educacional realizado com adultos.

A educação de adultos na abordagem *freiriana*, contrariamente à perspectiva de Knowles, é pensada como um conceito dinâmico, que pressupõe uma ação, eminentemente humana, realizada por um sujeito que interatua com outros sujeitos e com o mundo, num processo de construção do conhecimento que é intersubjetivo, dialógico e interdisciplinar. Trata-se, antes de mais, de encarar o diálogo como condição de conhecimento, numa relação pedagógica concebida essencialmente em termos antiautoritários. O diálogo na *pedagogia da libertação* de Freire é mais do que uma forma técnica ou um recurso tático é, fundamentalmente, uma categoria ética, que se distingue da relação antidialógica da pedagogia tradicional e da andragogia knowlesiana, sobretudo pela promoção de uma ontologia do inter-reconhecimento dos sujeitos dialógicos, numa ação-reflexão de “*dizer a palavra verdadeira*” em que se afirmam os valores democráticos e a hospitalidade da reciprocidade da dignidade humana. Do seu carácter ético deriva, para Freire, que o diálogo é uma exigência existencial, pois como sublinha “*se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe*

como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (...) [o diálogo] é um ato de criação” (Freire, 2001, p. 79). É assim, que na *pedagogia freiriana* o diálogo ético adquire um valor central mas multiforme, de sentido psicológico, metodológico, epistemológico e político, que lhe é conferido pela *dialogicidade* do ser humano, que é visto como ser de comunicação e de relação.

Na educação problematizadora, que Freire contrapõe à tradicional educação escolar – por si designada educação bancária –, a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento é entendida de modo complexo, não como um dualismo mas como uma unidade dialética que possibilita a criação do sujeito cognoscente e a recriação do mundo. Freire rebela-se tanto contra o pensamento monodisciplinar de tipo knowlesiano, como contra o trabalho pedagógico domesticador, assente na lógica da cartilha, porque ambos contribuem para coisificar os educandos e impedi-los de “*pensar certo*”; afirma por isso que “*não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho*” (Freire, 2000, p. 41).

Na abordagem meta-teórica de Paulo Freire o princípio fundamental de diferenciação não é de tipo disciplinar mas ocorre entre uma *educação libertadora*, que é essencialmente *interdisciplinar e problematizadora*, e uma *educação dominadora e monodisciplinar*, a que designa como *bancária*. Por isso, na sua concepção da relação educador-educando, o diálogo ético é também a ética do método, que assim entendido faz surgir a impossibilidade epistemológica da pura transmissão de conhecimentos compartimentados, na medida em que quem aprende já não pode ser visto como alguém absolutamente ignorante e gnoseologicamente passivo. Por isso o diálogo e a interdisciplinaridade são para Freire a condição de conhecimento na *educação problematizadora* e constituem o epicentro do seu método de alfabetização de adultos. Aqui reside, no nosso entender, a radicalidade crítica e democrática da pedagogia *freiriana*, segundo a qual o saber é complexo e é património de todos, dos excluídos e das classes poderosas, dos educadores e dos educandos, o que implica considerar no processo educativo o “*saber de experiência feito*” que todo o educando tem, pois, como afirma Freire “*ninguém*

educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os Homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2001, p. 68). Trata-se, pois, de um método de conscientização, pioneiro e inovador, na medida em que assenta numa metodologia político-pedagógica inédita, representando, na nossa opinião, um verdadeiro marco, incontornável, na história da construção de um *corpus* teórico, crítico e humanista, no campo da educação de adultos, vista como um domínio complexamente especializado de construção e fundamentação interdisciplinar. Este domínio corporiza-se no *método dialógico* que Freire elaborou, propôs e aplicou, e no qual o essencial da metodologia passa por articular, criticamente, uma investigação temática a uma postura problematizadora. Da investigação interdisciplinar temática resulta a matéria e conteúdos para elaborar as suas bem conhecidas codificações, da postura problematizadora permanente nasce o processo de descodificação, e de ambas resulta essencialmente a percepção crítica do que é a ciência moderna e a cultura, tomada no seu sentido antropológico. Nesta *pedagogia dialógica* o trabalho desenrola-se não nos termos de uma tradicional sala de aula escolar, onde se valorizam os processos curriculares abstratos e na qual predominam os “*comunicados*” monodisciplinares que são “*depositados*” pelo educador no educando que os deverá memorizar, mas pelo contrário nos *pressupostos dialógicos* do que Freire designou como *círculo de cultura*, onde se valorizam os processos culturais concretos e nos quais todos os participantes estão ativos no diálogo, comunicando livre e democraticamente, num ato em que se gera uma maiêutica social e em que se constrói conhecimento complexo. O *círculo de cultura* revela uma opção político-pedagógica, alternativa ao modelo escolar e académico clássico, que como enfatiza Freire “*torna possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível*” (Freire, 2001, p. 68). A relação entre educador e educandos é mediada por formas de discurso e por conteúdos programáticos enraizados no capital cultural dos educandos, sendo na base da dialética codificação-descodificação de situações-problema concretas ligados com os contextos de vida dos educandos, que se torna possível, mediante um *diálogo crítico e problematizador*, desocultar a realidade e politizar o conceito de cultura, transcendendo o terreno escolar, para se projetar

transdisciplinarmente sempre no campo social e político, pois os seus referenciais de análise não são apenas os linguísticos e cognitivos, mas são, basicamente, os históricos e sócio-existenciais.

4. Apostel: a interdisciplinaridade e a otimização dos sistemas de investigação e ensino

Se a filosofia das ciências for convocada para tentar melhor perceber as implicações epistemológicas dos interstícios disciplinares existentes no aparelho moderno das ciências em geral, e das ciências sociais e da educação em particular, rapidamente se poderá concluir, como fez Leo Apostel (1972) que se torna necessário transitar de uma definição linguístico-conceptual de *interdisciplinaridade* para uma definição operacional. Trata-se, como este autor enfatizou, de um exercício repleto de dificuldades e desafios, porém, central quando se trata de otimizar a organização dos sistemas de ensino, onde se dá a educação do educador profissionalizado e dos *sistemas de investigação*, cuja herança positivista e moderna tem obstaculizado a uma investigação científica de cariz interdisciplinar, fundamental no âmbito da pesquisa que se procura realizar no campo hodierno da educação de adultos.

Assim sendo, este exercício pressupõe, num primeiro momento, que há que tomar criticamente a questão relacionada quer com a multiplicidade de tipos de *interdisciplinaridade* passíveis de ser conceptualizados (Boisot, 1972) quer com a diversidade do próprio tipo de relações interdisciplinares que podem existir (Heckhausen, 1972); e num segundo momento, que há que problematizar a *interdisciplinaridade* desde uma ótica que a concebe enquanto política de ciência, de inovação e de educação (Apostel, 1972).

Ora, o carácter político-filosófico deste último aspeto foi desenvolvido por diversos autores em diversos momentos da história do pensamento científico ocidental e, entre outras questões, coloca o problema de criar critérios para procurar integrar os conhecimentos. O momento talvez mais representativo deste modo de conceber o saber científico remete-nos para o designado ‘*movimento para a unidade da ciência*’ que configurou a corrente do positivismo lógico (Pombo, 2011), embora daqui não resultasse a unificação das ciências preconizada. De facto, conceber uma política de ciência, de inovação e de edu-

cação que otimize sistemas complexos e que, por exemplo, na redistribuição de recursos públicos atenda ao próprio regime de valores da sociedade moderna para harmonizar o valor científico, técnico-económico e social do conhecimento, é uma tarefa que de *per se* convoca forçosamente um posicionamento epistemológico de cariz interdisciplinar (Guattari, 1992). Dito de outro modo, há nesta ambição política um desafio maior, de carácter utópico como reconhece Jantsch (1972), quando se aprofunda as implicações de conceber uma ciência e uma educação não de racional *interdisciplinar* mas de racional *transdisciplinar*. Ou seja, capaz de assumir um grau máximo de cooperação e de coordenação entre conhecimentos especializados para alcançar um projeto maior, de carácter transversal e com uma finalidade comum, como nos parece que pode ser o projeto de colocar a/as ciência/s e a educação ao serviço da (re) construção da cidadania social.

Neste sentido, este é um debate que interessa particularmente ao campo hodierno da educação de adultos, porque está na sua agenda político-pedagógica a missão de refundar os pressupostos da cidadania social pela *praxis* educacional transformadora e, desde a nossa perspetiva, para atingir esse projeto é central perseguir o propósito, no ensino e na investigação, de ensaiar a análise científica complexa e tendencialmente transdisciplinar da realidade contextual dos sujeitos adultos da ação educacional. Trata-se de um projeto que, para nós, traduz uma necessidade premente na modernidade tardia em que vivemos, porque as relações sociais dominantes extremaram a diferenciação social negativa, excludente e indiferente ao próximo, um fruto do atual cenário que resulta da hegemonia da globalização económico-financeira de matriz conservadora e neoliberal.

5. Reflexões finais – conhecimento complexo e mediação intercultural na educação de adultos

Defender uma atitude dialógica ética e hospitaleira como base da comunicação e construção do saber na intervenção comunitária pressupõe reequacionar a própria forma como a educação de adultos se tem pretendido assumir enquanto campo de estudo interdisciplinar. Para tal é necessário desenvolver tanto na prática educacional como na investigação uma atitude epistemológica de ambição transdisciplinar, o que fundamentalmente exige

capacidade de utilizar um racional dialético que possibilite discriminar, contextualizar, interrelacionar, integrar, sintetizar e coordenar o património geral do conhecimento social existente em prol de um projeto mais vasto e geral (Lichnerowicz, 1972). Ora, o saber especializado da educação de adultos, embora adotando este racional de fundo, não parece ter amadurecido ainda suficientemente este requisito, e tem sido acusado de efetuar frequentemente um mimetismo dos conteúdos e abordagens de outros saberes disciplinares, na medida em que se apropria deles de uma forma, que tem tendido a ser mais usualmente literal do que derivada e integrada, dando expressão a um certo “*vandalismo epistemológico*” (cf. Bright 1989, p. 40), que de resto urge procurar superar. Acreditamos que visitar autores charneira do pensamento social como Paulo Freire e Leo Apostel é um contributo nessa direção.

Posto isto, do ato de adotar uma interação de tipo *freiriano* entre o sujeito e o objeto do conhecimento, e portanto, uma interação entendida complexamente como uma unidade dialética que possibilita a criação do sujeito cognoscente e a recriação do mundo, resultaria a génese da ideia de que a prática da mediação intercultural e sociopedagógica, desde que assente neste quadro de referência, pode contribuir no âmbito da intervenção e educação comunitária para transformar as relações sociais de tipo excludente hoje hegemónicas. Isto é, trata-se de pensar o conceito de mediação na esteira da proposta de Reina (2001), como mediação ampla, em que se assume que o educador de adultos que intervém nos contextos comunitários é também um mediador intercultural que intenta mudar situações sociais que geram injustiças, sempre com o envolvimento ativo dos educandos adultos e visando a busca da hospitalidade como valor humano. Ora, a análise científica complexa e tendencialmente transdisciplinar da realidade contextual dos sujeitos adultos da ação educacional serve a criação de pontes e espaços de diálogo, que virão aprofundar a comunicação intercultural de modo a potenciar redes sociais mais robustas, tanto mais que são estas que constituem os redutos para refundar uma cidadania social para o nosso tempo.

Por fim, entendemos que conceber o conhecimento complexo e a mediação sociopedagógica como um ato dialógico, simultaneamente político e gnoseológico, im-

plica, como demonstrou Freire, atender à relação de interioridade que existe entre política e educação, para promover a superação dos pressupostos inerentes ao modelo tradicional e monodisciplinar do conhecimento científico. E é, em grande medida, reconhecendo as implicações epistemológicas que o conceito moriniano de complexidade e de transdisciplinaridade acarretam consigo, que se vem expressando por parte da comunidade científica a crescente conscientização da necessidade de encontrar novos caminhos para a nossa racionalidade. Sousa Santos, por exemplo, afirmou que “*é necessário descobrir categorias de inteligibilidade globais, conceitos quentes que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade [tanto mais quando] a consagração da ciência moderna nestes últimos quatrocentos anos naturalizou a explicação do real, a ponto de não o podermos conceber senão nos termos por ela propostos*” (Sousa Santos, 1998, pp. 44, 52). Com efeito, nas últimas décadas, os debates em tor-

no de uma nova racionalidade científica têm tido algum reflexo nos debates em torno do novo rumo a imprimir à racionalidade educativa. Como afirma Costa e Silva (2003, p. 51) “*o conhecimento e os critérios de cientificidade já não se definem exclusivamente por uma racionalidade cognitiva, ou seja pela conformidade exclusiva a modelos pré-estabelecidos, ou por uma racionalidade instrumental à qual estão subjacentes critérios de eficiência técnica, mas tende a integrar uma racionalidade comunicacional*”. Na educação de adultos crítica a análise e desvelamento da atual realidade social só poderá ser efetuada por educadores que aceitem o desafio de pensar de forma complexa, para exercitarem conscientemente um olhar, um pensar e um agir que em lugar de simplesmente dicotomizar a realidade a assumam na unidade dialética contraditória que existe entre teoria e prática, entre saber e ignorância, entre linguagem e pensamento, entre subjetividade e objetividade, e inevitavelmente entre educadores e educandos.

Referências bibliográficas

- Apostel, L. (1972) Les instruments conceptuels de l'interdisciplinarité: Une démarche opérationnelle. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud, G. (Org.). *L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (pp. 145-190). Paris: Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement/OCDE.
- Barros, R. (2014). *Ensaio sobre Pedagogia-educação social - pensar as repercussões da filosofia político-pedagógica de Paulo Freire*, Cadernos do GREI, n.º 20, (e-book).
- Boisot, M. (1972). Discipline et interdisciplinarité. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (Org.). *L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (pp. 90-97). Paris: Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement/OCDE.
- Bright, B. (1989). Epistemological vandalism: Psychology in the study of adult education. In B.P. Bright (Ed.). *Theory and practice in the study of adult education – The epistemological debate* (pp. 34-64). London: Routledge.
- Costa e Silva, A.M. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto.
- Davenport, J. (1993). Is there any way out of the andragogy morass? In M. Thorpe, R. Edwards & A. Hanson (Ed.). *Culture and processes of adult learning* (pp. 109-117). London: Routledge/The Open University.
- Freire, P. (2000). *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M., Freire, P. & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Guattari, F. (1992). Fondements éthico-politiques de l'interdisciplinarité. In E. Portella (Org.). *Entre savoirs. l'interdisciplinarité en acte: Enjeux, obstacles, perspectives* (pp. 101-107). Toulouse: Ères/Unesco.
- Heckhausen, H. (1972). Discipline et interdisciplinarité. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (Org.). *L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (pp. 83-90). Paris: Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement/OCDE.

- Jantsch, E. (1972). Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (Org.). *L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (pp. 98-125). Paris: Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement/OCDE.
- Jarvis, P. (2002). The changing educational scene. In P. Jarvis (Ed.). *The age of learning – Education and the knowledge society* (pp. 27-40). London: Kogan Page.
- Knowles, M.S. (1960). *Handbook of Adult Education in the U.S.A.* New York: Adult Education Association of the U.S.A.
- Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education – From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Adult Education.
- Leon, A. (1977). *Psicopedagogia dos adultos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Lichnerowicz, A. (1972). Mathématique et transdisciplinarité. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (Org.). *L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (pp. 125-131). Paris: Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement/OCDE.
- Pombo, O. (2011). *Unidade da Ciência. Programas, Figuras e Metáforas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Ciência da Universidade de Lisboa/Gradiva.
- Reina, F.P. (2001). Las mediaciones sociales. Nuevas tendencias en acción social comunitária. *Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 71-90.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Skalka, J. & Livecka, E. (1977). *Adult education in the Czechoslovak Socialist Republic*. Prague: European Centre for Leisure and Education.
- Sousa Santos, B. (1998). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stock, A. (1996). Lifelong learning: Thirty years of educational change. In P. Raggatt, R. Edwards & N. Small (Eds.). *The Learning Society – Challenges and trends* (pp. 10-25). London: Routledge/The Open University.
- Usher, R. & Bryant, I., & Johnston, R. (1997). *Postmodern Challenge – Learning beyond the limits*. London: Routledge.

Joana Freitas¹Maria Helena Martins²

A HUMILDADE E A ESPERANÇA

Fatores de resiliência na práxis humana?

Resumo: Numa sociedade em que se valoriza o desenvolvimento cultural, científico e económico mas onde, simultaneamente, se estimula o consumo e a aquisição de bens, que valoriza mais o “ter” que o “ser”, assim como os recursos materiais como resposta às adversidades, a escassez de recursos tem vindo a conduzir o Homem ao desespero e a uma preocupação constante por não saber como reagir.

A esta crise económica acresce uma crise de valores, valores assentes nas virtudes humanas que nos permitem viver mais felizes e nos tornam pessoas socialmente mais completas. O desenvolvimento da investigação sobre as virtudes humanas, tendo por base a Psicologia positiva, tem vindo a constituir uma resposta para estas dificuldades. A temática da presente reflexão incide sobre a humildade e a esperança, como fatores protetores da resiliência na práxis humana e que se constituem de extrema importância na educação e na formação do carácter do ser humano.

Palavras-chave: Humildade; esperança; resiliência; fatores protetores; práxis humana.

HUMILITY AND HOPE

Resilience factors in human praxis?

Abstract: In a society that, although valuing the cultural, scientific and economic development, more emphasis is given in possessing versus in being, material resources seen as a response to adversity, resources scarcity has driven mankind to despair and to a constant concern caused by not knowing how to react.

To this economic crisis adds a crisis of values, values based on human virtues that allow us to live happier and socially more complete. The development of research on human virtue, based on Positive Psychology, is a response to these difficulties. This essay focuses on humility and hope, as protective factors of resilience in human practice and which are extremely important in the education and in the formation of the character of the human being.

Keywords: Humility; hope; resilience; protective factors; human praxis.

¹ **Enfermeira do Centro Hospitalar do Algarve**

Licenciada em Enfermagem pela Escola Superior de Saúde da Universidade do Algarve
Mestre em Psicologia da Educação pela Universidade do Algarve

² **Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve**

Diplomada em Educação Pré-Escolar pela Escola Normal de Educadores de Infância de Évora
Licenciada em Psicologia Educacional pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Mestre em Educação Especial pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa
Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Algarve

Introdução

Porque é que há pessoas que conseguem ultrapassar os obstáculos e adversidades e outras não? Qual é o cerne que está subjacente a essas mesmas pessoas: será a capacidade de reconhecer erros e limitações e a capacidade de estabelecer metas e objetivos? A essência e a necessidade de resposta a estas interrogações concetuais guiaram-nos na procura de um maior aprofundamento que minorasse estas inquietações.

O fascínio pela procura incessante de bens materiais numa sociedade cada vez mais complexa e impiedosa que teima em se esquecer dos valores do ser humano apela ao estudo de virtudes humanas que se advogam, cada vez mais, como recoráveis, fiáveis, porém pouco fomentadas e desenvolvidas (Ralha-Simões, 2001; Snyder & Lopez, 2009).

Nas últimas décadas, a investigação sobre as emoções e virtudes humanas tem vindo a ganhar um especial impacto e valorização, sobretudo graças aos trabalhos desenvolvidos por Seligman e à Psicologia Positiva, mas também devido à crise económica que se repercutiu na escassez de valores materiais e físicos. Efetivamente, o estudo das virtudes humanas, passou a merecer o interesse e curiosidade de diversos investigadores, até pelo facto das emoções e virtudes serem de carácter universal (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

O quadro das virtudes humanas é diversificado, salientando-se entre outras o otimismo, o amor, a sabedoria, o perdão, a felicidade, a criatividade, a humildade, a esperança e a resiliência. Com entrada tardia nas investigações, a nossa escolha recaiu no estudo da humildade, esperança e resiliência.

A virtude humildade tem vindo a ser introduzida de forma progressiva nas Ciências Psicológicas, sendo mencionada como uma virtude essencial no ser humano ao longo da sua educação enquanto pessoa. A escassez de literatura científica na área, a quase ausência de instrumentos para avaliar esta virtude, conduziu a que este estudo reflexivo ganhasse dimensão, relevância e simultaneamente, urgência. Apesar do conceito de humildade e de pessoa humilde ainda estar conectado na perspetiva social, como alguém tímido, submisso e inferior, tal facto motivou uma vontade interna de contribuir para desmistificar este conceito, possibilitar uma reflexão sobre

o mesmo e suas consequências na práxis do Homem (Davis, Worthington & Hook, 2010).

A esperança, por outro lado, urge num sentido mais místico e positivo por ser uma virtude que está sempre presente e não desaparece, independentemente, do grau da adversidade, isto é, de carácter presencial, grandioso e comum a todos os homens (Oliveira, 2003). A motivação e o vislumbre pela esperança é iminente porque, na verdade, esta virtude humana é o motor de todo o comportamento humano e o “combatente” à inércia. Isto é, a esperança é o que conduz o Homem a atuar, pois nada seria efetuado se este não tivesse esperança de o concretizar eficazmente, o que ao mesmo tempo evita a inércia completa (Oliveira, 2003; Snyder, 2009). De assinalar o contributo de Viktor Frankl (1991), constituindo-se o seu testemunho como algo profundamente plausível e real e que justifica ainda o nosso interesse pela investigação sobre a capacidade para estabelecer objetivos e metas recorrendo aos meios e agência adequados, mesmo nas circunstâncias humanas mais difíceis.

Todavia não se poderia abordar a humildade e a esperança sem incluir a base das mesmas: a resiliência. Na verdade, a humildade e a esperança não são apenas virtudes humanas, também são considerados fatores protetores e de resiliência, o que argumenta a sua relevância (Martins & Jesus, 2007). Efetivamente, nas últimas décadas, a resiliência tem vindo a ganhar o seu estatuto expresso por inúmeras investigações e publicações, porém o seu estudo e a transcendência das adversidades e obstáculos pode ser fomentado e acrescido por outras virtudes, como a capacidade de estabelecer metas e objetivos assim como o reconhecimento das habilidades e limitações, que facilitam não só o crescimento da pessoa, como o estabelecimento do feedback para saber reagir eficazmente perante ocorrências semelhantes (Martins & Jesus, 2007). A presente reflexão não se limita ao mero estudo das relações entre estas três virtudes procurando-se ainda apresentar algumas das repercussões das mesmas nos diversos contextos da práxis humana.

Assim, inicia-se a fundamentação teórica com uma breve reflexão sobre a resiliência; procura-se, num primeiro momento, contribuir para a definição de cada virtude individualmente e, posteriormente, clarificar as relações entre as três virtudes e o modo como estas se interconectam.

1. A resiliência como fator protetor na práxis humana

Iluminado pela perspectiva desenvolvimentista, o Homem está sujeito a um processo em que ocorrem diversas modificações: cognitivas, emocionais, biológicas, sociais, intelectuais ao longo do percurso da sua vida. Neste sentido, urge a capacidade do ser humano para se desenvolver e adaptar face a reações adversas, ou seja, desenvolve-se a essência e virtude da resiliência (Peterson & Seligman, 2004).

O constructo de resiliência sofreu modificações na sua definição de acordo com os investigadores e no decorrer do tempo, sendo que o seu estudo ainda assume um carácter recente e inovador. Não sendo a definição deste conceito ainda consensual e de fácil apreensão, diversas são as interrogações que os investigadores colocam: i) *Qual é a sua natureza?* ii) *O seu cariz é de carácter uni ou multidimensional?* iii) *Em que reside e justifica o facto de só apenas algumas pessoas serem capazes de ultrapassar as reações adversas?* iv) *Será de origem genética, social ou cognitiva?* e, finalmente, v) *A resiliência constituirá uma virtude ou uma competência socio-cognitiva?*

O conceito de resiliência provém do latim *resilire* que segundo a edição de 2003 do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa significa “saltar para trás, recuar, voltar, ser impelido”, ou seja, uma capacidade de recuperação rápida, e por isso, inicialmente foi estudado pelas Ciências da Engenharia e da Física (Martins, 2005). Contudo, e numa perspectiva científica, corresponde à força que impele a pessoa a encarar os riscos com eficácia. Como tal, esta virtude humana assenta num conjunto de processos que proporcionam o bem-estar do indivíduo, mesmo num ambiente que não é saudável, e encorajam a pessoa a encarar estes riscos com eficácia. Assim, a resiliência é concetualizada como um conjunto de processos que se realizam ao longo do tempo, dando afortunadas combinações com base nos atributos da pessoa e do seu seio familiar, social e cultural (Martins, 2005). A virtude da resiliência inere em si um conjunto de processos de ordem intrapsíquica e social que se traduzem e facilitam o estabelecimento de uma vida saudável e de cariz positivo que facilita a reação da pessoa face às adversidades (Brandão, Mahfoud & Nascimento, 2011). Assim, este constructo e todos os processos que o

fundamentam dependem não apenas do sujeito, mas também da contribuição da família e da sociedade para a sua transmissão e desenvolvimento, em particular, na criança pequena. Por isso, Rutter (2003) não considera a resiliência como uma competência fixa, mas sim com uma dependência e interligação aos fatores de risco e de proteção, que lhes estão patentes. A maioria dos investigadores concorda com esta visão de resiliência, no sentido de considerar este constructo não numa dimensão individual, mas como algo que insere em si todo um processo contínuo de aprendizagem e modificações. Por exemplo, Peterson e Seligman (2004) referem a resiliência como um processo que é desenvolvido em consonância com a funcionalidade positiva da pessoa face às adversidades e que não se desenvolve isoladamente.

Num quadro social controverso como aquele em que se vive atualmente, a resiliência parece corresponder à força-base de todos aqueles que não só conseguem ultrapassar os seus obstáculos e medos, como permite desenvolver e florescer perante as adversidades. Assim, a resiliência será o motor que permite ao Homem desenvolver e adaptar-se mesmo vivenciando grandes dificuldades e obstáculos (Rutter, 2003). O carácter de força desta virtude humana assenta na constituição dos seus fatores de proteção, ou seja, a resiliência é concetualizada como um conjunto de elementos que potenciam a presença da mesma (Peterson & Seligman, 2004). De acordo com Martins (2005), os fatores protetores podem ser fundamentados de acordo com competências espirituais e motivacionais, cognitivas, comportamentais e sociais, ou com base na estabilidade e na gestão emocional e ainda, na competência física. As características motivacionais e espirituais são aquelas que visam a criação de objetivos, e inserem na sua natureza os sonhos, metas e objetivos de vida, sendo que a capacidade de sonhar se constitui como um dos fatores mais poderosos em consonância com as expectativas saudáveis. Assinala-se que a criação de objetivos permite a manutenção da esperança, virtude que contrasta com o desânimo (Werner & Smith, 1979, citados por Martins, 2005). As competências cognitivas – que integram as intelectuais, académicas e do trabalho – permitem a adaptação com sucesso na escola ou local de trabalho, sendo que as crianças e jovens resilientes geralmente revelam elevadas capacidades intelectuais. As competências sociais e relacionais conectam

ao comportamento observável; assim, determinadas ações podem ser potenciadoras da resiliência, como por exemplo, ser flexível, estar disponível para responder a estímulos e demonstrar empatia e afeto com base em comportamentos prossociais (Rutter, 2003). As competências da estabilidade e gestão emocional também protegem e potenciam a resiliência no sentido em que a pessoa se mantém em equilíbrio com os sentimentos, conseguindo geri-los em reações adversas, sendo exemplos a felicidade, o humor e a esperança. As competências físicas respeitam ao ser-se saudável, pois uma boa saúde é fundamental para o funcionamento global do ser humano (Rutter, 2003).

No reflexo da práxis humana, a pessoa resiliente espelha-se com as seguintes características: elevada autoestima, elevada orientação social positiva, felicidade – o que por sua vez proporciona uma melhor saúde mental e menor suscetibilidade à depressão –, boas capacidades de integração e comunicação, elevada esperança, boas capacidades de pensamento abstrato e flexibilidade, capacidades para agir em meios culturais diferentes e capacidade para planificar objetivos e definir metas, entre outras (Martins, 2005). Todas estas características na pessoa resiliente se traduzem como proteção para as adversidades e simultaneamente, na fomentação da resiliência.

No seu todo, estas capacidades têm um reflexo concreto na educação, pois o aluno resiliente apresenta diferenças significativas do aluno não resiliente. De acordo com Waxman e Huang (1996), o aluno resiliente revela elevada perceção no envolvimento das atividades da aula, nível mais elevado de adesão à orientação das tarefas, na aceitação das regras, de satisfação e *feedback*, o que lhe permite reagir às dificuldades de aprendizagem de forma positiva, de prestação académica, ou seja, com um aumento do empenho, autoconceito e motivação.

Indubitável e inegável são as palavras que adjetivam a importância da resiliência no Homem e em particular, naquele cujo processo de desenvolvimento está a ocorrer. Se o caminho que se trilha é cada vez mais recheado de dificuldades e adversidades, o ser humano tem a necessidade encontrar um conjunto de “armas” fundamentais, sendo que a resiliência parece constituir-se como uma extremamente importante.

2. A humildade como fator de proteção na praxis humana

A palavra humildade advém do latim *humus*, que significa filhos da terra. A sua génese advém de raízes religiosas, como virtude fundamental para a fomentação das crenças e da obediência a Deus (Krause, 2010). Mas terá havido uma evolução na significação e essência deste constructo? Socialmente, a humildade inere um valor grandioso e que todo o ser humano deve transparecer, porém, o seu significado remete para inferioridade, submissão e timidez. Esta aparente contradição advoga uma reflexão, isto é, se ser-se humilde é importante, quem quer transparecer comportamentos e atitudes tímidas e submissas?

No contexto científico, o estudo desta virtude tem vindo a ser alargado apesar de se revelar complicado por dois motivos principais, nomeadamente a complexidade adjacente à sua definição e à sua medição. A definição de humildade adjetiva-se como rica e multifacetada, porque, na verdade, esta virtude é sinónimo de (i) avaliação precisa e concisa das habilidades e capacidades; (ii) reconhecimento das falhas, limitações e erros; (iii) perspetivar as habilidades; (iv) o *focus* do *self* é relativamente baixo; (v) desejo genuíno por aprender e servir os outros (LaBouff, Rowatt, Johnson, Tangney, 2000; Tsang & Willerton, 2012). Neste sentido, se a pessoa humilde comporta todas estas características, então esta virtude humana parece ser uma representação da sabedoria, por haver a consciência da inteligência da pessoa, que a mesma não dispõe de todos os conhecimentos, ou seja, o humilde assume a sua finitude humana (Templeton, 1997, citado por Tangney, 2000).

Pela complexidade inerente à humildade, alguns investigadores definem esta virtude humana com base em virtudes opostas, o que parece revelar-se como não adequado, uma vez que a ausência de algo positivo não implica a presença de algo negativo. Assim, não se poderia sinonimizar a humildade a modéstia, por implicar a necessidade de reconhecimento social ou louvor; ao narcisismo, por corresponder a autoconfiança excessiva; ou até mesmo ao altruísmo, que visa o serviço ao próximo objetivando a honra ou alívio de culpa (Davis, Worthington & Hook, 2010). Num contexto prático e real, a humildade é visível em quatro circunstâncias, nomeadamente na honra ou reconhecimento, uma vez que

o humilde não manifesta um comportamento de ciúme perante a honra; em papéis hierárquicos; em ocasiões de conflito, a pessoa humilde atua como elemento “regulador” e impede a propulsão de sentimentos negativos; e na interação com pessoas com normas diferentes, por se demonstrar receptivo a novas ideias e regras (Davis, Worthington & Hook, 2010).

Na práxis humana, a essência da humildade tem repercussões diárias nos mais diversos contextos, desde o físico, psicológico, social e político, na liderança e na área educacional. Na componente física, a humildade é promotora do bem-estar (físico, psicológico, social e espiritual) do Homem, uma vez que o *focus* do *self* do humilde é relativamente baixo e simultaneamente, tem consciência que todas as suas ações são executadas pelo bem do outro e não de si próprio, o que proporciona um alívio da preocupação do *self* e da própria vulnerabilidade, traduzindo-se numa diminuição da ansiedade, depressão e fobias sociais. Assinale-se que alguns investigadores também têm vindo a referir que a humildade se reflete numa redução do risco de doenças coronárias (LaBouff, Rowatt, Johnson, Tsang, & Willerton, 2012; Tangney, 2000). Por outro lado, a presença e a fomentação desta virtude facilita o desenvolvimento da compaixão, perdão, respeito e autoestima e, contrariamente, inibe o desenvolvimento da arrogância, narcisismo e orgulho. Ou seja, a nível comportamental, o humilde transparece atitudes gentis, agradáveis e não arrogantes (LaBouff, Rowatt, Johnson, Tsang, & Willerton, 2012; Tangney, 2000). Num estudo de LaBouff e colaboradores (2012), em que a premissa reside em estudar se as pessoas humildes ajudam mais do que as menos humildes, constatou-se que as pessoas mais humildes estavam mais dispostas a ajudar os outros e sem qualquer tipo de pressão social, mas de génese altruísta, o que potencia a capacidade de empatia e de *distress*. Por isso, a humildade está correlacionada, positivamente, com a amabilidade e a conscienciosidade. Como tal, poder-se-á depreender que o traço da humildade está conectado negativamente com características antissociais, como seja a delinquência e até mesmo, decisões empresariais não éticas.

Neste contexto, esta virtude afigura-se com uma qualidade positiva que pode contribuir para as relações sociais, por promover a formação, manutenção, fortale-

cimento e reparação dos laços sociais. Poderá então a humildade corresponder ao próximo “medicamento” para a saúde humana? Politicamente, esta virtude revela-se também crucial por facilitar a tomada de decisões éticas difíceis e complexas, uma vez que o humilde perspetiva todas as suas ações pelo bem do outro e da comunidade e não exclusivamente para si (Button, 2005).

Apesar de socialmente e, de acordo com o estudo de Exline e Geyer (2004), as pessoas não relacionarem a humildade com a capacidade de liderança, a sua ligação é também crucial e positiva. A conexão da humildade a um líder reflete-se no respeito pelos outros, na aceitação do sucesso com simplicidade, na evitação da autocomplacência, num desejo de aprender e solicitar conselhos, o que se traduz em resiliência organizacional e proporciona sucesso às empresas (Vera & Rodriguez-Lopez, 2004). Na visão de Collins (2008) repercute-se no máximo da aptidão de uma liderança eficaz (nível 5 da pirâmide da capacidade de liderar).

No âmbito educacional, esta virtude humana também carece de foco e atenção, pois o desejo genuíno pela aprendizagem e pelo conseguir perspetivar todos os conhecimentos conduz a uma evolução positiva e evidente no Homem por não se deixar estagnar (Rowatt, Powers, Targhetta, Comer, Kennedy & LaBouff, 2006). Estes investigadores defendem que enquanto cidadãos e cuidadores, de ligação familiar ou não, todos deveríamos incutir a humildade na educação daqueles que serão os futuros elementos da sociedade. Segundo estes, o desenvolvimento da humildade promoverá a formação de seres humanos mais conscientes, cientes dos seus erros e limitações, que repercutem todas as suas ações para bem do outro e não de si próprio, que não se deixam limitar pelas adversidades e procuram obter e dar sempre o seu máximo. O reflexo da humildade na educação espelha-se em alunos que pretendem aprender sempre cada vez mais, também por reconhecerem as suas debilidades e as quererem superar, que aceitam os conselhos dos educadores e que futuramente se traduzirão em empresários, profissionais de ajuda ou outros de uma competência extrema e com uma capacidade de liderança máxima (Collins, 2008; Rowatt, Powers, Targhetta, Comer, Kennedy & LaBouff, 2006).

Todos nós nascemos “com humildade” e ninguém apresenta uma ausência completa de humildade, porém

esta pode ser aprendida e fortalecida. Desta forma eleva-se uma questão: poderá a humildade corresponder à “arma” frutífera na construção de uma sociedade mais eficiente, eficaz e que não se deixa abater pela ausência de recursos físicos? Isto é, será a força que nos falta para mudarmos o paradigma social, o reflexo de uma sociedade que sobrevaloriza o transcendental, e cujos valores se carregam de brilho interno, predominantes de uma conduta empática e ao saber ser, em oposição ao materialismo, consumismo e à componente biológica exteriorizada e visível?

3. A esperança como fator de proteção na práxis humana

A esperança é uma virtude e uma necessidade espiritual por ser um requisito ontológico do Homem. Ningué[m] faria nada se não tivesse a esperança de o concretizar eficazmente. Sem esperança, o Homem viveria em completa inércia e não seria capaz de encontrar o sentido para a vida (Oliveira, 2003). Numa perspetiva social, a esperança ainda é encarada como uma emoção que atende ao concretizar de algo muito desejado e presente em expressões culturais, como por exemplo, “*a esperança é a última a morrer*” (Snyder, Feldman, Shorey & Rand, 2002).

Para Snyder (1994) – e numa visão científica – a esperança corresponde a um processo em que as pessoas perseguem ativamente os seus objetivos. Por isso, e de acordo com este autor, a esperança é composta por três elementos: objetivos, meios e agência. No comportamento humano, os meios de pensamento permitem que a pessoa perceceione a sua capacidade para produzir caminhos produtivos; a agência reflete-se nos pensamentos que as pessoas dispõem para começar e continuar os meios selecionados para o culminar dos objetivos; e os objetivos pretendidos são o motor de todo o processo e justificam o porquê do trajeto refletido na essência e particularidade de cada pessoa. Todos estes elementos funcionam num só e influenciam-se reciprocamente (Snyder, 1994). Opostamente, Oliveira (2003) advoga que a esperança assume o caráter afetivo-emocional e unidimensional por corresponder ao impulso para a ação humana de concretização de objetivos e cujas componentes podem ser incorporadas numa só e única.

Apesar das divergências da definição do conceito da

esperança, há um aspeto comum em que todos os investigadores concordam, ou seja, as repercussões benéficas da esperança na práxis humana. Neste sentido, a esperança tem influência na saúde física, assinalando-se por exemplo os atletas. Refiram-se os estudos desenvolvidos por Snyder e colaboradores (2002) que demonstram que: i) as pessoas com elevada esperança em comparação com as de menor esperança se empenham mais em atividades saudáveis, como seja a prática de exercício físico; ii) o estado de saúde físico melhorado está associado a níveis elevados de esperança e que conduzem a um ajustamento psicológico; iii) a elevada esperança está correlacionada, positivamente, com uma *performance* académica e atlética melhorada; iv) os alunos com elevada esperança manifestam aumento da autoestima e confiança nas suas habilidades académicas.

Na área da saúde psicológica, Snyder e colaboradores (2002) assinalam ainda que a presença da esperança também tem os seus benefícios. Referem que a elevada esperança se correlaciona positivamente com as emoções positivas e negativamente com as emoções negativas; e que a elevada esperança se interliga com um bom ajustamento psicológico porque a pessoa com elevada esperança consegue apoiar-se no benefício do *feedback* de qualquer experiência, para aprender e evoluir e não recair em ruminações.

