

ÍNDICE

Buildings or Crypts: Where do our haunting memories reside? <i>Richard Raubolt</i>	5 / 12
Identidade, consciência e resiliência: Repensar possíveis cruzamentos conceituais no contexto eco-sistémico profissional <i>Carlos Marques Simões</i>	13 / 21
Afrontando la controversia en la investigación cualitativa: Discusión sobre la naturaleza de elementos metodológicos desde la investigación en educación <i>M. Cinta Muñoz Catalán e Rute Monteiro</i>	23 / 30
Animação socioeducativa e envelhecimento ativo: Reflexões em torno da promoção da saúde e prevenção da doença <i>Rosanna Barros e Rute Ralha-Simões</i>	31 / 37
A educação lifewide e a cidadania democrática: Também na Portela da Missa têm direito à aprendizagem <i>Joaquim Pastagal do Arco</i>	39 / 47
A figura dialética do Outro: A arte como motor da evolução <i>Orquídea Borges</i>	49 / 53
Mente sã em corpo são: Representação mental do corpo saudável e doente na criança <i>Maria do Rosário Dias e Ana Cristina Neves</i>	55 / 64
Expressões Faciais e disfonia: Um estudo exploratório junto de mulheres disfónicas <i>Paula Correia e Maria do Rosário Dias</i>	65 / 76
Esclerose múltipla e psicoterapia: A hipnose clínica como ferramenta psicoterapêutica <i>Alexandra Freches Duque</i>	77 / 86
Desporto escolar: Enquadramento histórico, jurídico e político <i>João Marreiros e Marisa da Graça Claro</i>	87 / 98
Informação aos autores:	99

NOTA INTRODUTÓRIA

Com o número quatro da OMNIA, que agora é publicado, atingimos uma fase importante de consolidação do nosso projeto. Importante em vários aspetos, mas sobretudo porque neste número iniciámos a publicação de artigos em inglês e espanhol. Esta abertura a contribuições oriundas de um espaço alargado de autores e investigadores permitirá, esperamos, ampliar o diálogo e a partilha de experiências e pontos de vista.

O crescimento que temos verificado das contribuições e a necessidade de desenvolver outros temas ao diálogo interdisciplinar permitirá, já para breve, a definição num maior espaço de tempo para as chamadas de trabalhos.

Por outro lado, só a partir duma sólida consolidação do projeto, haverá a possibilidade de equacionar outras formas de reforço dos objetivos a que nos propomos, como seja a integração em sistemas de maior alcance, para a melhoria da disseminação dos nossos contributos de forma acessível a toda a comunidade científica.

Será, portanto, este número quatro, um ponto de partida, tendo em vista uma futura agregação da OMNIA, revista interdisciplinar de ciências e artes, em sistemas reconhecidos pela comunidade científica.

Francisco Baptista Gil

FICHA TÉCNICA

OMNIA

**Revista Interdisciplinar
de Ciências e Artes**

Número: 4
Abril 2016

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, Rosanna Barros
e Cláudia Ribeiro de Almeida

Assistente editorial:
Rute Ralha-Simões

Edição:

GREI  **Grupo de Estudos
Interdisciplinares**

Editor:
Francisco Baptista Gil

Número não temático:

Coordenação:
Ana Maria Albuquerque

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

www.grei.pt

Depósito Legal: 388238/15

Publicação de difusão restrita

Richard Raubolt¹

BUILDINGS OR CRYPTS? Where do our Haunting Memories Reside?

Resumo: As a psychoanalyst I have learned, perhaps too well, how trauma twists the soul, empties the mind and raises hell with the spirit. I have gone to emotionally haunted places I would not go alone. Hauntings, traumatic in nature, possess us as individuals and the buildings where we have taken residence. We need houses in order to dream. We are inseparable from the spaces we have occupied for they hold our memories, longings, fears and dreams. These buildings can serve as places of honor while also acting as crypts where secrets, unarticulated and unacknowledged, can exert a timeless influence.

Buildings, the concrete, metal and glass, compose a book of humanity. They are mediators of the past with their powerful presence and turbulent histories. Memories, imaginations and experiences, collectively shared or individual, are encased in these spaces. When we try to revisit this spatiotemporal locations so familiar to us, rather than promoting an enjoyable return to our past, we may inadvertently tarnished a cherished memory when we find instead ruined remains of that location.

Keywords: Emotionally haunted places; mediators of the past; inner spaces of buildings; topo-analysis; family secrets; post-memories.

EDIFÍCIOS OU CRIPTAS? Onde reside de facto o espectro das nossas memórias?

Abstract: Como psicanalista aprendi, talvez com demasiada acuidade, como o trauma nos pode distorcer a alma, esvaziando a mente e infestando diabolicamente o nosso espírito. Foi neste contexto que tive oportunidade de visitar lugares emocionalmente assombrados a que não iria de bom grado sozinho. Esses espectros constituem algo de traumático, por natureza, que nos possui enquanto indivíduos e aos edifícios onde outrora residimos. No entanto precisamos de casas para conseguirmos sonhar, pois somos inseparáveis dos espaços que alguma vez habitámos, pois retêm as nossas memórias e muitos anseios, medos e sonhos. Contudo, esses edifícios podem servir tanto como lugares a glorificar ou assumir-se, pelo contrário, como verdadeiras criptas, onde segredos, desarticulados e não reconhecidos, continuam a exercer sobre nós uma forte influência intemporal.

Os edifícios, transcendendo o mero cimento, metal e vidro de que são feitos, compõem na verdade um verdadeiro livro da humanidade pois são mediadores do passado que assinalam com a sua presença imponente e com as histórias turbulentas que lhe estão ligadas. Nesses espaços encontram-se encerradas a imaginação e muitas memórias e experiências passadas, sejam elas individuais ou compartilhadas coletivamente. É por isso que, quando tentamos voltar a lugares que antes nos eram familiares, em geral, em vez de promover um agradável retorno ao passado, podemos inadvertidamente estar a comprometer antigas recordações agradáveis perante os seus despojos arruinados com que agora nos deparamos.

Palavras-chave: Lugares emocionalmente assombrados; mediadores do passado; espaços construídos internalizados; topoanálise; segredos familiares; post-memórias (memórias prospetivas).

¹ **Psychoanalyst in the NAAP - National Association for the Advancement of Psychoanalysis - Grand Rapids, Michigan (U.S.A.)**

Doctor of Philosophy (Ph.D.) degree in Clinical Psychology from The Fielding Institute, Santa Barbara, California (U.S.A.) (r.raubolt@gmail.com)

Through my clinical work I have learned, perhaps too well, how trauma twists the soul, empties the mind and raises hell with the spirit. I have gone to emotionally haunted places I would not go alone. But only recently and painfully did I come to realize how limited my experiences of trauma really were: The only traumas I was intimately familiar with unfolded inside my cloistered office walls. While these wounds could be unnerving they were also contained within my clinical space. When I stepped outside “my place” this measure of safety was shredded and collective voices of brokenness turned me inside out.

A few years ago I picked up a book to browse entitled *The Ruins of Detroit* (2010). Since I live in the State of Michigan, the book was one about issues I had heard so much of in and around the city of Detroit. Browsing the artful, glossy photos, I invented a little game for myself called “Name that Ruin.” At the time I had no strong feelings about what was becoming known as “ruin porn” and felt nothing other than curiosity and some excitement. I suspect that most other on-lookers experience these feelings in their first introduction to viewing Detroit’s decimated cityscape.

In my initial contact with these images, and before I had absorbed their true meaning, I actually thought that my mother-in-law, who grew up in the Corktown neighborhood of Detroit some 75 years ago, might enjoy reminiscing about her childhood days through photographs. So I was unprepared when, after thumbing through a few pages she stopped, looked closely at one photo in particular and then suddenly left the room. Later I was to learn that she left so I would not see her crying over one of the photos that turned out to be her former dentist’s office and to where, as a child, she was first permitted to ride the bus alone. Rather than promoting an enjoyable return to her childhood, I had inadvertently tarnished a cherished memory by showing her the ruined remains of that location. I was out of touch with the life traumas in all those whose lives were touched by Detroit. This realization of my insensitivity to the reality of someone else’s vacancy of life, in my pursuit of the “fetish” that has grown around the ruins and photographing them, has led me to a reconsideration of urban trauma.

I had to first, however, recognize that buildings, the concrete, metal and glass, compose a book of humanity. They are mediators of the past with their powerful presence and turbulent histories. Memories, imaginations and experiences, collectively shared or individual, are encased in these spaces. In *The American Scene*, Henry James refers to them as “memory traps.” Entering a building leaves a memory behind and leaving a building is taking a memory away. This is not a passive act if we acknowledge memories are representations, dreams, longings and wishes as well as associations, fantasies and fears. Memory and imagination comeingle and, as Aristotle suggested, belong to the same part of the soul.

In *The Poetics of Space* Gaston Bachelard, a “philosopher of adjectives”, investigates the inner spaces of buildings and reveals them to be the portals to metaphors of imagination: We need houses in order to dream. In his forward to the 1994 edition John Stilgoe succinctly describes Bachelard’s practice: “As he listens to the geometry of echoes dignifying - and distinguishing - every old house, every experienced house, he probes the impact of human habitation on geometrical form, and the impact of the form upon human inhabitants.”(p.vi)

In order that these places are recognized as both remembered and entwined in the present Bachelard calls for an “auxiliary of psychoanalysis.” In *The Poetics of Space* he introduces his concept of “topoanalysis” which he defines as “the systematic psychological study of the sites of our intimate lives” (p.8) The topoanalysis, which he constructs in this beautifully, rendered book examines the intimacy of the home, room after room, from cellar to attic. These are not the actual rooms but rather the “read places” where we have (day)dreamed and now exist in our flesh. For Bachelard the body preserves detailed memories more effectively than the mind. These memories reside in the tissues and muscles where there are few words and less chance for contamination by interpretation.

In his chapter, *Architecture and the Unconscious*, Christopher Bollas (2009, pp. 54-55) makes use of Bachelard’s concepts while also expanding them as he wonders about how a urban topoanalysis might look. He asks:

How would topoanalysis deconstruct the mentality of a city?
 We could hardly argue that a city reflects a singular unified vision.
 We know that there are many competing interests and perspectives that generate differing structures. What would drive such a mentality? What would sustain it?

Seeking answers to these questions Bollas turns to Winnicott and particularly his description of a holding environment. It was Winnicott who identified that mothers represent the original qualities of this environment as they provide our first home – their own bodies – where we are held as we also move about. If all is well this enclave of attentiveness is free from excessive discomfort, is regulated and provides nourishment.

In his essay *Berlin Walls* Winnicott suggests that the inherited maturational processes for the individual is unrealized potential and needs for realization a facilitating environment of a certain kind and degree. Cities may then be viewed as facilitating environments when they respond to their occupants in ways that foster independence and at least a modicum of integration. To Bollas this is accomplished through the mothering task of presenting objects and experiences that expand awareness. In the case of cities these objects may be represented in projects, planning and redevelopment that when offered in a measured, patient fashion allows for “hesitation”, as when a new object is presented to a child at a pace that the child can develop use and ultimately mastery. These objects when continually presented and floated in the media can peak interest and provide psychic fulfillment for previously unforeseen or new opportunities or experiences.

Yet, we must also recall that invent as much as we remember our history. Buildings and homes, as well as factories, hold our stories both known and unknown. These structures can bring unbidden tears, a burning flash of shame, a sudden bone-rattling shudder or a cracked smile of surprise. They can possess undigested mysteries of our past: our own and often those of our ancestors. According to Walter Benjamin memory is the scene (Schauplatz) of the past influenced by the needs of the present. For Benjamin, memory is not just information that individuals recall or stories being retold in

the present. Rather, memory is the self-reflexive act of contextualizing and continuously digging into the past through place. It is a process of continually remaking and re-membering the past in the present rather than a stilted process of discovering objective historical facts. Perhaps most intriguing yet troubling, these spaces can also be filled with disruptive, unacknowledged secret traumas passed down intergenerationally. Such traumas are so potentially devastating emotionally that they have been silenced and yet since they cannot be erased these secrets become elusive and invasive hauntings.

A possible example might help here: seeing a stain on a kitchen wall, suddenly hearing “you didn’t see that...” while there is no one else in the room, could indicate an act of bloody violence that was never spoken about or acknowledged. There are other more specific and detailed experiences, like the one offered by Sonya McCoy Wilson (2008), that are particularly pertinent: “Close proximity to federal court buildings and prisons provoke unimaginable terror in me; me a person who does not break the law.” She goes on to wonder: “Do prisons frighten me because my ancestors were enslaved? Do I remember, somehow, that feeling of insurmountable captivity?” (p. 31) Remaining, for a moment in the American racial context, family structures can distort linking connections between generations by both revealing and disguising significant points of memory. Edward Ball in *Slaves in the Family* offers the following example:

My father had a little joke that made light of our legacy as a family that once owned slaves.
 “There are five things we don’t talk about in the Ball family”, he would say.
 “Religion, sex, death, money and the Negroes.”
 “What does that leave us to talk about?”
 My mother asked
 “That’s another of the family secrets”,
 Dad said, smiling.”

These examples reveal the indelible traces of traumas seeping through from one generation into another. Such silent transmissions may be viewed as psychic aphasia where experiences are not only wordless but wickedly distorted resulting in disruption and debilitation. Such psychic aphasia take up spectral residence similar in function to those I see in my clinical work.

Experiences such as these require attention as we seek to learn “from whence we came,” although these transmissions of our heritage need to be painstakingly assembled. Integration of these unknown ghostly traumas requires the delicate, intricate construction, of what Marianne Hirsch (1997) defines as “postmemories” - through available patches of history using props such as photographs, stories, letters, and also unexplainable shifts in mood and physical sensations as in going from room to room or one person to another (rage, despair grief, silence) when no specific memories are passed down. Through this process of remembrance affective links to secretive family or cultural histories can be unearthed and reclaimed. Lost worlds, physical and emotional, are resurrected so narratives between generations can be constructed and ghosts given their due.

As we know but choose to forget buildings are not immune to the ravages of time, neglect, vandalism, and societal shifts, forces of God or whims of the economy. Living rooms, family rooms and dining rooms that, by their very names, evoke memory spots can disappear. Waiting rooms, conference rooms and lunchrooms, the industrial/commercial gathering places, are swept away as well. And what is left? Ruins, the scattered bones of buildings and vapors of memory, are what remain.

Dylan Trigg (2012) asks a pertinent question in addressing such urban ruination:

“How does a ruin... the remains of an industrial factory... fit into the landscape of a city? Beyond its warped mass of broken materiality, a ruin is also a disordering of time. It maligns time, dissolving boundaries between past and present. Not in the present, but neither in the past. Time out of joint...”

Or perhaps more evocatively Bernd and Hilla Becher (2002) write:

“Within an industrial framework,
time has a completely different
dimension than it does in
architecture, where structures
can last for over a thousand years.
In the industrial sector
history speeds
by
-
a
dragonfly
that lives for one day”

Ruins defy time. They exist only after their original purpose has passed. They offer none of the value for which they were conceived, but that does not mean they are without value. Urban ruins by their otherworldly nature become objects for projections, memories, and dreams and especially for anxieties and the restimulation of traumas. They offer a “living-dead” replica of history – of what they once were compared to what they are now. Ruins beg us to complete them, as only our fantasies will make them whole again, for good or for ill. And yet, since they exist, they are also real. Decay and negligence with ties to both past and future induce reactions ranging from dread to nostalgia. Rose Macaulay (1953, p.27), however, makes an important poetic distinction between “old” and “new” ruins:

(...) New ruins have not yet acquired the weathered patina of age, the true rust of the barons’ wars, not yet put on their ivy, nor equipped themselves with the appropriate bestiary of lizards, bats, screech- owls, serpents, speckled toads and little foxes...which hold high revel in the precincts of old ruins (such reveling, though noted with pleasure is seldom described in detail; Possibly the jackal waltzes with the toad, the lizard with the fox, while the screech -owl supplies the music and they all glory and drink deep among the tumbled capitals). But new ruins are for a time stark and bare, vegetationless and creatureless; blackened and torn, they smell of fire and morality.

What is missing in such new ruins is a sense of history; a clear record of time, and a keeping place for memories hard earned through generations. Their presence reeks of failure, disregard, waste and unsightly emptiness. These ruins especially industrial ruins belie narcissism gone awry: such buildings are built to be cast off in favor of whatever new style embellishes the builders themselves or produce new products to seduce consumers. “Our only history is now” becomes the premise but ghosts will still have their way, they always do.

Ruins still provoke revenant hauntings that establish a disoriented atmosphere, estrangement, and a turn to the uncanny. The concept of the uncanny has become a widely used, if misunderstood, figure for the simultaneous homelessness of the present, and the haunting of the past. Freud’s 1919 paper, *The Uncanny*, describes the uncanny as involving feelings of uncertainty, in particular

regarding the reality of what is being experienced. The uncanny is a crisis of the proper, it entails a critical disturbance of what is proper but it is not simply an experience of strangeness or alienation. More specifically, it is a peculiar commingling of the familiar and unfamiliar.

When viewing the urban ruins of recent times, there is the experience of familiar and unfamiliar, or as Freud put it, “homely” or “unhomely.” In discussing the uncanny, Freud, actually offers us more to consider by making use of a linguistic overlap and conflict with two German words to explore the nature of what is termed uncanny and I find helpful in considering ruins. First he uses the word *heimlich* which is defined as belonging to a house; familiar; secure and hospitable and then goes on to present a second definition of this same word that pulls in a different direction: concealed; secret and withheld from sight. Freud then demonstrates uncanniness by pointing out a similar definition can be seen in the word *unheimlich*: revealed and uncovered and/or secondly as unknown and unfamiliar. The semantics come full circle - known and unknown existing together.