Também na saúde física, esta virtude humana parece ter repercussões importantes, inclusivamente quer na prevenção primária, atitudes proativas para evitar que a doença apareça e assim na redução dos riscos de saúde, quer na prevenção secundária das doenças, medidas acionadas quando a doença esteve presente e se pretende evitar uma recaída. De facto, de acordo com Snyder (2009) a esperança tem um papel fundamental em ambas porque: i) pessoas com esperança elevada usam a informação sobre a doença como meios para os esforços da prevenção; ii) pessoas com elevada esperança participam mais em atividades de prevenção, por exemplo, no caso das mulheres participam em atividades de prevenção do cancro da mama e os homens homossexuais, com elevada esperança, reportam minoria de comportamentos sexuais de risco; iii) na prevenção secundária, as mulheres com cancro, fibromialgia ou artrite e com elevada esperança reportam maior tolerância à dor e menos visitas por parte dos seus clínicos.

No âmbito educacional também é defendido que, os professores deveriam apoiar-se e fomentar a esperança, não apenas como virtude humana, mas como base sólida que facilita o processo de aprendizagem nos seus alunos. Referenciando estudos desenvolvidos por Snyder e colaboradores (2002) relatam que: i) os alunos com elevada esperança experienciam menor ansiedade e stresse do que os alunos com baixa esperança; ii) a elevada esperança prediz notas mais elevadas, graduação acadêmica superior e baixo risco de abandono escolar; iii) os alunos com elevada esperança revelam melhores habilidades para resolver problemas e demonstram recurso a estratégias mais eficazes para lidar com acontecimentos acadêmicos stressantes; iv) os alunos com elevada esperança reportam um aumento na autoestima, competência escolar e social e na criatividade; v) os alunos com elevada esperança obtêm resultados superiores aos dos alunos com menos esperança porque os que têm níveis inferiores de esperança experienciam, mais facilmente, sentimentos negativos e pensamentos depreciativos.

Tendo como substrato este referencial teórico, Snyder (2009) implementou um programa para incutir e desenvolver a esperança nos alunos. Os resultados revelaram que a esperança pode ser ensinada e desenvolvida no contexto de sala de aula. O autor defende que apesar de a esperança nascer com a pessoa, esta também pode ser ensinada e fomentada, nomeadamente os meios e os pensamentos esperançosos (Snyder, 2009).

4. Humildade, esperança e resiliência: Qual é a sua interconexão?

Um dos “motores” que potenciou a necessidade de investigar nesta área e a configurou como relevante e urgente foi precisamente a ausência de um estudo que interconecte estas três virtudes humanas. Na verdade, se o estudo individualizado de cada uma das virtudes revela escassez, a conexão com todas estas virtudes adjectiva-se rara ou até mesmo inexistente.

Tendo como referencial a apresentação dos conceitos e a explicitação da essência de cada virtude não se torna difícil perceber uma relação entre elas, porque, na verdade, há elos em comum que as ligam de uma forma inegável. Como foi referenciado a humildade e a esperança constituem-se como fatores protetores e de resiliência no âmbito da dimensão espiritual, moti-

vacional e na estabilidade emocional. Neste sentido, parece importante que todo o comportamento humano espelhe tais virtudes. A componente espiritual respeita ao cariz da existência da pessoa e todos os homens são seres espirituais, ou seja, têm subjacente um conjunto de crenças e valores que lhes permitem trilhar um caminho de escolhas individualizadas. A componente motivacional é, na sua essência, o motor de todas as ações, pois tudo o que se efetua ou elabora tem uma razão e justificação que nos impele à concretização da ação. As emoções são o que torna o comportamento e as ações de raiz humana, pois não só efetuamos as tarefas com um propósito como são afortunadas de um sentimento subjacente.

De facto se pensarmos na essência e definição de cada uma das virtudes não é difícil interconectá-las. Assim, para que a pessoa consiga não só ultrapassar os obstáculos como desenvolver-se com os mesmos, terá que ser consciente das suas capacidades e conhecimentos e ser capaz de (re)conhecer quando erra e identificar os seus limites (humildade). Terá que ter a habilidade para ativar os meios, objetivos e agência apropriada para conseguir vingar os seus obstáculos (esperança).

Como poderá ainda alguém conseguir ultrapassar uma adversidade se não escolher os objetivos, meios e agência apropriados, tendo por base a consciência das suas conquistas e limites? Desta forma, a esperança e a humildade assumem-se como duas faces da mesma moeda cuja base e sustentação é a resiliência, logo uma ligação entre as três virtudes humanas adjectiva-se inseparável e inquebrável, interconexão.

Cada virtude tem uma força que lhe é própria e singular, porém demonstra, simultaneamente, união e força quando em conexão com as outras duas, o que corresponde à área em comum das três virtudes. Apesar de a literatura ser escassa na abordagem da união e relação entre estas três virtudes, as vantagens e benefícios configuram-se extremamente relevantes, concretamente: i) fomentação de emoções positivas e decréscimo de emoções negativas (Snyder & Lopez, 2009); ii) comportamento baseado na eficiência e eficácia, porque a pessoa conseguirá ter êxito face às adversidades e obstáculos (Peterson & Seligman, 2004); iii) saber reagir a adversidades, ter presente o *feedback* de resoluções prévias e não ruminar nos problemas conduz a um pensamento

ativo e positivo (Martins, 2005); iv) proatividade face às situações difíceis, uma vez que a junção das três virtudes reverte numa pessoa ambiciosa, que deseja vingar as suas limitações, cresce com as mesmas e ultrapassa positivamente os obstáculos que surgem (Rowatt, Powers, Targhetta, Comer, Kennedy & LaBouff, 2006; Snyder, Feldman, Shorey & Rand, 2002); v) como são virtudes que estimulam o pensamento positivo e com predominância de um *focus* do *self* baixo, as repercussões na saúde serão grandiosas, o que se traduz num risco inferior de depressões, comportamentos antissociais ou fobias (Davis, Worthington & Hook, 2010); vi) elevado auto-conceito, motivação e *autoestima* porque a força das três virtudes humanas permite o vingar de limitações e concretamente, a fomentação da conquista (Collins, 2008; Vera & Rodriguez-Lopez, 2004); vii) comportamento característico de gentileza, amabilidade e compreensão e não de arrogância, pois para admitir os erros há uma aprendizagem constante com o outro (Davis, Worthington & Hook, 2010); viii) atitude de predominância ética em que todas as ações são efetuadas pelo bem-estar do

outro e não ou apenas de si próprio (Vera & Rodriguez-Lopez, 2004); ix) nível de adesão máxima a qualquer tarefa ou atividade (Collins, 2008; Rowatt, Powers, Targhetta, Comer, Kennedy & LaBouff, 2006).

Numa sociedade em que o desemprego, as carências e os desequilíbrios sociais, o consumismo e o materialismo crescem progressivamente, em oposição ao decréscimo de recursos físicos e materiais, será que a fomentação e a educação destas poderosas virtudes: humildade, esperança e resiliência, não se constata como uma “*luz ao fim de um túnel escuro*”? Teremos nas nossas mãos a chave da porta para uma sociedade mais rica e justa, cujas limitações podem ser vingadas de uma forma mais flexível e eficiente?

A fomentação destas virtudes e a sua inclusão na educação ser humano afiguram-se como fundamentais e urgentes, pois podem corresponder ao elemento-chave do pano social e cultural dos dias de hoje, sendo que podemos concluir que a nossa sociedade atual necessita da *humildade*, da *esperança* e da *resiliência* para aprender a *ReViver*.

Referências bibliográficas

- Brandão, J.M., Mahfoud, M. & Nascimento, I.F.G. (2011). A construção do conceito de resiliência em psicologia: Discutindo as origens. *Padéia*, 49(21), 263-271.
- Button, M. (2005). A monkish kind of virtue? For and against humility? *Political theory*, 33(6), 840-868. doi: 10.1177/00905917052805225.
- Collins, J. (2008). *Good to great*. Cruz Quebrada: Casa das Letras.
- Davis, D.E. Worthington Jr., E.L. , & Hook , J.N. (2010). Humility: Review of measurement strategies and conceptualization as a personality judgment. *Journal of Positive Psychology*, 5, 243-252. doi:10.1080/17439761003791672.
- Exline, J.J. & Geyer, A.L. (2004). Perceptions of humility: A preliminary study. *Self and identity*, 3, 95-114. doi: 10.1080/1357650034200077.
- Frankl, V. (1991). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Krause, N. (2010). Religious involvement, humility, and self-rated health. *Social Indicators Research*, 98, 23-39. doi: 10.1007/s11205-009-9514-x.
- LaBouff, J.P., Rowatt, W.C., Johnson, M. K., Tsang, J. & Willerton, G.M. (2012). Humble persons are more helpful than less humble persons: Evidence from three studies. *The Journal of Positive Psychology*, 7, 16-29.
- Martins, M.H.V. (2005). *Contribuições para a análise de crianças e jovens em situação de risco: Resiliência e desenvolvimento*. Faro: Universidade do Algarve (tese de doutoramento).
- Martins, M.H.V. & Jesus, S.N. (2007). Fatores de resiliência e bem-estar: Compreender e atuar para resistir! In M.M.M Sequeira, S.N. Jesus & V.N. Oliveira (Eds.). *Psicologia da saúde: Teoria e pesquisa* (pp. 85-111). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo.
- Oliveira, J.B. (2003). Esperança: Natureza e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 7 (1), 83-106.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues - A handbook and classification*. APA: Oxford University Press.
- Ralha-Simões, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J. Tavares (2001). *Resiliência e educação* (pp. 95-113). São Paulo: Cortez Editora.
- Rowatt, W.C., Powers, C., Targhetta, V., Comer, J., Kennedy, S. & Labouff, J. (2006). Development and initial validation of an implicit measure of humility relative to arrogance. *The Journal of Positive Psychology*, 1(4), 198-211. doi: 10.1080/17439760600885671.
- Rutter, M. (2003). Genetic influences on risk and protection: Implications for understanding resilience. In S.S. Luthar (Ed.). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 489-509). Cambridge: Cambridge University Press.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037/003-066X.55.1.5.
- Snyder, C.R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C.R. (2009). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry: An International Journal of Advancement of Psychological Theory*, 13(4), 249-275. doi:10.1207/S15327965PLI1304 01.
- Snyder, C.R., Feldman, D.B., Shorey, H.S. & Rand, K.L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling*, 5(5), 298-308.
- Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (2009). *Psicologia positiva: Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Tangney, J.P. (2000). Humility: Theoretical perspectives, empirical findings and directions for future research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 70-82. doi: 10.1521/jscp.2000.19.1.70.
- Vera, D. & Rodriguez-Lopez, A. (2004). Humility as a source of competitive advantage. *Organizational dynamics*, 33(4), 393-408. doi: 10.1016/j.orgdym.2004.09.006.
- Waxman, H.C., & Huang, S.L. (1996). Differences by level of technology use on students' motivation, anxiety, and classroom learning environments in mathematics. *Journal of Educational Technology System*, 25(1), 67-77.
- Werner, E. & Smith, R. (1979). An epidemiological perspective in some antecedents and consequences of childhood mental problems and learning disabilities. *American Academy of Psychiatry*, 44, 292-306

Andreia Saraiva¹

Patrícia Oom do Valle²

CONTRIBUIÇÃO DO SOCIAL MARKETING NA MITIGAÇÃO DAS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS*

Uma revisão da literatura focalizando a relevância da mudança comportamental

Resumo: Com esta revisão da literatura pretende-se compreender em que medida pode o *Social Marketing* contribuir para a mitigação do aquecimento global – uma alteração antropogénica – que pede a intervenção e sinergia de várias áreas científicas. Recorre-se à exposição da filosofia, tecnologia, raízes e objetivos do *Social Marketing* – mudanças sociais positivas, que vão ao encontro do bem-estar social e/ou ambiental. Conclui-se que o seu âmbito integra um processo capaz e com provas dadas na promoção da eficiência energética, uma mudança comportamental desejada para responder a pressupostos estipulados no sentido de limitar a subida da temperatura a 2°C acima dos níveis pré-industriais, por estar previsto que além desse valor a terra fica exposta a perigos, que comprometem a qualidade de vida.

Palavras-chave: *Marketing Social*; eficiência energética; mudança comportamental.

CONTRIBUTION OF SOCIAL MARKETING TO CLIMATE CHANGE MITIGATION

A literature review focusing on the relevance of behavioral change

Abstract: This literature review aims to understand how Social Marketing contributes to mitigate global warming – caused by anthropogenic activity – an issue calling for all scientific fields' action and synergy. The paper describes Social Marketing philosophy, technology, roots and objectives – positive social changes, to meet social welfare and / or environmental quality. It is found that Social Marketing includes a capable and proven process in promoting energy efficiency, a desired behavioral change to meet the assumptions of limiting the temperature increase to 2 ° C above pre-industrial levels because, beyond this value, it is expected that the risk to the land is very high as well as to the quality of life.

Keywords: Social Marketing; energy efficiency; behavior change .

¹ Consultora na área da Comunicação Institucional

Licenciada em Ciências da Comunicação pela Universidade do Algarve

Mestre em Marketing, na especialidade de Social Marketing, pela Universidade do Algarve

Doutoranda em Ciências da Comunicação na Escola de Sociologia e Políticas Públicas, no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE)

¹ Professora Associada com agregação da Faculdade de Economia da Universidade do Algarve

Diretora do Mestrado em Marketing da Universidade do Algarve

Licenciada em Gestão de Empresas pela Universidade do Algarve

Mestre em Ciências Económicas e Empresariais pela Universidade do Algarve

Doutorada em Métodos Quantitativos Aplicados à Economia e à Gestão, na especialidade de Estatística, pela Universidade do Algarve

* Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/SOC/04020/2013

Introdução

As alterações climáticas antropogénicas estão relacionadas, entre outros fatores como, por exemplo, a desflorestação e a agricultura, com o consumo insustentável da energia que conduz à necessidade de queima de combustíveis fósseis, libertando para a atmosfera gases com efeito de estufa (GEE): dióxido de carbono (CO₂), metano (CH₄), óxido nitroso (N₂O) e fluorcarbonetos, os quais aprisionam o calor irradiado da superfície terrestre e impossibilitam a sua libertação para o espaço (UE, 2014). De acordo com o *Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas* (IPCC, 2014), o aquecimento global deve estar limitado aos 2°C acima dos níveis pré-industriais, valor acima do qual várias áreas serão cada vez mais afetadas, *e.g.* mudanças intensificadas no clima, aumento do nível dos oceanos, propagação de doenças, extinção de espécies animais e vegetais, falta de alimentos e de água doce, necessidade de emigração em massa, diminuindo a qualidade de vida (UE, 2014).

Por conseguinte, o tema tem ocupado agendas políticas internacionais no sentido de serem encontradas soluções para mitigar os efeitos do aquecimento, uma das alterações globais provocadas pela atividade humana que mais se tem revelado preocupante (UNFCCC, 2015a). Contudo, este é um tema sensível por abranger diferentes entendimentos, no que diz respeito à intervenção expectável dos países desenvolvidos e dos países em desenvolvimento, por compreenderem diferentes necessidades (UNFCCC, 2015b). Ainda assim, nações em todo o mundo têm vindo a debater diretrizes a seguir e dá-se conta da aplicação de diversas medidas de eficiência energética, entre as quais se encontram programas de mudança comportamental (Saraiva, 2012).

No final do séc. XIX terá sido avaliada pela primeira vez o resultado das emissões de CO₂ à escala global, provocadas pela queima de carvão, tendo-se concluído que a sua duplicação na atmosfera originaria um aumento de temperatura (Arrhenius, 1896 *apud* Santos, 2012). Naquela altura, contudo, não foi referido que tal facto pudesse ser prejudicial. Investigações relacionadas com o clima têm vindo a aumentar, bem como as provas da interferência antropogénica. Na problemática do ambiente têm-se envolvido investigadores não apenas das ciências naturais, mas também das ciências humanas e so-

ciais, sendo evidente que é necessária a contribuição de áreas diversas (Santos, 2012).

A *Conferência das Partes (COP)* tem vindo a debater a necessidade de mudar de paradigma após décadas de industrialização alimentada por combustíveis fósseis e, para o efeito, reúne países da *Convenção Quadro das Nações Unidas para as Alterações Climáticas*. Foi na COP3 de 1997 que surgiu o *protocolo de Quioto*, tendo sido ratificado apenas em 2005 (Santos, 2012).

A *União Europeia (UE)* é defensora do *protocolo de Quioto* (UNFCCC, 2014) e refere que a eficiência energética, além de importante para a redução das emissões do GEE, garante segurança no abastecimento de energia e favorece a competitividade. Destaca também a importância da mudança comportamental para que, até 2020, consiga reduzir 20% do consumo de energia (Comissão Europeia, 2015; UE, 2008). Entretanto, na COP20 (2014), em Lima, estiveram presentes entidades das Nações Unidas, governos, empresas internacionais e regionais e organizações não governamentais (ONGs), no sentido de procurar negociar novas políticas e estabelecer a continuidade de algumas anteriores para a redução das emissões de GEE.

É relevante investigar disciplinas que contribuam para transformar modelos comportamentais insustentáveis e que procurem dar resposta a mudanças sociais desejadas. O *Social Marketing* propõe uma tecnologia capaz de alcançar mudanças comportamentais socialmente necessárias e garantir que os resultados dessa mudança sejam mensuráveis. Além de dar a conhecer o tema, demonstrando a necessidade da tomada de consciência da responsabilidade perante a problemática, incide na tomada de ação que leva à utilização sustentável da energia e ultrapassa, desta forma, o aspeto cognitivo. Fundamenta-se no conhecimento do *Marketing mainstream*, no entanto o seu foco é sempre um produto social, que consiste na mudança comportamental que se designa a alcançar (Kotler & Lee, 2012; Kotler & Roberto, 1992).

Desta feita, levanta-se a seguinte questão, à qual se procura responder através da revisão da literatura. Em que medida pode o *Social Marketing* contribuir para a redução do consumo de energia?

Assim o principal objetivo do presente trabalho é conhecer o âmbito do *Social Marketing* para responder à questão de investigação.

Revisão da literatura

O *Social Marketing*

Kotler e Roberto (1992) referem diversas estratégias capazes de contribuir para implementar mudanças sociais necessárias e verifica-se que tais estratégias estão a ser aplicadas na promoção da eficiência energética (Saraiva, 2012): 1) Estratégia tecnológica, que consiste na modificação, substituição ou inovação do produto – e.g. lâmpadas fluorescentes, equipamento energeticamente eficiente; 2) Estratégia político-legal, implementada através de leis – políticas ambientais; 3) Estratégia educacional, implementada através do ensino; 4) *Social Marketing*.

O *Social Marketing* é uma subdisciplina do *Marketing* que tem como objetivo melhorar a qualidade de vida (Valle, 2004) servindo-se do conhecimento e das técnicas do *Marketing* tradicional: pesquisa de mercado e segmentação, estratégias de *Marketing* – 4Ps: Produto, Preço, Distribuição e Comunicação – monitorização e avaliação de programas, para alcançar mudanças comportamentais socialmente desejadas e necessárias (Andreasen *et al.*, 2008; Dann, 2010; Kotler & Lee, 2012; Saraiva, 2012; Valle, 2004). A forma como determinado *target* está disposto a realizar essa mudança é sempre considerada pelo *Social Marketing* e deve ser conduzida voluntariamente (Andreasen, 1995). O *Marketing* comercial é uma disciplina com poder comprovado em influenciar comportamentos de compra, muitas vezes criticado por levar os seus públicos a adotar estilos de vida *trend* que reproduzem o imaginário de marcas. O grande desafio do *Social Marketing* é apropriar-se deste poder e utilizá-lo para influenciar comportamentos benéficos e socialmente necessários (Andreasen, 2006).

As mudanças comportamentais socialmente necessárias foram agrupadas por Kotler (1978) de acordo com a sua amplitude em: 1) mudança cognitiva, cujo objetivo é pouco abrangente, dando apenas a conhecer determinada matéria, está normalmente presente nas campanhas sociais; 2) mudança de ação, já requer que o público-alvo reaja à mensagem atuando; 3) mudança comportamental, mais exigente do que as anteriores, nela incide o *Social Marketing* e o seu objetivo é transformar ações isoladas em atitudes e comportamentos habituais e, por último, 4) a mudança de valor, solicitando a transforma-

ção de crenças limitativas, que dificultam a adoção e manutenção de determinado comportamento, devido a valores culturais muito enraizados. Um programa de *Social Marketing* envolve necessariamente a passagem pela mudança cognitiva e de pela mudança ação para chegar à mudança comportamental.

Social Marketing não é sinónimo de *Marketing* para organizações sem fins lucrativos (Kotler & Lee, 2012), embora seja uma disciplina de *Marketing* aplicada por estas organizações, sempre que querem lançar um programa de mudança comportamental (Mazzon, 1981). Mais recentemente, compreendeu-se que também as empresas privadas podem incorporar estes programas, como parte da sua responsabilidade social empresarial (RSE) e contribuir para o alcance de comportamentos socialmente necessários (Kotler & Lee, 2004). Trata-se, assim, da extensão da disciplina de *Social Marketing* às empresas, designando-se neste caso *Corporate Social Marketing*. Em qualquer um dos ambientes deve prevalecer o objetivo de beneficiar a sociedade e/ou o ambiente, através de uma mudança comportamental socialmente necessária, e.g. eficiência energética. Não obstante, aplicado a nível empresarial, gera também ganhos para esta instituição, e.g. relacionamento positivo com *stakeholders*, imagem favorecida, *publicity* (Saraiva, 2012).

Remonta à década de 50 o pensamento do sociologista Wiebe (1951-1952) referente à possibilidade da aplicação dos princípios do *Marketing* a mudanças socialmente necessárias, tendo colocado a questão: “Why can't you sell brotherhood and rational thinking like you sell soap?” (Wiebe, 1951-1952, p. 679), no seu artigo *Merchandising Commodities and Citizenship on Television*. No entanto, a abordagem feita naquele momento estava ainda relacionada com a Comunicação de *Marketing* especificamente, e não com a disciplina de *Marketing* de forma integral, havendo, por isso, um afastamento da abordagem concreta do *Social Marketing*. Esta tendência continua em Kotler e Zaltman (1971), que embora tenham registado o nascimento da disciplina, não colocaram a tónica na mudança comportamental, referindo-se ao *Social Marketing* como sendo:

“o desenho, a implementação e o controle de programas calculados para influenciar a aceitabilidade das ideias sociais, envolvendo considerações de planea-

mento de produto, preço, comunicação, distribuição e pesquisa de marketing.” (Kotler & Zaltman, 1971, p. 5)(1)

A referência à utilização dos 4Ps do *Marketing* – *product, pricing, place, promotion* – além de fins comerciais já teria sido referida em Kotler e Levy (1969), altura em que criticaram os estudantes pela falta de criatividade em levar esta aplicação para campos mais abrangentes. Contudo, o uso das estratégias de *Marketing* na mudança comportamental foi criticada por Laczniak e Michie (1979), uma vez que consideraram poder promover comportamentos indesejáveis. Levy e Kotler (1979) sublinham que tal afirmação é um equívoco, a falta de ética não pode ser apontada à disciplina, a responsabilidade cabe aos profissionais que a praticam, um aspeto inerente a qualquer área científica. O *Social Marketing* necessita de ser orientado pela ética e esta reflexão está presente no estudo e prática da disciplina, pois quando se procura criar valor para a sociedade em geral, ao solucionar ou melhorar questões *e.g.* ambientais, de saúde pública, educação, deve-se ser capaz de perceber que os efeitos positivos que são criados para determinado grupo não podem prejudicar um outro (Andreasen, 2001; Domegan *et al.*, 2013; Eagle, 2009; Newton *et al.*, 2013).

Andreasen (1994, 1995) insiste que uma definição que abarque a filosofia do *Social Marketing*, além de ter que referir a utilização que faz das ferramentas do *Marketing mainstream*, deve também assinalar que é aplicado em programas (de forma a distingui-lo de campanhas, por terem curta durabilidade temporal) e que seu foco é na mudança comportamental voluntária. “O *Social Marketing* é a aplicação de tecnologias de *Marketing* comercial à análise, planeamento, execução e avaliação de programas projetados para influenciar o comportamento voluntário de públicos-alvo, a fim de melhorar o seu bem-estar pessoal e da sociedade em que se inserem.” (Andreasen, 1995, p. 7)(2)

De há sensivelmente 40 décadas para cá tem-se vindo a trabalhar na definição e fronteiras do campo de atuação do *Social Marketing* e, assim, a fazê-lo avançar enquanto disciplina (Dann, 2010), distinguindo-o, sobretudo, de outras áreas que nele podem estar integradas (Andreasen, 2002), como a Publicidade e a

Comunicação de *Marketing*. Durante algum tempo o *Social Marketing* esteve essencialmente focado numa visão *downstream*, *i.e.* nos públicos que integram determinado problema social a solucionar. Atualmente trabalha com mais dois níveis, o *mid-stream* e o *upstream*, que abarcam outros públicos, não menos importantes para a concretização do bem-estar social, respetivamente, *e.g.* amigos e parentes dos visados e decisores públicos, instituições, reguladores, educadores etc. (Andreasen, 2006; Dibb & Carrigan, 2013; Gordon, 2013; Lefebvre, 2012).

Aplicação do *Social Marketing* na promoção da Eficiência Energética

A aplicação do *Social Marketing* é extensível à necessidade de utilização sustentável de energia, no que se refere à eficiência energética no consumo, principalmente no residencial. Verificam-se resultados positivos em estudos que incidem na mudança comportamental – eficiência energética – conseguida através de programas de *Social Marketing* (Saraiva, 2012), “vários estudos têm sugerido potenciais de poupança tão altos como cerca de 20%” (Gynther, Mikkonen & Smits, 2012, p. 81)(3). O conceito eficiência energética diz respeito à utilização racional de energia ao longo da cadeia energética: produção, transmissão e distribuição e consumo. Em relação ao consumo foca a utilização de equipamentos e adoção de comportamentos energeticamente eficientes, sem que tal altere o nível de conforto pessoal (Direção Geral de Energia e Geologia – DGEG, 2012; Saraiva, 2012). A “eficiência energética no consumo final assume o papel preponderante para se alcançarem as metas de redução das emissões, com uma contribuição de 38%, comparando com os 17% proporcionados pela produção a partir de fontes renováveis” (International Energy Agency (IEA) in ERSE, 2011, p.5).

É perceptível que a sociedade atual está cada vez mais sensível para com a necessidade de preservação do planeta, bem como para com a necessidade de adotar comportamentos sustentáveis que permitam ter segurança no abastecimento de energia, evitando a utilização descontrolada de energia que vigorava na Era da produção em massa. “É razoável esperar – com base num aumento global da consciência ambiental – que o *Social Marketing* em questões ambientais vá lentamente movimentar-

se em direção ao estágio de maturidade” (Takahashi, 2009, p.143)(4). A própria crise financeira impôs mudanças no consumo, alterou mentalidades e levou a sociedade a procurar estilos de vida mais sustentáveis. Às empresas passou-se a exigir consciência ambiental no decorrer da sua atuação, cada vez mais os públicos preferem comprar de empresas responsáveis. As partes interessadas têm vindo a vigiar a forma como operam, requerendo práticas cidadãs no processo inerente à captação de lucro. As empresas devem, então, agregar valores que reflitam essa preocupação para com o ambiente, bem como mecanismos de responsabilidade social empresarial que apoiem esta causa (Kotler, 2011).

Além de práticas socialmente responsáveis na cadeia de valor, a empresa pode envolver-se na mudança comportamental com os seus *stakeholders*, através de programas com durabilidade temporal, que possibilitem alcançar resultados positivos para a sociedade, para o ambiente e para a empresa. É necessário, no entanto, que esta atitude vá ao encontro dos valores que a empresa integra, criando uma identidade coerente com a imagem que deseja projectar. É essencial que a empresa se afaste de campanhas comunicacionais de curta duração com o intuito de criar uma imagem ambiental positiva de forma rápida, sem que assente na veracidade ou esteja em conformidade para com os comportamentos que exerce. Se assim proceder, os resultados positivos não existirão ou serão fugazes e podem mesmo ter repercussões negativas (Bloom *et al.*, 1995; Kotler & Lee, 2004; Saraiva, 2012). Kotler e Lee (2004) designam o *Corporate Social Marketing – Social Marketing* praticado em empresas – o “*best of breed*” dentro das práticas de *RSE*, uma prática com benefícios transversais à sociedade, mas também à empresa. O *Procel Educação* no Brasil, um programa de eficiência energética no consumo implementado e desenhado à luz da abordagem do *Corporate Social Marketing* no intervalo de tempo 1995 – 2006 evitou o consumo de 2.700.000 MWh, o equivalente ao consumo médio anual de 1100 residências brasileiras (Eletrobras, 2012 *apud* Saraiva, 2012). Bloom Hussein e Szykman (1995, p. 10)(5) já teriam observado que “os programas de *Social Marketing* podem ser vistos como um tipo específico de programa de responsabilidade social ou podem fazer parte de um maior esforço de responsabilidade social”.

Gestão do *Social Marketing*

A orientação dos programas de *Social Marketing* é sempre para o “consumidor”, o público-alvo a quem o programa de mudança comportamental se dirige. O planeamento deve começar por uma análise prévia das condições da envolvente, ao compreender a necessidade de promover determinada mudança social. Seguidamente, é imprescindível conhecer e compreender as necessidades do público-alvo, ao analisar as razões que o levariam a rejeitar ou a aceitar – “adquirir” – determinada mudança comportamental. Para o efeito utiliza-se a técnica de segmentação para agrupar indivíduos com características semelhantes, de acordo com variáveis geográficas, demográficas, psicográficas, comportamentais e escolhe-se o *target* a quem se quer direccionar o programa, de forma concordante com os seus padrões comportamentais. Os 4Ps de *Marketing* (*Product/Produto*, *Price/Preço*, *Place/Distribuição*, *Promotion/Comunicação*) permitem delinear a estratégia mais adequada com vista à aceitação da mudança comportamental socialmente desejada (Andreasen, 1995).

Um plano de *Social Marketing* é “desenhado” à semelhança de um plano de *Marketing* comercial (tabela 1) tendo como objetivo, neste caso, a aceitação de um produto social. Ao contrário de um produto comercial, o produto social é intangível, consiste na mudança comportamental, associada aos benefícios que dela advêm, e que devem ser percebidos pelo público-alvo como razões fortes para mudar o comportamento. O produto social pode, no entanto, integrar objetos tangíveis e serviços (*Produto Aumentado*) para se conseguir um maior envolvimento com o público-alvo. O “preço a pagar” pelo produto social é essencialmente psicológico, o “custo” consiste no esforço necessário para realizar uma mudança comportamental, e deve ser percebido como inferior em relação aos benefícios da mudança. Distribuição refere-se ao local onde a mudança comportamental se realiza. No *Social Marketing* confunde-se muitas vezes a comunicação com a distribuição. No entanto, a variável *Comunicação de Marketing* tem o objetivo de dar a conhecer a mudança e levar à ação. É na variável distribuição que vai culminar o objetivo do *Social Marketing*, a “aquisição” da mudança comportamental. Considera-se, então, que um programa assenta na abordagem do *Social Marketing* quando o produto social é entregue e os resultados, dessa entrega, são mensurados. Ainda que por vezes possa existir alguma dificuldade, esta premissa tem que estar contemplada (Kotler & Lee, 2012).

Tabela 1
Cartilha de planejamento dos programas de *Social Marketing*

Sumário Executivo Breve resumo destacando o propósito do plano, o público-alvo, objetivos de Marketing e metas principais, o posicionamento desejado, estratégias de Marketing mix (4Ps), avaliação, orçamento e planos de implementação. 1.0 Conhecimento, Propósito, e Foco 2.0 Análise da Situação 2.1 SWOT: forças, fraquezas, oportunidades e ameaças. 2.2 Esforços similares ou passados: atividades, resultados e lições aprendidas 3.0 Perfil do Mercado Alvo 3.1 Tamanho 3.2 Demografia, geografia, comportamentos relacionados, psicografia. 3.3 Fase da mudança (disposição para “comprar”) 4.0 Objetivos e metas de Marketing 4.1 Objetivos de <i>Social Marketing</i>: comportamentos, conhecimentos e convicções 4.2 Metas: mensuráveis e sensíveis ao tempo 5.0 Barreiras dos alvos de Marketing, Benefícios e a Competição 5.1 Barreiras percebidas em relação ao comportamento desejado 5.2 Potenciais benefícios do comportamento desejado 5.3 Comportamentos competitivos 6.0 Declaração de Posicionamento Como se quer que o público-alvo veja o comportamento desejado relativamente a outros comportamentos pelos quais pode optar (comportamentos competitivos) 7.0 Estratégias do Marketing Mix (4Ps) 7.1 Produto: Core: Benefício do comportamento desejado para o público-alvo Atual: Comportamento desejado e qualquer marca e patrocinadores Aumentado: Objetos tangíveis e serviços 7.2 Preço: Taxas monetárias, incentivos e desincentivos Incentivos e desincentivos não monetários 7.3 Praça (Distribuição) Onde e quando promover para que o público-alvo execute o comportamento Onde e quando adquirir quaisquer produtos tangíveis e serviços 7.4 Promoção (Comunicação) Mensagem Mensageiros Canais de comunicação 8.0 Plano de Avaliação 8.1 Propósito e audiência para avaliação 8.2 O que será medido: produção/ processo, resultados e medidas de impacto 8.3 Como e quando as medidas serão tomadas 9.0 Orçamento 9.1 Custos para implementar o plano de Marketing, incluindo a avaliação Qualquer receita incremental antecipada ou economia de custos 10.0 Plano de Implementação Quem fará o quê, quando

Conclusão

Numa altura em que se torna necessário reunir sinergias em prol da mitigação do aquecimento global, verifica-se que o *Social Marketing* possui técnicas e conhecimento capazes de contribuir para esta causa que diz respeito à humanidade. É imprescindível atuar em diversas frentes para se conseguir limitar a subida da temperatura na terra aos 2°C acima dos níveis pré-industriais, no sentido de afastar os perigos do aquecimento. A mudança de comportamento no consumo de energia – eficiência energética no consumo – está entre as medidas viáveis para tornar o objetivo exequível. Embora seja possível recorrer-se a diversas estratégias para implementar uma mudança comportamental, o *Social Marketing* ocupa, entre elas, uma posição relevante. A filosofia da disciplina permite conduzir voluntariamente essa mudança, por considerar a via pela qual o *target* está disposto a realizá-la. Além disso, os resultados dos programas que se realizam são mensurados e avaliados, o que permite quantificar a energia efetivamente poupada. A disciplina rege-se pelo *Marketing mainstream* e neste sentido uma das premissas é verificar retorno nas ações que aplica, neste caso, essa força é dirigida à qualidade de vida.

Notas

- (1) “Social marketing is the design, implementation, and control of programs calculated to influence the acceptability of social ideas and involving considerations of product planning, pricing, communication, distribution, and marketing research.” (Kotler & Zaltman, 1971, p. 5).
- (2) Social Marketing is the application of commercial marketing technologies to analysis, planning, execution, and evaluation of programs designed to influence the voluntary behaviour of target audiences in order to improve their personal welfare and that of their society.” (Andreasen, 1995, p. 7).
- (3) “Changes in consumer behaviour can lead to significant energy savings; various studies have suggested savings potentials as high as up to approximately 20%” (Gynther *et al.*, 2012, p. 81).
- (4) “it is reasonable to expect—based on a global increase in environmental awareness—that social marketing for the environment will slowly move toward the maturity stage” (Takahashi, 2009, p. 143).
- (5) “Social marketing programs can be viewed as a particular type of social responsibility program or can be part of a larger social responsibility effort” (Bloom *et al.*, 1995, p. 10).

Referências bibliográficas

- Andreasen, A.R. (2001). *Ethics in social marketing*. Washington: Georgetown University Press.
- Andreasen, A.R. (1995). *Marketing social change: Changing behavior to promote health, social development, and the environment*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Andreasen, A.R. (2006). *Social marketing in the Twenty-first Century*. Thousand Oaks: Sage.
- Andreasen, A.R. (1994). Social marketing: Its definition and domain. *Journal of Public Policy & Marketing*, 13(1), 108-114.
- Andreasen, A.R. (2002). Marketing social marketing in the social change marketplace. *Journal of Public Policy & Marketing*, 21(1), 3-13.
- Andreasen, A.R., Lee, N. & Rothschild M. (2008). Further thoughts on the 2007 AMA definition of marketing and its implications for social marketing. *Social Marketing Quarterly*, 14(2), 101-104.
- Bloom, P., Hussein, P.Y. & Szykman, L.R. (1995). Benefiting society and the bottom line, businesses emerge from the shadows to promote social causes. *Marketing Management*, 4(2), 8-18.
- Comissão Europeia (2015). *Energy Efficiency*. Acedido em 17 de fevereiro de 2015 em <http://ec.europa.eu/energy/en/topics/energy-efficiency>.
- Dann, S. (2010). Redefining social marketing with contemporary commercial marketing definitions. *Journal of Business Research*, 63, 147-153.

- Dibb, S. & Carrigan, M. (2013). Social marketing transformed: Kotler, Polonsky and Hastings reflect on social marketing in a period of social change. *European Journal of Marketing*, 47(9), 1376-1398.
- DGEG – Direção Geral de Energia e Geologia (2012). *Barómetro da Eficiência Energética*, Portugal, Premivalor Consulting.
- Domegan, C., Collins, K., Stead, M., McHugh, P. & Hughes, T. (2013) Value co-creation in social marketing: Functional or fanciful? *Journal of Social Marketing*, 3(3), 239-256.
- Eagle, L. (2009). *Social marketing ethics*. University of The West of England: National Social Marketing Centre. Technical Report.
- ERSE - Entidade Reguladora dos Serviços Energéticos (2011). *Relatório Anual PPEC – 2007: Balanço e resultados*. Acedido em 18 de dezembro de 2014 em [www.erse.pt/pt/planodepromocaodaeficienciaconsumoppec/Documents/Relat%C3%B3rio%20Anual%20PPEC2007%20\(FINAL\).pdf](http://www.erse.pt/pt/planodepromocaodaeficienciaconsumoppec/Documents/Relat%C3%B3rio%20Anual%20PPEC2007%20(FINAL).pdf).
- Gordon, R. (2013). Unlocking the potential of upstream social marketing. *European Journal of Marketing*, 47(9), 152-154.
- Gynther, L., Mikkonen, I. & Smits, A. (2012). Evaluation of European energy behavioural change programmes. *Energy Efficiency*, 5, 67-82.
- Kotler, P. & Roberto, E.L. (1992). *Marketing social: Estratégias para alterar o comportamento público* (J. Azevedo e E. Braga, Trad.), Rio de Janeiro: Campus Ltda, (livro original: Social marketing: Strategies for changing public behavior, 1989).
- Kotler, P. & Lee, N. (2004). Best of breed: When it comes to gaining a market edge while supporting a social cause, “Corporate social marketing” leads the pack*. *Social Marketing Quarterly*, 11(3-4), 91-103.
- Kotler, P. (1978). *Marketing para organizações que não visam o lucro* (H. de Barros, Trad.). São Paulo: Editora Atlas (livro original: Marketing for nonprofit organizations, 1975).
- Kotler, P. & Zaltman, G. (1971). Social marketing: An approach to planned social change. *Journal of Marketing*, 35, 3-12.
- Kotler, P. & Lee, N. (2012). *Social marketing influencing behaviors for good* (4th ed). USA: Sage.
- Kotler, P. & Levy, S.J. (1969). Broadening the concept of marketing. *Journal of Marketing*, 33, 10-15.
- Kotler, P. (2011). Reinventing marketing to manage the environmental imperative. *Journal of Marketing*, 75, 132 - 135.
- Laczniak, G. R. & Miehie, D. A. (1979). The social disorder of the broadened concept of marketing. *Journal of Academy of Marketing Science*, 7(3), 214-232.
- Lefebvre R. C. (2012). Transformative social marketing: co-creating the social marketing discipline and brand. *Journal of Social Marketing*, 2(2), 118 -129.
- Levy, S. J. & Kotler, P. (1979). Toward a broader concept of marketing's role in social order. *Journal of Academy of Marketing Science*, 7(3), 232-238.
- Mazzon, J.A. (1981). Marketing social: Conceitos e perspectivas de utilização no Brasil. *Revista de Administração IA-USP*, 5-22.
- Newton, J.D., Newton, F.J., Turk, T. & Ewing, M.T. (2013). Ethical evaluation of audience segmentation in social marketing. *European Journal of Marketing*, 47(9), 1421-1438.
- IPCC – Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (2014). *Working Group III. Climate change 2014: Mitigation of climate change*. Acedido em 10 de janeiro de 2015 em <http://mitigation2014.org/report/publication/>.
- Santos, F.D. (2012). *Alterações globais, os desafios e os riscos presentes e futuros* (2ª ed). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Saraiva, A. (2012). *Corporate social marketing, Um estudo de caso no setor da energia elétrica*. Faro: Universidade do Algarve (tese de mestrado)

- Takahashi, B. (2009). Social marketing for the environment: An assessment of theory and practice. *Applied Environmental Education & Communication*, 8(2), 135-145.
- UE – União Europeia (2008). *Sínteses da legislação da UE – Plano de ação para a eficiência energética (2007-2012)*. Acedido em 9 de janeiro de 2015 em http://europa.eu/legislation_summaries/energy/energy_efficiency/l27064_pt.htm.
- UE – União Europeia (2014). *Alterações climáticas e ambiente. Europa*. Acedido em 10 de janeiro de 2015 em http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/pt/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.4.3.html.
- UNFCCC (2015a). – United Nations framework convention on climate change. *Governments agree the negotiating text for the Paris Climate Agreement*. Acedido em 17 de fevereiro de 2015 em <http://newsroom.unfccc.int/unfccc-newsroom/governments-agree-the-negotiating-text-for-the-paris-climate-agreement/>.
- UNFCCC (2015b). – United Nations framework convention on climate change. *Ad hoc working group on the Durban Platform for Enhanced Action. Negotiating text*. Acedido em 22 de fevereiro de 2015 em http://unfccc.int/files/bodies/awg/application/pdf/negotiating_text_12022015@2200.pdf.
- UNFCCC (2014). – United Nations framework convention on climate change. *Kyoto Protocol*. Acedido em 17 de fevereiro de 2015 em http://unfccc.int/kyoto_protocol/items/2830.php.
- COP20 – ClimateAction (2014). *Sustainable Innovation Forum 2014 9th December 2014 Lima*. Acedido em 10 de janeiro de 2015 em <http://www.cop20lima.org/>.
- Valle, P.O. (2004). *Modeling consumer behavior in the portuguese recycling program/the logistics and communication planning implications*. Faro: Universidade do Algarve (tese de doutoramento).
- Wiebe, G. D. (1951-1952). Merchandising commodities and citizenship on television. *The Public Opinion Quarterly*, 15(4), 679-691.

Sérgio da Borralha¹Patrícia M. Pascoal²

GAYS, LÉSBICAS E SAÚDE MENTAL

Uma revisão sistemática da literatura

Resumo: No presente artigo propomo-nos fazer uma revisão sistemática da literatura científica que nos dois últimos anos associa o desajustamento socio-emocional e a orientação sexual, pretendendo verificar se contemplam as variáveis usualmente consideradas como mediadoras desta associação tais como o estigma social, a discriminação e a homofobia internalizada. Elegeram-se os estudos que incluísem amostras de homens *gay* e/ou mulheres lésbicas e variáveis associadas à saúde mental. Através do acesso à base de dados *Web of Knowledge (Web of Science)*, cruzaram-se as palavras-chave: “*Homosexuality*” com “*Mental health*”, “*Psychopathology*” e “*Sexuality*”; “*Gay men*” com “*Mental health*”, “*Psychopathology*” e “*Sexuality*” e ainda “*Lesbian*” com “*Mental health*”, “*Psychopathology*” e “*Sexuality*”. Obtivemos 644 referências, das quais, com base nos critérios de inclusão e exclusão, selecionamos 14 artigos. Globalmente os resultados dos estudos revistos indicam que o estigma, o abuso físico, a discriminação e a homofobia internalizada estão associados a uma pior saúde física e mental, nomeadamente a níveis mais altos de *stress* psicológico, consumo de substâncias, sintomatologia depressiva, ideação e a tentativas de suicídio. São discutidas as implicações práticas dos dados encontrados.

Palavras-chave: Gays; lésbicas; psicopatologia; discriminação; revisão literatura.

GAY, LESBIANS AND MENTAL HEALTH

A Systematic Review of the Literature

Abstract: In this text, we do a systematic review of the scientific literature in the last two years, that combines social and emotional maladjustment and sexual orientation, intending to verify what variables usually are considered as mediators of associations such as social stigma, and discrimination and internalized homophobia. Studies that included samples of gay and/or lesbian women and variables associated with mental health were elected. Through access to the database *Web of Knowledge (Web of Science)*, we crossed the keywords: “*Homosexuality*” with “*mental health*”, “*Psychopathology*” and “*Sexuality*”; “*Gay men*” with “*mental health*”, “*Psychopathology*” and “*Sexuality*,” and “*Lesbian*” with “*mental health*”, “*Psychopathology*” and “*Sexuality*”. We obtained 644 references; based on inclusion and exclusion criteria, we selected 14 articles. Overall results of the reviewed studies indicate that stigma, physical abuse, discrimination and internalized homophobia are associated with worse physical and mental health by increasing psychological stress, substance abuse, depressive symptoms, suicidal ideation and suicide attempts. Finally, the practical implications of the relevant data are discussed.

Keywords: Gays, lesbians, psychopathology, discrimination, literature review.

¹ **Psicólogo Clínico em Clínica Privada**

Membro efetivo da Ordem dos Psicólogos

Licenciado em Psicologia pelo ISMAT – Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes

Mestre em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Doutorando em Psicologia na Universidade do Algarve

² **Professora Auxiliar da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

Especialista em Psicologia Clínica pelo Ministério da Saúde

Doutorada em Psicologia Clínica pela Universidade de Lisboa

Introdução

De acordo com a *American Psychology Association* (APA, 2008), a orientação sexual surge a meio da infância e início da adolescência e caracteriza-se pelo comportamento perpetuado de características emocionais, românticas ou sexual, para com homens, mulheres, ou indivíduos de ambos os sexos (APA, 2008; Carneiro, 2009; Cochran, Dreschner, Kismodi, Giami, Garcia-Moreno *et al.*, 2014). É o sentido de identidade que o indivíduo adquire, relativamente às atrações sexuais, a comportamentos relacionados com essas atrações, e a grupos de pares da comunidade podendo ser heterossexual, homossexual ou bissexual(1). Sabe-se que os homens *gay* e as mulheres lésbicas estão expostos ao estigma, à discriminação social, à violência física e verbal, e ao *bullying*, com implicações negativas ao nível do ajustamento socio-emocional, contribuindo para que os indivíduos sintam mais dificuldades em aceitar a sua própria sexualidade (APA, 2008; Costa, Oliveira & Nogueira, 2010).

1.1. Homossexualidade e (des)patologização

Em 1948, a O.M.S classificou a homossexualidade como desvio sexual, introduzindo-a no ICD-VI(2), com o pressuposto de que estaria relacionada com perturbação da personalidade (WHO, 2014), tendo a APA introduzido o conceito de homossexualidade ego-distónica, na edição do DSM-III (Nobre, 2006). Em 1955, no ICD-10, a orientação sexual deixou de ser considerada patológica (Canali, Oliveira, Reduit, Vinholes & Feldens, 2014), sendo aceite como um aspeto da sexualidade humana (APA, 2008; Canali *et al.*, 2014; WHO, 2014). Até 1970, os estudos sobre a homossexualidade focavam-se sobre os aspetos patológicos, tendo a evidência dos estudos, bem como os movimentos *gays*, lésbicos e feministas, contribuído para que em 1973 a homossexualidade fosse também removida da lista dos transtornos mentais da APA(3) (Matias, 2007; Nogueira & Oliveira, 2010).

Tendo a homossexualidade sido categorizada pela comunidade médica uma patologia, e tendo essa classificação sido abandonada, mantiveram-se alguns dos efeitos nocivos dessa conceptualização nas representações sociais dos homens *gays* e mulheres lésbicas. A própria definição do conceito de doença mental apresenta vários desafios (Nobre, 2006), pelo que a inclusão da orienta-

ção homossexualidade no espectro do binómio doença/saúde mental não é pacífica.

No campo da orientação sexual *gay* e lésbica, Diamond (2013), tentou desmistificar a ideia desta orientação estar associada à patologia, referindo que não podemos ter como base para a definição de patologia, critérios como o da frequência da ocorrência do comportamento, ou ainda que não podemos definir uma perturbação com base na existência de distúrbios emocionais e comportamentais. Esta ideia é corroborada por Oliveira (2010), que acentua que os homens *gay* e as mulheres lésbicas são expostos a *distress* e a fatores predisponentes para perturbação mental, por estigma da própria sociedade, em relação aos seus comportamentos, e não pelos seus comportamentos *per si*. Neste sentido, é essencial ter em conta que não é a orientação *gay* e lésbica que é uma doença caracterizada por sintomas e sinais de desajustamento sócio emocional, mas é a existência de estigma e discriminação em função da orientação sexual que expõe as pessoas lésbicas e *gays* ao *stress* das minorias e explica geralmente estes sinais e sintomas.

1.2. Estigma e discriminação face aos homens *gays* e às mulheres lésbicas

Gays e lésbicas são vítimas de várias atitudes negativas sendo alvo de índices elevados de discriminação (Dewaele, Houtte & Vincke, 2014; Swank, Fahs & Frost, 2013). Algumas das principais formas de discriminação implicam: a violência, envolvendo índices altos de brutalidade (Cochran *et al.*, 2014; Dewaele *et al.*, 2014; WHO, 2014); o *bullying* (Canali *et al.*, 2014; Ramos & Carrara, 2006); o preconceito familiar (Perucchi, Brandão & Vieira, 2014); a rejeição, o assédio verbal, a violência física (Botti & D'Ippoliti, 2014; Junqueira, 2010; Lea, Wit & Reynolds, 2014; Oliveira, Pereira, Gonçalves & Nogueira, 2010; Samarova, Shilo & Diamond, 2013), a discriminação em arranjar trabalho, no trabalho e em arranjar casa (APA, 2008); e ainda o estigma, atitudes negativas e a exclusão dos direitos relacionados com a parentalidade (Gato & Fontaine, 2010). Atualmente, e apesar dos esforços realizados no sentido da eliminação do estigma e da discriminação face aos homens *gays* e às mulheres lésbicas, nomeadamente através de legislação que proíbe a discriminação com base na orientação sexual, constatamos

que ainda existem países onde a lei criminal é aplicada a indivíduos homossexuais, reforçando a ideia de que esta orientação sexual, por não ser normativa, deve ser punida (Cochran *et al.*, 2014; Costa, Pereira, Oliveira & Nogueira, 2010).

1.3. Psicopatologia decorrente do estigma e da discriminação

Em 2011, a Organização Mundial de Saúde referiu que uma perturbação mental tem na base um conjunto clínico de sinais e comportamentos que provocam *distress* e interferência no funcionamento do indivíduo (WHO, 2014). As teorias do *stress* das minorias, postulam que a discriminação e o preconceito causam stress potenciando o aparecimento de doença mental pondo em risco o bem-estar dos indivíduos (Holloway, Padilla, Wilner & Guilamo-Ramos, 2014).

Há já algum tempo que a literatura tem demonstrado que o *stress* das minorias, expõe homens gays, e mulheres lésbicas, a problemas de saúde mental (Locke & Steiner, 1998). Um estudo de Hersberger, Pilkington e D'Augelli (1997) referiu que a partilha da orientação sexual, a perda de amigos resultantes dessa partilha e a vitimização conduzem a uma baixa autoestima, que é por sua vez, um forte preditor da tentativa de suicídio. Estudos realizados com a vitimização de homens gay e mulheres lésbicas (Waldo, Hesson-McInnis & D'Augelli, 1998), concluem que esta contribui amplamente para o aumento das tentativas de suicídio e tem um efeito significativo positivo na depressão, tendo esta na autoestima, o seu maior preditor (Otis & Skinner, 1996). Noutro estudo, realizado com uma amostra americana de 2259 indivíduos LGB, 1/5 das mulheres e 1/4 dos homens foram vitimados por causa da orientação sexual, e, quando comparados com outras vítimas, mostraram mais sintomatologia depressiva, medo, ansiedade, *stress* pós-traumático, pensamentos e crenças relacionados com a vitimização, e mais atribuições de culpabilidade (Herek, Gillis & Jeanine, 1999).

1.4. Relevância do estudo

Pretende-se recolher e compactar a informação principal sobre os estudos efetuados com gays e lésbicas no decorrer de 2013 e 2014 na *Web of Knowledge (Web of Science)*, bem como verificar se os estudos, contemplam

a inclusão de medidas que avaliam a exposição dos homens gays e das mulheres lésbicas ao stress das minorias (*e.g.*, estigma) por parte dos homens gays e das mulheres lésbicas. O presente trabalho visa ainda atualizar o conhecimento acerca do impacto dos comportamentos discriminatórios na saúde mental, avaliando a necessidade de manter e combater à violência e discriminação social desenhadas para esta população.

2. Método / Procedimento

A revisão bibliográfica foi realizada em fevereiro de 2015, na *Web of Knowledge (Web of Science)*, através do cruzamento das palavras-chave “*Homosexuality*”, “*Gay men*” e “*Lesbian*”, com as palavras-chave “*Mental health*”, “*Psychopathology*” e “*Sexuality*”, respeitante aos estudos publicados em 2013 e 2014. Para o efeito foram tidos em consideração, um conjunto de critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram; (a) artigos que abordaram as questões da orientação sexual (lésbicas e gays - LG) e da psicopatologia ou saúde mental, (b) estudos onde a orientação sexual e a saúde mental foram abordados em conformidade com as teorias que os sustentam, (c) estudos que apresentam as populações estudadas, os objetivos, as medidas utilizadas, os resultados e conclusões alcançadas. Foram ainda incluídos estudos em que havia pessoas autoidentificadas como bissexuais, no entanto foram excluídos; (a) estudos que abordaram as questões da psicopatologia em pessoas LG quando a variável explicativa foram os consumos de álcool ou droga, (b) estudos que abordaram exclusivamente outras formas de identidade não sexual, (c) estudos não empíricos. A recolha das referências foi realizada em três fases distintas. Os cruzamentos dos termos de pesquisa na tabela correspondem à primeira fase, do cruzamento das variáveis acima identificadas, recolhemos um número total de 644 estudos publicados. Numa segunda fase, e com base nos critérios de inclusão e exclusão atrás mencionados, após a leitura do título e do resumo, selecionámos 22 referências. Numa terceira fase, com base nos critérios de exclusão, após a leitura integral dos artigos, da eliminação de referências repetidas, e de referências que falharam em identificar os procedimentos formais para serem incluídos, tais como o *N* da amostra, ficamos com uma amostra final de 14 artigos.

3. Resultados

Na tabela 1 encontramos os diferentes cruzamentos dos termos de pesquisa utilizados na 1ª fase da recolha de referências, bem como o número de referências encontradas para cada um dos cruzamentos, sendo o valor total das primeiras referências encontradas 644.

Tabela 1

Cruzamento dos termos de pesquisa e do número de referências encontradas na 1ª fase da pesquisa.

Variáveis		Cruzamentos	Nº referências
<i>Homosexuality</i>	x	<i>Mental health</i>	48
<i>Homosexuality</i>	x	<i>Psychopathology</i>	5
<i>Homosexuality</i>	x	<i>Sexuality</i>	104
<i>Gay men</i>	x	<i>Mental health</i>	189
<i>Gay men</i>	x	<i>Psychopathology</i>	6
<i>Gay men</i>	x	<i>Sexuality</i>	153
<i>Lesbian</i>	x	<i>Mental health</i>	74
<i>Lesbian</i>	x	<i>Psychopathology</i>	1
<i>Lesbian</i>	x	<i>Sexuality</i>	64

Os resultados dos estudos encontram-se na tabela 2, organizados de modo a que se possa aceder à informação respeitante ao autor, ano de publicação, metodologia de análise de dados, variáveis estudadas, e ainda principais resultados obtidos em cada um dos estudos.

Tabela 2

Resultados dos estudos.

Estudos realizados com gays lésbicas e psicopatologia	
Autor, ano	Cardom, R., Rostosky, S., & Danner, F. (2013)
N	1591 adolescentes deprimidos – heterossexuais (80%), principalmente heterossexuais (14%), bissexuais (3%), principalmente <i>gays</i> (1%), <i>gays</i> (3%).
Metodologia de análise de dados	Teste t, chi quadrado
Variáveis estudadas	Depressão, suicídio, minorias sexuais
Resultados	Estudo longitudinal que indica que em qualquer dos 5 grupos a sintomatologia depressiva é maior na adolescência. Há um decréscimo da ideação suicida, na passagem da adolescência para a vida adulta em todos os grupos exceto no autoidentificado como “principalmente <i>gay</i> ”
Autor, ano	Cook, S., Sandford, T., Nel, J., & Rich, E. (2013)
N	353 homens sul-africanos (<i>gays</i> ou bissexuais) extraídos de uma amostra de 2010 indivíduos autoidentificados como <i>gays</i> , lésbicas e bissexuais (não há diferenciação do número de <i>gays</i> e de bissexuais)
Metodologia de análise de dados	Regressão linear, correlações variadas
Variáveis estudadas	Discriminação, saúde mental, sexualidade ego-distónica
Resultados	43% dos <i>gays</i> veem-se de forma feminina e 45% de forma masculina. Os <i>gays</i> que se veem de forma feminina e participam em atividades mais femininas (não conformidade de género), embora sofram de maior discriminação, quando comparados com os <i>gays</i> que apresentam mais comportamentos masculinos, não apresentam uma relação significativa com a depressão.

Estudos realizados com gays lésbicas e psicopatologia	
Autor, ano	Samarova, V., Shilo, G., & Diamond, G. (2013)
N	140 israelitas adolescentes (71% gays e lésbicas e 29% bissexuais)
Metodologia de análise de dados	Anova, correlações de <i>Pearson</i>
Variáveis estudadas	Aceitação parental da orientação sexual dos filhos
Resultados	¾ dos pais aceitaram de forma moderada a completa, a orientação dos filhos. 45% dos pais que inicialmente não aceitaram, passaram a aceitar melhor com o passar do tempo. Numa minoria a aceitação inicial foi boa mas com o passar do tempo, foi sendo menor. As mães aceitam melhor a orientação do que os pais. Melhor aceitação correlaciona-se positivamente com maior bem-estar dos filhos e com menor psicopatologia
Autor, ano	Swank, E., Fahs, B., & Frost, D. (2013)
N	285 lésbicas, gays e bissexuais americanos (não há informação sobre o número exato de gays e lésbicas), sendo 58% da amostra masculina
Metodologia de análise de dados	Regressão múltipla hierárquica
Variáveis estudadas	Minorias, exposição a discriminação, espaço rural, espaço urbano
Resultados	Gays e lésbicas nos espaços rurais, são mais vítimas de comentários homofóbicos, de dano à propriedade, discriminação no trabalho, em encontrar casa e são mais perseguidos por estranhos, esta discriminação varia em função do grau de exposição do indivíduo, em relação à sua sexualidade. Quanto maior a exposição, maior é a discriminação
Autor, ano	Pakula & Shoveller, 2013
N	76,630 indivíduos canadenses (1630 gays, lésbicas e bissexuais). O estudo não dá indicação do n.º de indivíduos por orientação sexual
Metodologia de análise de dados	Regressão binária
Variáveis estudadas	Perturbações de humor, saúde mental, orientação sexual
Resultados	Os gays, lésbicas e bissexuais apresentam mais situações percebidas de <i>stress</i> e depressão (17%). Em particular as mulheres (9%) apresentando as maiores taxas de <i>stress</i> (13%)
Autor, ano	Botti & D'Ippoliti, 2014
N	72 casais italianos gays, lésbicos e bissexuais (44 assumem publicamente a orientação, 28 não)
Metodologia de análise de dados	Entrevista estruturada, correlações de <i>Pearson</i> , teste <i>Kolmogorov-Smirnov</i> , regressões múltiplas.
Variáveis estudadas	Orientação sexual, inclusão social
Resultados	Menor inclusão social para casais do mesmo sexo
Autor, ano	Canali, T., Oliveira, S., Reduit, D., Vinholes, D., & Feldens, V. (2014)
N	403 indivíduos brasileiros, (77% masculinos), 310 gays e 93 lésbicas
Metodologia de análise de dados	Médias, desvio padrão, chi quadrado, anova
Variáveis estudadas	Saúde mental, autoestima
Resultados	Baixa autoestima correlaciona-se com mais tratamentos psicoterapêuticos e psiquiátricos, <i>bullying</i> e intenções de mudar a sua orientação sexual
Autor, ano	Wang, J., Dey, M., Soldati, L., Weiss, M., Gmel, G., & et al. (2014)
N	5875 homens suíços (91% atraídos só por mulheres, 6% maioritariamente por mulheres; 1% por homens e mulheres, 1% maioritariamente por homens, 1% só por homens)
Metodologia de análise de dados	Regressão logística binária
Variáveis estudadas	Depressão, personalidade antissocial, suicídio
Resultados	Maior morbidade psiquiátrica entre gays e bissexuais na adolescência. Mais traços de neuroticismo, ansiedade, depressão e tentativas de suicídio em homens gay

Estudos realizados com gays lésbicas e psicopatologia	
Autor, ano N Metodologia de análise de dados Variáveis estudadas Resultados	Ploderl, M., Sellmeier, M., Fartacek, C., Pichler, E., Fartacek, R., & et al. (2014) 255 bávaros (<i>gays</i> , lésbicas e bissexuais) 183 (heterossexuais) Correlações de <i>Spearman</i> Homossexualidade, orientação sexual, suicídio A ideação suicida está associada com desesperança, depressão, sentimentos de não pertença, falta de suporte social, homofobia internalizada e violência generalizada. 14% dos <i>gays</i> , lésbicas e bissexuais tentaram o suicídio durante a vida
Autor, ano N Metodologia Outras variáveis Resultados	Wang, J., Hausermann, M., & Weiss, M. (2014). 762 Análise bivariada Saúde mental, depressão, homossexualidade, procura de ajuda Da amostra 15% apresentam critérios de diagnóstico para depressão major durante o ultimo ano. Algumas das principais razões para a susceptibilidade entre homens gay ,foram a discriminação, e a rejeição por parte dos outros. Algumas das causas para a depressão recente são problemas de amor/relacionamento e aceitação da homossexualidade. A maioria dos homens gay indicou que fazer o exercício, falar com um amigo próximo e realizar atividades de relaxamento são boas estratégias para lidar com a depressão.
Autor, ano N Metodologia de análise de dados Variáveis estudadas Resultados	Lea, T., Wit, J., & Reynolds, R. (2014) 254 mulheres lésbicas; 318 homens <i>gays</i> Regressão logística multivariada Saúde mental, orientação sexual, <i>stress</i> A homofobia internalizada, o estigma percebido, e o abuso físico homofóbico, associam-se a <i>distress</i> , a pensamentos de suicídio, e uma tentativa de suicídio
Autor, ano N Metodologia de análise de dados Variáveis estudadas Resultados	Wang, J., Hausermann, M., & Weiss, M. (2014) 762 homens suíços <i>gay</i> Regressão logística binária Depressão, procura de ajuda, perturbação de personalidade 15% dos homens apresenta critérios de depressão <i>major</i> . Discriminação, rejeição e solidão foram as principais causas de susceptibilidade apresentadas. As principais susceptibilidades apontadas para a depressão atual foram problemas no relacionamento e no trabalho, e, para o início da depressão, foram problemas com o relacionamento, família, e aceitação da orientação sexual
Autor, ano N Metodologia de análise de dados Variáveis estudadas Resultados	Lewis, 2014 48 homens <i>gay</i> canadianos Entrevistas Saúde mental, orientação sexual, migração A migração dos <i>gays</i> para locais urbanos associa-se a stress relacionado com discriminação sexual e saúde precária. Por outro lado, esta migração pode traduzir-se em insegurança física e emocional conducentes a baixa auto estima consumos de substâncias e comportamentos sexuais de risco

Estudos realizados com gays lésbicas e psicopatologia	
Autor, ano N Metodologia de análise de dados Variáveis estudadas Resultados	Baiocco, R., Ioverno, S., Cerutti, R., Santamaria, F., Fontanesi, L., et al. (2014) 1 amostra de <i>gays</i> e lésbicas espanhola (209) e outra de <i>gays</i> e lésbicas italianas (345), num total de 316 homens <i>gay</i> ; 228 mulheres lésbicas Análise bivariadas e multivariadas com variáveis independentes. Mancova Ideação suicida, estigma sexual internalizado, homofobia Vitimização e o estigma sexual internalizado relacionam-se diretamente com a repulsa pela vida. O estigma sexual internalizado é um moderador potencial da ocultação da orientação sexual, da participação religiosa e das experiências de vitimização do passado, nas ideias suicidas. A homonegatividade internalizada medeia a relação entre <i>bullying</i> homofóbico e depressão, e conduz a sentimentos de identidade negativa e aumento do risco de suicídio
Autor, ano N Metodologia de análise de dados Variáveis estudadas Resultados	Zoeterman & Wright, 2014 109 (<i>gays</i> , lésbicas e bissexuais) Regressão múltipla hierárquica Imaginação ativa, foco nos sentimentos do próprio, preferência por variedade, curiosidade intelectual, traços de personalidade, orientação sexual. A imaginação ativa, o foco nos sentimentos do próprio, a preferência por variedade e a curiosidade intelectual, têm um impacto positivo no desenvolvimento da identidade <i>gay</i> e lésbica e associam-se a melhor saúde mental, e a menor <i>distress</i> psicológico.

4. Discussão

Com base nos estudos percebe-se que há um conjunto de fatores que se associam à diminuição da saúde mental (Baiocco, Ioverno, Cerutti, Santamaria, Fontanesi *et al.*, 2014; Canali *et al.*, 2014; Cardom, Rotosky & Danner, 2013; Pakula & Shoveller, 2013; Lea *et al.*, 2014), bem como, um conjunto de fatores biopsicossociais, que se associam a esta diminuição (Carneiro, 2009; Botti & D'Ippoliti, 2014; Canali *et al.*, 2014; Cook, Sandford, Nel & Rich, 2013; Lewis, 2014; Samarova *et al.*, 2013; Swank *et al.*, 2013). O estigma percebido, o abuso físico homofóbico, a homofobia internalizada, a discriminação (Lea *et al.*, 2014) e o neuroticismo (Wang, Haussermann & Weiss, 2014) são variáveis que concorrem para a diminuição da saúde física e mental, nomeadamente através do aumento do défice de atenção e hiperatividade (Wang *et al.*, 2014), de sentimentos de repulsa pela vida (Baiocco *et al.*, 2014), de *stress* psicológico (Cardom *et al.*, 2013), de desesperança (Ploderl *et al.*, 2014), de depressão (Cook *et al.*, 2013), de ideação suicida (Cardom *et al.*, 2013), de tentativas de suicídio (Ploderl *et al.*, 2014) e do aumento do consumo de substâncias e de comportamentos sexuais de risco (Lewis, 2014). De acordo com uma psicologia afirmativa *gay* (Carneiro, 2009), e com base na informação de

que a fragilidade psicológica é maior nos adolescentes (Cardon *et al.* 2013; Pakula & Shoveller, 2013), verificamos que a melhor inclusão, aceitação social, e parental têm um impacto direto na diminuição de psicopatologia e melhoria da saúde mental (Catlin, Huebner, Diaz & Sanches, 2009; Botti & D'Ippoliti, 2014; Samarova *et al.*, 2013; Zoeterman & Wright, 2014; Swank *et al.*, 2013). Tendo em conta que o estigma e a discriminação podem originar comportamentos de término com a própria vida (Lea *et al.*, 2014), é crucial a manutenção e realização de diversos tipos de iniciativa/campanhas informativas com o objetivo de diminuir o *bullying* homofóbico e todas as formas de heterossexismo e exclusão com base na orientação sexual e com o objetivo da promoção dos direitos humanos, da diminuição do estigma associado à orientação sexual, e ainda da difusão destes efeitos na saúde dos homens *gays* e das mulheres lésbicas. Salientamos ainda que dois dos 14 estudos (Cardom *et al.*, 2013; Wang *et al.*, 2014), não avaliam diretamente a exposição ao estigma, razão pela qual não se percebe ao certo quais os fatores que contribuem para as associações indicadas entre ajustamento socioemocional e orientação sexual. Face a este dado, é nosso parecer que o presente trabalho contribui para expor que a nível da investigação científica ainda há práticas que

promovem a invisibilidade dos fatores que explicam parcialmente a sintomatologia e sinais de desajustamento socio-emocional de pessoas LG, contribuindo para criar leituras ambíguas acerca desta associação, e implicitamente contribuindo para a patologização da orientação sexual. Há ainda um trabalho importante a ser feito junto da comunidade científica de forma a contemplar as variáveis associadas ao *stress* das minorias e que explicam a associação frequente entre saúde mental e orientação sexual.

Este estudo apresenta limitações várias: a) só contemplámos estudos que incluísssem *gays* e *lésbicas*; b) os termos de pesquisa foram muito generalistas; c) as amostras são de diferentes países dificultando a generalização dos resultados encontrados; e ainda d) a dificuldade em aceder ao número exato de *gays* e *lésbicas* em algumas amostras dos estudos. Estas limitações podem enviesar os resultados obtidos, razão pela qual se sugere alguma cautela com a interpretação dos resultados. Este trabalho expõe também algumas necessidades na área, nomeadamente: a necessidade de realização de estudos

mais complexos e melhor desenhados que avaliem a dimensão da exposição ao estigma, de estudos de revisão de literatura com populações portuguesas de *gays* e *lésbicas*, de metanálise, de forma a objetivar os resultados encontrados, e ainda de estudos por temáticas, de forma a aprofundar o conhecimento sobre diversas especificidades da orientação gay e *lésbica*.

Notas

- (1) Distingue-se de sexo e de género, de identidade de género, e de papel social de género, estes caracterizados respetivamente, por características associadas a ser homem ou mulher, a identidade psicológica masculina ou feminina, e a normas culturais atribuídas aos comportamentos masculinos e femininos (APA, 2008).
- (2) ICD - Classificação Internacional de Doenças – Organização Mundial de Saúde.
- (3) DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Associação Americana de Psiquiatria .

Referências bibliográficas

- American Psychological Association. (2008). *Answers to your questions: For a better understanding of sexual orientation and homosexuality*. Washington. Author. Disponível online a 11 de Fevereiro de 2015 em <http://www.apa.org/topics/lgbt/orientation.pdf>.
- Baiocco, R., Ioverno, S., Cerutti, R., Santamaria & F., Fontanesi, L. (2014). Suicidal ideation in Spanish and Italian lesbian and gay young adults: The role of internalized sexual stigma. *Psicothema*, 26, 490-496.
- Botti, F., & D'Ippoliti, C. (2014). Don't talk don't tell (that you're poor). Sexual orientation and social exclusion in Italy. *Journal of Behavioural and Experimental Economics*, 49, 8-25.
- Canali, T., Oliveira, S., Reduit, D., Vinholes, D. & Feldens, V. (2014). Evaluation of self-esteem among homosexuals in the Southern region of the state of Santa Catarina, Brazil. *Ciências e Saúde Coletiva*, 19, 4569-4576.
- Cardom, R., Rotosky, S. & Danner, F. (2013). Does "It get better" for depressed sexual minority youth in young adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 53, 671-673.
- Carneiro, N. (2009). *"Homossexualidades" Um psicologia entre ser, pertencer e participar*. Porto: Livpsic.
- Catlin, R., Huebner, D., Diaz, R. & Sanchez, J. (2009). Family rejection as a predictor of negative health outcomes in white and Latino lesbian, gay, and bisexual young adults. *American Academy of Pediatrics*, 123, 346-353.
- Cochran, S., Drescher, J., Kismodi, E., Giami, A. & Garcia-Moreno, C. (2014). Proposed declassification of disease categories related to sexual orientation in the International Statistical Classification of Disease and related Health Problems. *Bulletin of World Organization*, 92, 672-679.
- Cook, S., Sandford, T., Nel, J. & Rich, E. (2013). Exploring the relationship between gender nonconformity and mental health among black South African gay and bisexual men. *Archives Sexual Behaviour*, 42, 327-330.
- Costa, C., Oliveira, C. & Nogueira, C. (2010). Os discursos das pessoas LGBT. In C. Nogueira., J. Oliveira., M. Almeida., C. Costa. & L. Rodrigues (Eds.). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género* (pp. 19-27). Lisboa: Coleções estudo de género 8.
- Costa, C., Pereira, M., Oliveira, J. & Nogueira, C. (2010). Imagens sociais das pessoas LGBT. In C. Nogueira., J. Oliveira., M. Almeida., C. Costa & L. Rodrigues (Eds.). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género* (pp.19-27). Lisboa: Coleções estudo de género 8.
- Dewaele, A., Houtte, M. & Vincke, J. (2014). Visibility and coping with minority stress: A gender-specific analysis among lesbians, gay men, and bisexuals in Flanders. *Archives Sexual Behaviour*, 43, 1601-1614.

- Diamond, M. (2013). *Homosexuality and psychopathology*. University of Hawaii. Acedido a 13 de Fevereiro de 2015 em <http://www.hawaii.edu/PCSS/biblio/articles/1961to1999/1966-homosexuality.html>.
- Gato, J. & Fontaine, A. (2010). *Desconstruindo preconceitos sobre a homoparentalidade*. Acedido a 19 de Fevereiro de 2015 em <http://ilgaportugal.pt/ficheiros/pdfs/gatoLEOnline.pdf>.
- Herek, G., Gillis, J. & Jeanine, C. (1999). Psychological sequelae of hate-crime victimization among lesbian, gay, and bisexual adults. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 67, 945-951.
- Hersbergh, S., Pilkington, N. & D'Augelli, A. (1997). Predictors of suicide attempts among gay, lesbian and bisexual youth. *Journal of Adolescent Research*, 12, 477-497.
- Holloway, I., Padilla, M., Willner, L., & Guilamo-Ramos, V. (2014). *Effects of minority stress processes on the mental health of Latino men who have sex with men and women: A qualitative study*. Disponível online a 13 de Fevereiro de 2015 em <http://link.springer.com/article/10.1007/s10508-014-0424-x#page-1>.
- Junqueira, R. (2010). A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas! Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. *Revista de Psicologia da UNESP*, 9, 123-139.
- Lea, T., Wit, J. & Reynolds, R. (2014). Minority stress in lesbian, gay, and bisexual young adults in Australia: Associations with psychological distress, suicidality, and substance use. *Archives Sexual Behaviour*, 43, 1571-1578.
- Lewis, N. (2014). Rupture, resilience, and risk: Relationship between mental health and migration among gay-identified men in North America. *Health & Place*, 27, 212-219.
- Lock, J. & Steiner, H. (1998). Gay, lesbian and bisexual youth risks for emotional, physical, and social problems: Results from a community-based survey. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38, 297-304.
- Matias, D. (2007). Psicologia e orientação sexual: Realidades em transformação. *Análise Psicológica*, 1, 149-152.
- Nobre, P. (2006). *Disfunções sexuais*. Lisboa: Climepsi.
- Nogueira, C. & Oliveira, M. (2010). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero*. Lisboa: Coleção livros de gênero 8.
- Oliveira, J. (2010). Orientação sexual e identidade de gênero na psicologia: notas para uma psicologia lésbica, gay, bissexual, trans e queer. In C. Nogueira., J. Oliveira., M. Almeida., C. Costa & L. Rodrigues (Eds.), *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero* (pp. 19-27). Lisboa: Coleções estudo de gênero 8.
- Oliveira, J., Pereira, M., Costa, C. & Nogueira, C. (2010). Pessoal LGBT- Identidades e discriminação. In C. Nogueira., J. Oliveira., M. Almeida., C. Costa & L. Rodrigues (Eds.), *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero* (pp. 19-27). Lisboa: Coleções estudo de gênero 8.
- Otis, M. & Skinner, W. (1996). The prevalence of victimization and its effect on mental well being among lesbian and gay people. *Journal of Homosexuality*, 30, 93-121.
- Pakula, B. & Shoveller, J. (2013). Sexual orientation and self-reported mood disorder diagnosis among Canadian adults. *BMC Public Health*, 13, 1-7.
- Perucchi, J., Brandão, B. & Vieira, H. (2014). *Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens e lésbicas*. Disponível online a 19 de Fevereiro de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v19n1/09.pdf>.
- Ploderl, M., Sellmeier, M., Fartacek, C., Pichler, E., Fartacek, R., (2014). Explaining the suicide risk of sexual minority individuals by contrasting the minority stress model with suicide models. *Archives Sexual behaviour*, 43, 1559-1570.
- Ramos, S. & Carrara, S. (2006). A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. *PSYSIS: Revista Saúde Coletiva*, 16, 185-205.
- Samarova, V., Shilo, G. & Diamond, G. (2013). Changes in youths 'perceived parental acceptance of their sexual minority status over time. *Journal of Research on Adolescence*, 24, 681-688
- Swank, E., Fahs, B. & Frost, D. (2013). Region, social identities, and disclose practices as predictors of heterosexist discrimination against sexual minorities in the United States. *Sociological Inquiry*, 83, 238-258.
- Waldo, C., Hesson-McInnis, M. & D'Augelli, A. (1998). Antecedents and consequences of victimization of lesbian, gay, and bisexual young people: A structural model comparing rural university and urban samples. *American Journal of Community Psychology*, 26, 307-334.
- Wang, J., Dey, M., Soldati, L., Weiss, M. & Gmel, G. (2014). Psychiatric disorders, suicidality, and personality among young men by sexual orientation. *European Psychiatry*, 29, 514-522.
- Wang, J., Haussermann, M. & Weiss, M. (2014). Mental health literacy and the experience of depression in a community sample of gay men. *Journal of Affective Disorders*, 155, 200-207.
- World Health Organization. (2014). *Proposed declassification of disease categories related to sexual orientation in the international Statistical Classification of diseases and related health problems (ICD-11)*. Disponível online a 11 de Fevereiro de 2015 em <http://www.who.int/bulletin/volumes/92/9/14-135541/en/>.
- Zoeterman, S. & Wright, J. (2014). The role of openness to experience and sexual identity formation in LGB individuals: Implications for mental health. *Journal of Homosexuality*, 61, 334-353.