I believe we might now expand the definition of uncanny to include memories of nightmarish and extreme social trauma. These experiences disrupt and fragment a sense of continuity and safety that had been established. The familiar is so severely altered and misshapen that a sense of unreality, horror, displacement and paradox move to the foreground. If the unthinkable is not only possible but actually occurs then fantasy and imaginations diminish and psychic impoverishment is the result of such combined internal/external disorganization. The world of experience becomes strange, eerie, contradictory, unreal and uncanny with no felt sense of belonging. Allow me to turn to popular culture for a moment. In their song *People are Strange* The Doors put these feelings to music:

People are strange when
you're a stranger

Faces are ugly when
you're alone

Women seem wicked
when you're unwanted

Streets are uneven,
when you're down

When you're strange

Faces come out of the rain

And yet paradoxically many try to deny these hauntings. Armed with the latest tools of visual technology “urban explorers” and “artistic photographers” present us with antiseptic pictures to induce staged excitement or soothing images suggesting destruction is seductive and even appealing. As a “ruin city” in point let us take a moment to consider some of Detroit’s frequent visual images of industrial ruination. In other words let’s look at the dark side and wonder about the attraction.

A legitimate question, I believe, arises as to whether what is being viewed as Detroit is real – in this case, can a mile-long factory that made cars only thirty years ago really look like it has been bombed repeatedly and left standing, gutted, for what might seem like eons? Is it really possible that the very neighborhoods in which my wife grew up as a child are completely gone and wiped from memory? How can it be that entire neighborhoods, estimated up to 40 square miles of them in all, one after another, now be reduced to stubborn prairies and fallen down homes? Can this really be what has become of Detroit’s urban landscape?

Detroit, as “the mecca of ruins,” started to gain notoriety through the work of the Chilean photographer Camilo Jose Vergara. In 1995 he went so far as to suggest Detroit “place a moratorium on razing skyscrapers, our most sublime ruins,” and proposed instead a downtown urban Monument Valley. This ten to twelve block radius would become a memorial to our throwaway cities, as an American Acropolis. On a more somber note Vergara has, more recently, processed and tempered his tone in suggesting: “The ruins are the future. I’ve internalized what I have seen. It has energized my life, but it isn’t positive. The experience of those desolate places has marked me.” Indeed, one does not come to capture urban ghosts without swallowing some darkness.

I doubt Vergara knew he would be haunted by his exposure to death and destruction in such large doses. Most other purveyors of “post-apocalyptic Detroit,” countless numbers by now, aren’t or won’t acknowledge

similar affects. Many, it would seem, have become so infatuated by their urban “autopsy art” that they are blind to the grievous wounds inflicted by trauma, become deaf and disassociated to the rhetoric of hatred and the practice of cruel neglect toward the ghosts of the disenfranchised and vulnerable persists under a shroud of denial. Such recorders are both creators and consumers of our media addicted disconnections. Image saturation keeps attention relatively indifferent to content. Susan Sontag (2003, p.106) nails this callowness with articulate ferocity when she writes:

“Consumers droop. They need to be stimulated, jump started, again and again. Content is no more than one of these stimulants. A more reflective engagement With content would require a certain intensity of awareness – just what is weakened by the expectations brought to images disseminated by the media whose leaching out of content contributes most to the deadening of feeling”

There is available a much different way to photograph urban images – a way to capture emotional truth that is genuine and deeply felt. Roland Barthes (1980) in his remarkable eulogy to this mother described *punctum* as details or points of singularity that puncture the surface of a reproduction and establishes a personal relationship with an object or person within the photograph. Such photos wound, pierce and bruise as they display what can be felt as unexpected emotional truth and fidelity. Even if they portray images that are unrecognized, they can unsettle assumptions, open space for traces of memories and provide at least fractured emotional resonance with the often unarticulated and haunting past.

Robert Frank, most famous for his book *The Americans* (1959), offers us another form of photography that infuses feeling and encourages interpretation. Rather than telling the viewer what should be seen or felt he comments: “I leave it up to you. They (photographs) don’t have an end or a beginning. They’re a piece of the middle.” Life, including buildings, are too diverse, unconventional, emotionally uneven and Frank was in search of “some moment that couldn’t be

explained.” The now common ruins would have been of no interest to Frank. They have been so frequently photographed human mystery and worse yet any impending exposure has been reduced to the ordinary. Such photographs perhaps meant to expose have served instead to flatten out human experience. We look but do not see. I would note as an interesting point of fact that Robert Frank’s first destination for *The Americans* was Detroit: “I went to Detroit to photograph the Ford factories and then it was clear to me I wanted to do this. It was summer and so loud. It was hell. So much screaming.” You can see and feel some of what he describes. Life.

Hauntings come through on many channels and frequencies. Some of these are viciously present but distorted by decades that were lived in the static of racism, hopelessness, despair and the annihilation of subjectivity. Others are present yet tuned out by defenses such as denial or projection. By any realistic measure, Detroit is a traumatized, and in the new vernacular, a post-industrial city. These traumas are woven into the fabric of those who live here but cannot leave (as opposed to those who chose not to leave). The intergenerational nature of the trauma was clearly expressed to me by one Detroiter (Marsha Music) whom I interviewed for my film, *Detroit: Living in Between* (2013):

“You have a man who worked every day with a good hard work ethic and put decades of his life into a plant. How do you go from that to the next generation who gets laid off constantly...working sporadically...to the next who find work where and when they have transportation for jobs further and further from their homes? And then to this last generation who have never really worked?”

In Detroit there are still too many ghostly muted voices of men pushed out of factories because they were expendable, distressed whispers of families turned out of homes for too little money or too many crimes of arson, and hoarse ranting’s of those excluded who turned to drugs or violence in order to deny the crushing history of trauma. These ghosts, acknowledged or not, will continue haunting until their messages are heard. Phantoms cannot be met with indifference, puffed up tough-

ness, rancid prejudice or surrendered in a pool of denial. Rituals of recovery are required. Ceremonies and vessels that will honor the cycle of transience and permanence need creative acts that engage with specters in an effort to recognize them and offer reparation.

Beyond Detroit there is a city I want to introduce that is like none other and where specters still fight off the intruders and memory thieves. Prypiat (Prypyat) in the Ukraine (formerly the USSR) is four kilometers from the Chernobyl plant. In 1986 the #4 Reactor at the plant exploded producing the worst nuclear disaster in history and led to the immediate evacuation of the entire 49,000 families and workers in Prypiat. This town in existence for only sixteen years and with the average resident age of twenty-six remains abandoned due to remaining levels of radiation. While the figures vary it is estimated the radiation released was five times greater than Hiroshima and contributed to approximately 985,000 premature cancer deaths. All clocks are frozen at 11:55 when was the time electricity was lost. To this day Prypiat remains almost totally uninhabited and radiation levels are still often too high for anything longer than a brief visit. Unlike Detroit this is truly a modern ghost town with the buildings intact but the population evacuated. There was nothing gradual about the demise of this city and as a result there many haunting stories yet to be told. Antoine Picon (2000, p.175) describes this sudden type of devastation with pithy bleakness:

In traditional landscapes the productions of man, his constructions in particular, surrendered themselves progressively to nature in the form of the ruin... There is nothing of the sort in the contemporary city where objects, if they don't disappear all in the one go, as if by magic, are instead relegated to obsolescence, a bit like the living dead who endlessly haunt the landscape preventing it from ever becoming peaceful again.

The suddenness, political denial and the displacement of Prypyat's population has left a collective story unconstructed. Yet there are powerful and often disturbing individual accounts filled with twining emotions of

loss and longing, now beginning to surface in photos, film and poetry. We need not look any further than the poem, *To Prypyat* by Lyubov Sirota to hear the voice of traumatic loss and the longing for home:

We can neither expiate
nor rectify

the mistakes and misery
of that April.
The bowed shoulders of
a conscience awakened

must bear the burden
of torment for life.

It's impossible,
believe me,

to overpower

or overhaul

our pain for the lost home.

Pain will endure in the
beating hearts

stamped by the memory
of fear.

There,

surrounded by prickly
bitterness,

our puzzled town asks:

since it loves us

and forgives everything,

why was it abandoned forever?

Hauntings, traumatic in nature, possess us as individuals and the buildings where we have taken residence. We are inseparable from the spaces we have occupied for they hold our memories, longings, fears and dreams. These buildings can serve as places of honor while also acting as crypts where secrets, unarticulated and unacknowledged, can exert a timeless influence.

Referências bibliográficas

- Bachelard, G. (1964). *The poetics of space*. Boston: Beacon Press.
- Ball, E. (1998). *Slaves in the family*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Barthes, R. (1980). *Camera Lucida: Reflections on photography*. New York: Hill & Wang.
- Becher, B. and Becher, H. (2002). Industrial landscapes: *In Conversation with Suzanne Lange*.
- Bollas, C. (2009). *Architecture and the unconscious*. New York: Routledge.
- Frank, R. (1959). *The Americans*. New York: Grove Press.
- Frank, R. (2015). In N. Dawidoff, *Hidden America*, New York Times Magazine, July 5, 2015.
- Freud, S. (1919). *The Uncanny*. In *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Vol. 17, London: Hogarth Press and The Institute of Psycho-Analysis.
- Hirsch, M. (1997). *Family frames: Photography, narrative, and postmemory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Macaulay, R. (1953). In extracts from *Pleasure of Ruins*. London: Thames & Hudson.
- McCoy-Wilson, S. (2008). *Transgenerational ghosting in the psyches and somas of African Americans and their Literature* (Thesis), Georgia State University.
- Picon, A. (2000). *Anxious Landscapes*, in Grey Room, No.1, Fall 2000.
- Sirota, L. (1992). *To Pripjat.*, in A. Harash, *A Voice from Dead Pripjat*. Calyx, Vol. 14, Winter 1992/1992.
- Stilgoe, J. (1994). Forward to the 1994 Edition in G. Bachelard, *The Poetics of Space*. Boston: Beacon Press.
- Sontag, S. (2003). *Regarding the pain of others*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Trigg, D. (2012). *The psychoanalysis of ruins*, in 3:AM Magazine, December 9, 2012.

Carlos Marques Simões¹

IDENTIDADE, CONSCIÊNCIA E RESILIÊNCIA

Repensar possíveis cruzamentos conceptuais no contexto eco-sistémico profissional*

Resumo: A partir de uma reflexão teórica baseada numa epistemologia construtivista da complexidade, procura-se transcender uma visão reducionista e superficial da problemática abordada, recorrendo a uma perspectiva crítica cujos fundamentos visam clarificar o conceito de identidade.

Considerando que a resiliência assume um importante papel na preservação do núcleo básico da estrutura pessoal, ao manter um ajustado equilíbrio entre mudança e permanência no decurso do processo de diferenciação cognitiva, assume-se que cada sujeito constitui uma totalidade que permite a construção da personalidade ao longo do desenvolvimento.

Por outro lado, uma vez que as abordagens do conceito de resiliência não reconhecem, em geral, a sua relação com a consciência, optou-se por revisitar nesta circunstância os esquemas referenciais que, por via da sua natureza interdisciplinar, facilitam uma integração teórica enquadrada no território mais vasto das ciências do homem, permitindo, consequentemente, repensar possíveis cruzamentos conceptuais no contexto eco-sistémico profissional.

Palavras-chave: Identidade; consciência; resiliência; personalidade; profissionalidade.

IDENTITY, CONSCIOUSNESS AND RESILIENCE

Rethinking some possible conceptual crossroads within the eco-systemic professional context

Abstract: This article is a theoretical reflection that is based on a constructivist epistemology of complexity, aiming to transcend a reductionist and superficial view of the issues discussed here, using a critical vision of its foundations, in order to clarify the identity concept.

Whereas the resilience plays an important role in preserving the basic core of the person's structure, by maintaining an appropriate balance between change and continuity in the course of the cognitive differentiation process, it is assumed that each subject is a totality, which allows him the construction of his personality throughout the development.

On the other hand, since the approaches to the concept of resilience do not recognize, in general, their relationship with consciousness, we decided to revisit the reference schemes that, through its interdisciplinary nature, facilitate a framed theoretical integration in the broader territory of human sciences, allowing consequently to rethink and refine the possible conceptual crossroads within the professional eco-systemic context

Keywords: Identity; consciousness; resilience; personal development; professional development.

¹ **Professor Coordenador Aposentado da Universidade do Algarve (Portugal)**
Doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade de Aveiro (mundus.grei@gmail.com)

*O texto não segue o Novo Acordo Ortográfico para a Língua Portuguesa

Introdução

Tornar-se profissional num determinado contexto é algo que, entre outros aspectos, constitui um processo que evolui ao longo da vida, o qual envolve múltiplos elementos de ordem específica, nomeadamente valores, representações, perspectivas e estratégias que, na sua totalidade, constituem a identidade profissional, a qual se reporta sempre a um indivíduo concreto, exercendo uma profissão num determinado domínio particular.

Tal evolução traduz um certo nível de maturidade, cuja aquisição depende do desenvolvimento pessoal e permite evidenciar as repercussões progressivamente mais elaboradas da profissionalidade; talvez por esse motivo esse grau de maturidade seja, com frequência, assimilado ao conceito de competência. Na verdade, ao longo deste processo, verifica-se uma crescente possibilidade de redefinir os elementos cognitivos essenciais para uma adequada adaptação psicossocial que possibilite uma efectiva capacidade para o desempenho profissional.

Neste complexo processo de construção da identidade profissional, a resiliência pode ser considerada como um aspecto crucial a ter em conta, enquanto factor de preservação do núcleo básico da estrutura pessoal, pois que, ao longo das etapas das suas carreiras, os indivíduos se defrontam e reagem a diferentes problemas e dificuldades, sendo indispensável que consigam manter um ajustado equilíbrio entre mudança e permanência, circunstância essa que facilita o acesso a uma cada vez maior diferenciação e complexidade dos esquemas conceptuais inerentes à sua inserção no conjunto dos diversos eco-sistemas onde decorrem as suas vivências particulares.

Na verdade, na sociedade em que cada um de nós sente frequentemente a sua intimidade violentada e sujeita a constantes armadilhas quotidianas, é necessário perceber que nem sempre se podem superar as preocupações e as agressões decorrentes de um mundo que nos surge cada vez mais como sendo fragmentado e difícil de ser integrado de um modo ajustado e coerente. Ora, é desta realidade que o senso comum toma conhecimento directo: daí que tudo aquilo que os indivíduos tentam fazer, no seu dia-a-dia, a fim de conferir algum sentido à sua existência, seja condicionado pela ocorrência de

“filtros” ideológicos que visam perpetuar a alienação da consciência individual.

Neste sentido, as perspectivas e capacidades individuais surgem limitadas pelos cenários próximos: emprego, família, televisão, amigos, comunidade. Consequentemente, na sua vida profissional, os indivíduos movimentam-se, muitas vezes, como estranhos ou permanecem como espectadores passivos. Além disso, quando existe algum indício ténue dos constrangimentos e das ameaças que transcendem a relativa segurança dos seus sistemas de vida, facilmente se sentem derrotados pelos acontecimentos.

Subjacente a este sentimento de “bloqueamento”, que resulta das circunstâncias referidas, podem identificar-se mudanças aparentemente anódinas resultantes das próprias estruturas sociais. Na verdade, as sociedades contemporâneas, ao apresentarem constantes desafios específicos conducentes ao sucesso ou ao fracasso individual, tornam óbvio que a vida de cada um não pode ser entendida sem se compreender a importância de tal alternativa.

Todavia, apesar destas evidências, as pessoas não definem habitualmente as suas angústias interiores em termos de transformações históricas ou políticas. O bem-estar pessoal não é normalmente associado às mudanças da sociedade. Raramente existe alguma clarividência sobre a complexa ligação entre a vida de cada um e a transcendência dos movimentos sociais; por esse motivo, o vulgar “*homo economicus*” só excepcionalmente ultrapassa o simplismo das causalidades lineares, o imediatismo da sua situação financeira e o anacronismo da falsa subjectividade. Ora, tal reduzida e insuficiente perspectiva dos fenómenos contemporâneos, dada a insuficiência das suas potencialidade intelectuais, não permite discernir a complexa relação entre as pessoas e os sistemas, entre o *eu* e o mundo exterior.

Por conseguinte, para compreender a condicionalidade desta interacção, torna-se indispensável recorrer a uma perspectiva crítica cujos fundamentos visam clarificar a problemática da identidade, num contexto que permita superar o difuso e imbrincado campo semântico de onde emergem os conceitos que lhe estão subjacentes, os quais remetem para posicionamentos teóricos implí-

bitos, muitas vezes alicerçados em equívocos e opções de pertinência duvidosa. De facto, na literatura sobre esta temática, tais contradições surgem muitas vezes associadas a uma amálgama indistinta de objectivos que decorrem duma necessidade pragmática de investigação empírica, excluindo, normalmente, qualquer conceptualização teórica (Simões, 2014).

Não sendo fácil delimitar as fronteiras entre o rigor e a especulação, a tarefa que se deve empreender, sendo notoriamente relevante, exige todavia confrontar ou reerguer velhas e indistintas querelas. Nesse sentido, a fim de diminuir as consequências da implacável menoridade para a qual está a ser arrastada a análise desta problemática, é indispensável aproveitar a dinâmica permanente e o carácter dialéctico das ciências cognitivas, pois só assim será possível contribuir para a construção de um sistema global e ecológico da sociedade humana e das suas estruturas de conhecimento.

Ora, todo este enquadramento sugere a necessidade de uma utilização abrangente de diversas analogias e variantes heurísticas, de acordo com o nível de abstracção das teorias envolvidas, de modo a destacar as múltiplas relações que é possível estabelecer com base nas recentes concepções da pessoalidade e da profissionalidade, cujo questionar remete para conceitos substanciais, o que permite colocar uma interrogação essencial, formulada por Silva e Guzzo (2009): o constructo de consciência poderá ser relacionado com o de resiliência?