Ana Maria Albuquerque¹João Marreiros²Susete Ornelas³Miguel Neiva⁴

LUZ E SOM*

Ecos transparentes de comunicação

Resumo: 2015 é o *Ano Internacional da Luz!* Embora com condições de propagação tão diferentes, o vibrar devido a estes dois fenómenos sempre entusiasmou a curiosidade de pessoas atentas. Vamo-nos pois debruçar-nos aqui sobre envolventes-marginalizações entusiastas do surdo e do daltónico, com base na comunicação visual de um trabalho de mestrado de Educação para a Saúde e de outro em *Design* que foi galardoado internacionalmente. Assim apresenta-se, em primeiro lugar, a envolvente do surdo e as primeiras consequências no ouvinte da aprendizagem inicial da língua gestual portuguesa e, subsequentemente é focada a envolvente do daltónico em particular no que concerne à aplicação, não de uma língua, mas de um código universal da cor – o *ColorADD* – criado para facilidade de leitura do daltónico.

Palavras-chave: Comunicação; contrastes; língua gestual portuguesa; *ColorADD*.

LIGHT AND SOUND

Transparent echoes of communication

Abstract: 2015 is the *International Year of Light!* Although with such different propagation conditions, the vibration due to these two phenomena always excited the curiosity of attentive people. So, let's dwell on immersive-marginalization enthusiasts, respectively of the deaf and color blind, having as reference the communication that was the focus of study of a master's thesis in Health Education and of another one about Design - which was awarded internationally. With this purpose, we present here, first, the surroundings of the deaf and the first consequences inherent the early learning of a Portuguese sign language in those who are not deaf, and, then, we focus the context of the color blind, with particular emphasis on the application of an universal color code – the *ColorADD* – which was designed for the color blind ease reading.

Keywords: Communication; contrasts; Portuguese sign language; *ColorADD*.

¹ Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Licenciada em Química, ramo educacional, pela Universidade de Coimbra

Mestre em Química Orgânica pela Universidade de Coimbra

Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro

² Professor Auxiliar do Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes

Investigador científico na Universidade da Extremadura (Espanha)

Associado efetivo do Centro de Estudos Olímpicos do Fórum Olímpico de Portugal da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciado em Educação Física pelo Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre em Educação pela Universidade de Évora

Doutorado em Rendimento Desportivo pela Universidade da Extremadura (Espanha)

³ Mestranda em Educação Especial na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Licenciada em Língua Gestual Portuguesa pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Mestre em Educação para a Saúde pelo Instituto Politécnico de Coimbra

⁴ Designer de Comunicação, criador do código *ColorADD*

Fundador da Organização Não-Governamental *ColorADD.Social*

Licenciado em Design e Comunicação Visual pela Escola Superior de Artes e Design de Matosinhos

Mestre em Design e Marketing pela Universidade do Minho

*Os autores agradecem a leitura científica do texto à Prof.^a Doutora Isabel Correia, coordenadora do Curso de Língua Gestual Portuguesa, no Instituto Politécnico de Coimbra.

Introdução

A capa da obra *Corpo Humano: Enciclopédia Visual*, de 2009, de Beverly McMillan, pode ser descrita como “*Um par de bailarinos que dança, ele de azul e ela de vermelho, e um bebê que gatinha, mas com um pé e uma mão no ar!*”. São duas imagens que visualmente nos falaram muito da comunicação humana com a cor e o gesto! Por conseguinte, vamos abordar aqui a otimização do bem-estar para cada um, através da construção de leituras e redes com o código universal *ColorADD* e com a língua gestual portuguesa (daqui em diante referida como LGP).

Como refere Luís Archer (1988, p. 41) – um jesuíta e um dos primeiros investigadores portugueses em genética – “*do átomo de hidrogénio ao homem do futuro, a palavra mágica, repetida em todos os níveis sucessivos, foi apenas uma: inter-relacionar*”. Nesse sentido, é necessário evidenciar alguns tópicos, designadamente, comunicação física, química, biológica, psicológica e social; com efeito, o inter-relacionamento ou a comunicação realiza-se e realizou-se a todos estes níveis. Assim, neste canto do Universo, a Natureza optou pela complexidade organizada, com uma forte interdependência. “*O improvável fez-se história*” porque o provável é o caos, o desorganizado (1). É neste conto da evolução e sua atualidade (surtem, e.g., órgãos da visão, como no *nautilus*) que a visão e a audição assumem, para os humanos, uma extrema importância.

Relativamente às duas ferramentas e aos dois campos de comunicação, a LGP e o *ColorADD*, este artigo aborda, após um ponto introdutório, duas comunicações possíveis, seguindo-se uma melhoria da comunicação entre duas comunidades: ouvintes e surdas, abordando, finalmente, um código universal da cor.

São também abordados conceitos, como a iconicidade, o nível de comunicação e a universalidade, fazendo-se menção, no que concerne à LGP, a um trabalho de mestrado sobre o tema, referindo para tal a sua pertinência, as respetivas questões de pesquisa, bem como a metodologia, o procedimento e a análise dos dados, contextualizando-se igualmente o projeto de intervenção que esta investigação procurou fundamentar, dando lugar à elaboração de um manual de apresentação e à elaboração e execução de planos de formação de ouvintes em LGP, bem como à experiência de comunicação.

Por último, por estarmos no *Ano Internacional da Luz*, seguem-se algumas noções sobre a cor e é feita refe-

rência ao *ColorADD*, evidenciando aspetos relevantes relativamente ao daltonismo e aos principais objetivos e dados ligados com o projeto de um dos autores deste artigo, Miguel Neiva, cujo *update*, do final de 2014, apresentado no respetivo *site*, é suficientemente elucidativo, dando acesso à abrangência da sua aplicação e aos prémios e outros reconhecimentos internacionais que mereceu.

1. Duas comunicações possíveis

Para contrastar as duas ferramentas em causa, a LGP e o *ColorADD*, vamos considerar, em primeiro lugar, alguns conceitos, como signo, símbolos, códigos e alfabetos, segmentação, morfemas (fonemas na *língua portuguesa* como língua oral e queremas nas *línguas de sinais/gestuais*), língua, linguagem, semiótica e, por outro lado, língua materna, primeira língua, língua segunda, língua estrangeira e língua natural.

Ferdinand de Saussure que, em 1879, se debruçou sobre o sistema francês de uma comunidade Surda, define signo como a união entre significado (sentido) e significante (sensação sonora/imagem acústica), numa mesma palavra ou expressão, considerando o signo como algo arbitrário e imutável, cujas alterações ocorrem só através da história da língua e não num momento social preciso (Fernandes, 2003).

Segundo a edição de 2009 do *Dicionário da língua portuguesa* da Porto Editora, código é um conjunto de signos e regras que permitem a construção da mensagem e a comunicação com os outros. Por outro lado, numa língua oral, há o código oral e o escrito que, na utilização correta da língua, necessitam de serem dominados. Além disso, alfabetos ou abecedários fazem parte de códigos linguísticos e costumam apresentar-se junto com a numeração. Como todos sabemos, ao soletrar uma palavra, na língua portuguesa, utiliza-se o segmento, unidade mínima de som (fonema) e de escrita (grafema) que estão representados no abecedário respetivo.

Ora, numa língua de sinais ou gestual, o segmento tem a designação de querema. A este propósito, refira-se William Stokoe (1960, citado por Amaral *et al.*, 1994), que apresenta a estrutura da língua gestual americana não dependente da língua oral, ao analisar linguisticamente, com profundidade e pela primeira vez, um sistema complexo de sinais de uma comunidade de surdos, neste caso a americana. Propõe para este segmento três categorias/parâmetros: configuração da mão, articulação e movimento. Quando há desentendimento sobre uma

palavra, ou por exemplo para os nomes próprios, então utiliza-se o soletrar gestualmente, denominando-se “*datilologia*”.

Como refere Isabel Correia (2009), o querema tem hoje 5 parâmetros: configuração manual, localização/articulação (em que zona espacial e do corpo está associado), movimento (fixo ou dinâmico), orientação (da mão) e a expressão (componente não manual) e suprassegmental que pode ser dividida em posição do corpo, expressão facial (vários articuladores, como sobranceiras, testa, olhos, pestanas, lábios), movimentos da cabeça e emissões vocais (não associadas a qualquer signo oral).

É a expressão, componente suprassegmental, que é o elemento distintivo que acompanha cada querema. Por exemplo *PORQUE* e *PORQUÊ* (uma expressão neutra e a outra interrogativa). (Correia, 2009). Nesse sentido, é interessante referir a exploração didática que esta autora faz da língua portuguesa com uma população surda, analisando as seguintes questões: “*Porque faltaste à aula?*” – na língua portuguesa – e “*faltar à aula porquê?*” – na LGP. Realça-se assim a necessidade de se “(...) *originar fenómenos de empréstimo e até transformação*” entre as duas línguas utilizadas pela mesma pessoa, podendo observar-se contaminação linguística, relacionada com o utilizador (Correia, 2012, p. 60).

Sendo a semiótica a ciência dos símbolos que estuda todos os fenómenos culturais como sistemas de significação, é com base nela que Miguel Neiva (2008) constrói o seu código, propondo o *Color ADD*. Por outro lado, a LGP é uma língua (2), conquistando este estatuto por ser um idioma natural constituído por um sistema organizado de signos arbitrários e convencionais manuais-motores de receção visual partilhados e definidos pela comunidade surda portuguesa e ouvintes, parentes próximos, intérpretes, professores e outros (Carvalho, 2012; Correia, 2012).

Sendo a linguística a ciência que estuda regras e funcionamento das línguas dividindo-as em áreas, como a fonética, a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica, mas também, por exemplo, a lexicologia, a terminologia e a estilística, vamos pois considerar a linguagem como a capacidade geneticamente determinada do ser humano para utilizar e compreender uma língua (Correia, 2012).

Relembrando a complexa delimitação de significados, Correia (2012) aborda os vocábulos *língua materna*, *primeira língua*, *língua segunda*, *língua estrangeira*

e *língua natural*, aplicados à LGP a propósito da importância no ensino da língua portuguesa (a ouvintes, a surdos(3) de pais ouvintes e de pais surdos, e.g.).

Língua materna é a falada ou utilizada pela criança cuja envolvimento nacional, e com quem fala e aprende, se refere sempre ao mesmo país, sendo também a sua *língua natural*. Se a criança for Surda e aprender desde sempre a utilizar a língua gestual dessa comunidade, é provável que a língua de sinais seja a sua *língua natural* e *primeira língua*. Supondo que o país era Portugal, para ter acesso ao conhecimento escrito correto, também “(...) *é fulcral que desde cedo a criança Surda seja estimulada a compreender o português, nomeadamente a sua estrutura, para uma inclusão plena na sociedade*”, sendo essa a sua *segunda língua* (Correia, 2009, p. 60).

Correia (2009, 2012) considera assim que, quando ela própria aprendeu a LGP, o fez numa perspectiva de *língua estrangeira* e, por isso, posteriormente ao ensiná-la, é importante que conheça e domine a organização dessas línguas, a sua gramática e o seu sentido, acima referidos, para poder perceber as incorreções escritas que recolhe do aluno e poder orientá-lo para uma auto reflexão sobre o que sabe, o que julgava saber, ou nem isso.

A história da LGP é relativamente recente, quando comparada com outras, como a americana. Em Portugal, no campo da legislação e da prática, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, da Casa Pia de Lisboa, é uma referência. Foi criado em 1922, tendo como origem o Instituto de Surdos-Mudos(4) e recuperou a LGP oitenta e cinco anos após ter sido escondida “(...) *dando origem à introdução sistemática e científica do Modelo da Educação Bilingue de Surdos (com modelos dos EUA e da Suécia)*”, o que, em 1997, tem um forte impacto no seu reconhecimento legal na Constituição Portuguesa”(5) (Carvalho, 2012).

Neste enquadramento, diretores e professores como Augusta Amaral investigam, põem questões, traçam caminhos e elaboram materiais de apoio e, junto de associações congéneres, dinamizam processos que vão confluir para o surgir de legislação. O Instituto elabora assim um programa provisório de Língua Portuguesa para Surdos que o Ministério da Educação publica em 2011. Entretanto, em 2008 o Ministério da Educação determina que a LGP seja uma disciplina curricular para os surdos, obrigatória nas escolas de referência. A rede destas últimas é criada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, relativo ao ensino bilíngue de alunos surdos, substituindo as unidades de apoio a

alunos surdos, agora com base em estratégias e critérios internacionais de funcionalidade (Carvalho, 2012).

Algumas entidades formativas, como a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, sendo formadora desde o ano letivo de 1987-88, tiveram sempre, nos seus cursos, a preocupação com os desafios das necessidades educativas especiais. Esta escola tem uma licenciatura em LGP desde 2005-06 que é “*fruto da experiência acumulada (...) pioneira na leccionação de Cursos Livres neste domínio na Região Centro (...) consequência do progressivo reconhecimento do estatuto concedido à LGP*” (Vale et al., 2009, p. 131).

1.1. Iconicidade na LGP e no ColorADD

Numa comunicação entre surdos “(...) a relação direta entre o gesto e o que representam (iconicidade), embora podendo estar presente, não é de facto dominante” (Amaral et al., 1994, p. 44). Assim, foram utilizadas as categorias de gestos icónicos (com alguns elementos de semelhança geométrica com o significante, gestos arbitrários (ausência de iconicidade) e referenciais (apontando o referente). Estes últimos sem semelhança com o significante mas, em linguística, correspondendo aos deícticos de uma língua. A *déixis* é a associação conceptual entre uma ocorrência de uma palavra cujo significado depende do contexto e a entidade que essa ocorrência representa.

Na língua portuguesa podemos ter pronomes, advérbios, artigos. De notar que Correia (2012) propõe também gestos semi-icónicos ou interpretativos. Estes representam um objeto ou ação recorrendo à sinédoque (parte do real, como “*rei*”, utilizando a configuração da mão e localização associada à “*coroa*” e o gesto para DIA). Indicam-se autores para mais exemplos e distinção pormenorizada (Correia, 2009; Amaral et al., 1994; Sandler & Lillo-Martin, 2006). Correia (2012, p. 58) também realça o facto de, apesar de existir uma carga arbitrária nas línguas gestuais, “(...) a iconicidade, ou seja a execução e produção de gestos com base no real é muito produtiva. Todavia, (...) mesmo essa iconicidade resulta de uma interpretação do real, e não de simples cópia”.

Relativamente ao ColorADD, são apresentados 27 símbolos e a regra da adição de cor (pigmentos da tinta, corpos sem luz própria), experienciada pela criança nos bancos da escola e no quotidiano familiar, adiante exposta.

1.2. Nível de comunicação da LGP e do código ColorADD

Verifica-se que a LGP é uma das línguas humanas naturais, essencialmente convencional ou arbitrária, como a verbal que mais conhecemos e utilizamos (Sandler & Lillo-Martin, 2006). Esta língua é necessária para a comunicação entre surdos e ouvintes, num diálogo constante entre recetores-emissores. Podemos dizer que é uma comunicação extensamente biunívoca, entre dois ou mais humanos, na modalidade espaço-visual. Relativamente à aplicação do ColorADD, verifica-se que é muito importante para todo o humano pois que a cor, como emissor, nos pode comunicar algo, tornando-nos mais independentes, uma vez que o realizamos de um modo muito eficiente e eficaz. Exatamente: quanto mais eficaz, mais será uma comunicação só entre um ser humano...e a cor!

1.3. Universalidade nas duas comunicações

Enquanto o sistema da LGP não é universal o código ColorADD, pelo contrário é-o, tendo este sido construído com esse fim. Após profundo trabalho, o seu autor (Neiva, 2008) quis construir um código simples, aplicável para fora da população daltónica, mas tendo como propósito principal a sua utilização por esta, embora permitindo que as outras também a possam utilizar igualmente. Note-se que o Braille, um código elaborado dentro da comunidade invisual, continua a ser de utilização muito difícil para um leigo, sendo, por isso, utilizado essencialmente pelos invisuais, sem qualquer outro objetivo.

A LGP é, como qualquer outra língua verbal, não universal. Por seu turno, a língua portuguesa, pertence a uma de entre os muitos idiomas possíveis ao humano, sendo uma língua natural, variável segundo parâmetros culturais, históricos e condicionada pelo grupo que a utiliza (Correia, 2009; Fromkin & Rodman, 1993).

A LGP é uma língua humana, natural, partilhada pela comunidade surda portuguesa. Assim, “(...) ela também obedece a parâmetros linguísticos universais, como a arbitrariedade, a convencionalidade, a recursividade e a criatividade” (Correia, 2009, p. 58). Criativa pois, como qualquer língua de sinais/gestuais reflete “(...) a capacidade criadora das línguas humanas, visto que novos vocábulos vão surgindo à medida que a necessidade de exprimir conceitos e novas

realidades se impõem. Da mesma forma é possível aumentar frases, através da recursividade patente, por exemplo, como nas línguas orais, no uso da adjetivação” (Correia, 2009, p. 59).

A LGP não é ainda considerada como uma língua minoritária oficial portuguesa, apesar de existir trabalho de associações de surdos e recomendações nesse sentido. Desde 1997 que é um sistema reconhecido como uma língua de ensino de surdos pela alínea h do artigo n.º 74 da Constituição Portuguesa: 1. *Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito*; 2. *Na realização de políticas de ensino, incumbe ao Estado “ (...) h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”* e existe também legislação de apoio ao ensino especializado, na área da surdez.

2. Melhoria da comunicação entre duas comunidades: ouvinte e surda

O projeto aqui referenciado decorreu numa instituição do ensino superior, em turmas de ouvintes com integração de colegas surdos tendo sido motivado devido à dificuldade de comunicação entre a comunidade ouvinte e a surda, com auto e hetero-marginalização desta última e com possível otimização, a longo prazo, da expressão escrita do surdo.

Centrou-se principalmente na comunidade Ouvinte, tendo sido as questões de pesquisa enunciadas as seguintes: 1 - *a principal causa da dificuldade de comunicação entre as duas comunidades está no ouvinte não saber LGP*; 2 - *é difícil conhecer melhor outras causas*; 3 - *é possível aumentar a comunicação através de sessões de formação em LGP básica, voluntária e sem custos económicos*,

Foi assim realizada uma investigação-ação envolvendo duas comunidades de 83 elementos (Turmas A e B onde existia a inserção de surdos), com construção, aplicação de inquéritos (Q1-3) e respetivo tratamento de resultados; refira-se, designadamente, a construção de um manual intitulado “*Facilidade de comunicação entre ouvintes e surdos*” (para introdução a propostas de cursos de LGP); a construção de um curso básico de formação em LGP, a levar a cabo durante 25h (12 sessões, de 2 vezes por semana) numa turma (Turma C) de 19 voluntários das comunida-

des anteriores e, na última sessão, junto de 4 surdos. Após esta ação de formação, pareceu verificar-se a existência de uma melhor comunicação entre os elementos da turma C e os surdos, tanto no quotidiano da instituição como na interação através do *facebook*. Por esta razão, e para enriquecer as evidências de comunicação, foi elaborado um terceiro questionário, Q3, com três questões principais (como o número de contactos existentes entre o grupo), tendo este sido criado através do Survio(6), com aplicação e recolha de dados no *facebook*. Houve uma comunicação (Albuquerque, *et al.*, 2014), em que foi apresentado o projeto de investigação e debatida a realidade e pertinência do estudo.

Após a análise qualitativa dos resultados da aplicação de Q1, por análise de conteúdo, pôde-se verificar 7 indicadores das condições de facilidade de comunicação e 6 da razão dessa facilidade de comunicação (ver Tabela 1). Construiu-se assim o Q2A e Q2B numa *escala de Likert* de 10 valores. Os dados recolhidos nas perguntas fechadas dos diversos questionários, foram tratados estatisticamente com recurso aos programas SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), na sua versão 21. Para lá da normalidade e consistência interna (com um coeficiente *Alfa de Cronbach* de .68 (razoável) para os itens selecionados do Questionário 2A e .89 (boa) para o Questionário 2B), o tratamento estatístico incluiu a correlação entre os itens 1-7, *condições para a comunicação* e 1-6, *razões da facilidade de comunicação*, presentes em Q2.

As propriedades psicométricas dos instrumentos Q2A e Q2B também foram consideradas (medida de Adequação de *Kaiser-Meyer-Olkin*) (.538/Q2A; .764/Q2B) e teste de esfericidade de Bartlett (Qui-quadrado aproximado 94.416; gl 15 e significância .000/Q2A e Q2B). Obteve-se uma matriz de identidade, para a correlação, cuja análise, bivariada, utilizando o coeficiente de *Pearson*, teve como objetivo a comprovação das relações existentes entre diferentes variáveis. Apesar de muitas relações entre as variáveis serem significativas ($p < .05$ ou $p < .001$), tal como indicam Pardo e Ruiz (2002), deve-se realizar uma interpretação cautelosa dos dados quando os coeficientes de correlação se encontram abaixo do valor .30, já que ainda que seja significativo, pode ver-se afetado pelo tamanho da amostra.

Tabela 1 - Correlação entre os itens dos Questionário 2 A e 2 B, sobre grau da facilidade de comunicação

	Se tiver boa atitude	Se tiver implante/aparelho	Se o grau de surdez profundo	Se a iniciativa for do surdo	Se não souber oralizar	Se o ouvinte estiver inserido na comunidade e Surda	Se tem dificuldade de escrita	Porque eu sei LGP	Porque ele faz leitura labial	Porque utilizo a mímica	Porque eu faço esforço	Porque ele faz esforço
Se tiver boa atitude	1											
Se tiver implante/aparelho	-,215	1										
Se o grau de surdez profundo	-,512*	,432	1									
Se a iniciativa for do surdo	-,033	,119	,382	1								
Se não souber oralizar	-,041	,064	,716**	,474*	1							
Se o ouvinte estiver inserido na comunidade Surda	-,211	,049	,383	,095	,311	1						
Se tem dificuldade de escrita	-,233	,285	,732**	,632**	,800**	,086	1					
Porque eu sei LGP	-,214	,173	,396	,278	,334	,560*	,279	1				
Porque ele faz leitura labial	-,006	,113	,273	-,192	,167	,514*	-,036	,781**	1			
Porque utilizo a mímica	,213	,128	,115	-,011	,047	,188	-,067	,434	,570*	1		
Porque eu faço esforço	,344	-,104	-,067	,077	,018	,290	-,031	,568*	,653**	,743**	1	
Porque ele faz esforço	,353	-,177	-,165	,033	-,045	,237	-,139	,503*	,609**	,689**	,971**	1
Porque o surdo utiliza a LGP lenta	,276	,091	,108	,161	,247	,426	,160	,627**	,630**	,336	,698**	,679**

* A correlação é significativa ao nível 0,05 (bilateral)

** A correlação é significativa ao nível 0,01 (bilateral)

Os dados a negrito, na Tabela 1, parecem assinalar as correlações de forma positiva, forte e significativa ($p < .01$), que passamos a expor. A facilidade de comunicação parece ser sentida e afetada pela profundidade do grau de surdez, correlacionada com o não saber oralizar e o ter dificuldade na escrita. Realça-se também o facto da facilidade de comunicação parecer correlacionar-se positivamente com a justificação: do ouvinte saber LGP e do surdo saber fazer leitura labial; da utilização da mímica, pelo ouvinte, e do esforço que este faz; e do esforço que este último realiza, correlacionando-se com a utilização de uma lenta LGP, pelo surdo. Realça-se o esforço mútuo (também de leitura labial e lentidão na LGP).

2.1. Projeto de intervenção

As sessões de LGP desenvolveram-se duas vezes por semana. Foi feita a planificação a médio prazo e planificações diárias. Estas últimas referem os conteúdos de cada aula, os descritores de aprendizagem, o percurso da aula, a duração, os recursos materiais e a avaliação formativa. O conteúdo versou: *Língua Gestual Portuguesa* como língua natural; *alfabeto gestual*; *numeração*; *saudações*; *cortesia*; *pronomes*; *identificação pessoal*; *cidades de Portugal*; *calendário*; *estações do ano*; *questões temporais*; *materiais escolares*; *cores*; *meios de transporte*; *profissões*; *família*; *estado civil*; *animais*; *alimentação*.

As sessões seguiram o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL), elaborado em 1996 por uma equipa de especialistas, a pedido do Conselho Europeu, com o objetivo de estabelecer normas claras nos diferentes níveis de aprendizagem das línguas. Este documento fornece uma base comum para a conceção de programas e foi publicado pelo Conselho em 1997. Em 2006, a Associação Portuguesa de Surdos (APS) adaptou o quadro francês(7) para a LGP, procurando valorizar a progressão na aquisição de competências comunicacionais nesta língua.

2.2. Apresentação, discussão de resultados e propostas futuras

No geral, o inquérito inicial (Q1) relevou os conhecimentos e opinião dos ouvintes quanto à comunicação

com os colegas surdos. Verificou-se que a maioria das ouvintes não possuía qualquer conhecimento sobre a LGP. Visto que estes pertenciam a uma turma com integração de surdos, colmatou-se esta falha tirando proveito do interesse dos participantes pelo tema em estudo e facultando-se-lhes uma formação breve que lhes permitiu adquirir os conhecimentos básicos da LGP. Após esta formação constatou-se que parece ser possível estabelecer comunicação entre ambas as comunidades, dando uma resposta afirmativa às questões de pesquisa 1 e 3.

Por outro lado, aos inquiridos era perguntado se alguma vez tinham contactado com uma pessoa surda e de que forma o tinham feito: *utilizando a escrita, a leitura labial, a mímica ou a LGP*. O Q1 revelou que a maioria dos ouvintes não considera que seja fácil contactar com um surdo, justificando que esta dificuldade depende, porém, do grau de surdez e das características do surdo, pois que, na prática, existem surdos com um grau de surdez profundo que são capazes de comunicar melhor com ouvintes do que surdos severos ou parciais. Quanto às características pessoais pode dizer-se que estão presentes e são próprias a cada indivíduo. Com efeito, a vontade de não comunicar pode não se verificar, tanto num indivíduo da comunidade surda como da ouvinte, como se confirma na turma A.

Também, os dados da correlação parecem apontar para uma resposta positiva à questão 2 da pesquisa. Neste sentido, os esforços mútuos parecem ser entendidos como fulcrais para a facilidade de comunicação e, portanto, de a melhorar. Este melhoramento pode levar a uma possível otimização da expressão escrita exprimindo um desenvolvimento cognitivo importante (e.g., Fernandes, 2003; Amaral *et al.*, 1994; Correia, 2009, 2012). Através da análise das respostas ao segundo e terceiro questionários (Q2 e Q3) é possível verificar que ocorreu um desenvolvimento positivo da comunicação. Por este resultado positivo propõe-se primeiro, a revisão e a continuação da aprendizagem dos níveis seguintes da LGP (pois, na maioria dos casos, os alunos ouvintes só interagem em LGP durante as aulas).

O artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 obriga a uma educação bilingue de alunos surdos, referindo que a LGP é a sua primeira língua. Nas escolas de referência, a LGP surge então como disciplina obrigatória para a comuni-

dade surda, desde o pré-escolar até ao ensino secundário; tendo os estudantes surdos um horário equivalente aos estudantes ouvintes possuem no entanto, mais uma disciplina. Segunda proposta: porque não incluir os estudantes ouvintes nesta mesma disciplina, pelo menos aqueles que estivessem inseridos num meio com colegas surdos.

3. ColorADD: upgrade para o daltónico, não discriminante do outro

Vivemos num mundo tridimensional em que, pelo olhar humano, o mundo ganha significado, num espaço com profundidade física. O mundo bidimensional é uma criação humana, como refere Wong (1998, p. 237). “*O desenho, a pintura, a impressão, o tingimento ou mesmo a escrita, são atividades que levam diretamente ao mundo bidimensional.*” Para uma comunicação eficiente, a construção do ColorADD optou por este último mundo.

3.1. Daltonismo: objetivos e dados do projeto

Neste projeto, Miguel Neiva (2008) escolheu o daltonismo, aprofundando o tema e os contactos, durante muitos anos. Como diz, não fazendo ideia do impacto que o tema tem tido, apostou na sua melhor compreensão e numa opção que os incluíssem, mas não discriminassem mais alguém, como temos referido. Nesta linha, decidiu-se por um esquema de identificação da cor que fosse bem simples, para *todos* (daltónicos e de visão dita normal), portanto universal.

O daltónico precisava de ser orientado para a cor. Este humano tem uma perda de visão, (necessita de uma interpretação básica da cor) e, como tal, tem de ter uma informação complementar que garanta a eficiência da leitura perante as possibilidades que o humano, em geral, tem. O importante é a sua utilização prática! Outra vertente é o garantir a sua integração social.

No levantamento de dados a 146 daltónicos de diferentes países, no seu estudo de mestrado, Miguel Neiva (2008) obteve os seguintes resultados: 36,6% dos sujeitos não sabia o seu tipo de daltonismo; 83% referiu que esta situação foi diagnosticada antes dos 20 anos; 41,5% referiram sentir dificuldade ao nível de integração social; 87,7% disse sentir dificuldade na escolha /utilização do vestuário; 90,2% relataram ter de pedir ajuda para o ato de compra; 60,9% disseram pedir habitualmente ajuda para escolher a roupa do armário; 48,6% disseram sentir

embaraço pela sua escolha de combinação de cores do vestuário não ser a melhor; 90,2% referiram pedir ajuda para o ato de comprar vestuário; 60,9% pede ajuda para escolher a roupa do armário; 48,6% sentiu embaraço pela escolha não ser a melhor. Com base nestas constatações, considerou-se então pertinente para a sua proposta de um código de identificação da cor, para daltónicos.

3.2. 2015, Ano Internacional da Luz

A dispersão da luz branca, com a possível observação da panóplia colorida das diferentes radiações visíveis (pelo humano) ou espectro visível, constituindo o que designamos por arco-íris, é explicada por Newton em 1772 pela refração da luz solar (luz emitida por corpos com luz própria), por exemplo nas gotas de água de uma atmosfera húmida, chuvosa. Mas nem todo o ser humano tem a possibilidade de distinguir todas as radiações da luz visível pela sua cor. Há perda de mensagem da cor para um daltónico (nos diferentes tipos de limitação visual que pode ter, geralmente de origem genética e associada ao cromossoma X). Pode confundir o vermelho com o verde ou ter dificuldade perante cores intermédias ou, ainda, ver tudo em tons cinzentos. Há uma década, Miguel Neiva lança-se na investigação de um tema algo esquecido desde Dalton (1798), após entender testemunhos e auscultar necessidades.

Aproveitamos para dizer que a luz do nosso sol emite energia eletromagnética(8) numa gama muito variada de comprimentos de onda/ λ : vai de zonas de grande energia (e pequenos comprimentos de onda), como radiações gama, raio-X, ultra violeta; de energia intermédia e que abrange a luz visível ($400\text{nm} < \lambda < 700\text{nm}$) a que os nossos olhos são sensíveis; e de pequena energia, radiações de infra vermelho, micro-ondas, ondas de rádio. A todo este conjunto de radiações se chama espectro da luz solar, que contém o espectro da luz visível, que conhecemos e designamos por arco-íris, como vimos.

2015, *Ano Internacional da Luz*. Claro que há muito para dizer e fazer sobre esta temática, em termos pedagógicos, como referem os objetivos deste *Ano Internacional*. Mas no contexto deste artigo, para além do espectro (1), vamo-nos cingir sobretudo a mais dois aspetos: 2 - A cor nos corpos com luz própria/A (explicada pela sua emissão de luz) e naqueles sem luz própria (estes com pigmentos)/B (explicada pela absorção de luz, que neles

incide); 3 - Segundo a Física clássica, as 3 cores principais em B (Fig. 1), são as 3 cores secundárias em A (e *vice-versa*, as 3 cores secundárias em B são as 3 principais em A).

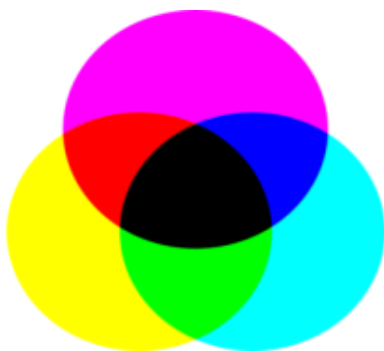


Figura 1

Cores principais: ciano/azul, magenta, amarelo, em corpos sem luz própria

3.2.1. Corpos sem luz própria

O *ColorADD* associa a identificação gráfica da cor com, por exemplo, a adição de cores de *guaches*. Assim este projeto utiliza conhecimento dos nossos bancos da escola, experiências que tivemos com corpos sem luz própria. Estes corpos com pigmentos, quando iluminados por A, absorvem todas as radiações visíveis menos a cor refletida, a qual podemos observar (*e.g.*: o corpo/*e.g.* *guache* preto absorve todas as radiações; o corpo/*e.g.* *guache* branco não absorve nenhuma, pois reflete todas). Deste modo, a Física explica a cor destes corpos. Nas nossas recordações retemos o que obtemos: castanho, com pincel e *guache* vermelho e azul; e obtemos verde, com a tinta do *guache* amarelo mais a tinta do *guache* azul!

Note-se que o que se passa com a luz visível (e que Newton investigou e explicou interpondo um prisma ao feixe da luz própria do nosso sol) é exatamente o contrário: o somatório das cores (ou de todas as radiações visíveis) é o branco; ou ainda, o somatório, das 3 cores principais de corpos com luz própria (vermelho, verde e azul), é o branco.

3.2.2. Definições de parâmetros da cor: cor, saturação, luminosidade e brilho

Vamos passar a abordar os três parâmetros quantitativos e os seus correspondentes termos conceituais. Os quantitativos são: comprimento de onda eletromagnética

(energia emitida ou absorvida por um corpo); a pureza dessa emissão/excitação (só com *laser* será obtido um só comprimento de onda, correspondendo a uma cor); e a luminância, da potência da luz transmitida ao observador. Os termos conceituais são, a cor, a sua saturação, e a sua luminosidade, para pigmentos, bem como o seu brilho, para corpos de luz própria(9). Como refere Brisson Lopes, (2013), a correspondência será:

- Comprimentos de onda dominante (eletromagnéticos); cor (de um emissor, quase preciso).
- Pureza da excitação luminosa; saturação (máxima e mínima, cor sem ou com adição de branco).
- Luminância; associado a dois termos conceituais: luminosidade (de objetos sem luz própria. À sua cor, é ou não adicionado quantidade de preto, diminuindo o parâmetro, respetivamente); e brilho (de objetos emissores, portanto com luz própria).

3.3. Linguagem visual. Elementos do desenho.

As artes visuais são diversas. Diferente da escultura e da pintura, o desenho não é só estética, e o *designer* executa a sua tarefa rigorosa e prática, preocupando-se com a essência da mensagem ou produto, mas também “(...) *como pode ser realizado, distribuído, utilizado e relacionado com o ambiente*” (Wong, 1998, p. 41) e com os outros humanos. Mas também, para percorrer o caminho da funcionalidade do seu trabalho, ele tem de dominar uma linguagem visual, como refere este autor. “*Diversamente da linguagem falada ou escrita, cujas regras gramaticais são mais ou menos estabelecidas, a linguagem visual não tem nenhuma lei evidente*” (Wong, 1998, p. 41).

Pode-se considerar 4 grupos de elementos do desenho: os conceituais (ponto, linha, plano e volume ilusório); os visuais (quando se concretizam os anteriores. Formato(10) – *e.g.*, quadrado, triângulo e círculo – tamanho, cor e textura da superfície); os relacionais (localização e orientação das inter-relações, como a direção, posição espaço e gravidade. *e.g.*, o quadrado é estável e tem sentido de peso, como este teorizador refere); os práticos (de representação – *e.g.*, figurativa, realista, estilizada; de significado; e de função). Através da perspectiva dos elementos relacionais, por este teorizador é, por exemplo, eleita e desenvolvida a estrutura, que pode ser geométrico/formal, semiformal, informal e outras (Wong, 1998).

3.3.1. Código de identificação da cor. FORMA adequada à FUNÇÃO

A aplicação do que foi referido antes na construção do Código *ColorADD* implica:

- 1º Formulação do objetivo do código, sua FUNÇÃO: identificação da cor, no quotidiano (do daltónico e de todo o humano que utiliza tintas e seus pigmentos).
- 2º Escolha de uma cromaticidade tríada, para o encontro de todas as tonalidades, baseada na teoria dos 3 estímulos (tipos de cones da visão humana) (Brisson Lopes, 2013). AZUL, AMARELO e VERMELHO, a mais clássica. Os 3 tons mais utilizados e associados a uma memória rica, da mistura prática de tintas, com pigmentos.
- 3º A estes tons é adicionado o PRETO e o BRANCO, para a obtenção da multiplicidade de tons, e a simbologia do CLARO e ESCURO, bem como dos luminosos, para o DOURADO e PRATEADO.

A partir de uma ESTRUTURA, quais os ELEMENTOS CONCEITUAIS que se puderam transformar em formatos?

- 4º Opção pelo FORMATO GEOMÉTRICO, a que se associou,
- 5º Uma ESTRUTURA principal, concretizada numa relação entre 2 elementos conceituais que tomaram forma, o quadrado e a linha – QUADRADO e sua DIAGONAL (esta fazendo um ângulo agudo com eixo do xx'). Sua SEPARAÇÃO em 3 elementos: 2 triângulos retângulos isósceles e uma linha oblíqua, com DIREÇÕES precisas (Fig. 2).



Figura 2

Três símbolos, constituindo a ESTRUTURA principal da simbologia do *ColorADD*

- 6º Foi adicionado um QUADRADO de TAMANHO PEQUENO, com posicionamento MEDIANO (semelhante a um ponto, neste caso, de contorno quadrado), para as tonalidades neutras intermédias;

- 7º Foram utilizadas as FORMAS POSITIVAS e NEGATIVAS, para o claro e escuro;

- 8º Foi adicionado [, para a representação da maior reflexão do dourado e prateado. Uma ESTRUTURA secundária.

- 9º Finalmente foi atribuído cor aos 27 elementos do código, baseado na adição de cor. A FORMA ADEQUADA À FUNÇÃO.

- 10º Na ESTRUTURA principal, a cada um dos triângulos associou-se uma cor da tríada cromática: o AZUL e o VERMELHO. À diagonal/à LINHA, associou-se o AMARELO (Fig. 2 e 3);

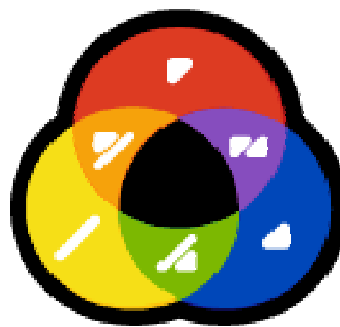


Figura 3

ColorADD: SEIS, dos 27 símbolos e a adição de cores, por pigmentos. Por exemplo: amarelo + azul = verde (parte inferior da figura).

- 11º. Aos restantes VINTE e TRÊS símbolos foi associada a cor correspondente, na adição de cores por pigmentos. Para o CLARO e ESCURO, foi adicionado o NEGATIVO e o POSITIVO, da respetiva representação (ver Fig. 4).

3.3.2 27 símbolos

Apresenta-se o conjunto de 27 símbolos da *ColorADD* na Fig. 4.

O daltónico hoje, porque há solução, reclama por ela, pois há algo a fazer, e assume-se muito mais facilmente! E quem não é daltónico não é discriminado, pois é um código fácil (leitura, memorização e utilização). Não é necessário todo o código para a resolução quotidiana da cor.

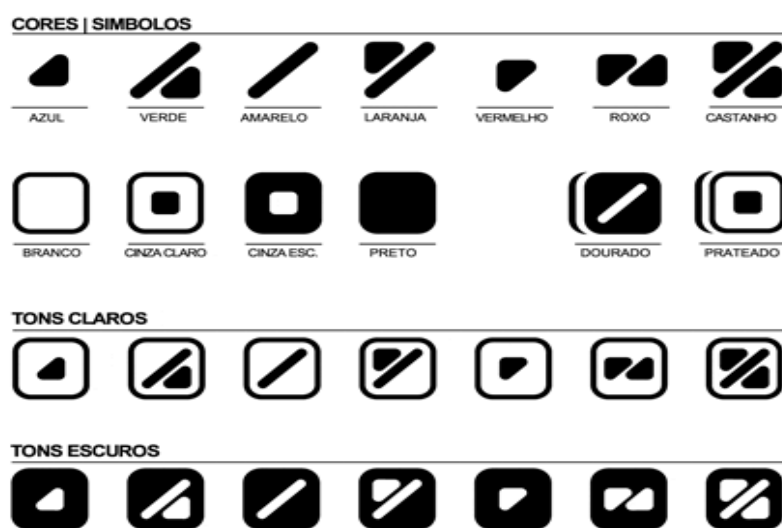


Figura 4

ColorADD: 27 símbolos e a regra da adição de cores, por pigmentos/sem luz própria. Adições de amarelo, vermelho e azul; mais preto e branco; mais prateado e dourado; mais tons claros e escuros.

Notas

- (1) A termodinâmica assim o indica.
- (2) Note-se que quer em inglês quer em francês, *língua e linguagem* são identificadas pela mesma palavra, o que tem trazido complexidade aos dois sentidos que esta pode assumir (isto não acontece na língua portuguesa).
- (3) Embora a cultura surda use maiúscula, vamos utilizar "ouvinte(s)" e "surdo(s)" sem a maiúscula inicial.
- (4) O primeiro Instituto de Surdos-Mudos foi criado em 1823 por D. João VI, com o contributo do professor sueco Aron Borg com o qual, em Portugal, foram ensinados surdos e ouvintes. Este professor também foi fundador da primeira escola de surdos na Suécia (Carvalho, 2012). Segundo Carvalho, a passagem da educação de surdos de uma metodologia oral para bilíngue, nos anos 60 e 70 na América, e nos anos 90 em Portugal, também é responsável pelo atraso na história da LGP, que foi mantida na clandestinidade da comunidade Surda portuguesa.
- (5) A consciência para a inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais é paralela, constituindo um mútuo motor de dinâmicas: 1987 esta perspectiva é definida como um dos objetivos Lei de Bases do Sistema Educativo. O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto definiu o conceito *necessidades educativas especiais* decretando não só um regime especial, como medidas e um programa educativo. O Despacho n.º 105/97, de 1 de julho adota os princípios da inclusão criando docentes de apoio educativo e o Decreto-lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro cria o *Quadro de Educação Especial* e normas de colocação de professores (Sanches *et al.*, 2006).
- (6) Survio, programa de construção de inquérito *online*.
- (7) Em 2002 e a pedido do Ministério de Educação francês, foi feita a adaptação de QECR para a *Langue des Signes Française* (LSF). A sua estrutura explicita o tipo de certificado, o diploma e as competências.
- (8) Luz, na sua dualidade de partícula-onda, está quantizada (não toma um qualquer valor de energia). Os fótons impressionam os bastonetes e cones da nossa retina só da zona visível do espectro. Neurologicamente temos a perceção de formas (bastonetes) e da cor (cones: três tipos. Absorvem na zona de comprimentos de onda a que chamamos azul, na do verde e na do vermelho).
- (9) Cor das estrelas, como exemplo. A observação da sua cor e análise de um gráfico H-R (brilho/T) pode ser associada às posições relativas na “sequência principal”: azul, maior brilho e temperatura, vermelho, menor brilho e T.
- (10) Segundo Wong (1998), a forma está associada a diferentes perspetivas visuais de um mesmo formato.

Bibliografia

- Albuquerque, A.M. & Ornelas, S. (2014). *Comunicar e desentender – LGP e resiliência desafiante*. Coimbra (comunicação apresentada na IWE).
- Amaral, M.A., Coutinho, A. & Martins, M.R.D. (1994). *Para uma gramática da língua gestual portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Archer, L. (1988). A química da vida. *Revista Colóquio/Ciência*, 1, 41-57.
- Richardson, J.A., Coleman, F.W. & Smith, M.J (1984). *Basic design: systems, elements, applications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Brisson Lopes, J.M. (2013). *Cor e luz*. Texto de unidade curricular de Computação Gráfica do Instituto Superior Técnico. Consultado em fevereiro de 2015 em <http://disciplinas.ist.utl.pt/leic-cg/textos/livro/Radiosidade.pdf>
- Carvalho, P.V. (2012). *Educação bilingue para surdos: uma experiência portuguesa*. In Atas do XI Congresso Internacional e XVII Seminário Nacional do INES.
- ColorADD. Seus símbolos das cores e aplicação no quotidiano (também do daltónico). Consultado em fevereiro 2015 em <http://www.coloradd.net/index.asp>.
- Correia, I. (2009). O parâmetro expressão na língua gestual portuguesa: unidade suprasegmental. *Revista EXEDRA*, pp. 57-68.
- Correia, I. (2012). Entre línguas se (des)constrói o texto: interferência linguística da língua gestual portuguesa no português. *Revista EXEDRA*, (Número temático: Português: Investigação e ensino), pp. 57-66.
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *Introdução à linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed.
- Martinez, L. & Ferreira, A. (2010). *Análise de dados com SPSS - Primeiros passos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Neiva, M. (2008). *Sistema de identificação da cor para indivíduos daltónicos: aplicação aos produtos de vestuário*. Braga: Universidade do Minho (tese de mestrado).
- Pardo, A. & Ruiz, M. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: Ed. McGraw-Hill.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.
- Sandler, W. & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign language and, linguistic universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vale, V., Vaz, J. & Ramalho, A. (2009). Experiências de formação em educação especial na Escola Superior de Educação de Coimbra, *Revista EXEDRA*, 1, pp127-138.
- Wong, W. (1998). *Princípios de forma e desenho*. S. Paulo: Martins Fontes

Joaquim Arco¹António Fragoso²

BIOGRAFICIDADE E IDENTIDADES DE APRENDIZAGEM

Educadoras de adultos na serra algarvia

Resumo: Este artigo apresenta uma análise dos processos de construção de identidade entre educadores de adultos no contexto da serra algarvia na década de 80. A questão central reside no processo de construção de identidades de aprendizagem e no modo como é ativada a biograficidade de cada educador de adultos a partir das experiências vivenciadas no contexto de trabalho. A partir da investigação biográfico-narrativa foi possível analisar e interpretar as percepções, memórias, significados que atribuem aos processos de identificação com a comunidade nordestina para desenvolverem a sua biograficidade, entendida como a capacidade de utilizar os estímulos exteriores para construir aprendizagens e reelaborar a experiência vivida.

Palavras-chave: Biograficidade; narrativas; identidades de aprendizagem; transição; educadores de adultos .

BIOGRAPHICITY AND LEARNING IDENTITIES

Adult educators in the context of northern Algarve

Abstract: This article presents an analysis of identity building processes of adult educators in the context of northern Algarve in the decade of the 1980s. Its central issue lies on learning identities building and in the way how each educator *biographicity* is activated from the experiences they lived in their working milieu. Through biographical narrative analysis it was possible to analyse and interpret the perceptions, memories and meanings that the educators gave to their relationships with the northeast communities and therefore develop their biographicity –understood as the capacity to use external stimuli to build learning and re-construct lived experience .

Keywords: Biographicity; narratives; learning identities; transition; adult educators .

¹ **Professor Adjunto Equiparado da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve**
Detentor de diploma do Curso do Magistério Primário da Escola do Magistério Primário de Faro
Detentor de diploma do Curso de Estudos Superiores Especializados em Supervisão Pedagógica pela Universidade do Algarve
Mestre em Supervisão Pedagógica pela Universidade do Algarve
Doutorando na Universidade de Évora

² **Professor Associado da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve**
Investigador do CIEO - da Universidade do Algarve
Co-editor do European Journal for Research on the Education and Learning of Adults
Licenciado em Ensino da Biologia pela Universidade de Lisboa

1. Introdução

Este texto procura refletir sobre a transição biográfica de oito professoras primárias que durante uma fase das suas carreiras (década de 80) desenvolveram a sua ação educativa na educação de adultos, no âmbito do plano integrado de desenvolvimento regional do nordeste algarvio (PIDR Ne/Alg). A rede pública de educação de adultos estava representada por uma equipa constituída por diferentes agentes educativos, com diferentes vínculos, estatutos e responsabilidades. De entre os agentes de educação de adultos havia os professores primários destacados que assumiam as principais funções de coordenação, organização e desenvolvimento das atividades a nível geral da área do nordeste algarvio, nos concelhos de Alcoutim, Castro Marim e freguesia de Cachopo do concelho de Tavira. Ser professora primária destacada na educação de adultos, assumindo o papel de agente educativo de pessoas adultas, implicava a assunção de grande responsabilidade por tudo o que ocorria na área de intervenção social, educativa e cultural. Essa responsabilidade obrigava à construção de aprendizagens relativas a todo o processo que envolvesse a relação pedagógica, a formação contínua, a formação de formadores, o acompanhamento sistemático, o planeamento de atividades, a gestão e desenvolvimento educativo e a negociação com outras instituições, sobretudo com as autarquias (entidades fulcrais neste processo).

O PIDR, Ne/Alg acabou em 1990. Da sua existência, só parece haver alguns documentos dispersos, o registo oral e as memórias de quem viveu esta experiência – o que não invalida a importância deste processo único na história da rede pública de educação de adultos no Algarve, que ainda está por escrever. Uma história feita de factos, de narrativas, de explicações que provocam a reflexão sobre o papel das instituições, sobre a ação dos agentes de educação de adultos, sobre a participação das pessoas e sobre os efeitos que as dinâmicas educativas provocaram em termos de desenvolvimento educativo e cultural das pessoas e grupos das comunidades do nordeste algarvio.

Este estudo, ainda que tardio, pretende dar protagonismo a um grupo de professoras primárias transformadas em educadoras de adultos que, apesar de contribuírem para relevar boas práticas de educação de adultos, mantêm o seu trabalho no anonimato. Na última década

foram desenvolvidas múltiplas reformas e inovações educativas fragmentadas, que parecem deixar dúvidas sobre o seu efeito, em termos de melhoria da educação de adultos. Talvez que essas iniciativas políticas tenham ignorado as aprendizagens identitárias, as experiências, os saberes, as histórias de vida, os conhecimentos construídos no terreno pelos agentes da rede pública de educação de adultos.

Este artigo pretende ser um modesto contributo para que seja possível compreender melhor, não só as singularidades das professoras que refletem uma biograficidade única, mas refletir sobre a construção das suas identidades de aprendizagem, por forma a compreender o fenómeno educativo ocorrido na década de 80, através das práticas reveladas e reveladoras do que foi a educação de adultos, no contexto do PIDR.

A mudança para um novo contexto profissional – a educação de adultos no nordeste algarvio – correspondeu a uma aprendizagem que se realizou de modo privilegiado através de um processo coletivo, dado que as mudanças individuais são mais fáceis de ocorrer em situação de grupo, na medida em que as aprendizagens individuais e em grupo são reforçadas pelas posições do outro. A transição para um novo contexto profissional implicou um conjunto de experiências espontâneas de aprendizagem que contribuíram para a qualidade da sua prática educativa. Enquanto educadoras de adultos, precisavam agir como agentes de mudança motivados e comprometidos com a sua ação educativa, com os espaços de interação, contextos de formação, valores culturais e sociais, e a capacidade de reflexão e análise para se poderem reinventar enquanto pessoas e educadoras de adultos. Durante esta experiência profissional as educadoras de adultos participaram em atividades formais e informais, interagiram em contextos sociais, políticos, profissionais, colocaram em prática conhecimentos, destrezas, saberes e competências, desenvolveram as capacidades de pensamento e ação profissional, o que concorreu para a respetiva construção identitária.

Nesta transição biográfica a construção identitária foi um processo complexo, que precisou de tempo para que as educadoras de adultos se acomodassem às inovações, para assimilar mudanças. A transição biográfica corresponde a mais do que uma simples transferência de cenário, implicando mudanças na identidade e capacida-

de de agência (muitas vezes em tensão com a estrutura). Ao interagir com outras pessoas, as professoras utilizaram as suas habilidades para construir novos conhecimentos que lhes permitissem uma melhor adaptação a esse novo cenário que era a educação de adultos. Esta construção identitária também dependeu das suas experiências biográficas, da organização e funcionamento da rede pública de educação de adultos a nível regional e concelhio, das interações com os seus pares e do contexto onde desenvolveram a ação profissional.

2. Biograficidade e identidade de aprendizagem

Ninguém pode prever no início da sua formação académica que um dia vai ser educador de adultos. Cada ser humano é genuinamente único e não nasce com um fim determinado, estabelecido *a priori*. Ninguém nasce para ser educador de adultos, embora haja quem opte por construir um percurso formativo onde possam passar por experiências novas, adquirir novos saberes e novas competências. Pouco importa como se aprende, uma vez que cada indivíduo é um aprendiz no longo curso da vida. Ao longo da vida ocorrem oportunidades de aprendizagem que podem ser classificadas em dois níveis: a um nível mais formal e de formação contínua, e a um nível mais informal nas relações e interações sociais que se estabelece nos diferentes contextos sociais e educativos (Dausien, 2007).

A construção identitária estará sempre em constante construção e reconstrução, mesmo que implique alguma constância. Não se trata de uma repetição indefinida, mas antes dialética, por integração do “outro” no “eu”, da mudança na continuidade que acompanha a pessoa ao longo da vida. A identidade constrói-se neste processo de interação onde o indivíduo percorre o caminho entre o “eu” e o “outro eu” que vai descobrindo (Vieira, 1999). As transições perderam a sua natureza linear e abriram aos indivíduos a possibilidades de construir a sua biografia. Face a situações de mobilidade no contexto profissional impõe-se como exigência e necessidade as pessoas envolverem-se em processos de aprendizagem permanente, ao longo das várias etapas da vida. Esses processos de vinculação à aprendizagem, para além do caráter funcional e estratégico, assumem uma significação pessoal na biografia individual da pessoa em situação de mudança de contexto profissional/transição.

Neste processo de transição o indivíduo comporta-se como um agente ativo para organizar de modo reflexivo as relações com o contexto onde inscreve a sua ação, para desenvolver as capacidades de comunicação e a forma como confere coerência pessoal e identitária à sua nova experiência de aprendizagem (Alheit & Dausien, 2007). A identidade é a identidade biográfica, uma e outra constituem-se ao mesmo tempo no processo de reelaboração das experiências. A identidade é concebida como a história do desenvolvimento de uma pessoa que inclui vários acontecimentos, fases, transições, problemas, períodos críticos que permitem ao indivíduo, sujeito histórico e protagonista, reelaborar a sua biografia. (Alheit, 2007). As pessoas não têm identidades fixas, as pessoas mudam. Em cada situação nova as identidades são (re)construídas, são atualizadas e modificadas. Em novas situações são feitas novas experiências que são integradas pelos sujeitos em processos de (re)construção biográfica. As construções biográficas não são atos individuais, resultam de atividades sociais, de processos de interação social (Dausien, 2007).

Cada pessoa, ser inacabado que procura aprender e aperfeiçoar-se ao longo da vida, vai construindo a sua identidade através das experiências vividas (Freire, 1999). A identidade não é um dado adquirido, não é um produto, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão (Nóvoa, 1995). A pessoa que se torna educadora de adultos não é livre na construção da sua biografia, já que interage biograficamente com outras pessoas, na comunidade, na relação educativa, colegas, familiares, amigos, todos eles, construtores biográficos que fazem e tomam parte na sua biografia. As biografias não são sistemas hermeticamente fechados, são formados sobre a “*autopoiesis*” da sociedade civil (Alheit & Dausien, 2007, p. 95). Nesta perspetiva o educador é uma organização viva, contextualizado, um sistema aberto, que possui uma estrutura própria de autorregulação e dispõe de um modo particular de construção, sempre inserido no meio ecológico onde vive, interage e assume compromissos e responsabilidades. O educador de adultos é um sistema autopoietico, auto-organiza-se, auto constrói-se, é ao mesmo tempo produtor e produto do processo de construção do conhecimento (Couceiro, 2002). Esta ideia de “*autopoiesis*” remete para Paulo Freire (1997)

que defende a ideia de que o conhecimento não se transmite, o conhecimento constrói-se. O conhecimento é um processo evolutivo dos processos cognitivos das pessoas a quem cabe processar e manipular as informações adquiridas no mundo que as rodeia. Na apropriação do conhecimento, o sujeito, ao mobilizar as suas características pessoais, não mantém a fidedignidade da informação, por isso Freire afirma que todo o conhecimento é uma reconstrução do conhecimento. Esta ideia de “*autopoesis*” está associada ao conceito de conscientização (Freire, 1999) que significa que quanto mais conhecimento o educador tiver, maior será a sua capacidade de envolver-se criticamente no mundo e melhor apreender a realidade envolvente. A aprendizagem biográfica, como prática “*autopoiética*” é a capacidade do sujeito organizar de uma maneira reflexiva as suas experiências, no sentido de dar coerência na construção da sua identidade e para atribuir significação à sua história de vida (Alheit & Dausien, 2007).

Para as educadoras de adultos, a transição implicou novas funções profissionais e uma transformação identitária que foi consequência natural de um processo de aprendizagem. Aprender significa sempre transformar-se. Numa transição biográfica, rompe-se com a rotina, busca-se a alternativa porque se viveu diferentes contextos de interação humana e se integraram novos saberes na experiência de vida que se torna mais híbrida, mais diversificada e mais enriquecida (Vieira, 2004). A construção de uma nova identidade de aprendizagem parece marcar uma nova alternativa a outras perspetivas anteriores, sobre o desenvolvimento pessoal e profissional. Na vida de cada pessoa há um potencial de transformação que permite começar uma e outra vez de princípio, ou seja, iniciar novas funções em novos contextos. Este potencial é a biograficidade, a capacidade que cada pessoa tem de utilizar os estímulos exteriores para aprender (Alheit, 2007).

O educador de adultos, enquanto pessoa e profissional, evolui como um sistema em interação com outros sistemas que o modificam e sobre os quais vai exercer reciprocamente a sua influência. O educador não é todavia um processador passivo de informação exterior, uma vez que as perceções de si próprio, dos outros e das coisas, determinam o significado que atribui às experiências. São estas representações, o seu estilo de vida, as suas crenças, valores e atitudes, os aspetos mais impor-

tantes para agir eficazmente nos contextos organizacionais (Simões & Ralha-Simões, 1997).

Segundo Kolb e Kolb (2010), uma identidade de aprendizagem desenvolve-se ao longo de um período de tempo, a partir de uma atitude do indivíduo como aprendiz perante a experiência vivenciada em determinado contexto. As pessoas vêem-se como aprendizes procurando envolver-se nas experiências, com uma atitude de aprendentes e acreditando na sua capacidade de autoaprendizagem. A identidade de aprendizagem, ao constituir o cerne da aprendizagem, face a situações de incerteza, exige reflexão, compromisso para com a ação, atenção, esforço e tempo para realizar as tarefas de aprendizagem. Contudo, tudo isso será inútil e um desperdício de tempo se os indivíduos não acreditarem nas suas capacidades de aprendizagem. Numa situação de transição biográfica, marcada pela incerteza e pelo desafio, a aprendizagem do novo, a abertura a horizontes mais amplos e profundos, requer esforço e confiança por parte de quem quer ensaiar novos domínios de mestria. Para desenvolver uma identidade de aprendizagem o professor tem de acreditar e confiar nas capacidades que persistem diante de obstáculos. Tem de saber ouvir e aprender com as críticas, devendo sentir-se inspirado com o sucesso dos outros, para ficar mais motivado para a aprendizagem.

Também Billett e Somerville (2004) consideram que durante o ciclo de vida ocorrem oportunidades de mudança que levam os indivíduos a tomadas de decisão e a encetar experiências significativas, que os faz produzir e reproduzir continuamente a sua própria biografia. Nesta transição o indivíduo deve aprender, deve conceber-se como o centro da ação, como protagonista na construção de novas habilidades, orientações, relacionamentos, sob pena de desvantagem permanente. É através das práticas profissionais que os professores estabelecem uma interdependência relacional entre o trabalho individual e a ação, o que contribui para o desenvolvimento da sua identidade de aprendizagem. Há uma ação reflexiva que determina um entrelaçamento entre o indivíduo e a sua subjetividade que pode levar à transformação de si mesmo, face ao contexto profissional. Este entrelaçamento com o contexto profissional tem como premissa uma interdependência relacional, ou seja, o professor e o contexto profissional são (co) construtivistas: os processos

de aprender, pensar, agir no trabalho são coincidentes. Segundo os autores, as identidades de aprendizagem são vistas como sendo um produto do contexto profissional, mas apropriadas de forma particular pelos indivíduos. O grau de envolvimento dos indivíduos na aprendizagem, a especificidade da experiência cognitiva de cada indivíduo, a história pessoal, não é nem pode ser igual, o que determina uma relação estreita e recíproca na interdependência, entre indivíduo e identidade aprendizagem.

Dentro da mesma perspectiva, Field (2006) considera que face às variadas transições com que os professores são confrontados na sua trajetória de vida, a participação em processos de aprendizagem permanente constitui um estímulo à mudança, seja na profissão ou em outras esferas da vida quotidiana. Essa aprendizagem torna-se não só um recurso para os professores que procuram promover a sua mobilidade como constitui uma ferramenta, para fazer face à incerteza e ao risco decorrente da profissão. Uma atitude ativa para o desenvolvimento da identidade de aprendizagem constitui uma estratégia desejável, para lidar com as transições biográficas. Field considera também que as transições tornar-se-ão mais significativas se os indivíduos forem capazes de abandonar alguns contatos existentes, e construir um novo grupo de pares com quem criem um relacionamento forte que permita aceder e compreender diversas informações, desenvolver habilidades interpessoais, construir saberes, criar sentido de pertença, segurança e confiança. O contexto profissional deve proporcionar espaços, meios de participação e apoio que favoreça o desenvolvimento de uma identidade de aprendizagem que permita a apropriação de novos conhecimentos e o sentimento de pertença ao grupo profissional.

Ao longo da carreira profissional há professores que não seguem um percurso linear, que não se limitam a viver a profissão só por viver, querem saber mais, viver novas experiências, são inconformadas, preferem a mudança, constroem novas identidades de aprendizagem, enfrentam desafios, correm riscos, vivem a profissão como uma biografia profissional em construção (Vieira, 2004). Nessa trajetória de vida ocorrem diferentes interações, conforme as situações vividas marcadas por fatores de ordem individual e estrutural. A biografia individual, os contextos educativos, o cenário político institucional, os fatores sócio económicos, os momentos his-

tóricos são determinantes para que os professores desenvolvam múltiplas identidades de aprendizagem, determinando que a biograficidade seja única e diferente de professor para professor (Alheit, 2007).

3. Educadoras de adultos no nordeste algarvio

Na década de 80 em Portugal foi construída (progressivamente) uma rede pública de educação de adultos, a qual era praticamente inexistente até essa data, através da criação, em todo o país, das *Coordenações Distritais* e das *Coordenações Concelhias de Educação de Adultos*. O reconhecimento do papel fundamental da educação de adultos para a construção da cidadania democrática contribuiria para a afirmação pujante deste subsistema educativo, como projeto político-educativo da maior atualidade no contexto social, económico e cultural de Portugal. A exemplo de outras regiões do país, também no Algarve, mais concretamente no nordeste algarvio, foi criado um instrumento de desenvolvimento comunitário denominado projeto regional integrado que integrava várias instituições, agentes locais, agentes externos, associações, poder autárquico.

Este projeto pretendia criar um mosaico de experiências e práticas de carácter interdisciplinar que promovesse a integração sectorial e de participação nos processos de tomada de decisão e na promoção de parcerias entre atores institucionais, económicos e sociais, criando condições para satisfazer necessidades diversificadas (saúde, educação, cultura, valorização do património, trabalho. Segundo Canário (2000), esta aposta no local, ao privilegiar o aproveitamento pleno dos recursos humanos, ambientais e institucionais da região, criava condições para valorizar as qualidades das pessoas, para resolver problemas concretos, que nunca tinham merecido a atenção das políticas sociais, económicas do tempo do fascismo. A implementação das práticas em favor do local deviam estar bem articuladas com a identidade cultural do território, com os elementos da cultura local, para que a seleção dos conteúdos, a definição de estratégias, a escolha de metodologias participativas, fossem feitas de forma criteriosa, tendo em conta finalidades bem definidas e negociadas à partida. Só assim, seria possível confrontar os conhecimentos, saberes, interesses, necessidades das pessoas, para promover a criação de novos conhecimentos, mais adequado para as dinâmicas de mudança soci-

al, finalidade última dos programas de desenvolvimento local (Fragoso, 2005).

Neste contexto o PIDR, Ne/Alg (projeto integrado de desenvolvimento regional do nordeste algarvio) constituiu um instrumento estratégico da educação de adultos por abranger um conjunto de práticas educativas, entendidas como forma de dinamizar e desenvolver a interação entre pessoas e comunidades, valorizar o património cultural, promover a integração e participação das pessoas adultas, independentemente da idade, da atividade profissional, do estatuto social, das habilitações académicas, no sentido de uma melhor adaptação às novas formas de vida em sociedade. O nordeste algarvio constitui um território que apresenta indicadores reveladores de atrasos significativos, ao nível do seu desenvolvimento socioeconómico, educativo, social e cultural, provocado por situações de envelhecimento da população, dispersão geográfica, tendência de desertificação, pobreza, desemprego, analfabetismo. Neste âmbito a educação de adultos procurou dar resposta a situações específicas, a nível individual, social, interpessoal, utilizando os espaços e recursos locais em experiências de educação e participação cidadã, fazendo face a necessidades identificadas.

Foi neste novo cenário educativo que surgiu a oportunidade de professoras do ensino primário ensaiarem outras experiências educativas em contextos fora da *Instituição Escola*, ingressando na rede pública de educação de adultos. Face à sua in experiência neste subsistema educativo, tiveram de construir novos saberes para se tornarem artesãos na educação de adultos. Ser professora primária/educadora/ artesã na educação de adultos significava ser capaz de dominar conhecimentos e saberes específicos que habilitassem a criar, não com as mãos, mas com a prática profissional, com a mente e com o coração, metodologias participativas que permitissem promover mudanças, assumido o educador o papel de agente da mudança (Freire, 1997). Ser educadora artesã na educação de adultos, significou a possibilidade de ajudar a melhorar a qualidade de vida de pessoas, através de um compromisso social e político que envolveu toda a comunidade educativa. A melhoria da qualidade de vida das pessoas, dependeu em parte, da qualidade da educação de adultos, dos seus agentes educativos/artesãos, motivados para estar sempre em busca de no-

vos saberes (Freire, 1997).

A educação de adultos era um projeto político-social que ampliava os princípios e práticas da dignidade humana, liberdade e justiça social, desempenhando um papel fundamental para a existência humana, o sonho e a esperança (Freire, 1999). Antes de assumir o papel de educadoras de adultos, eram professoras com um saber teleológico relacionado com as suas identidades, com as suas experiências de vida, percurso profissional e, sobretudo com os conhecimentos sobre o contexto em que desenvolviam a sua ação educativa. O saber do professor é plural, compósito, heterogéneo porque envolve nas suas práticas profissionais, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente de natureza diferente. As relações com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas; antes são relações mediadas pela prática educativa que fornecem princípios para resolver situações problemáticas com que os educadores se confrontam (Tardiff, 2003). Ser educador de adultos exigia qualificações académicas e pedagógicas, desenvolvimento profissional, motivação, paixão e vocação para ensinar e aprender, pois o desempenho desta função nunca era tarefa fácil. Exigia uma construção permanente, pois a ação educativa é uma prática social, uma ação cultural que implica compromisso do educador com a sociedade (Freire, 1999).

A rede pública de educação de adultos era um contexto profissional que possuía características organizacionais e sociais próprias que influenciavam o trabalho dos agentes educativos, dado que era espaço onde interagiam diferentes pessoas ligadas entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizados, que obrigavam à negociação, colaboração, partilha, conflitos, discussão. Era um contexto educativo onde se misturavam aspetos pessoais e profissionais cujas experiências não eram estritamente pessoais ou privadas, dado que existia uma cultura profissional, partilhada por um grupo de educadoras de adultos que pertenciam à mesma organização educativa, em que os seus membros atribuíam significados análogos, a situações comuns (Tardiff & Lessard, 2005). Havia um sentimento de compromisso e de empenhamento na consecução dos programas e das finalidades da organização educativa. Estes comportamentos estavam muito ligados às imagens que cada educadora tinha do contexto onde interagia, e que tam-

bém dependia muito do clima organizacional, da percepção que tinha do seu trabalho e dos papéis que desempenhava na inter-relação com os restantes agentes educativos, atores sociais e o contexto social.

No âmbito da rede pública de educação de adultos, o educador/artesão realizava atividades, que implicavam ensinar, apoiar, ajudar, entreter, divertir, propor, sensibilizar, que se desdobravam segundo modalidades complexas, em que intervinha a afetividade, a linguagem, a personalidade, a empatia, a simpatia, a compreensão, a abertura de espírito, que constituíam trunfos inegáveis do trabalho interativo com pessoas adultas. Eram educadores que agiam dando sentido e significado aos seus atos, vivenciando a sua função, como uma experiência pessoal e profissional em que construíam conhecimentos e definiam uma cultura própria do educador de adultos (Tardiff & Lessard, 2005). O trabalho do educador de adultos, era uma forma de artesanato aprendida no tato, na vivência, na experiência pessoal e profissional, para qual também contribuía a história de vida anterior, familiar, escolar e existencial (Tardiff & Lessard, 2005). Tal como o artesão, também a educadora de adultos construía um reportório eficaz de soluções adquiridas com a experiência, um processo de aprendizagem espontâneo, que permitia adquirir algumas certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetiam. Essa visão da experiência ia, de certa forma, compensar a ausência de conhecimentos teóricos, que não haviam sido construídos durante a formação inicial do professor primário. Sobretudo, porque um dos traços mais característicos deste tipo de trabalho, era a grande diversidade de tarefas para cumprir, bem como o seu caráter diferenciado, que exigia conhecimentos e competências profissionais variadas. Ser educadora de adultos era desenvolver projetos onde se entrecruzavam diferentes domínios, como seja o educativo, o cultural, o social, o político. Era organizar atividades com as pessoas, cuja finalidade era estimular a iniciativa, bem como a participação das pessoas, no seu próprio processo emancipador de conscientização (Freire, 1999)

4. Metodologia

Neste artigo pretende-se refletir sobre as identidades de aprendizagem de um grupo de oito educadoras de adultos cuja biograficidade esteve sujeita a constantes

mudanças ao longo desta experiência pessoal e profissional. Este estudo foi baseado na investigação biográfica-narrativa. Oito educadoras de adultos foram convidadas para contar, descrever e narrar histórias e apresentar a sua versão sobre a realidade vivida na área da educação de adultos, no nordeste algarvio.

Há boas razões para se dar voz aos educadores de adultos, uma vez que as suas histórias revelam conhecimento tácito, reportam-se a contextos significativos, refletem a não separação entre pensamento e ação conferindo à investigação credibilidade, originalidade e autenticidade (Galvão, 2005). Parece importante que as “vozes” se façam “ouvir” quando falam da sua experiência, das suas aprendizagens para se compreender a sua identidade biográfica que só pode ser entendida e construída através dos relatos sobre a própria história de vida. “O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes” (Goodson, 1992, p. 71).

Nesta investigação pretendemos trazer para o espaço público as experiências, as análises, os testemunhos, os pontos de vista, as opiniões, os momentos particulares da sua biografia, relativas a um espaço-tempo. Ao eleger os relatos biográficos como opção metodológica, pretende-se proporcionar aos sujeitos desta investigação, momentos de recordação, de partilha, de diálogo que podem ser gratificantes e/ou dolorosos, por se centrarem numa análise retrospectiva da sua biografia conferindo sentido à experiência vivida (Bertaux, 1999). Através da abordagem biográfica é possível compreender as práticas realizadas em determinadas situações objetivas, as relações socio-estruturais ocorridas em determinados contextos sociais e que acabaram por influenciar a biografia do entrevistado. O confronto entre diferentes relatos, permite compreender determinados padrões, mecanismos, relações e constrangimentos, que são inerentes às biografias de quem inscreve a sua prática num mesmo contexto social e profissional (Bertaux, 1999). O objeto de pesquisa do método biográfico são as experiências de vida de uma pessoa nas suas várias facetas (moral, política, social, profissional, técnica, económica), construídas a partir das vivências ao nível do grupo social, organização ou comunidade. As pessoas são indivíduos ativos, que criam uma relação dinâmi-

ca com o contexto em que vivem (familiar, social, profissional) que, por sua vez, influencia o seu desenvolvimento pessoal e profissional. De acordo com Bolivar e outros (2001), o relato biográfico permite apreender a riqueza e os detalhes dos significados, atribuídos pela pessoa quando produz relatos sobre histórias relativas a situações, problemas, dilemas das suas vidas.

Nesta investigação adotamos a entrevista narrativa por ser uma técnica que vai permitir conhecer opiniões, vivências, processos de formação vivenciados e identificar as experiências e os momentos mais significativos da vida pessoal e profissional de oito educadoras de adultos, na interação com o meio envolvente. Esta técnica, em que a liberdade da palavra concedida às entrevistadas é total, mas controlada, constitui um documento em primeira mão ao convidar as professoras a descrever episódios da sua vida pessoal e/ou profissional, que têm lugar num contexto significativo e “refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar” (Galvão, 2005, p. 331). As entrevistas narrativas permitem ao investigador ter uma visão longitudinal e pessoal dos processos de formação e aprendizagem durante o ciclo de vida pessoal e profissional deste grupo de educadoras. Para ajudar ao relato individual podem utilizar-se outros documentos com funções orientadoras, que funcionam como uma “simples recordatória” (Poirier *et al*, 1999, p. 13) e permitem o acesso a informações que o entrevistado não iria fornecer de forma espontânea (Poirier *et al*, 1999).

Ao utilizar a entrevista narrativa não se pretendia reconstruir totalmente a história de vida das educadoras de adultos, mas compreender os contextos em que as suas biografias foram construídas e os fatores que produziram a construção das identidades de aprendizagem. Segundo Flick (2005) a entrevista narrativa, pela sua flexibilidade, é uma alternativa à abertura proporcionada pelas entrevistas semiestruturadas que também são utilizadas, por vezes, na investigação biográfica. A entrevista deve adaptar-se à estrutura e configuração das experiências vividas, consequentemente representando uma alternativa à entrevista semiestruturada, por permitir equilibrar a liberdade de explorar pontos de vista subjetivos com a orientação e a delimitação temática. Contudo, também não é uma entrevista completamente aberta, porque existe estruturação localizada no início e no final da entrevista. O entrevistador deve ser capaz de colocar

uma pergunta generativa que favoreça a exploração do potencial da narrativa, enquanto fonte de dados, pois, perguntas generativas imprecisas e ambíguas dão muitas vezes origem a narrativas que se tornam generalistas, desagregadas e irrelevantes no plano temático. Neste sentido, o autor argumenta que se deve dar ao entrevistado a possibilidade de contar a sua história, partindo de uma pergunta generativa para estimular a narrativa, para orientar para a temática e para a fase da vida que interessa ao estudo, ficando as intervenções do investigador para o fim da entrevista, momento para recolocar questões mais diretas, ou retomar temas antes abordados que exigem maior aprofundamento.

5. Resultados

De acordo com as entrevistadas o ingresso na rede pública de educação de adultos foi uma mudança marcante e decisiva nas suas trajetórias de vida. Foi o início de um novo ciclo de vida pessoal e profissional em que teve início a construção de uma nova identidade de aprendizagem, o início de um processo de construção de conhecimentos fundamentais para exercerem novas funções educativas. Foi uma transição para uma realidade totalmente nova. Para a maioria das educadoras de adultos esta nova fase de vida profissional foi marcada por incertezas, dúvidas, medos, na qual o trabalho com a comunidade e com as pessoas adultas constituía o contexto privilegiado para construir o conhecimento profissional. Desafiadas para uma nova experiência profissional na rede pública de educação de adultos, ser educador de adultos constituía um desafio complexo, dada a imprevisibilidade e complexidade das situações a que tinham de fazer face.

Antes de ingressarem na educação de adultos nunca tinham ouvido falar sobre este subsistema educativo. Aceitaram o desafio porque queriam experimentar uma situação nova, totalmente desconhecida. *"Eu aceitei porque eu queria tentar algo novo dentro da profissão"*. Face a uma nova situação, cada uma das entrevistadas utilizou as suas experiências e conhecimentos anteriores para se adaptar ao novo contexto e construir novas aprendizagens através de uma relação dialógica com as outras pessoas. Esta nova experiência pessoal e profissional levou-as a enfrentar novos desafios profissionais e vivenciar novas situações que as levaram a novas funções cada vez mais complexas. Foram estas aprendiza-

gens que lhes permitiram desempenhar com sucesso as tarefas inerentes às funções que desempenhavam. Foi consensual o sentimento de missão bem cumprida, de terem desenvolvido um bom trabalho. Contudo, também foram unânimes em considerar a importância da Formação durante esta fase do percurso profissional. *“Foi uma das experiências de vida mais ricas de vida que eu tive, foram aprendizagens únicas (...) foram os melhores tempos da minha vida”* Neste processo de construção de conhecimentos foi fundamental o acesso a várias sessões de formação, um fator-chave para a formação da identidade de aprendizagem de cada educadora de adultos. *“A minha primeira sessão de formação sobre a educação de adultos, foi um grande começo (...) que abriu horizontes educacionais. Foi uma lição de vida”*.