Construir o conceito de identidade

A etimologia do vocábulo identidade (do latim *idem* que significa o mesmo) propõe uma noção de estabilidade – que se contrapõe à processualidade – que tem suscitado inúmeras críticas por negligenciar a concepção de diferente e o carácter de construção permanente; surgem, por isso, simultaneamente, diferentes instâncias, aparentemente contraditórias (individual/colectivo, estabilidade/mudança, igualdade/diferença, singularidade/pluralidade, unidade/totalidade). Esta diversidade humana, paradoxalmente, implica também unidade pois que cada indivíduo, a partir da sua pertença a uma determinada categoria, percebe a sua unicidade a partir da sua diferença (Jacques, 1998).

De facto, a complexidade deste conceito, que articula diversas formulações teóricas, traduz-se necessariamente na dificuldade de o expressar univocamente. Daí que se encontrem distintas definições dependentes das opções teórico-metodológicas dos autores que abordam este constructo, o qual tem vindo a ser estudado por disciplinas como a psicologia, a sociologia, a antropologia e a filosofia.

Tal problemática, ainda hoje impossível de abordar sem se referir a obra de Georges Herbert Mead – “Mind, self and society”, publicada em 1934 – a qual inaugurou uma tradição crítica, ao considerar as percepções dos sujeitos sobre a forma como os outros significativos os vêem, enquanto algo que pode alterar o modo como aqueles se auto-percebem – apresenta o conceito de identidade como referente a um sistema dinâmico, cuja concepção dialéctica é associada por diversos autores à análise dos “(...) processos psicossociais através dos quais o indivíduo se desenvolve historicamente como pessoa e como membro de uma sociedade” (Coutinho *et al.*, 2007).

Para Mead – o primeiro a descrever a socialização como construção de uma identidade – o *self* é uma estrutura social que resulta da experiência e que, uma vez formado, pode produzir resultados para si próprio, ao argumentar com base nos fundamentos utilizados na sua conceptualização. Daí que, nesta perspectiva, em vez de identidade, seja preferível manter o termo *self*, uma vez que este último incorpora muitos outros conceitos, tais como *sujeito*, *subjectividade*, *agente* e *acção*. Esta dialéctica entre o *eu* e o *mim* permite afirmar que, se o indivíduo for só *eu*, não se encontra envolvido em nenhuma relação social e se for só *mim*, então, é um objeto inanimado definido pelos outros. Deste ponto de vista, nenhuma das situações pode, unilateralmente, dar uma imagem real da identidade do sujeito (Craib, 1998; Dubar, 1997).

Tal definição apresenta algumas semelhanças com a forma como Tajfel (1978, cit. por Santos, 2005) concebe a identidade social, isto é, como uma parte do auto-conceito, sendo, neste caso, o processo de identidade concebido como uma interacção entre as características individuais e as estruturas físicas e sociais. De facto, ela

tem sido usada para designar a pertença a grupos sociais e o lugar ocupado por estes na constituição identitária de cada um (Jacques, 1996, cit. por Coutinho *et al.*, 2007). Neste sentido, torna-se útil questionar as concepções estáticas sobre identidade e, tal como fez Ciampa (1998, p.88), reafirmar a ideia de movimento e sobretudo de metamorfose, enquanto “(...) processo de permanente transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas (...)”.

No entanto, de acordo com Giddens (1997), não nos podemos satisfazer, teoricamente, com a dicotomia entre *eu* e *mim*. Neste modelo, o *mim* corresponde a uma identidade de base social e o *eu* corresponde a uma matriz inata fruto dos mecanismos psicológicos do desenvolvimento, em resposta ao contexto social. A identidade exige, por conseguinte, um processo reflexivo da pessoa em termos da sua biografia e implica uma continuidade temporal e coerência na continuidade da sua narrativa histórica.

Por outro lado, a construção da identidade corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz, o qual, segundo Dubar (1997), resulta da articulação entre duas transacções: uma interna ao indivíduo (para si, subjectiva ou biográfica) e outra externa entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objectiva ou relacional). As duas transacções processam-se por mecanismos de identificação (transacção objectiva) e por mecanismos de atribuição (transacção subjectiva), para os quais são utilizadas as categorias sociais disponíveis.

Ora, as implicações da nova ordem social – que caracterizam o período histórico, cultural e científico da pós-modernidade – têm claras repercussões ao nível da organização social, nomeadamente no que concerne ao que se pode designar por emergência de novas instituições, as quais, apesar de não envolverem relações sociais ou sistemas de produção de bens ou mercadorias, influenciam todavia, de forma directa, as estruturas que moldam a vida pessoal de cada sujeito e têm um papel determinante no crescimento do poder organizacional da sociedade global em que vivemos. Deste modo, a construção da identidade pessoal deve ser delineada segundo uma perspectiva de complexidade social que assuma a multidimensionalidade dos factores inerentes a este pro-

cesso, aproximando-se do modelo sistémico do construtivismo social (Giddens, 1989, 1997)

Por seu turno, Lago (1999, cit. por Coutinho *et al.*, 2007), ao discutir a fragmentação das identidades que marca as concepções pós-modernas do sujeito, inspira-se na psicanálise que, apesar de tradicionalmente pouco ter estudado a identidade, permite evidenciar o seu carácter ao referir que esta é uma ficção do *Imaginário* através da qual os sujeitos procuram dar unidade e consciência a este conceito que, segundo Erikson (1976, p.21), traduz um problema universal, tratando-se “(...) de um processo ‘localizado’ no âmago do indivíduo e, entretanto, também no núcleo central de sua cultura colectiva, um processo que estabelece de facto a identidade dessas duas identidades”.

Finalmente, ainda no quadro psicanalítico, torna-se indispensável referir a concepção existencial de Coimbra de Matos (2004, pp. 247-248) quando este afirma que: “É o Amor (com letra maiúscula) (...) que faz da nossa identidade – a identidade de cada um de nós – uma entidade única, expansiva, pujante e criadora”, sendo: “A patologia mental (...) a cristalização da identidade; a sua causa principal, o amor ausente. A sua cura, a movência da identidade, passa pelo reencontro do amor”.

Pessoalidade e identidade profissional

Ao tentar identificar o processo que origina a identidade profissional há que partir do pressuposto de que, no decurso da sua ocupação laboral, qualquer indivíduo se possa subtrair à influência das características que emergem do binómio *corpo-mente*, em particular as resultantes do seu processo de socialização e do seu percurso educacional, entendido este último como um processo de desenvolvimento. Por conseguinte, não é legítimo admitir-se que se possa alhear da especificidade dos valores, das crenças, das atitudes, das imagens e das representações que construiu ao longo da vida e que constituem o núcleo do seu *self* individual.

Por outro lado, tal enquadramento não pode ser perspectivado sem se fazer referência aos múltiplos contextos profissionais e às suas respectivas condicionantes, complexas e interactivas, as quais, apesar da sua genera-

lidade, são de natureza única e singular. Com efeito, apesar de ser possível traçar pontos comuns, as diferenças individuais são substantivas, o que por um lado, envolve responsabilidades e tipos de actuação que interferem na concepção que cada um formula acerca de si próprio e, por outro, no sentido em que tais delineamentos ecológicos se referem a pessoas com percursos biográficos bem diversos e particularizados, na medida em que idênticas experiências afectam cada indivíduo de maneira diferente (Simões, 1996).

Na verdade, o exercício de uma profissão implica, entre outros aspectos, uma reformulação de uma parte da própria identidade, respeitante ao papel profissional, o qual vai influenciar, em particular, o auto-conceito e a auto-estima. Por seu turno, este constructo define o posicionamento de cada sujeito face aos problemas, pessoas e situações, não sendo de estranhar que, reciprocamente, a percepção de si próprio, dos outros e das relações humanas sejam determinantes que permitem definir um sistema triádico (intra, inter e transpessoal) de auto-organização que pode ser expresso sob a designação de *pessoalidade*. Ora a actividade deste sistema não se reduz a uma mera reacção a estímulos externos, mas constitui uma realidade que se estrutura através da transacção estabelecida pelos sujeitos com o mundo real onde se produzem esses estímulos, sendo o significado atribuído aos acontecimentos mais complexo do que a situação imediata em que eles ocorrem (Simões & Ralha-Simões, 2015).

Sendo notório que numerosos aspectos contribuem para a estruturação da identidade, processo que faz parte integrante do desenvolvimento profissional e que decorre das muitas mudanças que influenciam as áreas profissional, social e individual, tal facto permite concluir da necessidade de um adequado auto-conhecimento, dado que esta dimensão é indispensável para se compreender a importância da competência, assim como os múltiplos itens que influenciam um desenvolvimento global do sujeito (Ralha-Simões, 1991; Simões, 2014).

Deste ponto de vista, perspectivar esta problemática implica considerá-la segundo critérios de natureza interdisciplinar, de modo a que tal reflexão permita enquadrá-la. Assim, será possível enunciar os considerandos que,

segundo Simões (1996, p.195), levam a afirmar que “A percepção da realidade pessoal e subjectiva (...) configura as interpretações que vão contribuir para construir o *self* profissional (...)”, assim como reconhecer a importância do *self* na construção de significados, ou seja no modo como os sujeitos constroem a consciência de si enquanto profissionais, construção que estaria na confluência das dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional, especificando-se num conjunto de princípios e de estruturas internas cujo potencial é suscetível de ser concretizado no plano da acção e permite enquadrar a dualidade profissionalidade/pessoalidade (Ralha-Simões, 2002).

Contudo, apesar de ser num determinado enquadramento histórico que decorrem as possibilidades e impossibilidades, bem como os modos e alternativas da problemática que a identidade configura, não se pode escamotear, contudo, que cada indivíduo tem um papel activo na apropriação e na construção dos seus próprios contextos. Sob esta perspectiva, segundo Jacques (1998) – em contraponto a outras posições antes formuladas – é possível compreender o conceito de identidade considerando que esta é o lugar onde se processa a síntese entre as instâncias pessoal e social, superando-se, deste modo, esta falsa dicotomia. Neste sentido, pode dizer-se que esta é uma noção-chave que engloba a totalidade do indivíduo, na sua apreensão perceptiva do mundo, a qual determina, em larga medida, não só a consciência do meio externo como a significação que lhe é atribuída (Simões *et al.*, 1997).

A construção de configurações identitárias é um aspecto crucial quando se aborda questão da identidade profissional, surgindo o contexto organizacional como o espaço privilegiado para a sua operacionalização, o que levou Dubar (1998, cit. por Santos, 2005, p.35) a considerar que a utilização de formas identitárias tem sempre o mesmo objectivo: identificar o *eu*, para o distinguir do *outro*, devendo aquelas ser consideradas como “(...) sistemas de significado particularmente típicos que estruturam as narrativas biográficas e permitem esquematizar as configurações relacionais sociais, tendo em conta a pluralidade de formas/configurações identitárias de acordo com o tempo e o contexto (...)”.

Finalmente, no caso concreto da identidade profissional, a qual deve ser sempre enquadrada num determinado contexto ecológico, presume-se que esta possa ser representada como a interação entre dois movimentos: a continuidade e a ruptura. As identidades construídas no modo de continuidade implicam um espaço profissional, enquanto que as identidades construídas através da ruptura implicam, pelo contrário, uma dualidade entre dois espaços: o das crenças pessoais e o das aspirações profissionais (Dubar, 1997; Santos, 2005).

Esta posição que se enquadra no paradigma interactivo – que considera fundamental analisar as influências recíprocas entre o indivíduo e o meio – é compatível com outras que, ao abordarem os processos adaptativos da interação do sujeito, têm em conta a multiplicidade dos quadros físicos e sociais envolventes, ao longo das transições ecológicas que ocorrem ao longo da vida.

Identidade e consciência: os vectores resilientes

O interesse pela problemática da identidade pessoal no quadro das ciências cognitivas foi inicialmente equacionado a partir da questão da consciência, na sequência das muito antigas reflexões platónicas e cristãs sobre a relação entre a alma e o corpo. No entanto, posteriormente, quando a biologia moderna apresentou uma explicação para o fenómeno da vida, o debate sobre a alma ficou circunscrito ao tema da relação mente-cérebro. Nos ultiores decénios – e à medida que se encontraram modelos mais adequados para explicar os processos mentais – estes foram perdendo o seu mistério e o dualismo espírito/matéria acabou por se refugiar no reduto da consciência. Ainda que ambos os partidários destas duas opções filosóficas tenham mantido as suas posições durante a Época Moderna, as ideias sobre a consciência foram mudando. Se anteriormente se dava como assente a transparência da mente para si mesma (nisso consistia a consciência), agora porém eram muitos os que admitiam a supremacia do inconsciente, facto que torna indispensável traçar a genealogia deste conceito, mostrando como, desde Locke, a consciência começou a divergir relativamente à mente (Teixeira, 2004).

De facto, desde que este filósofo e os seus críticos e seguidores começaram a prestar atenção ao inconsciente,

até ao momento do seu clímax, em princípios do século XX com o apogeu da psicanálise, para a filosofia, o "consciente" tinha-se tornado sinónimo de "mental", pois, nesta óptica, todo o mental era consciente. Com a psicanálise, o inconsciente converteu-se no protagonista da *psique*, tendo sido reduzido o papel da consciência e modificadas as suas qualidades; esta, em lugar de ser vista como um espelho fiel e transparente, foi representada como uma instância ilusória que ocultava os verdadeiros desejos e problemas do homem. Esta ideia, hoje amplamente partilhada pela comunidade científica, é um exemplo da desconfiança para com a consciência que cresce à medida que os cognitivistas se vão interessando cada vez mais pelos processos inconscientes que já não se apresentam como uma excepção mas sim como sendo o normal funcionamento da mente. O estranho, o que se deve explicar, é o ressurgimento da consciência, situação que nos distancia do que Freud afirmou nos anos trinta, quando ele próprio pensava que nos fazia falta explicar o que se entendia por consciente (Carreras, 2004).

Considerando que, em geral, as abordagens do conceito de resiliência não consideram a sua relação com a consciência nem com o contexto eco-sistémico a nível profissional, social e político, evitando, confrontar estas realidades objectivas e concretas, pode-se afirmar que, quer do ponto vista teórico quer do ponto de vista empírico, quase não se encontram pesquisas direccionadas para este questionamento. Por outro lado, torna-se indispensável definir com rigor a utilização destes constructos, assim como o seu cruzamento, pois tal desiderato é uma opção epistemológica fundamental se se quiser compreender as relações evidenciadas (Silva e Guzzo, 2009; Simões, 2013).

Deste ponto de vista, como refere Ralha-Simões (2014, p.11), é legítimo considerar que a resiliência tem sido "(...) progressivamente evidenciada no quadro da consecução dos importantes marcos da autonomia, da integração e da construção da identidade que pontuam o desenvolvimento ao longo do ciclo de vida". Segundo este novo enfoque, existem três vectores determinantes para alicerçar e fazer evoluir a estrutura pessoal, sendo um deles associado ao suporte social de que cada indivíduo conseguiria dispor quando confrontado com a ad-

versidade e os outros dois, mais ligados com a internalidade, quer em termos da identidade resiliente quer das virtualidades inerentes para interagir em conformidade com este objectivo.

Todavia, o facto de, em geral, serem as pessoas que tiveram percursos pessoais mais difíceis que estão mais propensas a desenvolver uma maior sabedoria e a aprofundar o significado das suas vidas poder-nos-ia levar a concluir que poderá haver uma eventual relação causal entre a vulnerabilidade às tensões inerentes à história de vida de cada ser humano e a progressão do seu desenvolvimento. É preciso, contudo, ter em atenção que a constatação anterior nem sempre é verdadeira. Muitas vezes essas mesmas adversidades, próprias do declínio neurobiológico que se associa ao envelhecimento, contrariam a ideia de que cada indivíduo quanto mais idoso é mais sábio se torna. Efectivamente, muitas vezes observa-se pelo contrário, uma cada vez maior rigidez e um prematuro fechamento à mudança, o qual se traduz pela fixação quase obsessiva num passado muitas vezes idealizado, associada a uma enorme falta de curiosidade, ao conformismo, ao preconceito e ao dogmatismo (Ralha-Simões, 2002, 2014).

Neste enquadramento, o conceito de pessoa inclui necessariamente uma dimensão relacional que constitui o fundamento real e objectivo do *self* enquanto totalidade, de cuja adequada adaptação resultam os factores determinantes da resiliência. Esta seria, assim, uma componente privilegiada para facilitar a auto-confiança e a capacidade de envolvimento e de empenhamento num mundo social capaz de fortalecer o sentido da vida (Dinis, 2004; Ralha-Simões, 2002).

Presume-se, deste modo, que esta inaudita capacidade desenvolve a confiança e a independência, incentivando uma ajustada comunicação com os outros e criando condições para resolver todo o tipo de problemas; resulta daí a possibilidade de lidar com êxito com pensamentos, sentimentos e comportamentos negativos, encorajando a responsabilidade, a empatia e o altruísmo, de modo a permitir a emergência de significações indissociáveis da construção da personalidade ao longo do desenvolvimento (Ralha-Simões e Simões, 1998; Simões, 2014).

Reflexões finais

Compreender os processos identitários a partir da individualidade do sujeito, implica analisar tal problemática segundo uma abordagem que pode evidenciar clivagens ideológicas inerentes às leituras ditas científicas do real, algumas das quais, espartilhadas num objectivismo redutor e numa quantofrenia delirante, impediram que a investigação nestas áreas pudesse admitir a influência da subjectividade, da representação e dos significados, desvalorizando qualquer perspectiva holística sobre o contexto eco-sistémico profissional.