Todas as entrevistadas, sem exceção, enfatizaram a importância das ações de formação, como momentos fundamentais de aprendizagem que eram também espaços privilegiados para a partilha de experiências. Nas ações de formação as educadoras de adultos eram, por vezes, desafiadas a refletir sobre os vários problemas com que se confrontavam no seu trabalho de campo. *“A educação de adultos foi como se tivéssemos tirado um novo curso (...) aquela experiência valeu tanto como um curso superior”*. As atividades desenvolvidas na educação de adultos proporcionaram-lhes a possibilidade de construir aprendizagens muito diferenciadas, aceitando a novas experiências biográficas. A complexidade das situações educativas levou a que sentissem necessidade de um maior desenvolvimento profissional e de uma constante atualização de conhecimentos.

“Sentia sempre necessidade de formação, era a consciência de querer saber mais (...). Porque temos de perceber as coisas, temos de fazer o nosso trabalho bem e ninguém faz um bom trabalho se não domina o conhecimento (...). Tudo muda, temos que seguir essa mudança, alterando o nosso conhecimento e nossa maneira de pensar”

“Isso no Eurotel foi a primeira formação que eu tive sobre educação de adultos. Aquilo foi começar em grande, porque foi muito bonito (...) vieram formadores da Coordenação Distrital de Faro (...) formadores de Lisboa. E cada um na sua área, na sua valência, deu-nos a conhecer o

que era a educação de adultos, o que era um projeto integrado, o que se pretendia fazer no nordeste algarvio, qual a importância da alfabetização, os valores que se pretendiam transmitir, portanto, havia uma “filosofia” para a educação de adultos”.

A passagem pela educação de adultos foi uma nova fase de aprendizagem biográfica em que aprenderam nas ações de formação, na prática com os adultos analfabetos, no contacto com as populações, na interação com os colegas. Durante esta fase tiveram de inovar, de assumir características de liderança, adotar estratégias que lhes permitisse criar empatia com as populações locais e desenvolver atividades que promovessem o bem-estar das pessoas, sem receio de errar.

“Gostei imenso de fazer educação de adultos, adorei a experiência (...) andávamos de monte em monte em estradas de terra batida, cheias de buracos (...). A educação de adultos foi uma grande escola, aprender a lidar com as pessoas, com grupos de gente dos lugares, das aldeias”

A educação de adultos foi uma fase de aventuras e descobertas. Foi um período de tempo em que as entrevistadas referem ter sido uma fase muito feliz, sobretudo pelas aprendizagens realizadas e pelos resultados do trabalho junto das comunidades. *“Fui muito feliz, nessa altura é que me senti mesmo realizada com tudo aquilo que fazíamos, como as populações nos viam, as pessoas queriam coisas, acreditavam em nós”*. Este grupo de educadoras também valorizou o ambiente que se vivia entre todos os agentes de educação de adultos, as relações com os representantes das outras instituições que eram muito cordiais e construtivas e as gentes da comunidade com quem estabeleceram laços de afetividade. Contudo, era fundamental que entendessem os objetivos da educação de adultos, que dominassem conceitos básicos, que construíssem conhecimento sobre as diversas áreas de intervenção. A construção de uma nova identidade de aprendizagem, através da participação em ações de formação, na alfabetização, nos cursos socioeducativos, na organização de atividades, no contacto com as pessoas dos montes, nas recolhas de tradição oral, nas exposições de artesanato, contribuiu para o desenvolvi-

mento pessoal e profissional destas educadoras de adultos. *“Aprendi a ser uma pessoa diferente daquilo que seria se tivesse continuado só no 1º ciclo (...) fiquei mais sensível a certas coisas, mais tolerante, mas também, mais crítica, porque aquele trabalho também me abriu os olhos para certas coisas a que eu não dava tanto valor”*. Este exemplo é elucidativo de como uma transição biográfica pode levar uma professora a conhecer melhor a vida, o mundo, a tornar-se mais reflexiva, mas também mais compreensiva, ao mesmo tempo que passa a conhecer-se melhor, os seus limites, as suas forças e fraquezas e quiçá, tornar-se mais autoconfiante. Uma outra entrevistada refere que *“A princípio tive muitas dificuldades mas depressa aprendi porque gostava muito de trabalhar com aquelas pessoas, com aquela faixa etária”*. Mudar pode ser um processo difícil, porque implica novas aprendizagens nem sempre fáceis de concretizar, pois obrigam a pessoa a sentir-se motivadas e resilientes para encarar os novos desafios. *“A educação de adultos foi uma lufada de ar fresco na minha vida. Eu sentia-me muito bem (...) Eu nunca tinha ouvido falar de certas coisas. Esta experiência foi muito importante em termos do meu crescimento como professor e como pessoa”*. Mas, também foi um processo que contribuiu para o crescimento pessoal e profissional ao **produzir mudanças significativas e duradouras para vida, como refere uma entrevistada**. *“Havia tanta coisa que eu não sabia e que nunca teria aprendido se não estivesse na educação de adultos”*.

Outro aspeto enfatizado por algumas entrevistadas que foi facilitador neste processo de transição biográfica foi a vivência anterior de experiências diversificadas, o que lhes permitiu encarar este desafio com frontalidade e segurança. Ao longo da trajetória de vida, estas oito educadoras já tinham assumido uma multiplicidade de papéis vivendo situações singulares e únicas que lhes permitiu internalizar valores, expectativas, sentimentos, frustrações, ambições, decorrentes de funções no campo da educação de adultos. Nesta transição biográfica que correspondeu à mudança de funções docentes, de professoras primárias a agentes de educação de adultos, estas oito mulheres romperam com a rotina da sala de aula, dos horários escolares e ensaiaram uma nova experiência de trabalho com pessoas adultas. Ao realizar esta transição biográfica, cada professora tinha como princi-

pal instrumento as experiências, os saberes, as aprendizagens construídas durante toda a sua vivência que abarcou todos os aspetos da vida e que lhes permitiu enfrentar dificuldades e problemas semelhantes, encontrar respostas e soluções nesta fase da vida profissional. *“A experiência de vida e as aprendizagens que fiz, tudo foi muito importante e ajudou muito a perceber a forma de lidar com as pessoas adultas”*.

Nesta perspetiva a construção identitária das educadoras de adultos terá sido resultante da intersecção entre as suas histórias de vida, como atoras e autoras, e o contexto social, económico e cultural em que interagiram, e as experiências profissionais que vivenciaram. Cada experiência vivida, nos contextos mais diversos, contribuiu para biograficidade de cada uma das entrevistadas. A mudança, os desafios decorrentes da transição para educação de adultos produziu uma transformação da identidade de aprendizagem. A transição para este novo contexto, como consequência de vários fatores exógenos (políticas educativas) e endógenos (mobilidade profissional, vida familiar, projeto de vida, formação contínua), levaram as professoras/educadoras de adultos a situarem-se como aprendizes, experimentando uma nova identidade de aprendizagem, numa nova organização, o que acaba por ser uma consequência natural de qualquer processo de aprendizagem biográfica.

A construção de uma nova identidade de aprendizagem permitiu que assumissem uma outra maneira de estar na profissão professor, desta vez como educadoras de adultos. Para tal, precisaram de tempo, de espaço e de oportunidades de aprendizagem que surgiram nos contextos de formação e nas práticas educativas com as pessoas. O diálogo, a troca de experiências, a partilha de saberes, o trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, foram aspetos fundamentais para a criação de uma identidade profissional, construída com base nos significados que cada educadora atribuiu ao seu trabalho educativo e ao modo como se situou face ao contexto em que viveu e interagiu. A construção identitária destas educadoras de adultos assemelhou-se a um processo de socialização permanente, que ocorreu durante uma fase das suas vidas. Foi um *trajeto* reflexivo que não realizaram sozinhas, mas em interação com os seus pares, com os adultos educandos, com os outros agentes educativos. É no contexto da vida em comunidade, do trabalho educativo, na vida

quotidiana, no seio de desafios e conflitos, nas relações interpessoais, experiências factuais e culturais, acontecimentos que atravessam os seus percursos de vida, que as educadoras de adultos criaram uma identidade de aprendizagem. O investimento que cada educadora de adultos fez na construção a sua identidade de aprendizagem, os significados que atribuiu à experiência, o diálogo permanente com os contextos onde inscreveu a sua ação pessoal e profissional, teve implicações na qualidade da sua ação educativa, na perceção sobre a sua profissão e sobre as decisões relativas ao próprio desenvolvimento pessoal e profissional (Goodson, 1992).

Os relatos das entrevistadas revelam que estas professoras/educadoras de adultos vivenciaram um processo em que construíram novas identidades, tendo mudado o discurso pedagógico sobre as suas práticas educativas, construindo uma nova sabedoria concretamente relacionada com novas práticas e novas experiências. A transição biográfica é um processo para o qual concorrem múltiplas situações às quais a pessoa confere diferentes significados e pontos de vista.

Conclusões

Neste contexto compósito que foi a educação de adultos, no âmbito do PIDR, as oito professoras/educadoras de adultos envolveram-se em diversas atividades em diferentes contextos, conheceram uma variedade de pessoas e de situações, experimentaram diferentes padrões de interação que lhes conferiram aprendizagens peculiares. Nesta transição biográfica foram confrontadas com outra perspetiva de educação, outro ambiente, outras funções profissionais, outras dinâmicas que as obrigaram a outro caminho de aprendizagem (Kolb & Kolb, 2010). Neste novo contexto profissional associaram as suas experiências de vida a uma atitude de aprendizagem que lhes permitiu assumir uma outra maneira de olhar para si mesmas como aprendentes, num campo totalmente novo como a educação de adultos.

Neste contexto existe uma questão fundamental a ser respondida: **quais são os fatores fundamentais para a transição identitária das professoras/educadoras de adultos?** Embora as respostas possam ser muitas, iremos realçar algumas reveladas pelos resultados, em jeito de conclusão:

Em primeiro lugar, o desconhecido anunciado pela sua nova situação prefigura um desafio estimulante para as então professoras primárias, que se encontravam em situações diversas nas suas carreiras. Evidentemente, o facto de as educadoras percecionarem esta mudança como desafio, encontra explicações diversas nas suas próprias biografias e nas experiências passadas – é a sua própria biograficidade que determina a sua atitude perante a mudança de carreira.

Segundo, a formação foi um fator central que preparou e equipou as educadoras para a transição. Não só pelos aspetos mais técnicos, metodológicos, que rodeiam a educação de adultos, ou até pelos princípios e normas associados à andragogia – visíveis, por exemplo, no pensamento de Paulo Freire, central na formação dos educadores. Mas também porque a formação lhes propiciou a entrada e a descoberta de um mundo novo recheado de elementos estimulantes.

Terceiro, as suas funções enquanto educadoras de adultos obrigou estas mulheres a realizar uma reflexão crítica, sistemática, sobre si próprias e sobre os outros. Esta reflexão crítica esteve presente durante a formação, no trabalho diário, educativo, com os adultos nas suas comunidades e, ainda, nas sessões de coordenação das equipas concelhias.

Em quarto lugar vem a importância do contexto (a serra algarvia) e a importância social do trabalho desenvolvido. Em muitas narrativas é claramente visível que o encantamento das educadoras com as suas novas experiências profissionais tem as suas raízes nos contactos pessoais, muito próximos, com os adultos das comunidades serranas: pouco a pouco, as educadoras foram descobrindo que é possível trabalhar com adultos claramente desfavorecidos, mas dotados de uma unicidade e riqueza cultural notáveis. Neste contexto, as educadoras descobrem a utilidade social do seu trabalho, algo não tão claramente visível no quotidiano de uma sala de aula. A importância do contexto, no entanto, não se deve ver apenas a nível local. O PIDR só foi possível pelas condições estruturais globais que o nosso país passava; bem como pela criatividade e capacidade criativa de um subsistema de educação de adultos que, impulsionado por uma variedade de atores sociais, se queria construir de forma distinta, fiel às características e necessidades da população Portuguesa mais desfavorecida. Há, por-

tanto, fatores históricos e políticos globais que devem ser considerados – principalmente porque é neste espaço e neste tempo que as educadoras inscrevem e constroem as suas biografias. Embora não possamos neste texto aprofundar este tema, é evidente nesta investigação que o valor das biografias ultrapassa o seu significado individual estrito, para se tornar uma representação da vida social e coletiva.

Desta forma, as identidades de aprendizagem das educadoras foram reforçadas pelo contexto histórico e político, pelas interações sociais e profissionais e pela forma como interpretaram a sua função, compromissos, responsabilidades, comportamentos éticos e políticos, dentro de uma (meso)estrutura como a rede pública de educação de adultos. Cada educadora de adultos construiu a sua identidade de aprendizagem com base nos

conhecimentos, motivações e interações que estabeleceu em contexto de trabalho com a comunidade, nos processos formativos e na relação com colegas. Estas educadoras não tinham identidades fixas, mas foram capazes de mudar, o que contribuiu para se tornarem pessoas/educadoras diferentes. Em cada situação, novas experiências foram realizadas e integradas pelos sujeitos no processo de (re)construção biográfica (Dausien, 2007).

Em conclusão, estes fatores favoreceram um mecanismo de mudança pessoal e profissional efetivo, consciente, progressivo mas inexorável. As novas identidades de aprendizagem das educadoras foram-se construindo, no tempo e no espaço, transformando de forma decisiva não só as próprias educadoras, mas também muitos adultos que viveram essas experiências no Nordeste Algarvio.

Referências bibliográficas

- Alheit, P. & Dausien, B. (2007). Processos de formación y aprendizaje. In P. Alheit & B. Dausien (Orgs.). *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Sendas y trayectorias del pensamiento, 9. (p. 35-47). Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Alheit, P. (2007). Biografía y sociedad: En lugar de una introducción. In P. Alheit & B. Dausien (Orgs.). *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Sendas Y trayectorias del pensamiento 9 (pp. 19-21). Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Revista Proposiciones*, 29 Marzo.
- Billett, S. & Somerville, M. (2004). Transformations at work: Identity and learning, *Studies in Continuing Education*, 26(2), 309-326.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Couceiro, M.L. P. (2002). O porquê e para quê do uso das histórias de vida. In M. Malapique (Ed.). *Histórias de vida* (pp. 155-160). Porto: Coleção Album-14.
- Dausien, B. (2007). Sobre la construcción social de la biografía. In Peter Alheit & B. Dausien (Orgs.). *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Sendas Y trayectorias del pensamiento, 9 (pp. 67-73). Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Dominicé, P. (1998). O que a vida lhe ensinou. In A. Nóvoa & Finger, M. (Eds.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.51-61). Lisboa: Ministério da Saúde.

- Field, J. (2006). *Learning transitions in the adult life course: Agency, identity and social capital*. Institute of Education University of Stirling. Conference of the European Society for Research in the Education of Adults Learning Careers and Identities Network. In: http://www.ioe.stir.ac.uk/staff/documents/social_contexts_of_learning_transitions. Acedido em 2/6/2011
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa. Edições Monitor.
- Fragoso, A. (2005). Contributo para o debate teórico sobre o desenvolvimento local: Um ensaio baseado em experiências investigativas. *Revista Lusófona de Educação*, 63-849.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia do oprimido*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345.
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor. As histórias de vidas dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2010). *On becoming a learner: The concept of learning identity*. In: <http://learningfromexperience.com/media/2010/05/on-becoming-a-learner-the-concept-of-learning-identity.pdf>. Acedido em 7/6/2011.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Poirier, J., Clappier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Simões, C.M. & Ralha-Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 37-57). Porto: Porto Editora.
- Tardif, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2004). Identidades reconstruídas: O caso dos professores com mobilidade social ascendente. *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Identidades e Estilos de Vida* (pp. 59-68). Braga: Associação Portuguesa de Sociologia.

Francisco P. Rodríguez-Miranda¹**Mónica Alexandra Luís²****Rute Monteiro³**

ANIMAIS VERSUS PLANTAS E ESTUDO DO MEIO

Estudo comparativo de oito manuais escolares de duas editoras portuguesas

Resumo: Neste estudo analisaram-se duas séries de manuais escolares de duas editoras (oito manuais) de forma a conhecer como são apresentados os temas Animais e Plantas. Com a sua análise qualitativa e quantitativa, pretendeu-se conhecer que conteúdos são mais valorizados nos livros escolares, que exemplos são apresentados e a relevância de imagens, relativos a animais e plantas. Relativamente aos conteúdos analisados verificou-se uma ligeira valorização dos animais sobre as plantas em ambas as editoras. De entre as categorias definidas distinguem-se com maior domínio a Classificação, a Nutrição e as Utilidades, sendo que cada uma das editoras valoriza de modo diferente os dois temas. Também o número de imagens é bastante assimétrico entre as editoras já que na editora A o número de imagens de plantas e animais é semelhante e a editora B apresenta aproximadamente o dobro de imagens de plantas relativamente aos animais. O número de exemplos apresentados sobre as plantas também supera os exemplos sobre os animais.

Palavras-chave: manuais escolares; análise de conteúdo; ensino básico; plantas; animais.

ANIMALS VERSUS PLANTS IN SOCIAL AND NATURAL SCIENCES TEXTBOOKS

A comparative study of eight social and natural sciences textbooks of two Portuguese publishers

Abstract: In this study two sets of didactic books of two different editors were analysed (eight books) with the aim of understanding how Animals and Plants are exhibit. We intended, with quantitative and qualitative analysis, to understand which contents are important, which examples are presented and the amount of images related to Animals and Plants. As results we obtained a slightly valorization of animals in both editors. Among the categories established, Classification, Nutrition and Utilities stands out with different enhancement in each subject from each editor. The amount of images between editors is also quite different. In editor A the quantity of animals and plants images is similar but in editor B the number of plants images is about twice the animals images. In general, the amount of plant examples is superior to the animal examples.

Keywords: textbooks; content analysis; primary school; plants; animals.

¹ **Professor Ajudante Doutor da Universidade de Extremadura (Espanha)**

Licenciado em Psicopedagogia pela Universidade de Huelva

Doutor em Educação pela Universidade de Huelva

² **Professora do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Montenegro em Faro**

Licenciada em Ensino Básico Variante Matemática/Ciências da Natureza

Mestre em Didática das Ciências pela Universidade do Algarve

³ **Professora Adjunta da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve**

Licenciada em Biologia pela Faculdade de Ciências da Universidade do Porto

Doutora em Educação pela Universidade de Huelva

Introdução

Quando abrimos o manual escolar de estudo do meio, o que sobressai imediatamente são as imagens e as ilustrações, mais ou menos interessantes, seguidas de propostas de atividades, que estão envolvidas numa sequência organizada de trabalho. Desde a introdução do tema (início de cada unidade) até às atividades de reforço (final da unidade), obtemos uma panorâmica que reflete em maior ou menor medida os interesses curriculares do estado. É esse o atrativo para os jovens estudantes. Revelam um especial interesse por olhar imagens de seres vivos, por exemplo, animais selvagens ou indómitos de outras terras.

Regra geral os manuais não costumam evidenciar elementos que lhes permitam identificar ecossistemas ou de entender a sua importância para a vida. E quando o fazem, apresentam os ecossistemas em equilíbrio o que lhe retira valor científico tanto ao conceito de equilíbrio como ao de natureza, impedindo a reflexão sobre os problemas ambientais e o desenvolvimento do pensamento crítico. Na investigação didática atual, torna-se relevante estudar os manuais escolares pois o seu uso generalizado nas salas de aula faz com que este recurso constitua a principal fonte de conteúdos para o desenvolvimento dos objetivos curriculares (Morgado, 2004). A avaliação dos manuais em Portugal surgiu com a Lei n.º 47/2006 (Portugal, 2006), que define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer ao apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares. Interessa-nos nesta Lei essencialmente os moldes em que essa avaliação é realizada. Por outro lado, o Despacho 29864/2007 (Portugal, 2007), com as alterações introduzidas pelo Despacho 13173/A/2011 (Portugal, 2011), refere no ponto um do anexo que, quanto ao rigor científico, o manual deve: *“Transmitir informação correcta e actualizada correspondendo ao saber consolidado, em particular na área curricular ou na disciplina... sem erros, confusões ou situações que induzam a erros e confusões”*.

A análise dos conteúdos e imagens inseridos nos manuais escolares é uma linha de investigação relevante em didática das ciências, com um amplo leque de possibilidades, como mostram entre outros: Carvalho,

Tracana, Skujiene, and Turcinaviciene (2011), Guimarães (2010), Marpica e Logarezzi (2010), e Vasconcelos e Souto (2003). Podemos compreender que os manuais escolares não são instrumentos carentes de ideologia, e muito menos fornecem conhecimentos de forma imparcial, mas manifestam, de uma maneira mais ou menos cautelosa, certa ideologia hegemónica do campo de estudo que está representando, igual à dos seus autores, para identificar o que é o mais importante e como deve aprender-se. Por outro lado, existem estudos que avançam no reconhecimento da influência, aquando da seleção de conteúdos, de determinados critérios didáticos ou empresariais de duvidoso rigor e fundamentação científica, o que pode explicar a reduzida atenção prestada a alguns conteúdos ou à predominância de uns sobre outros (Reiss & Tunnicliffe, 2000).

Quando centramos as indagações nos conteúdos mais relacionados com o meio natural (Schussler, Link-Pérez, Weber, & Dollo, 2010) observamos que existem autores que se detêm também em temáticas como animais e plantas. É evidente o desequilíbrio quantitativo e qualitativo existente a favor dos temas dedicados aos animais. São várias as explicações que se oferecem, desde que na nossa cultura os alunos têm bastante contacto com animais diversos, domesticados ou não, até que em faixas etárias muito baixas, como aquela em que trabalhamos, e é permitido às crianças conhecer fases e estados da vida de uma forma mais rápida, de forma atrativa e interessante. Neste sentido, atendendo tanto aos seus conhecimentos e experiências prévias como aos seus interesses entendemos que é lógico que se preste mais atenção aos animais, sobretudo inicialmente. Porém, não estamos de acordo com que isto se produza à custa de esquecer do currículo as plantas ainda que, por si só, existe um grande desconhecimento da vida vegetal por parte dos alunos (Cañal, 1999) e da população em geral (Bebbington, 2005). Para além disso não é possível construir um conhecimento de ecossistema sem que intervenham ambos os elementos: animais e plantas.

Desde a Comissão de Educação e Comunicação da União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN - International Union for Conservation of Nature) se considera vital que alunos e professores sejam capazes de valorizar e tomar decisões que contribuam para proteger as plantas do seu meio. Os relatórios BAFU

(2006) e IUCN (Vié, Hilton-Taylor, & Stuart, 2009) demonstram que o declínio e perda de biodiversidade entre as plantas é muito mais dramático que para o caso dos animais, e obviamente isto prejudica seriamente a situação ambiental mundial.

As investigações que aprofundam o conhecimento em ambas as temáticas fazem-no em distintos focos: Wandersee (1986) ressalta que a falta de conhecimento dos alunos sobre as plantas os leva a sentirem-se menos atraídos pelo seu estudo, em comparação com os animais. Link-Pérez, Dollo, Weber, and Schussler (2010) confirmaram que os alunos prestam maior interesse aos animais, incluindo espécies que lhes são desconhecidas, neste sentido os estudantes recordam mais nomes de animais que de plantas. Porém, o estudo de Gatt, Tunnicliffe, Borg, and Lautier (2007) revela que as meninas têm maior preferência pelas plantas, além de saberem mais sobre elas. Bebbington (2005), ressalva que a procedência cultural e temporal dos alunos podem afetar o conhecimento e memorização destas temáticas. Existem trabalhos clássicos nos quais se destaca a ideia de que as pessoas que vivem em sociedades onde as plantas são um componente fundamental para a sua sobrevivência têm maior capacidade para as enumerar (Berlin, 1972).

Na sequência destas ideias, o nosso trabalho centra-se especificamente no estudo, seleção e análise de conteúdos e imagens sobre plantas e animais como passo necessário no aprofundamento do estudo sobre o papel dos manuais escolares na construção do conhecimento escolar. Assim, foram duas das editoras escolhidas de entre as mais difundidas em Portugal e selecionadas duas séries de manuais, do primeiro ao quarto ano, do primeiro ciclo de ensino básico (1º CEB).

Metodologia

A nossa intenção foi conhecer o tratamento que se faz nos manuais escolares de 1º CEB sobre os conteúdos de Plantas e Animais. Com este estudo exploratório, queríamos detetar se o que sucede noutros países também acontece no nosso contexto relativamente a animais e plantas (Schussler et al, 2010; Rodríguez-Miranda, de las Heras, Romero, y Cañal, 2014), identificando o conteúdo e a quantidade de imagens nas séries de livros de estudo do meio, nos quatro anos do ciclo.

A nossa hipótese inicial era a repetição dos resultados obtidos por Schussler et al. (2010), ou seja, que informação relativa aos animais predominasse em termos de quantidade e que os temas apresentados sobre eles fossem potencialmente mais atrativos e relevantes para os alunos que os dedicados às plantas.

De acordo com o anterior, a investigação organizou-se em torno de dois problemas principais: A. Qual o peso dos conteúdos e das imagens relativas a animais e das plantas nos manuais de 1º CEB? B. Quais são os tópicos mais abordados sobre cada um desses conteúdos?

Para o desenvolvimento deste estudo, analisaram-se manuais escolares de Estudo do Meio do primeiro ao quarto ano do 1º CEB, pertencentes a duas das principais editoras portuguesas (Texto Editora e Areal).

Selecionámos as unidades que fazem referência ao meio natural e, em particular, às dedicadas às ciências da vida mas que incluem explicitamente aspetos relativos ao reino animal e o reino vegetal. Não se analisaram neste estudo as unidades com um tratamento globalizado de ambos os conteúdos pela impossibilidade de fazer um tratamento individualizado de cada um (como por exemplo as unidades sobre Ecologia). Também se centrou a análise nos conteúdos presentes no corpo de texto e nas imagens ficando excluídas do estudo as atividades, os resumos e as autoavaliações.

A análise de conteúdo foi realizada tendo em conta a categorização prévia existente de Schussler et al. (2010), contudo ajustadas ao contexto real desta investigação. No estudo dos exemplos recolhidos nos materiais, selecionaram-se aqueles que fazem referência a organismos específicos ficando ignorados os termos genéricos "planta" ou "animal". Não se incluíram igualmente os exemplos das partes genéricas de plantas ou animais, a menos que se refiram a um tipo específico de planta ou animal, como poderia ser: *folha de plátano* ou *cauda de gato*.

Para comparar a quantidade de informação relativa as plantas e animais presentes nos livros analisados, e de forma a dar resposta aos problemas definidos, primeiramente selecionaram-se em cada livro as unidades que fazem referência ao estudo das plantas ou ani-

CATEGORIAS	EXEMPLOS
1. Classificação (tipos e classes)	Mamíferos, insetos, angiospérmicas,...
2. Anatomia (partes, órgãos, sistemas)	Órgãos internos (distintos sistemas), raiz, caule, folhas,...
3. Funções vitais	Nutrição, relação e reprodução.
3.1. Nutrição (necessidades, crescimento,...)	Alimento, luz, temperatura, etapas do ciclo de vida,...
3.2. Reprodução	Herança, fertilização, reprodução sexual e assexual,...
3.3. Relação	Fototropismo, sobrevivência, parasitismo,...
4. Habitats	Bosques, desertos, fazendas, oceanos,...
5. Adaptações	Camuflagem, plantas carnudas,...
6. Utilidade	Alimento, medicamento, vestuário, decoração,...

Figura 1

Categorias utilizadas na análise dos conteúdos recolhidos no corpo de texto relativos a animais e plantas.

mais. Depois foram submetidas de forma individualizada a uma análise em três níveis distintos: análise do índice geral de cada unidade; análise do conteúdo no corpo de texto; e, por último, análise das imagens. Para registrar cada tipo de dados elaborou-se uma tabela, cujas variáveis se descrevem seguidamente:

1 *Dados gerais*: título do capítulo, tópicos em que se divide, subtópicos, número de páginas e exemplos mais frequentemente utilizados.

1 *Dados no corpo de texto*: utilizou-se uma tabela de recolha de dados (Figura 1) desenhada a partir de Shussler et al (2010), para pôr em evidência as temáticas mais trabalhadas relativamente a animais e plantas. Reorganizaram-se algumas categorias e incorporou-se à tabela a *Relação e Anatomia*, por necessidade detetada durante a análise.

1 *Dados das imagens*: na análise teve-se em conta apenas aquelas associadas a texto, devidamente legendadas com uma designação específica, como na análise dos exemplos.

Uma vez analisadas todas as unidades, foi feita uma análise estatística elementar, com um estudo de frequência dos dados gerais assim como das categorias, dos exemplos e das imagens relativas a animais e plantas. Obtiveram-se tanto percentagens diretas como acumuladas por anos e ciclo.

Resultados e sua análise

Os resultados apresentam-se em duas secções, uma destinada à análise do texto e outra destinada à análise das imagens presentes nos quatro manuais escolares do primeiro ao quarto ano de duas editoras.

Os textos dos manuais escolares

Os manuais escolares foram analisados no sentido de efetuar contagens de números de capítulos, tópicos, subtópicos e páginas contendo informação relativa a animais ou plantas ou mista (envolvendo ambas animais e plantas em simultâneo).

A editora A apresenta os quatro manuais escolares com 3 capítulos mistos, 1 capítulo de animais e 1 capítulo de plantas.

A editora B apresenta os quatro manuais escolares com um total de 6 capítulos mistos, 3 dos quais integrados no manual do terceiro ano.

Como se pode observar na figura 2, a editora A apresenta 31 tópicos e a editora B apresenta 9 tópicos. No caso da Editora A, 45% dos tópicos são dedicados aos animais e 39% dedicados às plantas. Relativamente à Editora B, 22% dos tópicos são relativos aos animais e 22% às plantas. Os tópicos mistos desta mesma editora são na ordem dos 55%, superando a soma dos tópicos sobre animais e plantas (22%+22%).

A editora A apresenta 60% de capítulos mistos e 16% tópicos mistos. A editora B apresenta uma elevada percentagem de capítulos e tópicos mistos (100% e 55%, respetivamente), contudo apresenta uma baixa percentagem relativa aos subtópicos e páginas mistas (8% e 11%, respetivamente).

Em ambas as editoras as percentagens dos subtópicos relativos aos animais são superiores comparativamente com as plantas, apesar da diferença não ser muito acentuada. Tratam-se de valores na ordem dos 49% de subtópicos de animais e 35% de plantas na Editora A e 47% de animais e 45% de plantas na Editora B.

	Editora A		Editora B	
	Total	Percentagem	Total	Percentagem
CAPÍTULO	5		6	
Animais	1	20,00%	0	0,00%
Plantas	1	20,00%	0	0,00%
Mistos	3	60,00%	6	100,00%
TÓPICOS	31		9	
Animais	14	45,16%	2	22,22%
Plantas	12	38,71%	2	22,22%
Mistas	5	16,13%	5	55,56%
SUBTÓPICOS	43		49	
Animais	21	48,84%	23	46,94%
Plantas	15	34,88%	22	44,90%
Mistas	7	16,28%	4	8,16%
PÁGINAS	38		54	
Animais	15	39,47%	21	38,89%
Plantas	12	31,58%	27	50,00%
Mistas	11	28,95%	6	11,11%

Figura 2

Número de capítulos, tópicos e subtópicos e páginas relativos animais e plantas, nas editoras A e B.

Num estudo comparativo entre ambas as editoras, verifica-se um maior equilíbrio entre as percentagens de tópicos, subtópicos e páginas na Editora A.

Relativamente ao número de páginas destaca-se na Editora B os 50% dedicados exclusivamente às plantas, contrariando o domínio do número de páginas dedicadas aos animais no estudo apresentado por Schussler et al. (2010).

Os exemplos dos manuais escolares

O número de exemplos de animais e de plantas apresentados nos textos dos manuais escolares em ambas as editoras são aproximados, respetivamente 108 e 111 na editora A e 149 e 151 na Editora B, como se pode verificar nas figuras 3 e 4, apresentados a seguir. Contudo, a editora B apresenta mais 50% de exemplos que a Editora A. Em ambas as editoras verifica-se um reduzido número de exemplos no primeiro ano de escolaridade, provavelmente pela dificuldade na leitura pelos alunos desta faixa etária.

Na editora A sobressai o maior número de exemplos de animais relativamente às plantas, no segundo ano (39 e 27, respetivamente) e a tendência invertida no terceiro ano (32 animais e 45 plantas). No primeiro ano o número de exemplos é igual (4 exemplos) e no quarto ano bastante aproximado (33 plantas e 35 animais).

Na editora B o número de exemplos de animais no primeiro ano é inferior (3 exemplos de animais e 14 de plantas) e no segundo (26 exemplos de animais e 40 de plantas) mas sofre uma inversão nos anos seguin-

tes. No terceiro ano são 61 os exemplos de animais para 49 exemplos de plantas e no quarto ano os exemplos de animais são 59 e de plantas 48.

Pela observação das figuras 3 e 4 em simultâneo constata-se que o terceiro ano é o que apresenta maior quantidade de exemplos comparativamente aos outros anos de escolaridade. Na editora A alcança os 77 exemplos, sendo que 45 dos quais são exemplos de plantas, e na editora B atinge os 110, sendo 61 exemplos de animais.

Numa análise mais pormenorizada dos exemplos, constata-se na editora A o exemplo de animal mais frequente é a galinha, com seis repetições, seguido de vaca, com quatro, e águia, pombo e sardinha com três repetições. Em relação às plantas, a mais frequente é o feijão, com sete repetições, seguido de pinheiro, com seis, carvalho, com cinco, e castanheiro e eucalipto, com quatro repetições. Por outro lado, na editora B, os exemplos mais frequentes no caso dos animais são: cavalo, galinha e vaca, com seis repetições; lobo, ovelha e porco, com cinco repetições e atum, cegonha e cobra, com quatro. Por outro lado, o exemplo de planta que mais se repetido foi laranjeira com sete, seguido de batata e nabo, com seis, e alface, cenoura, pinheiro, e trigo, com cinco repetições.

Os conteúdos dos manuais escolares

No estudo dos aspetos mais concretos da investigação atendeu-se conhecer que conteúdos são abordados pelas editoras. Atendeu-se às categorias: *Classificação, Anatomia, Anatomia, Nutrição, Reprodução,*

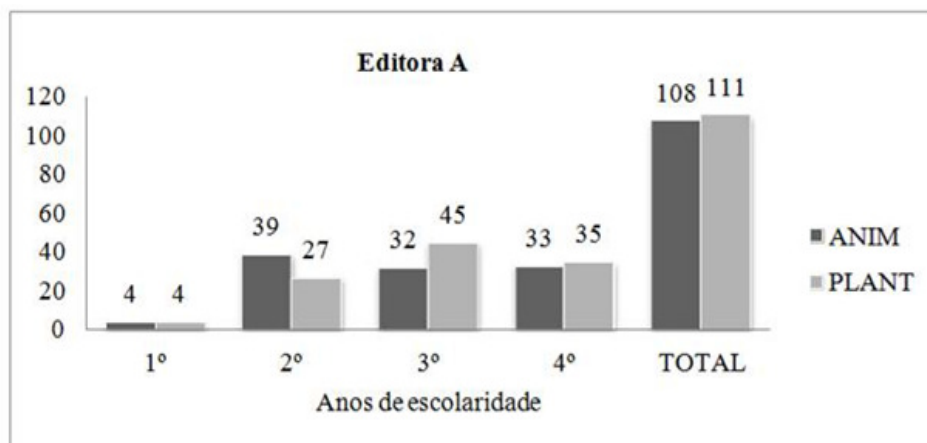


Figura 3

Número de exemplos de animais e plantas utilizados pela editora A.

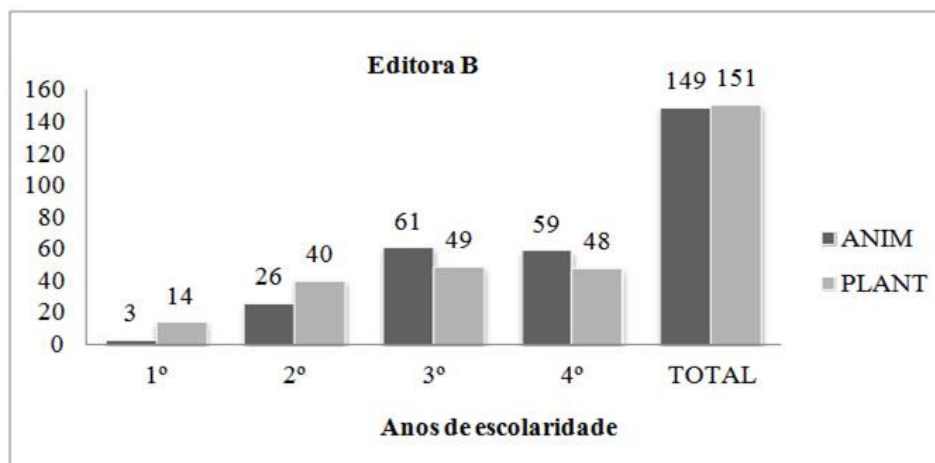


Figura 4

Número de exemplos de animais e plantas utilizados pela editora B.

	EDITOR A		EDITOR B	
	ANIMAIS	PLANTAS	ANIMAIS	PLANTAS
1. Classificação (tipos e classes) - CL	3%	10%	10%	10%
2. Anatomia (órgãos e sistemas) - AN	8%	10%	7%	0%
3. Funções Vitais - FV	6%	8%	0%	2%
3.1. Nutrição (necessidades e crescimento) - NU	3%	12%	6%	4%
3.2. Reprodução - RP	3%	0%	2%	7%
3.3. Relação - RL	3%	3%	2%	2%
4. Habitat - HB	8%	6%	2%	7%
5. Adaptações - AD	0%	3%	2%	4%
6. Utilidades - UT	8%	6%	18%	15%
TOTAL	42%	58%	49%	51%

Figura 5

Percentagem de categorias presentes no estudo dos temas Animais e Plantas nas editoras A e B.

Relação, Habitat, Adaptações e Utilidades. Pela análise dos resultados pode verificar-se que se trabalham mais questões relacionadas com os animais que com as plantas e as categorias mais trabalhadas em cada um dos temas não são os mesmos, como se pode observar-se na figura 5.

A editora A, no estudo dos animais, dedica o maior peso às categorias: *Nutrição*, com 12% dos conteúdos, e *Anatomia* e *Classificação* com 10% cada; o conteúdo *Reprodução* não é abordado. Por outro lado, nas plantas, os aspetos mais assinalados estão relacionados com a *Anatomia*, *Habitat* e *Utilidades*, com 8% cada uma, e ficando a categoria *Adaptações* sem referência.

Para a série de manuais da editora B, as categorias com maior peso nos temas animais e plantas são as mesmas, apesar dos valores das percentagens não coincidirem plenamente. *Utilidades* alcança 18% nas plantas e 15% nos animais e *Classificação* alcança os 10% nos animais e plantas. Nesta editora não existe qualquer abordagem à categoria *Anatomia* nas plantas ou *Anatomia* nos animais.

As figuras 6 e 7 representam, de forma integrada, a percentagem das categorias em cada uma das editoras nos temas animais ou plantas. Podemos observar que a categoria *Utilidades* é a que tem maior representatividade ocupando quase um quarto do volume dos conteúdos dos manuais analisados. Entendemos que se deva a um ponto de vista antropocêntrico, de acordo com Kallery e Psillos (2004) mas preferimos considerar os seres humanos como parte do ecossistema, integrados numa complexa rede de interações.

Depois, numa ordem decrescente de referência surgem as categorias *Classificação*, *Anatomia*, *Nutrição* e *Habitat*. Uma especial relevância para a editoria B que não apresenta conteúdos relativos à categoria *Anatomia*, categoria que para a editora A é bastante importante. Por outro lado, Texto não se interessa pelas *Adaptações* das plantas ou pela *Reprodução* dos animais.

Para clarificar a sequenciação e seleção de conteúdos sobre plantas e animais levou-se a cabo uma análise por ano de escolaridade. Na tabela que se segue (figura 8) podemos comprovar como foi feita essa distribuição pelas editoras A e B.

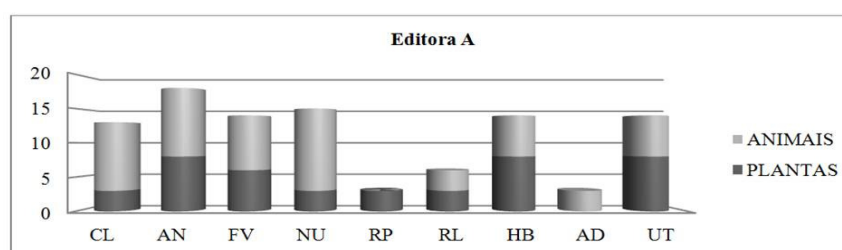


Figura 6

Percentagens de categorias presentes nos módulos relativos a Plantas e Animais na Editora A.

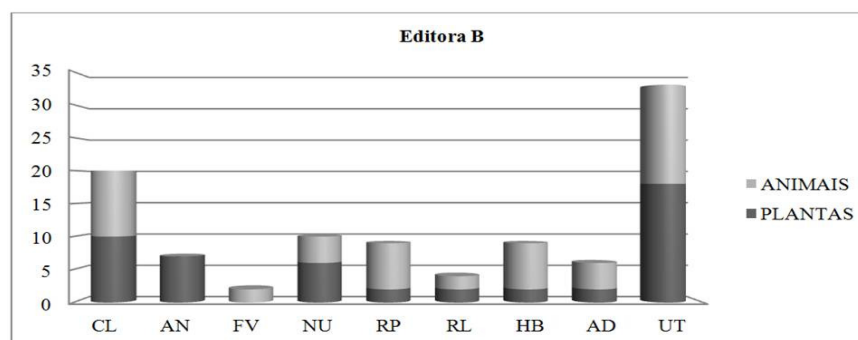


Figura 7

Percentagens de categorias presentes nos módulos relativos a Plantas e Animais na Editora B.

	EDITOR A								EDITOR B							
	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano	
	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
CL	3	6	-	3	-	3	-	-	2	2	2	2	5	5	-	-
AN	-	10	3	-	6	-	-	-	2	-	2	-	2	-	-	-
FV	-	-	6	8	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
UN	3	8	-	-	-	3	-	-	5	2	-	-	2	2	-	-
RP	-	-	-	-	3	-	-	-	-	2	-	2	2	2	-	-
RL	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-
HB	3	3	-	-	6	3	-	-	-	-	2	2	-	5	-	-
AD	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	2	2	-	2	-	-
UT	-	-	-	-	3	-	6	6	-	-	2	-	7	7	10	10
SOMA	8	30	9	11	18	12	6	6	9	6	10	10	20	25	10	10

Figura 8- Percentagem de categorias presentes nas editoras A e B nos diferentes anos.

No segundo ano a percentagem relativa aos dois temas é bastante próxima. A editora A valoriza ligeiramente os animais relativamente às plantas (11% e 9%, respetivamente), a editora B iguala nos 10%. A diferença surge no tratamento das categorias com uma valorização da categoria *Anatomia* (para os animais e para as plantas) na editora A e um varrimento pela maioria das categorias na editora B entre animais e plantas. Nos manuais de terceiro ano da editora A verifica-se uma inversão relativamente ao ano anterior, pois a informação das plantas supera a dos animais; com maior relevância nas categorias *Anatomia* e *Habitat* com 6% cada. Por seu lado a editora B apresenta um aumento do conteúdo animal em 5%. É a categoria *Utilidades* que tem maior expressão em ambas as temáticas. Por último, no quarto ano, os conteúdos para plantas e animais equiparam-se em ambas as editoras, e fazem coincidir a categoria trabalhada que não é outra senão *Utilidades*.

Não se observa na editora A ou B um padrão na seleção dos conteúdos. Verifica-se porém, um equilíbrio relativo entre as categorias trabalhadas na editora A, enquanto na editora B existem evidentes desequilíbrios.

As imagens dos manuais escolares

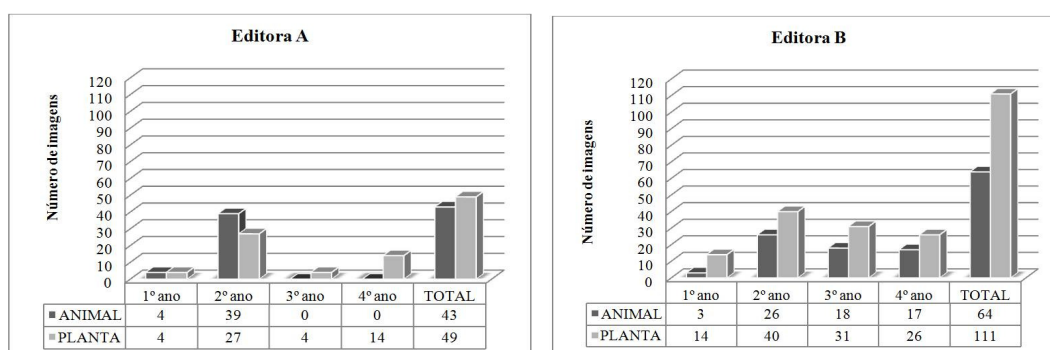
De acordo com Najjar (1996) as imagens são extremamente importantes para comunicar informação. Mas, na atualidade verificam-se dificuldades, por parte dos alunos, na leitura das imagens (Pinto & Ametller, 2002). Apesar de não nos determos na análise detalhada

das imagens como propõe Vasconcelos e Souto (2003) tornou-se relevante analisar pelo menos a quantidade e o tipo de imagens disponíveis.

As ilustrações utilizadas pelos manuais escolares apresentam um maior número de imagens relacionadas com plantas do que com animais, facto que contraria o estudo de Link-Pérez et al. (2010), como podemos observar nos Gráficos da Figura 9. A editora A apresenta um equilíbrio com um total de 43 ilustrações relacionadas com o conteúdo animal frente às 49 associadas às plantas, mas na editora B encontramos 64 imagens sobre animais e 111 sobre plantas, um desequilíbrio que quase alcança o dobro nas plantas. Considerando o total de imagens é clara a superioridade numérica das imagens da editora B face a A; 175 e 92 respetivamente.

De forma semelhante ao que ocorria com as categorias, a distribuição entre os diferentes anos de escolaridade é bastante irregular, sobretudo na editora A cujo gráfico (Figura 9) revela uma valorização do uso da imagem no segundo ano e uma quase ausência de imagens válidas nos terceiro e quarto anos. Na editora B, com gráfico em forma de meseta decrescente (Figura 10), chama poderosamente à atenção a ausência de imagens devidamente legendadas no primeiro ano.

A segunda análise, já anunciada, recai sobre o tipo de imagem. Fez-se assim o levantamento dos desenhos (D) e fotografias (F), discriminados por ano de escolaridade relativamente a plantas (P) e animais (A), em cada uma das editoras. Esta contagem encontra-se evidenciada na figura 11.



Figuras 9 e 10

Ilustrações nos manuais das editoras A e B nos diferentes anos de escolaridade.

	Editora A								Editora B								SOMA
	1ºAno		2ºAno		3ºAno		4ºAno		1ºAno		2ºAno		3ºAno		4ºAno		
	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	
D	4	4	-	-	4	-	-	-	2	-	-	-	15	10	19	13	71
F	-	-	27	39	-	-	14	-	12	3	40	26	16	8	7	4	196
SOMA	4	4	27	39	4	-	14	-	14	3	40	26	31	18	26	17	267

Figura 11

Como podemos observar pela observação da tabela, existem anos de escolaridade nos quais apenas encontramos desenhos (1º e 3º anos da editora A) e outros em o mesmo sucede com as fotografias (2º e 4º anos da editora A e 2º ano da editora B). A editora A é escassa em imagens sejam elas desenhos ou fotografias à exceção do segundo ano na qual o número sobressai e alcança as 66 imagens. Contrariamente, na editora B, observa-se uma abundância de ilustrações em praticamente todos os anos, salvo no primeiro onde se observam apenas 17 imagens, sendo de animais apenas 3.

Análise interpretativa e considerações finais

Os dados obtidos na nossa investigação são coerentes com a nossa hipótese de partida e permitem afirmar que nestes livros didáticos, em uso nas nossas escolas, o tema dos animais é predominante. Porém, não o é sempre nem da mesma forma. Predominam em quase todos os aspetos gerais analisados mas sobretudo nos tópicos e subtópicos. No que se refere a exemplos e ilustrações verifica-se um contraste com o estudo de Link-Pérez et al. (2010) já que, apesar da pouca vantagem, são em maior quantidade os de plantas.

Também no corpo de texto as percentagens dos conteúdos relativos a plantas e animais estão muito próximos, mas desta vez a vantagem recai, em ambas as editoras, sobre os animais, com tratamentos distintos, tanto no caso dos animais como no das plantas. Presta-se atenção à *Anatomia* e à *Classificação* dos animais, mas o primeiro lugar de destaque é ocupado pela categoria *Nutrição*, na editora A, e por *Utilidades*, na editora B. No caso das plantas também acontecem similaridades. Coincidem as categorias mais relevantes: *Utilidades* e *Anatomia*; aparecendo em segundo lugar: na editora B a *Classificação* e na editora A a categoria *Habitat*. Se considerarmos a *Anatomia* como um todo e não numa abordagem compartimentada em *Nutrição*, *Reprodução* e *Relação* verificamos que a relevância dada pelas editoras é coincidente com o previsto no programa de estudo do meio. O destaque no programa de estudo do meio (Portugal, 2004) recai primeiro sobre a *Nutrição*, *Reprodução* e *Relação*, e depois sobre as *Utilidades*, seja para animais seja para plantas.

Somos conscientes, tal como afirmam Wandersee (1986) e Schussler et al. (2010), que existem determinados conteúdos que são, para os alunos, mais motiva-

dores que outros e que esse fator pode gerar uma maior predisposição para a sua aprendizagem. As editoras devem fazer um esforço em aprofundar o mundo das plantas para trazer a informação relevante e motivadora para a escola; nomeadamente o estudo de arbustos e árvores ornamentais das nossas ruas, parques e jardins; as frutas e verduras das nossas hortas e campos; continuando com as flores silvestres da nossa comunidade; e posteriormente, as plantas parasitas e carnívoras ou os bosques; através do desenvolvimento de projetos.

O número de exemplos e imagens nos quatro níveis de ensino não é uniforme nem foi possível encontrar um padrão nas duas editoras. Em ambas as editoras se verifica um reduzido número de exemplos no primeiro ano de escolaridade, provavelmente pela dificuldade dos alunos desta faixa etária, na leitura. Poderiam ter sido usados maior número de exemplos pois enriquecem o conhecimento e tornam mais lúdico o manual.

Entendemos que os exemplos dados devem espelhar a variedade de espécies nacionais independentemente da sua utilidade, numa visão mais ecológica e menos antropocêntrica dos animais e plantas. Não é porém a abordagem do programa nem dos manuais escolares que optam por espécies de animais ligadas à pecuária (galinha e vaca) e criação de aves (galinha) e por espécies de plantas relacionadas com a silvicultura (pinheiro) e agricultura (laranjeira, batata). As páginas coloridas e com muitas imagens não legendadas podem ter sido usadas de modo meramente decorativo “*como cenários de fogo-de-artifício*” (Machado, 1996) já que na sua maioria essas imagens não puderam ser consideradas para este estudo devido à ausência de legenda.

Se bem que os resultados obtidos e expostos evidenciam algum desequilíbrio quantitativo dos conteúdos a favor do mundo animal, mais pronunciado na editora A, e inverte-se na quantidade de exemplos e ilustrações, consideramos que globalmente ambas as editoras apresentam pouca coerência curricular e critérios

pouco claros/ equilibrados na seleção dos conteúdos e nas opções didáticas no âmbito do ensino das ciências.

É uma questão igualmente preocupante a existência de conteúdos errados nos manuais analisados. Referimo-nos especificamente ao facto das algas e cogumelos surgirem classificados como plantas, mesmo que numa tentativa de transposição simplificada dos conteúdos. Os manuais adotados pelas escolas estão certificados pelo Ministério e foram sujeitos a uma avaliação científica nos termos da Lei n.º 47/2006 (Portugal, 2006). O facto de surgirem alguns erros de taxonomia deixa algumas dúvidas quanto à forma como é realizada.

Queremos deixar registadas algumas reflexões finais que consideramos importantes. Por um lado não entendemos que seja necessário equilibrar a quantidade de conteúdos relacionados com as plantas e animais. Como somos animais é lógico pensar, e está psicopedagogicamente aceite, que os alunos do primeiro ciclo do ensino básico comecem a aprendizagem dos seres vivos centrando-se inicialmente mais nos animais; mais próximos das nossas estruturas corporais, e com uma presença mais rica na cultura popular.

Por outro lado, não consideramos benéfico restringir as informações e conteúdos sobre as plantas. Defendemos que se devem seleccionar aqueles que melhor se adequem às características do grupo/turma e ao seu nível de conhecimento. Construindo esse saber a partir das experiências, ideias prévias dos alunos desta faixa etária (Cañal, 1999). Atender a aspetos concretos nomeadamente às relações entre as formas de vida e estruturas corporais dos animais e plantas que lhes são mais próximos. Partir dos animais domésticos, numa visão antropocêntrica, para os mais populares na televisão ou em risco de extinção, numa visão mais ecológica. Ensinar com a intencionalidade de estabelecer um processo de aprendizagem mais significativo e integrado dos seres vivos ao longo dos quatro anos que integram o primeiro ciclo do ensino básico.

Referências bibliográficas

- BAFU (2006). *Red Lists*. Acedido em março de 2014 em <http://www.bafu.admin.ch/artenvielfalt/01010/index.html?lang=en>
- Bebbington, A. (2005). The ability of A-level students to name plants. *Journal of Biological Education*, 32(2), 62-67.
- Berlin, B. (1972). Speculations on the growth of ethnobotanical nomenclature. *Language in Society*, 1, 51-86.
- Cañal, P. (1999). Photosynthesis and 'inverse respiration' in plants: an inevitable misconception? *International Journal of Science Education*, 21(4), 363-371.
- Carvalho, G.S., Tracana, R.B., Skujiene, G. & Turcinaviciene, J. (2011). Trends in environmental education images of textbooks from Western and Eastern European countries and non-European countries. *International Journal of Science Education*, 33(18), 2587-2610.
- Gatt, S., Tunnicliffe, S.D., Borg, K. & Lautier, K. (2007). Young Maltese children's ideas about plants. *Journal of Biological Education*, 41, 117-121.
- Guimarães, F. (2010). *O ensino de botânica em Portugal: análise de manuais escolares do 1er ciclo do ensino básico, 1900-2000*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Kallery, M. & Psillos, D. (2004). Anthropomorphisms and animism in early year science: why teachers use them, how they conceptualise them and what are their views on their use. *Research in Science Education*, 34(3), 291-311.
- Link-Pérez, M.A., Dollo, V.H., Weber, K.M. & Schussler, E.E. (2010). What's in a name: Differential labelling of plant and animal photographs in two nationally-syndicated elementary science textbook series. *International Journal of Science Education*, 32(9), 1227-1242.
- Machado, N.J. (1996). Sobre Livros Didáticos: quatro pontos. *Em Aberto*, 16(69), 30-38.
- Marpica, N.S. & Logarezzi, A.J.M. (2010). Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental. *Ciência & Educação*, 16(1), 115-130.
- Morgado, J.C. (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Najjar, L.J. (1996). Multimedia information and learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2), 129-150.
- Patrick, P. & Tunnicliffe, S.D. (2011). What plants and animals do early childhood and primary students' name? Where do they see them? *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 630-642.
- Pinto, R. & Ametller, J. (2002). Students' difficulties in reading images: Comparing results from four national research groups. *International Journal of Science Education*, 24(3), 333-341.
- PORTUGAL (2004). Ministério da Educação. Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1º ciclo. 4.ª ed. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- PORTUGAL (2006). Ministério da Educação. Lei n. 47/2006, de 28 de Agosto. Define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objectivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares. Lisboa, Diário da República.
- PORTUGAL (2007). Ministério da Educação. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Despacho n. 29.864/2007, de 27 de Dezembro. Lisboa, Diário da República.
- PORTUGAL (2011). Ministério da Educação e Ciência. Gabinete da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário. Despacho n. 13.173-A/2011, de 30 de Setembro. Lisboa, Diário da República.
- Reiss, M.J. & Tunnicliffe, S.D. (2000). Building a model of the environment: how do children see plants? *Journal of Biological Education*, 34(4), 172-177.
- Rodríguez-Miranda, F.P., de las Heras, Mª Á., Romero, R. & Cañal, P. (2014). El conocimiento escolar sobre los animales y las plantas en primaria: Un análisis del contenido específico en los libros de texto. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 13(1), 97-114.
- Schussler, E.E., Link-Pérez, M.A., Weber, K. M. & Dollo, V.H. (2010). Exploring plant and animal content in elementary science textbooks. *Journal of Biological Education*, 44(3), 123-128.
- Vasconcelos, S.D. & Souto, E. (2003). O livro didático de ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. *Ciência & Educação*, 9(1), 93-104.
- Vié, J-C., Hilton-Taylor, C. & Stuart, S.N. (Eds.) (2009). *Wildlife in a changing world - An analysis of the 2008 IUCN Red List of Threatened Species*. Gland, Switzerland: IUCN.
- Wandersee, J.H. (1986). Plants or animals – which do junior high school students prefer to study? *Journal of Research in Science Teaching*, 23(5), 415-426 .

Ana Godinho¹

EDUCAR NA DIVERSIDADE

Promover ambientes inclusivos na escola

Resumo: A educação inclusiva assenta no reconhecimento da igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente da sua raça, cultura, situação socioeconómica ou capacidades de aprendizagem, numa perspetiva centrada na mudança da escola de modo a que esta possa responder às necessidades de todos os educandos. De facto, a diversidade hoje presente neste enquadramento coloca grandes desafios a toda a comunidade educativa e conduz à procura de novas estratégias e iniciativas, no sentido da promoção do respeito, da partilha e de uma atitude de ajuda para com aqueles que dela necessitam, no sentido de otimizar as suas capacidades.

Pretende-se com o presente artigo divulgar o projeto *Conviver com a diferença*, nascido do contexto específico de um agrupamento de escolas e que, intervindo junto de turmas do 1º ciclo do ensino básico, se propõe contribuir para a promoção de ambientes mais inclusivos, apresentando a diversidade como um aspeto positivo e enriquecedor, com vista a uma mudança de atitudes e comportamentos

Palavras-chave: Educação inclusiva; diversidade; mudança de atitude; respeito.

RAISING IN DIVERSITY

Fostering inclusive environments in school

Abstract: Inclusive education lays on the recognition of equal opportunities for all persons, regardless of race, culture, religion, social status or learning abilities, in a school changing perspective, to answer the needs of all students. The diversity seen nowadays in schools places a great challenge to educational communities and leads to the search for new strategies and initiatives towards the fostering of respect, sharing and helping those in need, so that they can optimize their abilities.

This article intends to share the project “*Conviver com a diferença*”, born from the context of a specific elementary school, which aims to foster inclusive environments and attitude changing, by presenting diversity as a positive enriching aspect of the community.

Keywords: Inclusive education; diversity; attitude changing; respect .

¹ **Docente de Educação Especial do Agrupamento de Escolas D. Afonso III em Faro**

Diplomada em Educação de Infância pela Escola do Magistério Primário e de Educação de Infância de Angra do Heroísmo

Detentora do Diploma de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Mestre em Psicologia da Educação pela Universidade do Algarve

O contexto do projeto – rentabilizar a diversidade em vez de lutar contra as diferenças

Meninos brancos, meninos negros, meninos com deficiência, meninos ciganos, meninos com dificuldades de aprendizagem, meninos imigrantes, preenchem atualmente o ambiente das nossas escolas, tornando-a num lugar onde a diversidade é cada dia maior. A heterogeneidade presente em todas as turmas desafia diariamente professores e alunos, colocados entre a uniformidade dos currículos e das metas definidos para cada nível de ensino e confrontando-os com uma enorme variedade de padrões socioculturais, níveis e estilos de aprendizagem e línguas maternas, para referir apenas alguns dos aspetos em presença.

O *agrupamento de escolas* D. Afonso III, constituído por duas escolas do 1º ciclo (uma delas com jardim de infância) e uma escola de 2º/3º ciclos, não foge a este padrão. A sua área de abrangência inclui um acampamento cigano e um bairro de habitação social e tem vindo, ao longo dos últimos anos, a receber um número significativo de alunos provenientes dos mais variados países, designadamente do Brasil, da China, da Índia, de países africanos, de países do Leste europeu. Frequentam também as suas escolas cerca de sessenta crianças com *necessidades educativas especiais* (daqui em diante designadas NEE) de carácter permanente, abrangidas pela educação especial, bem como um número elevado de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Neste contexto, optou-se por desistir de simplesmente lutar contra as diferenças existentes e procurou-se, em alternativa, aceitar e rentabilizar a diversidade. Deram-se alguns primeiros passos, nesse sentido, começando por incluir nos eventos escolares algumas participações, nomeadamente, de grupos de danças ciganas e de folclore moldavo, numa tentativa de trazer para dentro da escola as famílias e a cultura dos alunos que a frequentam; pretendia-se assim, usando os recursos disponíveis, levar a comunidade educativa a olhar para as diferenças como oportunidades e para a diversidade como um fator de enriquecimento em vez de a encarar como um problema que tem de se resolver, já que a sua face visível é, com frequência, o insucesso escolar (Vau, 2011).

Tendo em conta que, na base da filosofia da educação inclusiva, está o sentido de pertença, a diversidade é valorizada tendo como pilares a partilha, a participação

e a amizade, no sentido de uma comunidade cuja visão assenta na ideia de que todas as crianças devem ser respeitadas e levadas a atingir o máximo do seu potencial, num ambiente que lhes permita desenvolver a sua autoestima e respeito mútuo (Correia, 2003).

A ideia de que todas as crianças, sempre que possível, deviam frequentar a escola regular, esteve na base do conceito de integração, que previa a introdução nas escolas de medidas adicionais, que respondessem aos alunos com NEE. Mostraram-se, no entanto, medidas segmentares e localizadas no contexto de um sistema educativo que, nas suas linhas gerais, se manteve inalterado, criando condições especiais para alguns alunos, enquanto os outros beneficiavam da escola tal como ela era anteriormente (Ainscow, 1997). Esta abordagem centrada no aluno com NEE, nada trazia de novo à escola, preocupando-se os técnicos intervenientes, de preferência especialistas, em proceder a avaliações diagnósticas e prescritivas que conduziam à colocação do aluno em programas apropriados (Porter, 1997).

Os anos noventa do século passado trouxeram novos desafios, incitando ao reconhecimento da igualdade de oportunidades para todas as crianças e jovens e constituindo uma tarefa incontornável para todos os educadores: *descobrir como responder de forma eficaz às necessidades educativas de um número crescente de alunos com características diversas (...) de forma particular os alunos com necessidades educativas especiais* (Wang, 1997, p. 51). Este era o repto lançado pela *Declaração de Salamanca*, resultante de conferência da UNESCO, em 1994, que definia, como princípio fundamental da educação inclusiva, que, sempre que possível, todos os alunos devem aprender juntos, sejam quais forem as suas diferenças ou dificuldades.

Na escola inclusiva, onde as relações tendem a ser recíprocas, o aluno com NEE está em condições mais favoráveis para fazer amigos e participa em todos os aspetos da vida escolar, de acordo com os seus interesses e necessidades, em vez de continuar a assumir um papel apenas daquele que é ajudado pelos outros. Por outro lado, contribui para a aprendizagem da classe, uma vez que a reflexão do professor sobre os alunos com NEE vai resultar numa melhoria qualitativa do seu trabalho com os outros alunos, que têm ainda como vantagem estruturar a sua personalidade numa realidade em que se

confrontam com a diferença. De uma perspetiva centrada em alunos específicos, passa-se então a uma outra, centrada na escola, que deve ser reestruturada, de forma a responder às necessidades de todos os alunos. Surge a ideia da escola em movimento, numa perspetiva de crescimento, por contraponto à ideia da escola disfuncional que necessita de uma intervenção especializada.

Apesar do alargamento do conceito de educação inclusiva, ele nasceu de preocupações relativas à educação especial e à pessoa com deficiência e continua por isso, até hoje, fortemente ligado a estes aspetos. No entanto tem sido veiculada uma visão mais abrangente de necessidades especiais que, no que se refere à escola, inclui as necessidades de qualquer aluno em desvantagem que, por isso, está impedido de ter acesso à educação. Mais do que isso, trata-se de pensar a educação para todos e não apenas os grupos mais vulneráveis (Ainscow & Ferreira, 2003).

Conviver com a Diferença – um projeto inclusivo para promover a tolerância

Da convicção de que o professor de educação especial deve desempenhar na escola um papel mais abrangente do que a mera intervenção com os alunos com NEE e de que a perspetiva inclusiva da educação assenta na ideia de uma escola para todos, independentemente da sua raça, cultura, situação socioeconómica ou capacidades de aprendizagem, nasceu, no ano letivo de 2011/2012, o projeto *Conviver com a Diferença*. Mais do que intervir com as crianças *diferentes* pretendia-se intervir no grupo (neste caso, nas turmas) com o objetivo de promover uma mudança de atitudes e comportamentos, de maneira a levar os alunos a tomar consciência da diversidade como um aspeto positivo e enriquecedor do contexto escolar, a conhecer outras culturas, raças e etnias, presentes na sua comunidade, a compreender que os colegas com necessidades educativas especiais, a par das suas dificuldades, possuem capacidades e dons que podem enriquecer o grupo e, em última análise, a fomentar a tolerância, a solidariedade, a partilha e a atitude de ajuda para com aqueles que necessitam dela para otimizar as suas capacidades e melhorar o seu desempenho.

Integram o projeto turmas do 1º ciclo do agrupamento. Faz parte do trabalho não letivo da docente de educação especial, numa parceria com os docentes titulares de

turma e integra a oferta complementar no contexto de educação para a cidadania, desenvolvendo-se em sessões mensais de sessenta minutos ao longo do ano letivo. Como critérios de seleção das turmas participantes, foi considerado, para além do interesse manifestado pelos titulares de turma, o facto de integrarem alunos com NEE, alunos de etnia cigana ou de origem estrangeira, tendo ainda sido dada prioridade aos alunos de 3º e 4º anos de escolaridade.

Como se concretiza a intervenção junto dos alunos?

Sendo consensual que os contos são um excelente veículo de aprendizagem, todas as sessões partem de um conto ou de uma história de vida. São utilizadas obras de autores portugueses e estrangeiros, escolhidos de acordo com a temática da sessão e as histórias de vida são elaboradas a partir de pesquisa biográfica, sempre contadas com projeção de imagens para apoio visual e complemento da informação que se pretende transmitir aos alunos.

Em cada sessão é realizada uma atividade cujo produto constitui material para a divulgação no ambiente escolar daquilo que foi aprendido. O trabalho é feito em grande grupo, em pequeno grupo, a pares e individualmente, passando por tarefas que vão desde o desenho, à escrita ou à participação oral em discussões de grupo. Pretende-se deste modo, não só diferenciar a forma como cada aluno pode mostrar o que aprendeu, mas também incutir a ideia de que devemos ser capazes de trabalhar com todos os colegas, respeitando as diferenças, as capacidades e as dificuldades de cada um. Os temas são trabalhados tendo sempre em conta o acesso à linguagem escrita, a capacidade de discussão e análise do material e a participação de todos os alunos.

Termina-se com o pedido aos alunos para que *guardem* uma ideia-chave e a sessão seguinte começa com o relembrar das ideias-chave que guardaram até aí, associando-as sempre ao conto ou história de vida que ouviram na respetiva sessão.

Parece claro que a escola necessita de um salto qualitativo no que se refere à diferença. Necessita de a encarar como *uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns* (Rodrigues, 2006, p. 79). A primeira sessão do projeto assenta na ideia de que todos somos diferentes (e não apenas alguns) e de

que para os outros nós também somos diferentes. Partindo do conto *O menino que tinha dois olhos*, de José Luis Garcia Sanchez e Miguel Ángel Pacheco, os alunos vão à descoberta das diferenças e semelhanças entre os meninos da sua turma. As descobertas são registadas num cartaz, em duas colunas encabeçadas pelas expressões *somos diferentes* e *somos iguais*. Em turmas de 4º ano os alunos trabalham a pares, registando em folhas de cor diferente as diferenças e semelhanças encontradas entre os dois parceiros. A ideia-chave a guardar é a de que *somos todos diferentes em algumas coisas e somos todos iguais noutras coisas*.

A segunda sessão baseia-se no princípio de que todos temos limitações e capacidades, tentando conduzir as crianças à compreensão do que significa ter dificuldades em aprender ou realizar tarefas e à tomada de consciência de que *todos temos dificuldades em algumas coisas e somos capazes de fazer bem outras coisas*. É utilizado como ponto de partida, o conto *Que há de errado com o Tim?*, de Maria Shriver ou a história de Christy Brown, que inspirou o filme *O meu pé esguinho*. Com base nas intervenções individuais dos alunos em grande grupo, é construído um cartaz onde são listadas as capacidades (*sou bom em...*) e limitações (*tenho dificuldades em...*) que cada um identifica como suas.

Num ambiente que se guia pelos princípios da educação inclusiva, os alunos da mesma turma trabalham e aprendem a diferentes ritmos e apresentam limitações de diferentes níveis. Estão habituados ao facto de alguns colegas receberem mais ajuda, nomeadamente do professor de educação especial ou do professor de apoio educativo. A terceira sessão do projeto tem como finalidade, não só enfatizar a importância da ajuda para que algumas pessoas possam mais facilmente vencer as suas dificuldades, mas também desmontar ideias instaladas pela visibilidade dessa ajuda. Conhecendo a história de Helen Keller e a relevância que Ann Sullivan teve no seu percurso, trabalha-se a ideia-chave da sessão: *quando uma pessoa tem dificuldades, será mais capaz de as vencer com a ajuda de outras pessoas*, que poderão ser professores, mas também poderão ser os seus colegas. Trabalhando a pares, os alunos mais novos constroem uma banda desenhada, contando a história de Helen Keller. Com os alunos de 4º ano é utilizado o conto

Thank you Mr. Falker, de Patricia Polacco. A história, autobiográfica, refere-se a uma criança com dislexia, abordando também a temática do *Bullying* e a importância da figura de um professor no percurso escolar da criança. É explicado aos alunos porque é que alguns meninos têm mais dificuldade em ler e escrever, enfatizado o conceito de ajuda *versus* atitudes negativas que definem o conceito de *bullying* e, em seguida, é construída em conjunto uma lista de ideias sobre o que podem fazer para ajudar os colegas que têm mais dificuldades, para que consigam melhorar o seu desempenho.

Atingida metade do percurso do projeto, realiza-se uma sessão que foi intitulada *Pessoas extraordinárias*. É apresentado aos alunos um conjunto de pessoas conhecidas pelo seu extraordinário talento e perseverança que, tendo de lutar contra limitações significativas conseguiram atingir sucesso e até tornar-se famosas, como Stephen Hawking, Tom Cruise, Franklin Roosevelt, Ludwig Von Beethoven, Hans Christian Andersen, Thomas Edison, Walt Disney. A ênfase principal da sessão é na divulgação das descobertas feitas, por isso são elaborados pequenos cartazes que apresentam as pessoas extraordinárias que conheceram e que depois são afixados nos espaços comuns da escola, para que todos possam também conhecê-los ao passar pelos corredores, pelo átrio, pela sala polivalente.

Sempre tendo como pano de fundo a abrangência do conceito de educação inclusiva, a partir da quinta sessão do projeto abordam-se outros aspetos daquilo que compõe a diversidade da população escolar. Portugal não é muito diferente de outras sociedades que se tornaram multiculturais com a retirada colonial. Tradicionalmente um país de emigração tem-se transformado em sociedade de imigração, primeiro com os portugueses das ex-colónias e mais recentemente de países do leste europeu (Pina Almeida, 2006), da China e do Brasil. Atualmente nas nossas escolas há crianças e jovens de todas as raças e culturas, em muitos casos, cujas línguas maternas não são o português e que têm de se adaptar a um sistema educativo que continua a veicular valores como a identidade, a língua, a história e a cultura nacionais. O desafio que se nos apresenta é o de sermos capazes de dar um salto qualitativo da situação de tolerância às outras culturas à transformação da diversidade em riqueza para todos (Pina Almeida, 2006).

Uma característica cada vez mais presente no conceito de inclusão é a sua estreita relação com a defesa dos *Direitos Humanos* e dos *Direitos da Criança* (Ainscow & Ferreira, 2003). Neste contexto, com os alunos de 3º e 4º anos, e partindo da história de Nelson Mandela, na quinta sessão é introduzida a questão racial e são trabalhados aspetos relacionados com diferentes culturas e religiões a ela ligados, com base na ideia-chave de que *todas as pessoas têm os mesmos direitos independentemente da sua raça, religião, cultura ou dificuldades*. Os alunos aprendem o que é a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, sendo apresentada uma seleção de vários artigos, mais acessíveis ao seu nível etário, que vão sendo comentados por todos em comparação com a história que acabaram de ouvir. Como atividade prática, são organizados em pares e cada par recebe uma folha com um dos artigos da declaração, com texto simplificado, que ilustra e afixa num espaço comum da escola.

Nas turmas de alunos mais novos é utilizado o livro *Meninos de todas as cores*, de Luísa Ducla Soares, como base para trabalhar a temática racial de forma mais acessível às suas idades. Na atividade prática os alunos escolhem um dos meninos do conto, correspondente a uma das raças, pintam-no e recortam-no, e colocam-no na parede do espaço comum da escola, acompanhado da mensagem correspondente (*é bom ser castanho, como a terra do chão, os troncos das árvores, é tão bom ser castanho como o chocolate*.)

A sexta sessão aborda talvez uma das situações mais complexas existentes no agrupamento, no que se refere a incluir todos os alunos, independentemente das diferenças que apresentam e que é a situação dos alunos de etnia cigana. Para além das populações migrantes, em Portugal assistiu-se durante a década de noventa do século XX, à duplicação da percentagem de alunos pertencentes a minorias étnicas no 1º ciclo do ensino básico. Enquanto era implementada uma nova abordagem à educação especial, relativamente aos alunos de minorias étnicas foram surgindo projetos e iniciativas com o objetivo de promover a igualdade de acesso à educação e o respeito pela diversidade, mantendo, no entanto a cultura dominante (Pina Almeida, 2006). Cada cultura tem um conjunto de crenças, valores e mitos que ligam essa comunidade aos seus antepassados, às suas tradições e sistema de valores (Vau, 2011), mas, em termos práti-

cos, a escola continua a valorizar os alunos cujo código cultural se identifica com o que ela veicula, classificando com frequência o seu não seguimento como falta de capacidades, desmotivação e indisciplina, tornando-se assim o choque de valores e interesses existente numa fonte de exclusão (Rodrigues, 2003).

As comunidades ciganas debatem-se, em geral entre a necessidade de terem de se integrar numa sociedade pouco tolerante e a necessidade de preservarem a sua identidade. Consequentemente, adotam uma postura defensiva, procurando defender os seus valores e tradições, acabando por tornar mais visível o contraste com a sociedade em geral. A questão escolar não é diferente. Colocam-se os alunos ciganos numa sala de aula, num processo de aprendizagem formal, onde são organizados por grupos etários e níveis de conhecimento, quando na sua cultura a aprendizagem se faz pela transmissão de saberes de geração para geração, numa língua própria, num ambiente ritualizado e cheio de especificidades a nível das relações interpessoais (Pinto, 2003). Torna-se assim necessário compreender que todos os que fazem parte da comunidade educativa são transmissores de cultura e aceitar a diversidade implica analisar até que ponto conservamos, eliminamos ou incorporamos a identidade cultural de todos os alunos (Vau, 2011).

Na sociedade atual, assistimos à preocupação dos pais em prepararem os seus filhos para um mundo altamente competitivo, nomeadamente a nível do mercado de trabalho, em que esperam que eles se situem entre os melhores. Isso conduz a que a procura do estabelecimento de ensino se pautar por um suposto *nível de exigência*, identificado com modelos mais tradicionais e com ambientes escolares mais *homogêneos* (Rodrigues, 2003). Torna-se por isso crucial que a comunidade educativa, da qual fazem parte as famílias dos alunos, conheça e compreenda melhor as culturas que dela fazem parte, desfazendo ideias pré-concebidas e reconhecendo as suas características como tal, em vez de as interpretar como aspetos negativos. É este essencialmente o objetivo da sexta sessão do projeto. Assentando na ideia-chave de que *podemos aprender com as pessoas diferentes de nós*, é lançado o tema com uma pergunta dirigida à turma: *o que sabemos sobre os ciganos?* As contribuições de cada aluno são registadas num cartaz e normalmente são dependentes do facto de haver ou não

na turma crianças de etnia cigana que fará com que os outros sejam mais ou menos comedidos nas suas intervenções e definirá o conteúdo do registo pelas contribuições ou não dos próprios alunos ciganos. Em seguida os alunos ouvem o conto *Os Ciganos*, de Sophia de Melo Breyner Andresen e Pedro Sousa Tavares, extremamente rico em termos de fornecimento de informação sobre o povo cigano, os seus costumes e tradições. São enfatizados aspetos da cultura cigana, como o respeito pelos mais velhos, a força dos laços familiares, a sua música e dança e o facto de serem um povo, com uma língua própria. Portadores da nova informação, é sugerida a construção de um novo cartaz, que se coloca ao lado do primeiro, mas com um novo título: *o que aprendemos sobre os ciganos*. Depois de discutidas as diferenças entre os dois cartazes, estes são afixados num espaço comum da escola, com o objetivo de divulgar o que aprenderam a toda a comunidade escolar.