Por conseguinte, se se compreender que as identidades individuais continuam a constituir-se nas sociedades contemporâneas através de posições transitórias, não se pode, contudo, negar a coerência e a continuidade desta construção, apesar de ela se realizar de forma diferente do que antes acontecia. De facto, face a um mundo marcado por características como transitoriedade, efemeridade, descontinuidade e caos, é possível pensar as identidades como identificações em curso, ou seja, como novos processos identificatórios em desenvolvimento (Santos, 2005).

Dito de outra forma, isto significa que os indivíduos continuam procurando organizar as suas experiências quotidianas através de um conjunto relativamente estável de percepções que pode ser encarado como constituindo o seu *ego*. Trata-se de uma busca que assenta na construção de uma biografia significativa para si próprio e para o mundo em redor. Na época contemporânea estão assim presentes as dimensões da mudança e da continuidade, que requerem que os sujeitos se identifiquem, a cada momento, com algo novo, e reconheçam uma dimensão temporal nas suas trajectórias, integrando passado, presente e futuro. Todas estas situações implicam que cada um enfrente quotidianamente novas situações, sendo assim obrigado a reescrever o seu percurso de vida e a reconstituir a sua própria identidade (Giddens, 1989, 1997).

Nesta perspectiva, a intervenção formativa surge como um modo de transcender uma mera intencionalidade de ajustamento social ou de aprendizagem de novas aptidões técnicas. Com efeito, os indivíduos que iniciam ou prosseguem um processo de formação permanente

devem tender a ser enquadrados através duma óptica que considera essencial que a educação contribua, antes de mais, para a promoção do desenvolvimento humano. Assim, torna-se prioritário não só redefinir as grandes metas implícitas neste enquadramento mas também introduzir nesta construção conceptual diferentes elementos que permitam uma efectiva reapreciação dos actuais problemas que seja congruente com essas novas tendências (Kohlberg e Mayer, 1972; Simões, 1996).

Para concretizar estas intencionalidades, considera-se que é útil alargar o âmbito da análise que é tradicionalmente levada a cabo, invocando alguns conceitos formulados no quadro da ciência psicológica, os quais permitem explicitar o modo como a maturidade, encarada de um ponto de vista desenvolvimentista, conduz à actualização das potencialidades dos indivíduos no contexto profissional. Isto implica equacionar estas realidades sem menosprezar as estratégias diferenciadas ao nível do que está subjacente à construção do significado pessoal relativamente às nossas próprias experiências, no decurso dos confrontos e adversidades que inevitavelmente ocorrem neste âmbito. Deste modo, através das

noções de resiliência e de consciência que confluem no conceito de identidade enquanto factor de preservação da estrutura psicológica do sujeito, evidenciaram-se os processos de mudança e de complexificação progressiva que invariavelmente caracterizam o desenvolvimento humano.

Concluindo, deve-se referir que, através de uma reflexão teórica abrangente, baseada numa epistemologia construtivista da complexidade, se pretendeu evitar uma visão reducionista e superficial, procurando-se participar num diagnóstico do nosso tempo que assume um incessante questionar das estratégias que visam “mudar o mundo”. Neste sentido, ao adoptar-se um ponto de vista eticamente comprometido, na senda de investigadores que recusam um estatuto de pretensa neutralidade ideológica para os textos científicos, optou-se por um conjunto de esquemas referenciais cuja natureza interdisciplinar possibilita uma integração teórica passível de ser enquadrada no território mais vasto das ciências do homem, permitindo assim repensar possíveis cruzamentos conceptuais no contexto eco-sistémico profissional.

Referências bibliográficas

- Carreras, A. (2004). Ciências cognitivas e identidade pessoal. In F. Teixeira (Coord.). *Identidade pessoal: caminhos e perspectivas* (pp. 181-203). Coimbra: Quarteto.
- Ciampa, A. da C. (1998). Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido do mundo moderno. *Interações*, 3(6), 87-101.
- Coutinho, M.C., Krawulski, E. & Soares, D.H.P. (2007). Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*, 19 (edição especial -1), 29-37.
- Coimbra de Matos, A. (2004). Psicanálise e identidade pessoal. In F. Teixeira (Coord.). *Identidade pessoal: caminhos e perspectivas* (pp. 241-248). Coimbra: Quarteto.
- Craib, I. (1998). *Experiencing identity*. London: Sage Publication.
- Dinis, A. (2004). Ética e identidade. In F. Teixeira (Coord.). *Identidade pessoal: caminhos e perspectivas* (pp. 205-239). Coimbra: Quarteto.

- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: Alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, 62(19), 13-30.
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Giddens, A. (1989). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- Jacques, M. da G.C. (1996). Identidade e trabalho: Uma articulação indispensável. In A. Tamaio, J.E. Borges-Andrade & W. Codo (Eds.). *Trabalho, organizações e cultura* (pp. 41-47). São Paulo: Cooperativa de Autores Associados.
- Jacques, M. da G.C. (1998). As dimensões cognitivas e afetivas da identidade. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(2), 309-321.
- Lago, M.C. de S. (1999). Identidade: A fragmentação do conceito. In A.L. Silva & T.R. Ramos (Eds.). *Falas de gênero: teorias, análises, leituras* (pp.119-129). Florianópolis: Mulheres.
- Ralha-Simões, H. (1991). Nível de auto-conhecimento e competência educativa. *Cadernos CIDInE. 1*: 31-40.
- Ralha-Simões, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J.Tavares (Org.). *Resiliência e educação* (pp. 95-114). São Paulo: Cortez Editora.
- Ralha-Simões, H. (2002). Profissionalidade e desenvolvimento do professor. In M. Fernandes et al. (Orgs.). *O particular e global no virar do milênio: cruzar saberes em educação* (pp. 85-87). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/SPCE.
- Ralha-Simões, H. (2014). Que caminhos para a resiliência? Dos equívocos e controvérsias às promessas ainda por cumprir. *OMNIA, 1*, 5-13.
- Ralha-Simões, H. & Simões, C.M. (1998). Resiliência e tarefas de desenvolvimento: a educação e as diferentes etapas da vida. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(2), 345-360.
- Santos, C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interações*, 8, 123-144.
- Silva, L.E. da & Guzzo, R.S.L. (2009). *Análise teórica sobre os conceitos de resiliência, consciência e a vida no capitalismo*. Pontifícia Universidade de Campinas - Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC – Campinas: 29 e 30 de setembro de 2009. Consultado em 17 de março de 2016 em <https://www.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2009/resumos/%7B7576EA6D-4D51-48A7-B25D-951AFF4E20EE%7D.pdf>
- Simões, C.M. (1996). *Desenvolvimento do professor e construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Simões, C.M. (2013). *Epistemologia e construção do conhecimento: uma abordagem dos contextos educacionais*. Cadernos do GREI, n.º 1, junho (e-book).
- Simões, C.M. (2014). *A identidade do professor: uma abordagem sociopsicológica do desenvolvimento pessoal e profissional*. Cadernos do GREI, n.º 22, dezembro (e-book).
- Simões, C.M., Santos, M.L., Gonçalves, J.A. & Ralha-Simões, H. (1997). A construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. In M. F. Patrício (Org.). *Formar professores para a Escola Cultural no horizonte dos anos 2000* (pp. 245-260). Porto: Porto Editora.
- Simões, C.M. & Ralha-Simões, H. (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto: Porto Editora.
- Simões, C.M. & Ralha-Simões, H. (2015). *Triangular conceitos: desenvolvimento, maturidade, competência*. Lisboa: Ex-Libris.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. New York: Academic Press.
- Teixeira, F. (Coord.). (2004). *Identidade pessoal: caminhos e perspectivas*. Coimbra: Quarteto.

M. Cinta Muñoz-Catalán¹Rute Monteiro²

AFRONTANDO LA CONTROVERSIA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Discusión sobre la naturaleza de elementos metodológicos desde la investigación en educación

Resumo: En el ámbito metodológico de la investigación de naturaleza cualitativa, la terminología manejada es profusa y controvertida. Se constata la ambigüedad de determinados términos, como el de ‘método’, usado en la literatura para referirse a elementos diferentes, y se suele hacer uso de distinta terminología para referirse a un mismo elemento metodológico. Así, al *Estudio de caso* se le suele denominar *método*, *estrategia de investigación*, o *diseño de investigación*, entre otros. En este contexto, y desde la Educación Matemática y de las Ciencias, abordamos las respuestas a cuestiones como: ¿Qué papel juega el paradigma en el proceso de investigación? ¿Se podría considerar que la *Grounded Theory* es un método? ¿Qué es un estudio de caso desde una perspectiva metodológica? La discusión terminológica que presentamos pretende aportar criterios para una discusión teórica que contribuya a clarificar cuál es el papel que cada elemento metodológico posee en el proceso de investigación.

Palavras-chave: Diseño del estudio, investigación cualitativa, método, paradigma, perspectiva metodológica

TACKLING THE CONTROVERSY IN QUALITATIVE RESEARCH

Discussion about the nature of methodological elements from (mathematics and science) educational research

Abstract: In the methodological field of qualitative research, the handled terminology is profuse and controversial. It is usual to find certain terms in research literature, such as “method”, which are used to refer to elements of different nature. It is also often to use different terminology to refer to a particular methodological element. Thus, Case Study is usually called method, but also strategy research, or research design, among others. In this context, and from Mathematics Education and Science Education fields, the following questions are addressed: Which is the role of Paradigm in the research process? Could be Grounded Theory considered as a method? What is a Case Study from a methodological perspective? The terminological discussion presented here aims to provide criteria for a theoretical discussion which help clarify which role each methodological element plays in the research process.

Keywords: Method, methodological approach, paradigm, qualitative research, research design.

¹ Profesora Ayudante Doctora de la Universidad de Sevilla (España)

Doctora en Educación Matemática por la Universidad de Huelva (mcmunozcatalan@us.es)

² Professora Adjunta da Universidade do Algarve (Portugal)

Doutorada em Educação pela Universidade de Huelva (rutemonteiro@ualg.pt)

Introducción

Las áreas de Educación Matemática y de Ciencias Experimentales son relativamente recientes y todavía buscan establecer su identidad como comunidades legítimas, independientes y académicas. La tendencia inicial habitual consistía en importar elementos metodológicos de otras ciencias, con un desarrollo anterior a las nuestras, sin una reflexión profunda acerca de su validez y aplicabilidad para que se adecúen a la naturaleza de los fenómenos educativos que estudiamos.

Las investigaciones que solemos desarrollar dentro de nuestras respectivas ciencias suelen desarrollarse bajo una estrategia metodológica de naturaleza cualitativa. Aunque ya no se duda a cerca de la calidad de la investigación en el ámbito social desarrollada, sin embargo, sigue evidenciándose cierto caos que exige una continua clarificación y fundamentación metodológica. Schoenfeld (2008) ilustra esta situación de la investigación contemporánea, basándose en la clásica frase del personaje Polonio en la obra literaria *Hamlet* (“*Though this be madness, yet there is method in’t*”), y transformándola en la siguiente: “*though this be method, yet there is madness in’t*” (p. 467).

Un aspecto en el que este desorden es evidente es el que respecta a la terminología metodológica utilizada, caracterizada por ser compleja, confusa y, en ocasiones, controvertida. En algunos casos, la terminología es ambigua en el sentido de que se hace uso de un único término para referirse a elementos diferentes, como por ejemplo ocurre con ‘*método*’. En otros casos, se suele hacer uso de una terminología variada para referirse a un mismo elemento metodológico; así, por ejemplo al *Estudio de Caso* se le suele denominar *método*, *estrategia de investigación* o *diseño de investigación*, entre otros. El principal problema que genera esta situación es la dificultad para identificar la naturaleza de cada elemento metodológico y el papel que poseen en el proceso de investigación.

Compartir la propuesta que presentamos en el presente trabajo puede contribuir con elementos para suscitar el debate de esclarecimiento terminológico, tan necesario en este campo.

Situando la controversia

En multitud de comunicaciones de trabajos experimentales es habitual identificar una ausencia de explicitación del paradigma de investigación utilizado. En su lugar, se suele indicar si la investigación es de naturaleza cualitativa o cuantitativa. En esta situación cabe preguntarse la siguiente pregunta: ¿Es siempre necesario en una investigación explicitar el paradigma o es suficiente con asumir la diferenciación entre investigación cualitativa y cuantitativa? En caso de que la respuesta sea afirmativa, habrá que justificar cuál es su papel en la investigación y qué elementos lo definen con el fin de que, como investigadores, tengamos elementos para dar cuenta de dicho paradigma.

A los lectores les puede resultar familiar términos como *Estudio de Caso*, *Grounded Theory* y *Entrevista*. ¿Son elementos de la misma naturaleza? De la lectura de diversas publicaciones de metodología se desprenden las siguientes preguntas que presentamos a continuación, y que estructuran la presente reflexión conceptual.

El *Estudio de Caso* ¿Es un método de investigación o diseño de investigación?

La *Grounded Theory* ¿Es un método de investigación o una perspectiva metodológica?

La entrevista: ¿Se trata de una técnica o de un método de recogida de información?

¿Paradigma o diferenciación entre investigación cualitativa versus cuantitativa?

El paradigma es un esquema teórico, un modo de percibir y comprender el mundo, que nos lleva a identificar determinadas áreas problemáticas e implica también una determinada forma de acercarse a ella, para analizarla e interpretarla. Según Bassey (1999), el paradigma podría definirse como:

“Una red de ideas coherentes sobre la naturaleza del mundo y de las funciones de los investigadores que, aceptadas por una comunidad de investigadores, condicionan las pautas de razonamiento y sustentan las acciones en la investigación” (Bassey, op. Cit., p. 42).

Lo que subyace a esta definición es que todos los paradigmas expresan una interpretación particular de la

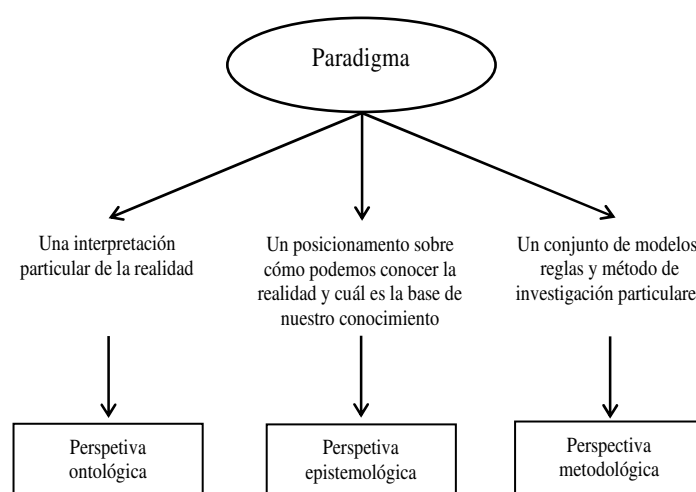


Figura 1. Elementos que definen el paradigma de investigación

realidad (perspectiva ontológica), un posicionamiento sobre cómo podemos conocer la realidad y cuál es la base de nuestro conocimiento (hace referencia a la perspectiva epistemológica), y que incluyen un conjunto de modelos, reglas, técnicas y métodos de investigación. Podemos decir, entonces, que el paradigma incluye tres elementos, como refleja la Figura 1: una perspectiva ontológica, una perspectiva epistemológica y una perspectiva metodológica consecuente.

En la literatura se señala la proliferación de paradigmas a la que estamos asistiendo en el campo de la investigación educativa (Lather, 2006). Esta puede ser la razón por la que en la actualidad no exista un claro acuerdo sobre cuáles son y cómo se definen. Bassey (1999) realiza la distinción entre los *paradigmas interpretativo*

y *positivista*, mientras que otros autores, como Latorre et al. (1996) y Ernest (1998), añaden un tercero al que denominan *Critical Theory*. Con independencia de la clasificación que se identifique, Santos (2002) visualiza dicha tipología como parte de una dimensión continua definida por sus extremos antagónicos en el sentido que se indica en la Figura 2 respecto de las perspectivas ontológicas y epistemológicas.

Desde esta perspectiva, en un extremo encontramos un posicionamiento ontológico realista, según el cual el investigador considera que existe una verdad objetiva, externa e independiente del hombre, la cual es posible conocerla y expresarla a través de los resultados de la investigación (Objetividad). Bajo este posicionamiento, tiene sentido seguir un abordaje metodológico que prio-

Perspectiva ontológica	Realismo	↔	Relativismo
Perspectiva epistemológica	Objetividad	↔	Subjetividad
Perspectiva metodológica	- Controlar variables perturbadoras - Verificación de relaciones causas-efectos - Comprobación de hipótesis de partida	↔	- Centro: el significado de la vida social - Valora la comprensión y la explicación - Comprender el comportamiento en contexto

Figura 2. Características del paradigma en sus dos valores extremos (Santos, 2002)

rice el control de variables perturbadoras, la identificación de relaciones de tipo causa-efecto y pretenda la verificación de hipótesis.

En el extremo opuesto, un investigador asumiría una posición relativista de la realidad, según la cual considera la existencia de múltiples realidades situadas resultantes de la construcción humana. En consecuencia, este investigador asume que los resultados de su trabajo es una construcción personal como consecuencia de su interpretación a través de la cual reconstruye los significados puestos en juego durante la interacción con el fenómeno de estudio. Consecuentemente, el interés por la comprensión y explicación, frente a la predicción, y la identificación de los significados que se ponen en juego en un contexto particular son aspectos que caracterizan el abordaje metodológico desde este posicionamiento.

Es habitual constatar en diversos artículos y comunicaciones la ausencia explícita al paradigma, considerando suficiente ampararse en la distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa. No obstante, cabe preguntarse si sus autores son realmente conscientes de lo que subyace a estos términos. Parece que se recurre a esta distinción cuando se considera como rasgo distintivo de la investigación el uso de la cuantificación principalmente durante el análisis de datos. En la Figura 3, se presentan las asunciones que subyacen a ambas estrategias de investigación según Bryman (2012).