Finalmente, na sétima e última sessão, recordam-se as ideias-chave de cada uma das anteriores, relacionando-as sempre com as histórias que as acompanharam, para que os alunos as retenham por mais tempo. Como atividade final é elaborado um trabalho coletivo, com a contribuição de todos os alunos da turma, que leva à comunidade escolar a mensagem final do projeto: *eu respeito as pessoas diferentes de mim*.

Reflexões finais

A avaliação do projeto tem sido o aspeto mais difícil de realizar. Facilmente se avalia a participação dos alunos nas sessões e o interesse manifestado pela pergunta constante sobre *quando é que temos projeto outra vez?* Avaliar mudanças de comportamento e atitude perante aqueles que são diferentes, no dia-a-dia da escola, é bastante mais complexo. No entanto, tem sido possível observar que, para além do entusiasmo demonstrado, foram feitas aprendizagens significativas, nomeadamente pela aplicação das mesmas noutras situações e atividades realizadas com os professores das turmas. Foram ainda observadas intervenções por parte dos alunos, que evidenciam a aplicação do que aprenderam, em situações de conflitos ou face a atitudes negativas, sobretudo quando estas são dirigidas a colegas com necessidades educativas especiais ou outro tipo de dificuldades. Uma vez que a observação destes comportamentos carece de

um registo mais rigoroso, foram construídos dois instrumentos de registo a aplicar no final do corrente ano letivo: um instrumento destinado aos alunos participantes e um outro destinado aos docentes titulares de turma que, estando com os seus alunos todos os dias, se encontram numa situação privilegiada para observar e registar comportamentos significativos.

No que se refere ao instrumento dos alunos, o registo é feito em três colunas, com a seleção de *sim*, *talvez* e *não*, tendo sido pensado no sentido de observar e obter informação sobre três aspetos essenciais:

- Interesse dos alunos e primeiro impacto das sessões (observado nomeadamente no facto de as transmitirem no meio familiar), presente em indicadores como *Aprendi coisas novas*, *Gostei das atividades*, *Sou capaz de contar o que aprendi*, *Expliquei em casa o que aprendi*.
- Retenção e valorização das ideias-chave das sessões, com a seleção de indicadores como *Compreendi que sermos diferentes não é mau*, *Compreendi que todas as pessoas são capazes de fazer coisas*, *Compreendi que com ajuda todos fazemos melhor as coisas*, *Posso aprender com as pessoas diferentes de mim*, *Compreendi que todas as pessoas têm os mesmos direitos*.
- Manifestação da intenção de aplicar as aprendizagens feitas, mostrando uma atitude de respeito pelas pessoas que consideram diferentes de si próprios, com os indicadores *Posso sentar-me ao lado de meninos diferentes de mim*, *Sou capaz de brincar com meninos diferentes de mim*, *Ajudei colegas que estavam com dificuldades*.

Quanto aos docentes titulares de turma, é-lhes solicitado que avaliem se a temática, a calendarização e a duração das sessões foi adequada e se os contos e atividades foram ajustados aos objetivos definidos e ao nível etário dos alunos. Solicita-se ainda o registo de observação da adesão dos alunos ao projeto, de comportamentos indicadores de integração das mensagens veiculadas, da utilização espontânea de aprendizagens do projeto noutras atividades e de manifestações de interesse por parte da comunidade escolar relativamente ao projeto. O registo é feito em três colunas, com a seleção de *sim*, *parcialmente* e *não*, podendo ser ainda registadas observações a cada indicador, bem como no final do instrumento em espaço identificado.

O projeto tem vindo a ser reformulado e reconstruído ao longo dos quatro anos da sua existência e ainda apresenta fragilidades, nomeadamente a nível da avaliação. Trabalhar para a inclusão de todos os alunos na escola não é uma tarefa fácil, já que é sabido que a educação inclusiva é um processo complexo, que exige mudança, o que é simultaneamente doloroso e desafiador.

A mudança que se pretende é sinónimo de crescimento e desenvolvimento para toda a comunidade educativa, se estivermos conscientes de que podemos criar escolas mais eficazes para todos os alunos, se a escola for encarada numa perspetiva construtivista e sistémica, no sentido da aprendizagem como construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal de todos os intervenientes.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M.E. Ferreira, W.B. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Andresen, S.M.B. e Tavares, P.S. (2013). *Os Ciganos*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L.M. Correia (Org.) (2003). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Pina Almeida, J. C. (2006). A escola e a diversidade cultural: Algumas notas sobre a educação multicultural em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* [online], 14(15). Consultado em 10 de fevereiro de 2015 em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020543015>
- Pinto, F. (2003). Minoría étnica cigana: Processos explícitos e ocultos de inclusão/exclusão social. In D. Rodrigues (Org.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 185-196). Porto: Porto Editora.
- Polaco, P. (1998). *Thank you, Mr. Falker*. New York: Philomel Books.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.) (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.) (2006). *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp.75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Shriver, M. (2007). *Que há de errado com o Tim?* Santa Maria da Feira: Quasi Edições.
- Soares, L.D. (2010). *Meninos de todas as cores*. Lisboa: Edições Nova Gaia.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Vau, M.H. (2011). *Minorias étnicas e escola : problemas e soluções para a praxis dos docentes*. Porto : Universidade Fernando Pessoa (tese de doutoramento). Consultado em 26 de janeiro de 2015 em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3145/3/TD_20711.pdf
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: Equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 49-67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ana Martins ¹

(IN)SUCESSO ESCOLAR

Influência de factores internos e externos nos resultados académicos*

Resumo: O desempenho escolar dos jovens é uma das condicionantes do bem-estar nesta etapa de vida. Deste modo, a investigação aqui relatada pretendeu contribuir para a compreensão da influência de factores internos (optimismo, satisfação com a vida e expectativas de eficácia) e de factores externos (suporte social), bem como de questões motivacionais e hábitos de estudo, no (in)sucesso escolar.

Os resultados obtidos permitiram identificar um factor interno, a auto-eficácia, como relevante para o desempenho escolar e indicam a influência da motivação e dos hábitos de estudo no (in)sucesso escolar. Estes dados reforçam a ideia do (in)sucesso escolar como plurideterminado e com ampla abrangência na vida dos indivíduos.

Palavras-chave: (In)sucesso escolar; optimismo; satisfação com a vida; suporte social; motivação.

SCHOLAR (UN)SUCCESS

Internal and external factors in academical results

Abstract: The educational attainment of young people is one of the welfare conditions in this life stage. Thus the research reported here aimed to contribute to the understanding of the influence of internal factors (optimism, satisfaction with life, and self-efficacy) and of external factors (social support), as well as motivation and study habits in scholar (un)success.

The achieved results allowed to identify an internal factor, self-efficacy, as outstanding for the scholar performance; it was also possible to come to results which denotes an influence of motivation and study habits in school (un)success. These data reinforce the idea of scholar (un)success as a plurideterminant with a wide extension in person's life.

Keywords: (Un)success; optimism; satisfaction with life; social support, motivation.

¹ **Docente do Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes**

Licenciada em Psicologia pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade do Algarve

Doutoranda em Desenvolvimento Psicológico ao Longo do Ciclo Vital na Universidade da Extremadura

*A autora não segue o novo acordo ortográfico

Introdução

Durante muito tempo o interesse da Psicologia centrou-se na doença e na reparação das suas consequências. Só na última década do século XX emerge, associado à Psicologia Positiva, o interesse em compreender conceitos positivos (Fonte & Freire, 2006), na exploração do funcionamento saudável e adaptativo, e também no estudo dos factores que promovam o bem-estar (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

A vivência de bem-estar de uma fase por si tão complexa como a adolescência está interligada com o percurso escolar, foco preferencial de atenção de pais, professores e alunos, procurando-se explicações recorrentes e diversificadas para as situações de insucesso, as quais muitas vezes condicionam o desenvolvimento dos indivíduos.

Na actualidade, as preocupações relativas ao percurso escolar e profissional das crianças e jovens estão associadas a uma maior valorização do sucesso escolar (Marujo, Neto & Perloiro, 1999), havendo, contrariamente ao sucedido no passado, a noção de que existem diversos factores internos e externos ao indivíduo que se reflectem nesse sucesso.

Deste modo, a investigação aqui descrita pretendeu avaliar a influência de factores internos (optimismo, expectativas de eficácia e satisfação com a vida) e factores externos (suporte social), bem como a influência da motivação e dos métodos de estudo nos resultados escolares.

Sucesso escolar

Grande parte das aprendizagens desenvolvidas nas crianças e adolescentes estão associadas à educação e à escola, a qual tem o papel de promover o ensino e a aprendizagem, e de desenvolver pessoal e socialmente os educandos (Sil, 2004). Uma das suas particularidades reside na avaliação dos alunos em termos de conhecimentos adquiridos. Quando um aluno adquire os conhecimentos transmitidos diz-se que foi bem-sucedido. Assim, surge neste contexto, e associado à avaliação das aprendizagens, o sucesso e o insucesso escolar.

A forma mais comum de manifestação do insucesso traduz-se pelos resultados, valores percentuais, e/ou globais, por indicadores como as reprovações e retenções, os abandonos, as dificuldades de aprendizagem, as notas negativas em exames, entre outros (Benavente, 1976,

cit. por Sil, 2004; Fernandes, 1985, cit. por Sil, 2004; Eurydice, 1995, cit. por Sil, 2004).

O insucesso escolar é visto como uma incapacidade do aluno em atingir objectivos globais definidos para cada ciclo de ensino (Eurydice, 1995, cit. por Sil, 2004), ou seja, uma situação em que não se atingiu um objectivo educativo (De Landsheere, 1992, cit. por Sil, 2004), compreendendo-se, consequentemente, o sucesso, como uma situação em que esse objectivo educativo foi alcançado (Sil, 2004).

Estar em situação de insucesso escolar implica uma pluralidade e variedade de causas cuja localização pode centrar-se ao nível do aluno e do seu ambiente restrito, ao nível da sociedade à qual pertence e ao nível da própria escola e do sistema educativo (Sil, 2004; Soares, 2004).

Optimismo e satisfação com a vida

O optimismo pode ser definido como uma expectativa geral relativamente estável de que ocorrerão resultados positivos em domínios de vida importantes, como os relacionados com o bem-estar psicológico, social e físico, tendo implicações positivas no que as pessoas fazem e no que são capazes de alcançar em momentos de adversidade (Scheier & Carver, 1992, cit. por Oliveira, 2007). Pode ainda ser visto como uma característica de personalidade, um estilo cognitivo-afectivo relativo ao modo de processar informação quanto ao futuro (Oliveira, 2007).

Segundo Seligman e Csikszentmihalyi (2000) o optimismo envolve componentes cognitivas, emocionais e motivacionais, e pessoas com elevado optimismo tendem a ter melhor temperamento/humor, a serem mais perseverantes e bem-sucedidas e a experimentar melhor saúde física.

Podem distinguir-se duas classes ou expressões do optimismo que podem não andar juntas, o optimismo pessoal (disposicional) e o optimismo social (situacional) (Oliveira, 2007). Por optimismo pessoal entende-se uma expectativa generalizada de um resultado positivo relativo à pessoa, ao seu comportamento ou saúde e por optimismo social entende-se uma expectativa positiva que diz respeito mais directamente a questões específicas ou ao ambiente social ou ecológico (Scheier & Carver, 1985, cit. por Oliveira, 2007).

A atitude relativamente ao futuro ou optimismo disposicional afecta a motivação para a realização de tarefas no presente (Paixão, 2004).

No âmbito da Psicologia, como vimos anteriormente, além do optimismo existem outros conceitos relevantes, como o bem-estar subjectivo, isto é, maneira positiva ou negativa como as pessoas percebem a sua vida. Este conceito, que tem suscitado o interesse dos investigadores, tem sido descrito como constituído por três componentes: felicidade, moral e satisfação com a vida, (Simões, 1992).

A satisfação com a vida refere-se a um processo cognitivo de julgamento (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985 cit. por Pinto & Neto, 2006) que diz respeito à avaliação global feita pelo indivíduo sobre a sua vida (Simões, 1992; Pinto & Neto, 2006), com base na comparação das suas circunstâncias de vida com o que julgava apropriado para aquela situação (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985 cit. por Pinto & Neto, 2006).

A avaliação positiva da vida parece resultar de experiências positivas e de características de personalidade, apresentando benefícios em áreas interpessoais, intrapessoais, vocacionais, de saúde e educacional (King, Lyubormirsky, & Diener, 2003 cit. por Marques & Ribeiro, 2006), estando os indivíduos satisfeitos com a vida, geralmente, bem adaptados e livres de problemas psicopatológicos (Diener et al., 1985, cit. por Pinto & Neto, 2006).

A investigação da satisfação com a vida debruçou-se sobretudo na população adulta, sendo a abordagem das crianças e jovens recente e associada ao estudo das relações entre a satisfação com a vida e outras variáveis (Marques & Ribeiro, 2006).

As variáveis mais estudadas têm sido os comportamentos de risco, a saúde física, características de personalidade, experiências do meio, condições do dia-a-dia (Marques & Ribeiro, 2006).

No estudo da satisfação com a vida os investigadores têm, por um lado, procurado encontrar preditores da satisfação com a vida, e por outro, averiguado a influência de diversas variáveis, nomeadamente do género e da idade, que surgem na maioria dos estudos.

A investigação aponta a satisfação com a vida como um factor potencialmente importante para a compreen-

são do bem-estar dos indivíduos, concretamente das crianças e adolescentes (Marques & Ribeiro, 2006).

Expectativas de eficácia

O ser humano tendencialmente forma crenças e expectativas quanto à sua própria habilidade para atingir determinados objectivos, ou seja, as pessoas desenvolvem expectativas de eficácia (Marujo, Neto & Perloiro, 1999; Bandura, 1995, cit. por Cerdeira & Palenzuela, 1998).

As expectativas de auto-eficácia, inicialmente concebidas no âmbito da teoria cognitivo-social (Bandura, 1977, 1986, 1989, cit. por Cerdeira & Palenzuela, 1998), bem como a qualidade destas, estão directamente relacionadas com áreas de funcionamento como a motivação e os estados afectivos, constituindo-se como estimulador ou como elemento paralisante da capacidade do ser humano em ter controlo sobre os acontecimentos e episódios significativos das suas vidas (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

De acordo com Albert Bandura, a expectativa de auto-eficácia não diz respeito ao número de capacidades que uma pessoa possui, mas sim ao que essa pessoa acredita que pode fazer com o que possui em circunstâncias diversas (Bandura, 1986, cit. por Marujo, Neto & Perloiro, 1999). Consequentemente, as acções das pessoas não são guiadas de acordo com as suas capacidades, mas sim de acordo com o que as pessoas acreditam que podem fazer com essas mesmas capacidades.

Um ponto central da teoria de Bandura é o de que as crenças pessoais de eficácia influenciam o modo como as pessoas sentem, pensam e agem, ou seja como regulam o funcionamento humano através de quatro processos importantes de natureza cognitiva, motivacional, afectiva e de selecção (Bandura, 1995, cit. por Faria & Simões, 2002).

Inúmeros estudos verificaram a existência de relações significativas e positivas entre a auto-eficácia e o desempenho, indicando que níveis mais elevados de auto-eficácia estão associados melhores desempenhos (Bandura, Reese & Adams, 1982, cit. por Faria & Simões, 2002; Bandura & Shunk, 1981, cit. por Faria & Simões, 2002). Estes resultados mostram que a auto-eficácia constitui um forte predictor da realização escolar e da persistência na execução de tarefas (Barros, 1996, cit. por Faria & Simões, 2002).

Esta auto-eficácia associada ao desempenho tem sido definida como auto-eficácia académica, e diz respeito à capacidade que cada indivíduo percebe em si para desempenhar com êxito determinadas tarefas académicas (Schunk, 1991, in Bong, 1997, cit. por Faria & Simões, 2002).

Diversos investigadores (Lapan, Kardash & Turner, 2002, cit. por Paixão, 2004; Pintrich, 2000; cit. por Paixão, 2004; Ryan & Deci, 2000, cit. por Paixão, 2004) têm demonstrado que os alunos que empregam estratégias de auto-regulação e se sentem auto-determinados aprendem melhor e estão mais satisfeitos com o seu desempenho escolar.

Suporte social

Caplan (1977, cit. por Ornelas, 1994) define suporte social em função da presença ou ausência de recursos psicossociais de apoio, enquanto Lin et. al (1979, cit. por Ornelas, 1994), o definem como o suporte disponível através dos laços sociais que os indivíduos criam com outros indivíduos, grupos ou comunidades. O suporte social pode também ser visto em função do grau de satisfação das necessidades sociais básicas, como o afecto, a estima, a pertença, a identidade e a segurança, obtidos através da interacção com os outros (Thoits, 1982, cit. por Ornelas, 1994), ou ainda, como uma troca de recursos entre, pelo menos, duas pessoas (Shumaker & Brownwell, 1984, cit. por Ornelas, 1994).

As principais bases de conceptualização e investigação do suporte social surgiram através de estudos de Caplan (1974, cit. por Ornelas, 1994), Cassel (1974 e 1976, cit. por Ornelas, 1994) e Cobb (1976, cit. por Ornelas, 1994).

Caplan (1974, cit. por Ornelas, 1994) introduziu o conceito de sistema de suporte, o qual é composto não só pelo núcleo familiar e de amigos, como também por serviços informais como a vizinhança, os centros paroquiais, os clubes, as associações de voluntários, entre outros.

Cassel (1974, cit. por Ornelas, 1994) realçou o impacto do suporte social, no meio, no desenvolvimento de doenças físicas e psíquicas, nos desequilíbrios relacionados com as situações de “stress”, bem como o papel que as forças sociais desempenham na defesa e protecção da saúde.

Cobb (1976, cit. por Ornelas, 1994 & Ribeiro, 1999) referiu-se ao suporte social como a informação de que o indivíduo é amado, respeitado, estimado, valorizado e pertencente a uma rede social, funcionando como amortecedor do “stress” e facilitador da confrontação e integração em situações de crise.

Ao longo do tempo têm surgido abordagens diversificadas do suporte social, as quais assentam em diferentes medidas de suporte social (Ornelas, 1994). As mais utilizadas podem dividir-se em três grupos: a dimensão de redes, que consiste na integração social do indivíduo num grupo e as interligações deste no contexto do grupo; a dimensão de suporte recebido, ou seja, o suporte que o indivíduo na realidade recebe ou considera ter recebido, e a dimensão de suporte percebido, isto é, o suporte que o indivíduo acredita ter disponível em caso de necessidade (Ornelas, 1994).

O impacto do suporte social em diferentes aspectos da vida dos indivíduos tem sido realçado, concretamente os seus efeitos positivos em diversos domínios, incluindo a saúde física, o bem-estar mental e as funções sociais (Cassel, 1976, cit. por Henriques & Lima, 2003; Cobb, 1976, cit. por Henriques & Lima, 2003; Cohen & Wills, 1985, cit. por Henriques & Lima, 2003), bem como o seu efeito amortecedor do “stress”, e a função de facilitador da confrontação e adaptação em situações de crise (Cobb, 1976, cit. por Ornelas, 1994).

A adolescência é um tempo de mudanças e transições que se reflectem em termos das relações interpessoais e ajustamento social por um acréscimo da independência psicológica e emocional em relação aos adultos e uma maior dependência nas relações com os pares (Steinberg, 1990, cit. por Wentzel, 1998; Youniss & Smillar, 1985, cit. por Wentzel, 1998). Apesar disto, diversos estudos com adolescentes (Vilhjalmsson, 1994, cit. por Ribeiro, 1999; Ribeiro, 1994, cit. por Ribeiro, 1999; Richman, Rosenfeld & Bowen, 1998, cit. por Paixão, 2004) têm apontado a família como a principal fonte de suporte social. Por outro lado, o envolvimento da família, nomeadamente dos pais, revela-se fundamental para o êxito escolar dos alunos (Craft & Hill, 2003). Deste modo, podemos dizer que o suporte social constitui-se como um aspecto potencialmente influente do êxito na escola, destacando-se pelo facto de envolver dois grupos tão relevantes para os jovens – família e grupo de pares.

Motivação e hábitos de estudo

A motivação, conceito chave em Psicologia, diz respeito à análise da activação, direcção e persistência do comportamento (Jesus, 2000a). As explicações em torno da motivação oscilam entre uma visão em termos de traços pessoais ou características individuais ou como um estado, uma situação temporária. Na realidade, a motivação que experimentamos em determinado momento, resulta, geralmente, de uma combinação de traço e estado (Woolfolk, 2000).

Algumas explicações de motivação baseiam-se em factores pessoais, internos, como necessidades, interesses, curiosidade e prazer; outras salientam factores ambientais, externos. A motivação que deriva de factores como interesse ou curiosidade é chamada de motivação intrínseca, quando estamos intrinsecamente motivados procuramos vencer desafios, não necessitando para tal de incentivos ou punições, pois a actividade em si é recompensadora (Deci & Ryan, 1985, cit. por Woolfolk, 2000; Reeve, 1996, cit. por Woolfolk, 2000). Por outro lado, se fazemos alguma coisa com o objectivo de obter algum tipo de recompensa experimentamos motivação extrínseca.

Assim, a motivação intrínseca e extrínseca continuam a ser caracterizadas como pólos opostos de uma única dimensão (Lepper, Iyengar & Corpus, 2005), residindo a diferença fundamental entre os dois tipos de motivação na razão do aluno para agir, ou seja, se o local de causalidade para a acção (a localização da causa) é interno ou externo (Woolfolk, 2000).

A motivação para aprender pode ser vista como um traço geral ou um estado específico à situação, que traduz a tendência de um aluno a considerar actividades académicas como relevantes e de valor, procurando tirar delas os benefícios escolares pretendidos (Brophy, 1988, cit. por Woolfolk, 2000). Esta é composta por vários elementos que incluem o planeamento, concentração no objectivo, consciência do que se pretende e como se pretende aprender, procura de novas informações, percepções claras de “feedback”, orgulho e satisfação na realização e ausência de ansiedade e medo de fracasso (Johnson & Johnson, 1985, cit. por Woolfolk, 2000).

Nas salas de aula há duas categorias principais de objectivos: a aprendizagem e o desempenho. Um objectivo de aprendizagem tem como finalidade melhorar e

aprender, persistindo perante as dificuldades, enquanto um objectivo de desempenho coloca o foco nos julgamentos que os outros fazem. Estabelecer objectivos de aprendizagem tende a aumentar a motivação para aprender, enquanto trabalhar em direcção a objectivos de desempenho diminui a motivação para aprender (Woolfolk, 2000).

A falta de motivação dos alunos reflecte-se através do fraco empenho nas tarefas escolares, da baixa participação nas aulas e do pouco tempo dispendido a estudar (Jesus, 2000b). No que ao estudo se refere, importa não só o tempo utilizado a estudar, mas sobretudo os métodos ou hábitos de estudo dos alunos.

Um estudante é, na actualidade, encarado como um profissional de aprendizagem, que tem por ocupação aprender, deste modo, mais do que adquirir conhecimentos, o objectivo é que os estudantes aprendam a aprender, ou seja, aprendam a integrar de forma duradoura, conhecimentos novos em conhecimentos anteriores, necessitando para tal de desenvolver métodos de estudo, que facilitarão a captação, compreensão e retenção de informação (Romainville & Gentile, 1995; Estanqueiro, 2007; Paiva, 2007).

As informações oriundas dos órgãos dos sentidos são mantidas durante um espaço de tempo muito curto (0,5 segundos) num registo sensorial, sendo que com a ajuda do depósito da nossa memória a longo prazo estas imagens são decodificadas, interpretadas e reconhecidas, passando, depois, para a memória de trabalho ou memória a curto prazo, que só pode trabalhar alguns elementos de uma só vez, sendo a memória a longo prazo o grande reservatório de todos os nossos conhecimentos e experiências (Romainville & Gentile, 1995).

Benet, Andrada, Alvarez e Bellon (1983) apresentam um método de estudo, o método Rasero, constituído por seis etapas, uma rápida leitura global do tema, seguida de uma leitura atenta do tema, do sublinhar das ideias principais, do esquematizar o que se leu, da elaboração de um resumo do tema e a operatividade, ou seja, a aplicação das actividades a realizar.

Um outro aspecto que assume particular importância são as condições de estudo, que englobam as condições do meio envolvente e as condições pessoais (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983; Paiva, 2007; Estanqueiro, 2007).

Relativamente às condições pessoais é necessário ter em conta a saúde mental, a alimentação e a actividade física, pois corpo e mente estão estreitamente relacionados entre si e o desequilíbrio físico tem implicações na estabilidade emocional e nas actividades e comportamentos do indivíduo (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983).

Como vimos são variados os factores potencialmente influentes do sucesso escolar. Estes factores e o próprio modo dos adolescentes lidarem com os seus desempenhos académicos condicionam esta fase de vida, a qual, pelas marcadas transformações que acarreta, é por si só de grande relevância, torna-se pois crucial identificar alguns factores explicativos do (in) sucesso escolar.

Aspectos metodológicos do estudo realizado

A investigação aqui descrita foi de natureza exploratória pretendendo essencialmente clarificar a influência de factores internos (optimismo, satisfação com a vida e expectativas de eficácia) e de factores externos (suporte social), no sucesso escolar dos alunos, tendo em conta a motivação e hábitos de estudo. Deste modo estabeleceu-se como objectivo principal avaliar a influência de variáveis psicológicas (optimismo, satisfação com a vida, satisfação com o suporte social, e expectativas de auto-eficácia) e de variáveis comportamentais (hábitos de estudo e orientação motivacional) no sucesso escolar (número de repetições e número de negativas).

A amostra foi não probabilística ou intencional, concretamente de conveniência, sendo composta por 150 indivíduos, estudantes do 9º ano de escolaridade do ensino básico de quatro escolas da região do Algarve.

Foram utilizados diversos instrumentos, concretamente a Escala de Optimismo (Barros, 1998), para avaliar o optimismo, a Escala de Auto-eficácia Percebida Específica de Situações Académicas, para avaliar a auto-eficácia elaborada por Palenzuela (1983, cit. por Cerdeira & Palenzuela, 1998), a Escala de Satisfação com o Suporte Social de Ribeiro (1999), para avaliar o suporte social, a Escala de Satisfação com a Vida elaborada por Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985), para avaliar a satisfação com a vida, a Escala de Motivação Intrínseca versus Motivação Extrínseca de Susan Harter, de 1980, para avaliar a orientação motivacional e o Inventário de Hábitos de Estudo da autoria de F.F. Pozar

(s.d.), para averiguar os hábitos de estudo. Foi ainda elaborado um Questionário Sócio demográfico que estava dividido em três secções: uma de questões de natureza sócio-demográfica (idade, género, naturalidade e nacionalidade, agregado familiar, área de residência, religião - ser ou não praticante - e estatuto sócio-económico); uma para aceder ao sucesso escolar dos alunos (através de questões sobre retenções e aproveitamento) e uma terceira secção sobre ocupação de tempos livres, que pretendia averiguar actividades fora do contexto escolar, em que os alunos estivessem envolvidos.

Análise crítica dos resultados

O desempenho escolar foi aferido através do número de repetições e número de negativas dos alunos no final do último ano lectivo.

Os resultados obtidos nas duas medidas de sucesso escolar (número de repetições e número de negativas) em função das variáveis psicológicas/comportamentais, utilizando o teste de regressão linear simples, foram ao encontro do esperado para algumas variáveis mas não para outras, como veremos seguidamente.

O optimismo, mostrou ter uma influência negativa quer no número de repetições, quer no número de negativas, resultado este que está de acordo com a literatura segundo a qual uma reduzida orientação para o futuro está associada a um baixo rendimento escolar (Paixão, 2004), mas contrariamente ao esperado, esta influência não foi significativa.

A auto-eficácia, apresentou uma influência, tal como previsto, negativa e significativa no número de negativas, ou seja, valores mais altos na escala de auto-eficácia específica para situações académicas estão associados a um menor número de negativas, o que também aconteceu com a outra medida de sucesso escolar e que está de acordo com alguns autores (Bandura, Reese & Adams, 1982, cit. por Faria & Simões, 2002; Bandura & Shunk, 1981, cit. por Faria & Simões, 2002; Barros, 1996, cit. por Faria & Simões, 2002).

Quanto ao suporte social, contrariamente ao previsto, nenhuma das suas dimensões nem a escala de suporte social apresentou valores que indiquem influência significativa. Destaca-se o facto da intimidade e a satisfação com a família terem uma influência negativa no número de repetições e o facto da satisfação com ami-

gos e as actividades sociais apresentarem valores que vão no sentido de uma influência positiva, ou seja, níveis elevados nestas escalas podem estar associados a um maior número de repetições.

O suporte social, em termos de valor global da escala e dos seus factores, apresentou uma influência não significativa negativa no número de classificações negativas, indicando que, à semelhança do previsto, alunos com maior satisfação com o suporte social parecem tender a ter menos notas negativas.

A satisfação com a vida, tal como esperado, parece ser inversa ao número de repetições e ao número de classificações negativas, ou seja, quanto maior satisfação, com a vida menor o número de repetições e menor o número de notas negativas. Resultado este que, não sendo significativo, corrobora com a ideia de que uma avaliação positiva da vida parece ser benéfica a diversos níveis, nomeadamente, educacional (King, Lyubormirsky & Diener, 2003, cit. por Marques & Ribeiro, 2006).

A motivação apresentou resultados que demonstram que quanto mais orientação intrínseca, menor o número de repetições. Estes resultados vão ao encontro do esperado, na medida em que uma orientação motivacional intrínseca está associada a um número menor de repetições, ou seja, parece existir aqui, como em estudos anteriores, uma diferença entre tipo de motivação em alunos com e sem reprovações (Paixão, 1996, cit. por Paixão, 2004).

Os resultados do Inventário de Hábitos de Estudo indicam uma influência negativa de todas as escalas no número de repetições, sendo esta influência apenas significativa para a escala materiais. Relativamente ao número de notas negativas as escalas, o ambiente, a planificação, os materiais e a assimilação apresentam uma influência negativa, a qual é significativa, nas escalas materiais e na assimilação. Estes resultados, tal como em relação ao número de repetições indicam que melhores condições ambientais (condições pessoais, físicas, comportamento escolar e rendimento), melhor planificação (em termos de horários e organização), e sobretudo uma melhor assimilação dos conteúdos e uma melhor utilização dos materiais (livros, leitura, realização de sublinhados e resumos) estão associados a melhores desempenhos escolares (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983; Romainville & Gentili, 1995; Paiva, 2007; Estanqueiro, 2007).

As variáveis de natureza sócio-demográfica não apresentaram qualquer valor significativo quer em relação ao número de classificações negativas, quer em relação ao número de repetições.

Todos os resultados aqui referidos reforçam a ideia do (in) sucesso escolar ser plurideterminado e influenciado por factores internos e externos ao indivíduo.

Considerações finais

Como objectivo principal, o trabalho aqui descrito visava a investigação da influência de factores internos – concretamente, optimismo, satisfação com a vida e expectativas de eficácia – e de factores externos, satisfação com o suporte social, bem como a influência da motivação e de hábitos de estudo nos desempenhos escolares (número de repetições e número de notas negativas).

Os resultados obtidos, quanto ao primeiro tipo de factores, apontam para uma relação de influência negativa relativamente ao número de classificações negativas e do número de repetições, a qual apenas é significativa, na amostra em estudo, para a auto-eficácia, que parece destacar-se como factor interno com maiores implicações no (in)sucesso escolar.

Em relação ao segundo tipo de factores, considerou-se o suporte social, que apresentou valores que indiciam influência negativa, não significativa, no número de repetições e no número de notas negativas, pelo que não se pode considerar como associado ao desempenho escolar na amostra estudada.

Um dos outros aspectos considerados, a motivação, apresentou indícios significativos para a escala considerada como um todo, no sentido de uma influência também negativa no número de repetições e no número de notas negativas, ou seja parece haver uma relação positiva entre valores mais elevados de motivação e melhor desempenho escolar.

Os hábitos de estudo, aspecto menos abordado na literatura, parecem ser relevantes para os desempenhos escolares.

Deste modo, os dados alcançados permitem dizer que os factores internos, concretamente a auto-eficácia, são mais relevantes comparativamente com o suporte social, factores externos, o que nos pode levar a pensar que os factores internos aqui considerados assumem um papel de maior relevo no sucesso escolar que os factores externos.

Julga-se que o desempenho escolar de um aluno, depende de variadíssimos factores de ordem pessoal, familiar, institucional, e sócio-cultural, sendo influenciado por factores emocionais, motivacionais, orientação para o produto e pela qualidade das interações professor-aluno que é um aspecto fundamental, na medida em que pode contribuir para o bem-estar no presente dos alunos, e condicionar o seu percurso de vida e o bem-estar futuro.

Uma questão que parece necessário destacar é a visão do insucesso escolar como um ciclo, em que factores internos, como expectativas de auto-eficácia baixa, podem condicionar as motivações, que por sua vez têm implicações nos hábitos de estudo e que vão originar insucesso escolar, o qual vai, posteriormente, condicionar as expectativas de eficácia e a motivação para a aprendizagem. Considerando esta perspectiva, parece fundamental intervir no sentido de prevenir o insucesso em contexto académico.

Referências bibliográficas

- Benet, R., Andrada, B., Alvarez, J. & Bellon, F. (1983). Eficácia no estudo. Rio Tinto: Edições Asa.
- Cerdeira, J. & Palenzuela, D. (1998). Expectativas de auto-eficácia percebida: Versão portuguesa de uma escala específica para situações académicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 103-112.
- Craft, S.A. & Hill, N.E. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 74-83.
- Estanqueiro, A. (2007). Aprender a estudar - Um guia para o sucesso na escola, 12ª ed.. Lisboa: Texto Editora.
- Faria, L. & Simões, L. (2002). Auto-eficácia em contexto educativo. *Psychologica*, 31, 177-196.
- Fonte, C. & Freire, T. (2006). Experiências óptimas (flow), qualidade de vida e bem-estar no desenvolvimento de indivíduos (pp. 7-13). *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: ISPA Edições.
- Henriques, A. & Lima, M. (2003). Estados afectivos, percepção do risco e do suporte social: A familiaridade e a relevância como moderadores nas respostas de congruência com o estado de espírito. *Análise Psicológica*, 3(21), 375-392.
- Jesus, S.N. (2000a). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S.N. (2000b). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.
- Lepper, M., Iyengar, S. & Corpus, J. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Marques, S. & Ribeiro, J.L.P. (2006). Contribuição para o estudo psicométrico e estrutural da escala abreviada de satisfação com a vida para estudantes: Estudo preliminar (pp. 537-543). *Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilibrios.
- Marujo, H., Neto, L., Peloiro, M. (1999). *Educar para o optimismo*. Editorial Presença.
- Oliveira, J. (2007). Perdão e optimismo: Abordagem intercultural. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11(1), 129-146.

-
- Ornelas, J. (1994). Suporte social: Origens, conceitos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica*, 12(2-3), 333-339.
- Paiva, R. (2007). *SOS: Tenho que passar de ano*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Paixão, M. (2004). Insucesso escolar e perda: Transformar os riscos em oportunidades para a mudança contextual e o crescimento pessoal. *Psychologica*, 35, 147-165.
- Pinto, M. & Neto, F. (2006). Felicidade em adolescentes portugueses e originários dos PALOP. *Psychologica*, 42, 275-294.
- Ribeiro, J.L.P. (1999). Escala de satisfação com o suporte social (ESSS). *Análise Psicológica*, 17(3), 547-558.
- Romainville, M. & Gentile, C. (1995). *Métodos para aprender*. Porto: Porto Editora.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology – An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sil, V. (2004). Alunos em situação de insucesso escola. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(3), 503-515.
- Soares, R. (2004). Sucesso escolar em desequilíbrio. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 159-173.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, Teacher and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da Educação*, 7ª ed.. Porto Alegre: Artmed.

INFORMAÇÃO AOS AUTORES

A OMNIA é uma revista bianual que publica trabalhos inéditos nas áreas das ciências, artes e filosofia. As propostas de textos para publicação – assinadas individualmente ou em coautoria – devem incluir uma nota biográfica do(s) autor(es) com um máximo de 150 palavras, onde conste obrigatoriamente o nome, o endereço eletrónico, o cargo profissional e o local onde é exercido, bem como os graus académicos e as instituições onde foram obtidos, assim como o respetivo domínio científico. Cada número da revista terá um coordenador que, em conjunto com o conselho editorial ou com outros especialistas, decidirá sobre a oportunidade e qualidade científica dos textos enviados.

PEDIDO DE COLABORAÇÃO

A OMNIA aceita artigos para publicação no próximo número subordinado ao tema Educação, saúde e qualidade de vida – coordenado pelo Prof. Doutor Saul Neves de Jesus – os quais deverão ser enviados **até 31 de julho de 2015** para **grupo@grei.pt**, em ficheiro(s) anexo(s) à mensagem de correio eletrónico, nos formatos Microsoft Word, RTF ou Open Office (texto, tabelas e diagramas) e JPEG, TIF ou EPS (ilustrações).

Instruções específicas:

Título e subtítulo: Apresentados em português e em inglês, nenhum deles pode exceder as **10 palavras**, devendo o título ser menor do que o subtítulo.

Resumo: Deve incluir entre **100 e 150 palavras** e ser redigido em português e em inglês.

Palavras-chave: É necessário referir 4 a 6 palavras-chave ou expressões, em português e em inglês.

Bibliografia: Elaborada segundo as normas da APA, a qual não pode exceder as 25 referências, com exceção dos artigos de divulgação de projetos – que podem incluir um máximo de 15– e das revisões de literatura – que podem incluir até 40 títulos.

Notas de rodapé: Devem ser usadas apenas para informações sucintas de caráter explicativo e restritas ao **mínimo** indispensável.

Diagramas, tabelas, e ilustrações: Têm de ser incluídos em ficheiro(s) anexo(s), numerados sequencialmente usando algarismos árabes e, caso não sejam inéditos, indicar a fonte donde foram extraídos.

Opção ortográfica: A OMNIA segue o novo acordo ortográfico, mas os autores poderão não o adotar desde que o refiram explicitamente em nota de rodapé.

Dimensão e formatação: Os artigos serão apresentados em ficheiros formatados em **páginas A4** numeradas sequencialmente, com **2,5 cm em todas as margens**, **tipo de letra Times New Roman - tamanho 11 e 1,5 de espaçamento entre linhas**; devendo obedecer aos limites de espaço a seguir referidos, consoante a sua especificidade:

A - Artigos de *fundamentação teórica* ou de *reflexão conceptual* – **entre 10 e 15 páginas**.

B - Artigos de *revisão de literatura*, de *recensão crítica*, de *divulgação de projetos* e *resumos de teses* ou de *outros trabalhos académicos* – **entre 8 e 12 páginas**.

C – Artigos de *pesquisa empírica* ou de *divulgação de métodos e técnicas de recolha de dados* – **entre 15 e 25 páginas**.