Como Bryman (op. Cit.) indica, parece que la investigación cualitativa está más interesada en la generación de teoría que en su comprobación, y sin embargo, hay investigaciones que siguen este segundo objetivo. Hay otras investigaciones que poseen una perspectiva ontoló-

gica realista y, sin embargo, no utilizan cuantificación o muy poco. Se trata, por tanto, de una distinción orientativa pero es limitada a la hora de proporcionar una caracterización y fundamentación del propio estudio.

En la investigación social, el investigador es una variable más de la investigación (Bassey, 1999) por lo que consideramos que este debería hacer explícitas sus asunciones y las posibles influencias de estas sobre el modo en que los datos son recogidos y analizados. Esta postura es denominada en la literatura metodológica como *reflectivity* (Hammersley y Atkinson, 1995; Stake, 2000) y consideramos que es el compromiso del investigador por explicitar el paradigma, frente al uso de los adjetivos cualitativo y cuantitativo, lo que promueve dicha *reflectivity*.

¿Qué es el Método?

Las tres preguntas formuladas al inicio ponían de relieve la controversia existente alrededor de tres elementos metodológicos concretos: el *Estudio de Caso*, la *Grounded theory* y la *Entrevista*. A priori, puede intuirse que son diferentes; sin embargo, en las tres preguntas se planteaba la posibilidad de que fueran considerados como método. Si eso fuera así, entonces habría que cuestionarse, por un lado, el significado del término método y, por otro, si tales elementos juegan el mismo papel en el proceso de investigación.

En Carrillo y Muñoz-Catalán (2011) abordamos la caracterización de la naturaleza de los métodos cualitativos y recogíamos la constatación de que el investigador que hace uso de estos métodos sostiene, por un lado, la existencia de múltiples realidades situadas, resultado de la construcción humana, y, por otro lado, que el conoci-

	Investigación Cuantitativa	Investigación Cualitativa
Orientación principal sobre el rol de la teoría en la investigación	Deductivo: comprobación de teorías	Inductivo: Generación de teoría
Orientación epistemológica	Modelo de las Ciencias Naturales, Positivismo en particular	<i>Interpretativismo</i>
Orientación ontológica	Objetivismo	<i>Construccionismo</i>

Figura 3. Diferencias fundamentales entre las estrategias de investigación cuantitativa y cualitativa (Bryman, 2012)

miento supone la interpretación de los significados construidos en la interacción (Bryman, 2012 –en el campo de las Ciencias Sociales–; Ernest, 1998; Pirie, 1998b; Santos, 2002–en el campo de la Didáctica de la Matemática). Esta descripción se corresponde con las perspectivas ontológicas y epistemológicas del paradigma relativista/interpretativo (Bassey, 1999).

Sin embargo, estos métodos cualitativos son también utilizados en estudios realizados desde el paradigma positivista. Según Ernest (1998), la raíz de este problema radica en una incorrecta asociación entre método y metodología. Desde la didáctica de las Matemáticas, los métodos son las técnicas utilizadas para la recogida y el análisis de datos y suponen un enfoque específico y particular. Se diferencia así de la definición proporcionada en el ámbito de la investigación social, donde se restringe al proceso de recogida de datos (Bryman, 2012). La metodología, sin embargo, tiene un enfoque mucho más amplio y podría considerarse como una *teoría de métodos*, que abarca “los fundamentos teóricos subyacentes y el conjunto de asunciones epistemológicas (y ontológicas) que determinan el modo de ver el mundo y, por tanto, la elección de los métodos de investigación” (Ernest, 1998, p. 35).

Desde esta diferenciación, ¿podría considerarse que el *Estudio de Caso* es un método? La respuesta es que no. En el contexto de un estudio de caso, se utilizan diversos métodos de recogida y análisis de datos, pero incluye otros aspectos como el caso, propiamente dicho, y una perspectiva de cómo acercarse al estudio de ese caso. Tampoco podríamos decir que la *Grounded Theory* es un método. En el marco de este elemento metodológico, es posible emplear una variedad de métodos de recogida de información y se sugiere el uso del Método de Comparación Constante para el análisis de datos. No obstante, asumir trabajar bajo esta perspectiva supone asumir determinadas asunciones que trasciende a la mera aplicación de métodos.

El único elemento de los tres destacados que, según la definición de método proporcionada sí se consideraría un tipo es la Entrevista. Desde esta perspectiva, entendemos que el término de “técnica” sería sinónimo al de “método”.

La naturaleza de la *Grounded Theory* como elemento metodológico

Para poder identificar la naturaleza de este elemento metodológico es necesario aportar algunas de sus características particulares, que presentamos a continuación.

La *Grounded Theory* fue presentada en 1967 en el libro de “The Discovery of Grounded Theory” por Glaser y Strauss en el área de la Sociología, en una época caracterizada por el contraste epistemológico entre el método hipotético-deductivo, orientado hacia la verificación de teorías, por un lado, y el método cualitativo inductivo, con énfasis en la generación de teorías, por otro lado. Tiene como objetivo principal el desarrollo de teorías que emergen (y, por lo tanto, se fundamentan) directamente de los datos, durante el proceso de investigación.

La *Grounded Theory* hunde sus raíces en el *Interaccionismo Simbólico* de Blumer y Mead, según el cual el investigador pretende conocer cuáles son los significados que los distintos grupos sociales asignan a los artefactos, gestos y palabras, que se producen en los procesos de interacción y a través de procesos de interpretación. Por lo tanto, desde la *Grounded Theory*, el investigador trata de conocer la realidad social que es construida por los participantes.

Como los autores establecen un método específico para conseguir, mediante una conceptualización sistemática el desarrollo teórico (el Método de Comparación Constante), y existe un software particular coherente con ella (MaxQDA), en ocasiones se ha identificado con un método de análisis de datos. Sin embargo, las distintas publicaciones de sus promotores (Corbin y Strauss, 2008; Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1994, 1998) ponen de relieve que no posee la misma naturaleza que un método de investigación (ya sea de recogida o de análisis), sino que es mucho más. De hecho, existe un capítulo publicado en 1994 por Anselm Strauss y Juliet Corbin, dedicado exclusivamente a presentar una panorámica general sobre los “*orígenes, propósitos, usos y contribuciones*” (p. 273) de esta perspectiva. Desde esta perspectiva, trabajar desde la *Grounded Theory* supone asumir unas determinadas asunciones ontológicas y epistemológicas, las cuales poseen entre otras, repercusiones importantes sobre los métodos de recogida de la informa-

ción. Por ejemplo, que el estudio de las personas debe realizarse en su medio natural, evitando toda la artificialidad y sofisticación que caracteriza a los experimentos.

Por todo lo anteriormente expuesto, la GT tiene más sentido que sea considerada en sintonía con una metodología en el sentido definido en este trabajo. De hecho, los propios autores lo definen así:

Grounded Theory is a general methodology for developing theory that is grounded in data systematically gathered and analyzed. Theory evolves during actual research, and it does this through continuous interplay between analysis and data collection. (Strauss e Corbin, 1994, p. 273)

En ocasiones, el proceso de investigación no sigue solamente un abordaje metodológico. Por ejemplo, la *Grounded theory*, el *Interaccionismo Simbólico* y la *Perspectiva Dialógica* del discurso sostenían metodológicamente la investigación presentada en Muñoz-Catalán (2009, 2012). En esos casos, no tiene sentido afirmar que se siguen 3 metodologías, pues la metodología de un estudio es única. Desde este enfoque, un término que define bien a este elemento metodológico es denominarlo “perspectiva metodológica” y puede dotar de contenido al tercer elemento caracterizador del paradigma.

La naturaleza del Estudio de Caso como elemento metodológico

En la literatura de investigación se observa la utilización de una terminología diversa para referirse a los *estudio de caso*. Lo más habitual es considerarlo como *Método* (e.g. Pérez, 1994), aunque también ha sido nombrado como *Estrategia de investigación* (Eisenhardt, 1989). Sin embargo, el término que parece más apropiado para indicar el rol que juega este elemento metodológico en la investigación es el de *diseño de investigación* (Bryman, 2012).

Un *diseño de investigación* es un marco que guía el proceso de aplicación de métodos de investigación. Aunque Bryman (2012) sólo incluye el proceso de recogida de datos, nuestra opción es también incluir el proceso de análisis, en coherencia con cómo concebimos método en nuestras áreas, que también integra a los que permiten efectuar el análisis. La elección de un determi-

nado diseño refleja la prioridad que se le atribuye a determinados aspectos del proceso de investigación, como puede ser, siguiendo a Bryman (op. Cit.): la búsqueda de relaciones causales entre variables; la generalización a grandes grupos de personas; la comprensión del comportamiento y su significado en su contexto social específico; o la apreciación temporal de un fenómeno social y sus interconexiones

Por ejemplo, el *Estudio de caso* está íntimamente relacionado con la comprensión de los significados que se construyen los contextos sociales, pero también puede recoger un interés por dar cuenta del efecto de la dimensión temporal en el fenómeno estudiado. Así, por ejemplo, se puede dar el caso de *estudios de caso* de naturaleza longitudinal (e.g. Muñoz-Catalán, 2009).

El diseño de investigación juega un papel muy importante en la investigación pues, por un lado, da acceso al proceso de investigación, permitiéndola valorar en su conjunto y, por otro lado, permite evaluar los hallazgos obtenidos en términos de confiabilidad –*reliability*–, replicación –*replication*–, y validez –*validity*.

Es posible encontrar en la literatura de investigación los principales diseños de investigación que están siendo utilizados. Se puede consultar Bryman (2012) para la investigación en el ámbito social, Kelley y Lesh (2000) para el campo de la Educación Matemática y en Ciencias.

Sin embargo, a no ser que el diseño seguido sea muy claro y reconocible por la comunidad de investigación, no siempre se tiene por qué disponer de una etiqueta específica. Lo que sí consideramos importante es que el diseño siempre debe ser descrito con detalle y justificado en cuanto a las decisiones adoptadas. Aún en el supuesto de que sí exista, como ocurre con el *Estudio de Caso*, este imperativo debe permanecer puesto que no existen dos casos de investigación iguales.

Una peculiaridad que caracteriza a los diseños en la investigación social y educativa es que deben ser flexibles, abiertos y en permanente definición, debido a que los fenómenos que estudiamos, que son cambiantes y altamente complejos por naturaleza. Es lo que en investigación se conoce como *diseño emergente* (Colás y Buendía, 1998; Goetz y LeCompte, 1988). Todos los elementos del diseño deben ser coherentes a los objeti-

vos de investigación, pero a su vez, deben adecuarse a las características particulares del caso y a las interacciones entre éste y el investigador (Colás y Buendía, 1998). Se trata de dar cabida y poner de relieve la realidad como vivenciada por el investigador.

Del caos a una propuesta de orden

Para finalizar, con la intención de presentar elementos para una discusión teórica que contribuya a clarificar cuál es el papel que cada elemento metodológico posee en el proceso de investigación, presentamos un **esquema** que puede ser útil para estructurar un capítulo sobre metodología y orientar al investigador sobre los elementos definitorios de la misma.

1. Problema y Objetivos de investigación
2. Paradigma de investigación:
 - 2.1. Posición ontológica y epistemológica

2.2. Perspectivas metodológicas adoptadas

3. Diseño del estudio
4. Proceso, métodos utilizados en la recogida de información
5. Proceso, métodos seguidos para el análisis de la información

Agradecimientos

Financiado por: a) el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España en el marco del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i, Subprograma Estatal de Movilidad, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 y b) el Ministerio de Economía y Competitividad de España, a través del proyecto «Caracterización del conocimiento especializado del profesorado de Matemáticas» (EDU2013-44047-P).

Referências bibliográficas

- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods (4th edition)*. USA: Oxford University Press.
- Carrillo, J. & Muñoz-Catalán, M.C. (2011). Análisis metodológico de las actas de la SEIEM (1997-2010) desde la perspectiva de los métodos cualitativos. Reflexión no torno a un caso. In M. Marín et al, *Investigação em Educação Matemática XV* (pp. 77-98). Ciudad Real: SEIEM.
- Colás, M.P. & Buendía, L. (1998). *Investigação educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Corbin, J. & Strauss, A.L. (2008). *Basics of qualitative research (3rd edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14, 532-550.
- Ernest, P. (1998). The epistemological basis of qualitative research in mathematics education: a postmodern perspective. In A.R. Teppo (Ed.), *Qualitative research methods in mathematics education* (Vol. Monograph No. 9, pp. 22-39). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Glaser, B. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine De Gruyter.
- Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía e desenho cualitativo em investigação educativa*. Madrid: Morata.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography*. London: Routledge.
- Kelley, A.E. & Lesh, R.A. (2000). *Handbook of research design in mathematics and science education*. Mahwah: Erlbaum.
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research. In education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 35-57.

- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigação educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Muñoz-Catalán, M.C. (2009). *O desarrollo profesional no un entorno colaborativo centrado no la enseñanza de las matemáticas: o caso de una maestra novel*. Huelva: Repositorio Arias Montano: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2949>.
- Muñoz-Catalán, M.C. (2012). *O desarrollo profesional de una maestra novel. Un estudio de caso no un entorno colaborativo centrado no la enseñanza de las Matemáticas (Tomos I-V)*. Saarbrücken (Alemania): LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG.
- Pérez, G. (1994). *Investigação qualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pirie, S. (1998). Where do we go from here? In A.R. Teppo (Ed.). *Qualitative research methods in mathematics education* (Vol. Monograph No. 9, pp. 156–163). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Santos, L. (2002). *A investigação e os seus implícitos: contributos para uma discussão*. In J. Murillo, P.M. Arnal, R. Escolano & J.M. Gairín (Eds.). *Actas del VI Simposio de la SEIEM* (pp. 157-170). Logroño: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.
- Schoenfeld, A.H. (2008). Research methods in (mathematics) education. In L.D. English (Ed.). *Handbook of international research in mathematics education (2nd ed.)* (pp. 467-519). New York: Routledge.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N.K. Denzin & E.S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of qualitative research. 3rd edition* (pp. 443-166). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory methodology: An overview. In N.K. Denzin & E. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.

Rosanna Barros¹Rute Ralha-Simões²

ANIMAÇÃO SOCIOEDUCATIVA E ENVELHECIMENTO ATIVO

Reflexões em torno da promoção da saúde e prevenção da doença

Resumo: Não sendo intuito deste artigo mapear as diversas perspectivas relativas à conceptualização de envelhecimento e de velhice, não obstante a relevância desse debate, assume-se, como objeto de reflexão, a ideia de envelhecimento saudável, o que remete quer para fatores de risco de saúde quer de promoção da saúde associados ao envelhecimento. Esta questão vem merecendo crescente atenção por parte de diversos profissionais, entre os quais educadores sociais e animadores comunitários, pois as medidas de política social hodierna assumem que é essencial mobilizar os recursos possíveis para promover a saúde desta população, não se tratando apenas de oferecer soluções para os problemas que vão surgindo, mas sendo essencial prevenir a sua ocorrência. Destacam-se pontes que interligam a animação socioeducativa com a promoção e a prevenção da saúde para fazer do processo de envelhecimento uma oportunidade de incremento da participação ativa enquanto fator que pode ampliar a qualidade de vida do idoso.

Palavras-chave: Animação socioeducativa; envelhecimento ativo; promoção da saúde e prevenção da doença; educação ao longo da vida.

SOCIOEDUCATIONAL ANIMATION AND ACTIVE AGEING

Reflections on health promotion and disease prevention

Abstract: This article is not intended to map the different perspectives regarding the conceptualization of aging and old age, although it is recognized relevance to this debate. It takes up the idea of healthy aging as an object of reflection, which will highlight the factors associated with aging, whether they are health risk factors or health-promoting factors. This question has been the subject of increasing attention from various professionals, including social educators and community leaders; indeed, the current social policy measures assume that it is essential to mobilize the potential resources to promote the health of this population, not only trying to offer solutions to problems that arise, but also preventing its occurrence. Moreover, in this article we aim to build bridges between socioeducational animation and health promotion and health risk prevention that can help to make the aging process an incremental opportunity for active participation as a factor that can increase the quality of older people's life.

Keywords: Aging; health promotion; socio-educational animation; recreation; quality of life.

¹ Professora Adjunta da Universidade do Algarve (Portugal)

Doutorada em Educação pela Universidade do Minho (rmbarrros@ualg.pt)

² Assistente Editorial da OMNIA – Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes (Portugal)

Mestranda em Gerontologia Social na Universidade do Algarve (rute.ralha.simoies@gmail.com)

1. Introdução – notas sobre envelhecimento, saúde e educação ao longo da vida

O envelhecimento foi, desde sempre, considerado como uma parte integrante do processo de desenvolvimento humano, que ocorre a partir do momento em que nascemos. Esta problemática tem, contudo, vindo a adquirir mais relevo nos últimos tempos pois o aumento da longevidade é uma realidade a que assistimos de modo marcante, na nossa época, em especial no mundo ocidental. O consequente alargamento demográfico desta faixa etária, que resulta da conjugação desta situação com um decréscimo da taxa de fertilidade, introduz novas necessidades em termos de saúde e de educação. Trata-se de aspetos muito particulares que é essencial identificar como objetos de estudo da gerontologia, porém com premência de investigação interdisciplinar, para se poderem conhecer as suas respetivas especificidades em termos dos novos desafios que envolvem e das iniciativas que é possível levar a cabo para lhes dar a adequada resposta (Lerner, 2002).

Assim, se por um lado, o conceito de envelhecimento não é consensual no âmbito das ciências sociais, não deixa de ser possível, não obstante, encontrar alguns pontos de acordo entre os vários autores que se lhe referem a partir de áreas disciplinares diversas, os quais partilham, em geral, a convicção de que “este pode ser definido como um fenómeno caracterizado como um conjunto de alterações biológicas, psicológicas e sociais que ocorrem ao longo da vida e fazem parte do seu ciclo natural” (Correia, 2014, p.7). Independentemente do tipo de demarcação que se adotar para classificar um indivíduo como idoso, é hoje admitido, sobretudo de um modo estatisticamente fundamentado, que o conjunto da população idosa tenderá a representar uma parte determinante da população mundial nas próximas décadas. Em Portugal, por exemplo, o Instituto Nacional de Estatística prevê que os idosos irão ter no futuro uma enorme prevalência, projetando-se que virão a atingir, em 2050, cerca de 3 milhões num total populacional de 9302 milhares (INE, 2002; WHO, 2002).

Ora, não sendo nosso intuito neste artigo mapear as diversas perspetivas relativamente à conceptualização de envelhecimento e de velhice, apesar da relevância do

debate (Ralha-Simões e Ralha-Simões, 2015), assumimos como objeto de reflexão a ideia de envelhecimento saudável, o que remete quer para fatores de risco de saúde quer de promoção da saúde que se associam ao envelhecimento a nível populacional. Dado que o conceito de saúde do idoso não tem, necessariamente, uma perspetiva unidimensional, ligada diretamente às patologias e aos défices próprios destas idades, interessa-nos enfatizar a sua conotação que envolve aspetos do bem-estar. Adotamos, desta forma, o entendimento, bastante amplo, da Organização Mundial de Saúde (OMS), acerca de envelhecimento saudável, que pretende precisamente transmitir uma mensagem mais inclusiva reconhecendo a importância de muitos fatores que influenciam o modo como se envelhece, muito para além dos cuidados primários de saúde; de facto, tal como a referida organização definiu, a saúde deve ser entendida como “um estado de completo bem-estar físico, social e mental e não apenas como a ausência de doença ou enfermidade” constituindo assim “um conceito positivo, enfatizando recursos pessoais e sociais, tanto como capacidades físicas” (WHO, 1998 p.1).

Com efeito, este enquadramento permitiu estabelecer pontes diversas entre a saúde comunitária, a psicologia e a educação ao longo da vida de que resultaram, por exemplo, num primeiro momento, o conceito de envelhecimento bem-sucedido (Fontaine, 2000) e mais recentemente, o conceito de envelhecimento ativo. Para a consolidação deste último conceito nos contextos da ação político-educacional muito têm contribuído as instâncias internacionais como a, já mencionada, OMS, que em 1999 proclamou o *Ano Internacional das Pessoas Idosas* e, em 2002, lançou o documento *Active Ageing. A Policy Framework*. Desde então, outros atores intergovernamentais se juntaram a esta agenda, dos quais destacamos a União Europeia, que declarou o ano de 2012 como *Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre Gerações*. Ora, o conceito de envelhecimento ativo, que assim vem sendo disseminado, estabelece, como coloca Correia, que o mesmo é agora “aplicável a todos os indivíduos e populações no sentido de promover a noção de que o envelhecimento pode e deve ser uma experiência positiva, potenciadora do

bem-estar físico, psicológico e social ao longo da vida, com a participação do indivíduo na sociedade, de acordo com as suas necessidades, desejos e capacidades” (2014, p. 10).

Deste modo, as estratégias socioeducativas que sejam possíveis implementar para, mediante um envelhecimento ativo, conseguir contribuir para que o idoso se mantenha saudável, são uma matéria que vem merecendo crescentemente grande atenção por parte de diversos profissionais, entre os quais os educadores sociais e os animadores comunitários, pois as medidas de política social hodierna assumem que é essencial mobilizar os recursos possíveis para promover a saúde desta população, não se tratando apenas de oferecer soluções para os problemas que vão surgindo, mas sendo essencial prevenir a sua ocorrência. Neste quadro, o presente artigo procura, então, evidenciar algumas lógicas de intervenção sociocomunitária que, na nossa ótica, podem concorrer nesse sentido, ou seja que podem contribuir significativamente para promover a saúde do idoso através da manutenção do seu bem-estar físico e mental. Aqui a perspectiva da educação ao longo da vida permite-nos convocar a relevância que os processos pedagógicos da educação não formal manifestamente têm para alcançar este desiderato, nomeadamente focalizando o papel que a animação socioeducativa tem vindo a ter para manter os adultos idosos ativos e informados sobre questões relacionadas com a saúde e a doença, capacitando-os para tomarem eles próprios a iniciativa de procurar contrariar alguns fatores que podem ser nocivos à sua saúde.

2. A promoção da saúde e a prevenção da doença como uma unidade dialética

Manter as pessoas mais velhas saudáveis é pois um objetivo que se vem revelando essencial no nosso tempo, tanto mais que, em sociedades como a nossa, aumentou muito esta faixa da população, devido não só ao decréscimo da natalidade e ao aumento da esperança de vida já referidos, mas também à significativa melhoria dos cuidados de saúde a que a generalidade das pessoas tem agora acesso. Contudo, é preciso ter igualmente em consideração que os adultos que agora vivem mais tempo, podem, paradoxalmente, manifestar alterações de sa-

úde estreitamente ligadas ao processo degenerativo que vai ocorrendo ao longo da vida, com impacto a nível biológico, cognitivo e psicológico, tal como refere Fernández-Ballesteros (2009), que menciona alterações ao nível da atenção, da perceção, da memória, da emoção e da personalidade, as quais podem obstaculizar a capacidade do indivíduo para conseguir continuar a gerir as condições que ajudam a proporcionar-lhe uma vida saudável, minimizando fatores patogénicos e contribuindo para a prevenção do agravamento da doença.

Neste sentido, Mota Pinto (2006) salienta que só podemos considerar o aumento da esperança de vida, que se constata atualmente, como um progresso se ele não se acompanhar de uma diminuição da qualidade de vida das pessoas que vivem agora mais tempo, lembrando a autora que a OMS salienta que não basta viver mais, mas que é sobretudo preciso que as pessoas vivam com saúde mostrando também uma adequada capacidade para usufruir desse prolongamento da sua existência, que agora se tornou possível, ou seja, trata-se de “dar mais vida aos anos e não apenas mais anos à vida” (p.80). É neste enquadramento que se torna essencial promover a saúde do idoso e que ganha, por isso, relevo o papel capacitador que a animação socioeducativa comporta na sua lógica de intervenção comunitária para que os idosos consigam manter uma desejável qualidade de vida nesta altura da sua existência.

Porém, esta tarefa nem sempre é fácil, representando um grande desafio que se coloca à sociedade como um todo. Para a concretizar é necessário, por um lado manter um horizonte de esperança em toda a ação fomentada pela intervenção comunitária pois, como explicou Paulo Freire, “não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (2001, p. 91) e, por outro lado, é indispensável saber recorrer criativamente a diferentes estratégias para ajudar os mais velhos a serem protagonistas ativos da manutenção de uma vida saudável, uma vez que, tal como se refere na Carta de Ottawa (1), a promoção da saúde é “o processo de capacitar as pessoas para aumentar o controlo sobre, e para melhorar, a sua saúde. (...) A saúde é um conceito positivo enfatizando recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas. Portanto, a promoção da saúde não é apenas da respon-

sabilidade do sector da saúde, mas vai além de estilos de vida saudáveis para o bem-estar” (OMS, 1986).

É por este motivo que a promoção da saúde e a prevenção da doença são aqui pensadas, à luz dos pressupostos da educação permanente, como uma unidade dialética. Trata-se de convocar para o âmbito da reflexão acerca do envelhecimento ativo uma racionalidade de tipo complexa, que também aporta repercussões para a racionalidade educativa que tem, de igual modo, de aprender a pensar para poder pensar de novo a realidade educacional ao longo da vida (Barros, 2011). Uma realidade educacional complexa de cariz gerontológico pode abraçar, portanto, o desafio de promover a saúde e prevenir a doença através da animação socioeducativa crítica que, na sua intervenção comunitária, procurará dialogar com outras epistemologias de modo a assumir a unidade dialética contraditória que existe entre teoria e prática, entre linguagem e pensamento, entre subjetividade e objetividade, entre espaço e tempo e, inevitavelmente, entre o saber dos educadores e a experiência de vida dos educandos idosos.

3. Esperança de vida e vidas com esperança – a perspetiva da animação socioeducativa do idoso

Do ponto de vista da gerontologia educacional a promoção da saúde do idoso e da prevenção da doença está complexamente associada com a eficácia da promoção alargada de um envelhecimento ativo (Assis, Hartz e Valla, 2004), que, reiteramos, na proposta da OMS (2002) diz respeito a um processo de otimização das oportunidades para a saúde, a participação e a segurança, a fim de melhorar a qualidade de vida com a idade. Desta forma há vários objetivos que a intervenção educacional para a promoção do envelhecimento ativo visa atingir, como, por exemplo, o de contribuir para estender a expectativa de vida saudável e de qualidade de vida a todas as pessoas, enquanto envelhecem, aumentando neste processo a satisfação com a vida, que resulta, entre outros fatores, do incremento da participação social, cultural e económica.

Ora, se entendermos, num primeiro momento, a animação socioeducativa como um conjunto de práticas cuja finalidade geral é estimular, sobretudo pela educação

não formal, a iniciativa e a participação das comunidades no processo do seu próprio desenvolvimento sustentável e conscientizado, tendo presente a dinâmica global da vida sociopolítica em que os sujeitos estão integrados (Pérez-Serrano e Guzmán-Puya, 2006), então ganha relevo o seu potencial para trabalhar no social em prol do envelhecimento ativo. Ou seja, a intervenção comunitária pela animação, nestes mesmos contextos de proximidade, tem a capacidade de criar comunidades de aprendizagem através de projetos e programas de animação sustentados metodologicamente numa variedade multifacetada de técnicas de trabalho com grupos que se serve, frequentemente, de dinâmicas de grupo, jogos educativos, dramatizações, entre outros recursos que constituem o património de ação educacional de qualquer animador (Ander-Egg, 1992; Ayuso-Carrasco, 2002).

Ora, o facto do conceito de animação ser claramente polissémico, como se retira de uma simples revisão de literatura, não nos impede de identificar como aspetos basilares, para a reflexão em curso, a ideia de que a animação intervém para dar vida a um coletivo pondo aspirações comuns em relação (Calvo, 2002; Froufe-Quintas e Sánchez-Castaño, 1998). Se a aspiração comum passar por promover a saúde e prevenir a doença o animador estará encarregue de fazer confluir atividades interdisciplinares e intergeracionais de pendor socioeducativo nos contextos de vida dos idosos, de maneira a que os mesmos sejam protagonistas da ação. Nos termos de Jacob, a “animação com idosos representa um conjunto de etapas com o objetivo de facilitar o acesso a uma vida mais ativa e mais criativa, à melhoria nas relações e na comunicação com os outros, para uma melhor participação na vida da comunidade de que faz parte, desenvolvendo a autonomia pessoal” (Jacob, 2007, p. 31).

Na perspetiva da animação socioeducativa do idoso o objetivo permanente é atuar em todos os campos de desenvolvimento da qualidade de vida dos idosos, no sentido de os estimular quer a nível físico quer cognitivo e psicológico. Desta forma, os períodos de ócio e lazer são criativamente reconvertidos em oportunidades para que o individuo tome nas suas mãos a responsabilidade por se manter saudável. Para tal, o animador tem o compromisso de delinear, com a população, objetivos educa-

tivos específicos promotores de um envelhecimento ativo, para serem concretizados no quadro de atividades deliberadamente conduzidas para capacitar e sensibilizar para os fatores de risco que podem conduzir à doença.

Para tal, é necessário que o animador seja devidamente qualificado para levar a cabo este papel (Monera-Olmos, 1992) mas também e, no que concerne ao conteúdo da intervenção que se propõe implementar no campo da saúde, que saiba, de igual forma, como poderá se articular adequadamente quer com outros elementos da comunidade adjacente quer com outros profissionais, (De Miguel Badesa, e Rodrigo Moriche, 2011), nomeadamente os de saúde cuja colaboração no desenrolar da intervenção é essencial para que se alcancem os fins que se propõem promover no âmbito da capacitação para um envelhecimento ativo, de cariz esperançoso e solidário (Pinto, 2008).

Para tornar sustentável uma vida com esperança torna-se pertinente, como refere Alves Júnior (2007), contrariar o legado de épocas passadas em que se recomendava aos mais velhos sobretudo descanso, recolhimento e inatividade. Com efeito, nos nossos dias, entende-se que é essencial para a manutenção de uma boa saúde do idoso que este mantenha bons níveis de atividade e de participação social, fatores que surgem associados a uma melhor saúde não só física como mental. É neste enquadramento que a animação socioeducativa surge como um importante recurso para conscientizar o idoso acerca de questões relevantes do seu próprio contexto envolvente, e da sua constelação de interesses, que o podem ajudar a manter-se saudável ao longo do seu percurso de vida, na medida em que nunca é tarde para se ser ativo.

4. Especificidades da animação socioeducativa dos idosos – agir nos contextos e contextualizar a ação

A animação socioeducativa conduzida com a intencionalidade de promover a saúde e prevenir a doença no idoso tem uma especificidade própria que, como temos afirmado, importa conhecer e saber respeitar. Com efeito, o processo de envelhecimento vai alterando, em vários sentidos, tanto negativos como positivos, as capacidades de adaptação e mudança do indivíduo, tornando-o mais sensível aos condicionalismos exteriores do ambi-

ente físico e humano que o rodeia, o que tanto se pode constituir com um obstáculo como pode ser utilizado enquanto elemento facilitador duma intervenção socioeducativa junto dos indivíduos nesta faixa etária (Sequeira, 2013). Ou seja, de certo modo, a finalidade-charneira da animação socioeducativa do idoso pressupõe “ajudar as pessoas adultas idosas a planificarem as estratégias para o envelhecimento, de promover novos interesses e novas atividades, de estimular e treinar a vitalidade física e mental e de ocupar, utilmente, os grandes tempos livres disponíveis” (Osório, 2004, p. 252).

Posto isto, há que ter também em conta que nem os idosos constituem um grupo homogêneo nem os seus contextos e condições de vida são uniformes. Assim sendo, das várias características socioculturais em presença num dado grupo de idosos há que saber retirar sinergias e conteúdos para as atividades educacionais que aportem significados e interesses partilhados, capazes de fazer expandir o que se sabe para produzir, a partir daí, novas aprendizagens. Trata-se de contextualizar a ação educacional através da valorização e da reflexividade sobre a experiência de vida que implicam um processo dialético entre o pensamento, a reflexão e a aprendizagem, que se desenrola de uma forma faseada e sequencial e cujo resultado é considerado significativo, na medida em que permitiria atribuir um sentido novo à experiência, isto é, uma reelaboração consciente da experiência em sentido Deweyniano.

O enquadramento em que o idoso está inserido é por isso um aspeto importante a ter sempre em conta na animação socioeducativa. Aspetos referentes à sua geografia quotidiana são igualmente relevantes, quer o idoso seja abordado no seu domicílio ou se encontre integrado na comunidade, seja em centros de dia, centros sociais ou em estruturas residenciais para idosos. Em qualquer destas coordenadas é essencial promover a ligação positiva ao meio envolvente e a participação na comunidade, sobretudo porque em idades avançadas há o risco de o indivíduo tender a diminuir a sua atividade física e intelectual, com efeitos nefastos na capacidade de concentração, de coordenação e de reação, que podem não só levar à perda de autoestima, à autodesvalorização pessoal, bem como à apatia, desmotivação, isolamento social

ou mesmo à depressão, fatores esses que contribuem para o surgimento ou agravamento de patologias (Sequeira, 2013).

Portanto, a animação socioeducativa do idoso tem também como missão estimular novos papéis sociais nesta idade, reconhecidos e considerados válidos nos contextos locais, para que o idoso volte a sentir-se parte integrante da sociedade e, em simultâneo, alguém autónomo e responsável por si próprio. Para tal é fundamental que o animador seja crítico e capaz de operar uma intervenção comunitária a montante e a jusante da rotina quotidiana do idoso, sendo por isso indispensável que o animador conheça bem os idosos com quem trabalha, estabelecendo um ambiente de confiança e de conforto em que se possam exprimir livremente, mas também as lógicas de ação das organizações presentes nos seus contextos de vida, bem como os sentidos e as representações acerca do idoso operantes na comunidade envolvente, fomentando a problematização dos costumes dos enquadramentos ambientais em que se inserem e incentivando práticas de reflexão partilhada acerca de ambientes que possam ser propiciadores do aparecimento de patologias. Dado que tem que agir nos contextos e contextualizar sempre a sua ação de intervenção o animador é essencialmente um dinamizador e um mobilizador junto de indivíduos e grupos, relativamente aos quais desenvolve uma ação conjunta, assente numa comunicação positiva, para fomentar relações humanas renovadas que contrariem a exclusão do idoso da vida coletiva e se aliem no incremento da expansão generalizada da qua-

lidade de vida, num enquadramento em que a saúde constitui um vetor essencial.

Considerações finais

Neste artigo incorremos acerca das pontes que interligam a animação socioeducativa com a promoção e a prevenção da saúde para fazer do processo de envelhecimento uma oportunidade de incremento da participação ativa nos fatores que podem fazer ampliar a qualidade de vida do idoso. Refletiu-se acerca dos sentidos que o conceito de envelhecimento ativo pode aportar para adultos com maior esperança de vida, desde que com eles se faça um trabalho de intervenção alicerçado na educação ao longo da vida.

Nesse sentido vimos como a animação socioeducativa do idoso pode constituir-se como um importante instrumento de emancipação pessoal e social, pela mudança e transformação de hábitos. Refletimos ainda acerca da pertinência de fazer com que o animador se assuma como um agente capacitador, sendo indispensável que conheça e respeite as necessidades e as particularidades da população e da comunidade envolvente, articulando-se nesse processo, sensível e inteligentemente, com outros profissionais que aportem interdisciplinarmente aos sentidos complexos da sua intervenção transformadora.

NOTAS

(1) - Documento apresentado na Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizado em Ottawa, Canadá, em novembro de 1986.

Referências bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1992). *La animación y los animadores*. Madrid: Narcea.
- Alves Júnior, E. (2007). Fundamentado uma proposta de animação cultural para idosos e aposentados brasileiros. *Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana*, 1(1), 1-18.
- Assis, M., Hartz, Z. & Valla, V. (2004). Programas de promoção da saúde do idoso: uma revisão da literatura científica no período de 1990 a 2002. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(3) 557-581.
- Ayuso-Carrasco, I. (2002). *Animación sociocultural – Intervención multidisciplinar*. Jaén: Editorial Formación Alcalá.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Calvo, A. (2002). *La animación sociocultural: una estrategia educativa para la participación*. Madrid: Alianza.
- Correia, E. de S. (2014). Saúde do idoso - Polifonia de vozes. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo (tese de mestrado).
- De Miguel Badesa, S. & Rodrigo Moriche, M. P. (2011). Competencias complementarias en diferentes ámbitos educativos: educación formal y animación sociocultural. In M.B. Montoro (ed.). *II Jornada Monográfica – Pedagogia Social y Educación Social: una mirada al futuro* (pp. 64-77). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández-Ballesteros, R. (2009). *La psicología de la vejez*. Madrid: Ediciones Pirámides.
- Fontaine, R. (2000). *Psicología do envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Froufe-Quintas, S. & Sánchez-Castrão, M. A. (1998). *Animación sociocultural – nuevos enfoques*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- INE (2002). Envelhecimento em Portugal: Situação demográfica e sócio-económica recente das pessoas idosas. *Revista de Estudos Demográficos do Instituto Nacional de Estatística*, 32.
- Jacob, L. (2007). Animação do idoso. *Cadernos Soialgest*, N.º 4 (Animação de idosos).
- Lerner, R.M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3rd ed.). Mahwah: Erlbaum.
- Monera-Olmos, M.L. (1992). Los animadores socioculturales: su personalidad y su tipología. In Quintana, J.M. (org.). *Fundamentos de animación sociocultural* (pp. 256-275). Madrid: Narcea.
- Mota-Pinto, A. (2006). Reflexão sobre o envelhecimento em Portugal. *Geriatrics*, 11(2), 74-86.
- Osório, A. (2004). Animação sociocultural na terceira idade. In *Animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos* (pp.250-263). Lisboa: Instituto Piaget.
- Osório, A. & Pinto, F. (coord.) (2007). *As pessoas idosas, contexto social e intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pérez Serrano, G. & Pérez de Guzmán Puya, M.V. (2006). Qué es la animación sociocultural: epistemología y valores. Madrid: Narcea Ediciones.
- Pinto, G. (2008). Animação sociocultural no lazer: Contribuições possíveis para saúde em hospitais. *Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana*, 2(1), 1-18.
- Ralha-Simões, R. & Ralha-Simões, H. (2015). Envelhecimento e qualidade de vida: para além da integridade e do desespero. *OMNIA*, 3, 11-19.
- Sequeira, S. (2013). *Animar para melhor envelhecer, com satisfação*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação (tese de mestrado).
- WHO (1986). The Ottawa Charter for Health Promotion: Visto em 2-10-2015 em / <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- WHO (1998). The world health report 1998 - Life in the 21st century: A vision for all: Visto em 2-10-2015 em <http://www.who.int/whr/1998/en/>
- WHO (2002). *Active ageing: a policy framework*. Geneva: World Health Organization. (A contribution of the WHO to the Second United National World Assembly on Ageing, Madrid, Spain, April, 2002). Visto em 10-10-2015 em http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67215/1/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf

Joaquim Pastagal do Arco¹

A EDUCAÇÃO LIFEWIDE E A CIDADANIA DEMOCRÁTICA

Também na Portela da Missa têm direito à aprendizagem

Resumo: A construção de uma cidadania democrática implica a definição de políticas públicas que contemplem a educação nas suas diversas dimensões. Face à constante problematização dos sistemas educativos, a partir da segunda metade do século XX, emergiu um novo conceito de educação que deu maior enfoque a novos espaços e formas de educação e aprendizagem. Neste sentido, surge o conceito de educação ao longo da vida no sentido de contribuir para a chamada sociedade educativa. De acordo com este modelo, todas as pessoas têm direito ao acesso à educação de forma a todas terem oportunidades de aprendizagem. Contudo, a evolução do conceito de educação de adultos, sujeita aos vários momentos históricos, políticos, sociais, tem vindo a afastar-se da sua raiz original de matriz humanista, num movimento de passagem do campo modernista da educação de adultos para o pântano pós-modernista da aprendizagem ao longo da vida

Palavras-chave: Educação de adultos; educação ao longo da vida; aprendizagem ao longo da vida; idosos; cidadania ativa

THE LIFEWIDE EDUCATION AND DEMOCRATIC CITIZENSHIP

People at Portela da Missa are also entitled to learning

Abstract: The building of a democratic citizenship entails the definition of public policies that include education in its various dimensions. However, these policies have been changing across the last decades. The permanent questioning of educational systems on the second half of XX century, produced a new concept of education that focused new spaces and forms of education and learning. Therefore, emerged the movement of lifelong education aiming to contribute to the so-called educational society, in which everybody would have access to education and learning opportunities. However, the historical, political and social evolutions have been influencing adult education, that grew apart from its original humanistic stance: from the modernist field of adult education to the post-modernist swamp of lifelong learning.

Keywords: Adult education, lifelong education, lifelong learning, older citizens, active citizenship.

¹ Professor Adjunto da Universidade do Algarve (Portugal)

Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (jarco@ualg.pt)

Revisitando Ivan Illich

À medida que as sociedades evoluem, conforme as épocas históricas, modificam-se as concepções sobre educação, a qual, como refere Toffler (1984, p. 16), tem sido caracterizada por descontinuidades, inovações, pontos de ruptura ou “*frentes de vaga*” sendo a história da educação uma sucessão de vagas de mudança.

Na segunda metade do século XX observaram-se importantes transformações no cotidiano, na maneira de pensar e sentir da sociedade, bem como mudanças culturais e comportamentais. Este período foi marcado por significativos avanços no campo da ciência e da tecnologia, pela cooperação técnica e científica e pela revolução tecnológica que introduziu novas dimensões à globalização.

A acompanhar este novo processo de desenvolvimento mundial operaram-se, também, mudanças ao nível das dinâmicas sociais que são fenômenos complexos associados à diversidade de culturas e modos de vida. As sociedades foram marcadas por situações de desigualdade, de hierarquias injustas, e as pessoas acabaram por sentir necessidade de se organizar em torno de programas de âmbito educativo, com acesso a métodos e técnicas de ação socioeducativa.

Neste contexto criou-se uma forte crença de que a educação teria um importante papel a desempenhar na construção de uma sociedade mais moderna (Finger & Asún, 2001). Inspirado no movimento da *Educação Nova*, um marco no desenvolvimento de uma ciência da educação baseada numa pedagogia ativa centrada na diferenciação pedagógica, o modelo escolar começou a ser seriamente questionado.

Um dos problemas da escola é que, embora promova a transmissão de saberes, não ensina a criar o conhecimento e essa ausência é responsável pelos constantes erros humanos, pois o mundo nunca é um reflexo ou um espelho da realidade. Daí que, muitos dos conflitos sociais decorram do pouco conhecimento que as pessoas têm sobre as coisas. E também a compreensão parece estar ausente do ensino porque problemas como o racismo, a xenofobia, o ódio, resultam do estado bárbaro de incompreensão entre seres humanos. Por outro lado, a escola não promove um conhecimento pertinente capaz

de apreender os problemas globais e fundamentais para aí inscrever os conhecimentos parciais e pessoais. Até porque os estudantes parecem não serem capazes de relacionar disciplinas como as ciências humanas ou as ciências da natureza com a unidade e a diversidade de tudo o que é relativo ao ser humano (Morin, 2002),

Ivan Illich era mais profundo nas suas críticas ao sistema educativo ao questionar a escola, as instituições educativas e as suas características, a sua ineficácia e injustiça relativamente aos alunos e o seu caráter burocrático, hierarquizado e manipulador. Num dos seus livros mais conhecidos, “*Sociedade sem escola*”, faz uma análise crítica das instituições educativas e propõe a criação de um sistema alternativo de aprendizagem, não enquadrado institucionalmente. Illich (1976) considerava a escola como um ídolo secular e defendia que, para se construir um mundo novo e mais humano, se teria que derrubar esse ídolo. Illich foi repudiado como charlatão, festejado como exótico e venerado como revolucionário. A tese educativa de Illich era centrada numa sociedade sem escolas. O facto de a escolaridade ser obrigatória só agrava a situação daqueles que não conseguem adaptar-se aos métodos de ensino vigentes; em consequência disso, não aprendem nada de válido, perdem a autoestima e quando deixam a escola não estão preparados para ingressar no mundo do trabalho. Contudo, apesar de muitas pessoas terem consciência da ineficácia e da injustiça do sistema educativo ainda não foram capazes de imaginar alternativas, nem de conceber uma sociedade descolarizada.

Illich (1976) desenvolveu uma teoria, antiorganizacional, assente em quatro ideias: à medida que a sociedade moderna se desenvolve tudo é, praticamente, institucionalizado o que retira convivialidade às pessoas e capacidade de resolução de problemas; os agentes das instituições são especialistas que controlam a produção de conhecimento, tendo-se tornado a educação num produto que se consome e que se obtém no mercado; depois de um certo ponto de especialização institucionalizada, os especialistas passam a ser contra produtivos, produzindo o efeito contrário do que pretendiam alcançar. Illich enfatizava a importância da autoformação, da educação não formal, da relação entre socialização e apren-

dizagem e a valorização daquilo que as pessoas sabem, como ponto de partida para construírem a sua autonomia, ao contrário daquilo que a escola faz.

Tal como Ivan Illich, também Paulo Freire (1999), comungava da ideia de que todo o ser humano é capaz de construir o seu próprio percurso intelectual, tem capacidades criativas, é capaz de questionar, de ser curioso, de construir aprendizagens de forma autónoma; contudo, contrariamente a Illich, Paulo Freire, apesar de criticar a escola, acreditava na sua função em favor do progresso e não criticava o sistema escolar, nem nada do que lhe estava associado. Paulo Freire começou por publicar um roteiro com diversas ideias e questões educativas sobre ensino e aprendizagem de jovens e adultos. Era o início de uma produção científico-pedagógica cuja tese central era a educação libertadora, em que a finalidade da educação era promover a libertação da realidade opressiva e da injustiça social (Gadotti, 1997).

Paulo Freire, Illich, entre outros, ao problematizarem o sistema educativo contribuíram para uma mudança nas concepções sobre educação, deixando a escola de ser o único referencial, passando a dar-se maior enfoque a novos espaços e formas de educação e aprendizagem que visassem ampliar a formação profissional e cultural de jovens e adultos ao longo da vida. Tornava-se imperioso superar a contradição entre os limites da educação formal e a evolução técnico-científica, daí que vários países procurassem definir uma política de educação de adultos que compensasse o desfasamento de conhecimentos observado entre a mão-de-obra especializada (Arouca, 1996). Neste âmbito, o conceito de educação de adultos deveria constituir uma potencialidade educativa capaz de ser complemento e alternativa à educação escolar e de se apresentar, cada vez mais, como um programa de construção da chamada sociedade educativa.

Breve síntese da evolução concetual de educação de adultos

Em Portugal, a evolução do conceito de educação de adultos tem estado sujeita aos vários momentos históricos, político, sociais, em que a sua falta de afirmação social parece refletir a desarticulação entre os subsistemas educativos e as esferas políticas. Este fenómeno

ocorre num país que continua a apresentar baixos níveis educativos a nível da população adulta que constituem novas formas de discriminação e exclusão social que vem gerando uma “*cidadania de segunda classe*” (Lima, 2005, p.43).

O desenvolvimento da educação de adultos em Portugal deveria assentar numa retaguarda educativa, constituída por uma população com uma boa formação de base, promotora do desenvolvimento humano (Lima, 2005). Para tal, o Estado deveria investir na educação de adultos, não apenas por ser um direito de *Todos* os cidadãos, mas por ser condição necessária ao desenvolvimento do país. De acordo com esta ideia, deveria ser valorizado o conceito de educação de adultos, no sentido da valorização da pessoa, propondo-se uma conceção de aprendizagem como algo de global e contínuo que deveria ocorrer *lifewide* (Alheit & Dausien, 2007).

A expressão “*aprendizagem em todos os domínios da vida*” (*lifewide*) chama a atenção para a disseminação da aprendizagem que deve ocorrer em todas as dimensões das nossas vidas. Nunca se falou tanto em aprendizagem, tornámo-nos uma sociedade de aprendentes em que a explosão da aprendizagem deveria ir de mãos dadas com o desenvolvimento da educação de adultos, o que não ocorre porque a educação de adultos nunca foi um campo intelectualmente coerente, pois tem fundamentos teóricos muito diversificados que nunca foram integrados quer teórica quer concetualmente.

Além disso, a educação de adultos nunca conseguiu clarificar uma ideologia que tivesse um paradigma claro em que assentassem todas as suas formas de prática educativa. Falta-lhe uma teoria que forneça a base do entendimento e do significado prático de conceitos como o humanismo, a igualdade, a justiça social, a cidadania democrática, a participação, a democracia participativa, a capacitação para a autodeterminação. Por muito que se conceptualize de modo diferente a aprendizagem de pessoas adultas, por difícil que seja estabelecer a ligação entre estas correntes teóricas, ligadas a contextos históricos e socioculturais particulares, há um aspeto que é comum: a ideia de que a missão da educação de adultos “*é dar ao desenvolvimento uma face humana*” (Finger & Asún, 2003, p. 14).

A educação de adultos é um direito de todas as pessoas, pelo que as instituições deveriam proporcionar diferentes oportunidades de aprendizagem, devendo caber a cada pessoa fazer as suas escolhas em termos de opções educativas, quer no domínio dos conhecimentos socioeconómicos, técnicos, culturais e práticos, quer de ordem geral. No que se refere à formação para o emprego, a educação de adultos deveria formar não apenas para um ofício, mas também facilitar a reconversão profissional. A responsabilidade pela formação deveria ser partilhada pelas escolas, empresas e educação extraescolar. Enquanto quadro de referência para as políticas educativas, o conteúdo do conceito de educação de adultos deveria ser um processo educativo contínuo, de desenvolvimento dos saberes, do saber fazer e do saber ser, cuja aquisição dos saberes e das qualificações não faz sentido se não estiver ligada à experiência e à prática que ocorre ao longo de toda a vida (*lifewide*). Com efeito, face a um mundo em mudança que coloca em causa as concepções de desenvolvimento social, económico e educativo, surge a necessidade de uma mudança cultural e educativa que ajude pessoas e grupos a adaptarem-se e a participarem nesse processo de mudança (Stoer, 2006).

As práticas de educação de adultos parecem evoluir a reboque da evolução da sociedade, num plano sempre muito próximo da realidade e das necessidades ditadas por essa realidade (Finger, 2005). Ora, a conceção dominante na sociedade associa a educação de adultos a uma educação não formal que se realiza de forma organizada e sistemática e que ocorre, normalmente, fora do sistema formal de ensino. Contudo, a educação de adultos é um processo que se desenvolve ao longo da vida humana, não só através da educação não formal, mas também por meio da educação informal proporcionada pela vida familiar, pelos meios de comunicação, pela comunidade ou no quadro da profissão, da vida social e da própria história de vida. O conceito de educação de adultos tem subjacente a ideia de sociedade educativa, garante de todas as oportunidades de educação, que deve combinar a cultura geral com aprendizagens específicas. A educação de adultos deve ser um processo ao longo da vida (*lifewide*), que favoreça as qualificações profissionais, o desenvolvimento de competências em con-

texto profissional, o desenvolvimento dos valores do interculturalismo, da autonomia, do pluralismo, do desenvolvimento pessoal e social, da expressão físico motor, do lazer, do sentido estético, tendo em conta que distinguir a educação por períodos de vida, infância, adolescência, idade adulta, idade melhor, não corresponde ao conceito de vida dos tempos modernos.

A evolução do conceito de *educação de adultos* em Portugal, associada a contextos socioculturais e históricos particulares, pode ser enquadrado em três modelos dominantes que se mantiveram incomunicáveis entre si (Fernandéz, 2005): modelo recetivo alfabetizador que dá prioridade à aprendizagem da leitura, mais do que à escrita, e que predominou durante largo período do século XX, sendo responsável pela identificação da educação de adultos com a escolarização de adultos, e cujos principais destinatários eram pessoas adultas em situação de exclusão social e/ou grupos e minorias desfavorecidas; modelo dialógico social que corresponde ao conceito de educação ao longo da vida em que dá-se prioridade à aprendizagem de competências que ajude todas as pessoas a interagir de forma reflexiva, crítica e criativa na vida quotidiana, privilegiando a participação, o diálogo, não se reduzindo pois à aprendizagem da leitura e escrita, mas valorizando também as competências sociais, considerando que a aprendizagem é um processo contínuo que ocorre durante toda a vida e em todas as dimensões da vida social; o modelo económico produtivo, centrado na aprendizagem ao longo da vida cujo propósito é a aquisição de competências da população em idade ativa para o setor produtivo, sendo de destacar que, atualmente, este é o modelo mais dominante, impregnado de códigos mercantilistas, competitivos e produtivos, em que a formação em competências marginaliza a progressão em sabedoria.

De entre as principais características do modelo económico produtivo, que corresponde ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, há a destacar o tipo de público que frequenta as ações de educação de adultos que são aqueles que mais sabem e que mais formações possuem. Este fenómeno regista-se também ao nível do mercado de trabalho, ou seja, os trabalhadores no ativo participam em mais ações de formação que as pessoas

desempregadas e, incluem também mais os desempregados do que as pessoas inativas; por outro lado, participam mais os trabalhadores das grandes empresas que os trabalhadores das pequenas empresas, contatando-se igualmente que os trabalhadores intelectuais procuram adquirir mais formação que os trabalhadores manuais. Uma outra característica deste modelo é o esquecimento a que são votados determinados setores da população adulta ao nível da formação básica, sobretudo, os idosos e os grupos mais marginalizados e desfavorecidos da sociedade.

A substituição de um conceito relativamente inequívoco como é a educação ao longo da vida por aprendizagem ao longo da vida pode disfarçar o que é, de facto, uma grande mudança política no desenvolvimento do sistema educativo de ensino e de aprendizagem. A educação ao longo da vida é uma abordagem social-democrata progressista, e a aprendizagem ao longo da vida é uma abordagem social reformista neoliberal (Griffin, 1999). Esta mudança que levou ao deslocamento de “*educação*” por “*aprendizagem*” caracteriza o determinismo histórico e tecnológico que impulsiona o desenvolvimento da sua estrutura social e valores culturais. Face à inevitabilidade da tecnológica e à incapacidade de controlar o avanço tecnológico que conduz a mudanças sociais, não há outra escolha senão a opção pela aprendizagem ao longo da vida. Na *aprendizagem ao longo da vida* há uma maior desresponsabilização do Estado, que ao procurar adaptar-se à competitividade económica e à busca da empregabilidade, a partir de lógicas funcionalistas e individualistas, não reflete preocupações de ordem humanista, nem manifesta obrigatoriamente objetivos de ordem educativa, cultural, social, nem conducentes à participação cidadã, no sentido de uma sociedade mais equitativa.

A mudança do conceito de *educação ao longo da vida* em favor do termo alternativo, *aprendizagem ao longo da vida*, constituiu uma mudança que limita o conjunto de práticas que definem os objetivos da educação de adultos, no contexto da sociedade da informação e do conhecimento. O desenvolvimento de novas competências e habilidades para inserção no cenário económico assente no conhecimento, reflete orientações ideológicas

e intencionais (Milana, 2012). O pensamento neoliberal parte do princípio que a pessoa é consciente das suas necessidades de formação e que, por isso, deve definir o seu percurso formativo, enquanto devem ser criadas condições organizacionais para dar resposta a estas necessidades individuais.

Essas novas funções da *aprendizagem ao longo da vida* são baseadas na ideia de que o Estado se transforma em controlador de condições que favoreçam a emergência de um mercado de educação e formação, perdendo a sua capacidade de definir políticas públicas. É o colapso do Estado interventor, incapaz de gerir eficazmente os problemas sociais e educativos, face a uma nova hegemonia ideológica de cariz gerencialista e neoliberal que conduz à desnacionalização do Estado, à desestatização e à internacionalização das políticas (Guimarães, 2011).

A desinstitucionalização da educação de adultos, que tem como efeitos inerentes a individualização e a privatização, pode encerrar riscos do ponto de vista da quebra de coesão e do agravamento das desigualdades sociais no interior das sociedades contemporâneas (Alves, 2010).

É neste quadro que a *aprendizagem ao longo da vida* se afasta do ideal de educação de adultos, para dar lugar a estratégias puramente individuais, próprias de uma formação e aprendizagem que é reduzida a estratégias vocacionalistas e técnicas de gestão de recursos humanos centradas na eficácia económica e na competitividade (Lima, 2007). Esta lógica política-educativa parte do princípio que os indivíduos adultos aprendem permanentemente e naturalmente por iniciativa própria, sem precisar de políticas públicas de educação de adultos (Lima, 2005).

A este propósito, Fragoso (2007) refere que parece haver uma culpabilização dos adultos menos escolarizados que, de um modo geral, estão nessa situação que os faz caminhar através de ciclos viciosos, porque não foram capazes de construir o seu percurso educativo, passando consecutivamente ao lado das oportunidades de educação e formação. Como se esses baixos níveis educativos, a fraca auto-estima e a descrença nas suas capacidades, não fosse, em parte, consequência do mundo económico, social e cultural, que os forçou a uma situação de desvantagem ou mesmo de marginalidade.

E na Portela da Missa?

A Portela da Missa é um local situado num baixio da serra do Caldeirão, no concelho de Alcoutim de onde só se consegue vislumbrar uma paisagem com elevações arredondadas. Há 25 anos atrás, no decurso de um projeto de educação de adultos no nordeste algarvio, que levou a efeito um conjunto de atividades no âmbito da alfabetização, da animação sociocultural e da animação socioeducativa, também a Portela da Missa foi palco de um curso de alfabetização. O monitor desse curso, um jovem nordestino, motivava os seus educandos para a aprendizagem referindo que o mundo não acabava na Portela da Missa. *“Eu dizia: o mundo é muito maior que isto e a gente está aqui para ver o mundo, e eu estou aqui para vos dizer que há mais mundo. E esta foi a primeira base, fazê-los entender que a vida é muito mais que aquela vidinha que havia lá no monte (...) E as pessoas queriam, queriam saber mais, tinham curiosidade. Quando lhes falava de outras coisas que desconheciam, as pessoas queriam, queriam que falasse, queriam saber mais, havia vontade no grupo para aprender coisas”*.

Alberto Melo (1985) refere que não basta ensinar a ler e a escrever, há um conjunto de conhecimentos que são fundamentais e que devem ser proporcionadas às populações para se sentirem mais à vontade na sociedade em que vivem. Segundo Ander-Egg (1980), a educação de adultos apesar da sua importância, não se pode reduzir à alfabetização porque é fundamental que as pessoas sejam capazes de expressar os seus próprios valores, enraizados na sua condição histórico-existencial e adquirir a formação que os capacite a assumir protagonismo na vida social, cultural, económica e política. Nesta perspetiva, a educação de adultos, no âmbito do *Projecto Integrado de Desenvolvimento Regional* (1985), procurou concretizar uma diversidade de ações educativas de âmbito informal, no sentido de motivar pessoas adultas a superar atitudes de apatia em relação à aprendizagem, por forma a contribuir de forma decisiva para a evolução do conceito de educação de adultos, durante muito tempo reduzida ao contexto da alfabetização.

Face ao problema social que representa o isolamento das populações mais idosas, a animação comunitária pode ajudar a promover novos interesses e novas ativida-

des, a estimular e treinar a vitalidade física e mental, uma vez que *“o envelhecimento não tem de se caracterizar pela perda e pela deterioração intelectual”* (Osório, 2004, p. 253). A implementação de um programa de animação, como subconjunto integrado num projeto mais global de educação de adultos, constitui não só uma questão de solidariedade para quem já tanto produziu, mas também uma oportunidade para recuperar um manancial de saberes, conhecimentos e experiências que as gerações idosas representam e cuja atividade só decai se não houver realizações socioeducativas adequadas à situação das pessoas. É e continuará a ser muito importante proporcionar experiências de aprendizagem às populações idosas e manter um ambiente rico e estimulante, dado que entre os muitos problemas que afetam estas populações, uma boa parte tem a ver com a cultura e com as relações sociais, em que a educação desempenha um papel importante (Osório, 2004).

Num tempo em que a vida cultural nas aldeias é cada vez mais diminuta, a recuperação da cultura popular, da memória coletiva das gentes ligada à concretização de atividades culturais, constitui um dos pontos-chave para o desenvolvimento dos territórios. Daí que um trabalho muito importante a realizar no âmbito da educação de adultos seja diagnosticar localmente a predisposição para as aprendizagens, identificar aspirações e necessidades sociais e educativas, bem como fazer levantamentos sobre literatura oral, tradição popular, mezinhas, provérbios, lendas, receitas, benzeduras, contos, que permitam produzir publicações que preservem a cultura local.

A educação de adultos deve constituir um conjunto de práticas educativas, sociais e culturais no sentido de promover a participação das pessoas no próprio processo de desenvolvimento comunitário. Como refere Ander-Egg (1998), o desenvolvimento comunitário deve ser percebido como uma ação sociopedagógica caracterizada pela intencionalidade de gerar processos baseados em princípios operativos, que procurem criar espaços para a comunicação interpessoal. Uma animação comunitária concebida como um processo que proporcione oportunidades para que as pessoas criem maiores laços entre si e se reúnam à volta de assuntos considerados objeto de

preocupação comum, reforçando não só sentimentos de pertença, mas também valores e identidade culturais partilhados na comunidade.

Os adultos, homens e mulheres, pessoas idosas, são gente com muita experiência de vida, potencialmente inteligentes que, por terem vivido em ambientes socioculturais desfavorecidos e por nunca terem tido acesso a determinadas condições de cultura, precisam de beneficiar de uma intervenção institucional que os ajude a desenvolver essas tais potencialidades latentes. As pessoas apresentam capacidades para construir e reconstruir novos conhecimentos e aquilo que são, dependerá muito do contexto em que vivem, do seu mundo que não é apenas físico, mas social, histórico, cultural, consequência de condições sociais, económicas e políticas. Ninguém é iliterato por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de aprender (Freire, 1987). São pessoas que ao longo da sua vivência construíram muito conhecimento e produziram cultura (Freire, 1999), pelo que a riqueza do que sabem e a maneira como vivem, seria um facilitador da aprendizagem, mais da leitura que da escrita. Segundo Moura (1979) esta aprendizagem depende de dois fatores, designadamente da sua relação com o meio envolvente e de problemas de ordem interna. Na relação com o meio há a considerar o papel da comunidade, a questão da vergonha social, os comentários que se produziriam na vizinhança; como fatores internos há ainda a considerar a idade, as habilidades psicomotoras, a coordenação motora, a visão, a audição, a memória, a motivação.

Iliteracia, solidão, isolamento, abandono são alguns dos problemas sentidos por parte das pessoas mais idosas que vivem em meio rural, em territórios mais desertificados. Contudo, apesar de todos estes constrangimentos, todas as pessoas aprendem porque todas elas têm um potencial a ser desenvolvido desde que seja respeitado o ritmo de cada uma. Todas as pessoas têm as suas competências e são, culturalmente, inteligentes. Todas as pessoas têm uma tendência natural para evoluir e para se auto atualizar, desde que motivadas, apoiadas e enquadradas na dinâmica do grupo (Rogers, 1983).

Paúl (1997) refere que o envelhecimento corresponde a uma fase da vida caracterizada por um gradual disfuncionamento psicológico e cognitivo, perda de controlo do corpo e da dimensão psicológica. Algumas destas pessoas vivem em situação de relativa marginalidade social, a que a ausência de relações familiares não será um fator alheio. As atividades de educação de adultos têm uma função importante, não só por promoverem a integração social, como por permitirem a comunicação entre familiares através da palavra escrita. Conforme o testemunho de um monitor de alfabetização *“Ela tinha a filha em Lisboa (...) conseguiu aprender a ler e a comunicar com a filha (...). Essa era grande motivação dela, aprender a ler para ser capaz de ler as cartas da filha, andou aqueles anos todos sempre motivada”* parece demonstrar que uma atividade de educação de adultos, como a alfabetização, pode ajudara criar maiores laços de proximidade entre familiares que viviam distantes.

Para Freire (1967) as pessoas são capazes de construir conhecimento de si mesmo e do mundo que as rodeia e são capazes de utilizar o conhecimento para refletir sobre a realidade e intervir no sentido da sua transformação. Uma atividade de educação de adultos pode constituir um espaço de diálogo onde as pessoas em grupo participam nos debates, fazem descobertas individuais e coletivas sobre a vida em sociedade e sobre o conhecimento que têm sobre si próprias e sobre os outros. As atividades de educação de adultos permitem que um conjunto de pessoas se junte para explorar as suas experiências, no sentido de as levar a um melhor autoconhecimento, à capacidade de relacionarem as experiências de vida com a construção de novos conhecimento e a desenvolverem capacidades que lhes permitam responder adequadamente a situações problemáticas.

Para concluir

A educação de adultos parece passar por uma fase de *diáspora* (Martin, 2009), dado que inicialmente visava a mudança social, o bem-estar coletivo, e hoje não é tão certo que tenha objetivos de mudança, uma vez que substituiu os discursos emancipatório do bem comum pelos discursos da autorrealização individual e da com-

petitividade. As políticas neoliberais que têm limitado e imposto a falta de recursos humanos e financeiros, dificultando a implementação de programas de desenvolvimento educativo, por si só, não são argumento suficiente para que não se adotem políticas públicas de melhoria da qualidade de vida das populações mais marginalizadas. Estas pessoas precisam de mais e melhor saúde, melhores infraestruturas de apoio e mais e melhor educação social e comunitária. A educação de adultos é a oportunidade aberta a *Todos* e a *Todas* as pessoas adultas de participar, de conviver, de expor os seus saberes, contar as suas histórias, de contribuir para valorização social e cultural da sua comunidade. Tal como a Portela da Missa, também todas as comunidades do interior, em situação de isolamento fazem parte do mundo e também essas pessoas têm o direito à educação, o direito à informação sobre temas variados como a saúde, a agricultura, o meio ambiente, assim como o direito à participação, ao convívio e à animação sociocultural. Os idosos da serra ou do litoral, não importa, isolados ou não, não importa, o que importa é o direito que *Todos* têm à educação. O rosto, a alegria de um adulto e/ou de um idoso que participa voluntariamente em atividades onde convive, aprende, participa e se diverte, é uma imagem poderosíssima que justificaria dos poderes públicos maior atenção e maior respeito pela justiça social perante quem só quer aprender e envelhecer com sucesso.

Parece imperiosa a necessidade de se fazer cumprir um programa de educação de adultos que priorize a qualidade da ação educativa e promova a educação para a cidadania ativa, a valorização da cultura local, a troca de saberes resultantes de experiências de vida diversificadas de pessoas com potencialidades para aprender, para evoluir e para mudar, desde que sejam enquadradas num projeto de desenvolvimento educativo que as desafie para essa mudança. A mudança, a vontade de aprender depende da própria pessoa, depende do grau de interação com as outras, mas também depende da existência de condições para tal. A educação de adultos deverá ser um direito de todos: adultos em idade ativa, empregados e não empregados, reformados, idosos. Todos deveriam beneficiar de políticas educativas/ofertas públicas que

proporcionassem construção de conhecimentos, bem-estar social, desenvolvimento do sentido crítico, mais formação e melhor formação para que as pessoas tenham um melhor controlo da sua vida e possam continuar a valorizar-se como pessoas, enriquecendo o coletivo e afirmando-se como cidadãos ativos e críticos.

Face ao exposto, parece urgente tentar reverter esta situação de desinvestimento na educação de adultos, garantindo-lhe a prioridade que merece nas políticas educativas para fazer face a uma sociedade do saber, em permanente mudança, que transforma a natureza do trabalho, que exige maior domínio das novas tecnologias em permanente evolução, que exige maior formação e maior igualdade de oportunidades educativas e culturais. A vida em sociedade obriga o acesso à aprendizagem ao longo da trajetória de vida das pessoas. Não existem fases na vida em que a pessoa já não precisa aprender; enquanto vive está em processo de aprendizagem permanente, o que deveria tornar a educação de adultos um investimento em capital humano.

A educação de adultos deveria ser entendida como: parte de um novo movimento social; como um mecanismo de participação social e política; um movimento irreversível de aprendizagem colaborativa; valorização cultural; formação profissional; aperfeiçoamento das qualificações para o trabalho; formação para a cidadania ativa; desenvolvimento de competências para a resolução de problemas; reformulação de hábitos e atitudes que permitam enfrentar os desafios da vida em sociedade (Torres, 2003).

Parece consensual a importância atribuída à educação de adultos enquanto fenómeno social, em evolução permanente, responsável pela evolução dinâmica das sociedades, na contribuição de uma educação crítica para a cidadania democrática, na busca pelo desenvolvimento e pelo bem-estar humano e social, o que exige uma participação articulada, entre os seus agentes e atores e a visão prospetiva das políticas educativas (Arroteia, 2008). É esta insistência na educação para a cidadania democrática que vai promover a inclusão cultural das pessoas como cidadãos de pleno direito no acesso à promoção cultural, social e cívica.

Referências bibliográficas

- Alheit, P. & Dausien, B. (2007). Processos de formación y aprendizaje. In P. Alheit e B. Dausien (Org.). *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Sendas Y travessias del pensamiento 9 (pp. 35-47). Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Ander-Egg, E. (1980). *Metodologia y práctica del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas.
- Alves, M. (2010). A educação no contexto das sociedades e das políticas centradas na aprendizagem ao longo da vida: construção teórico metodológica de um projecto de pesquisa. In *Aprendizagem ao longo da vida e políticas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos* (pp. 5-24). Lisboa: UIED | Coleção Educação e Desenvolvimento. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Finger, M. & Asún, J. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora
- Finger, M. (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário e B. Cabrito (Org.). *Educação e formação de adultos. Mutações, convergências* (pp.15-30). Lisboa: Educa.
- Fernandéz, F. (2005). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In R.Canário e B. Cabrito (Org.) *Educação e formação de adultos. Mutações convergências* (pp.73-96). Lisboa: Educa.
- Fragoso, A. (2007). As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação? In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp. 201-213). Lisboa: CNE.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia do oprimido*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1997). A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In M. Gadotti (Org.). *Paulo Freire - Uma bibliografia* (pp.69-115). São Paulo: Cortez Editora/ Brasília: Instituto Paulo Freire/Unesco.
- Guimarães, P. (2011). Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006). *A emergência da educação e formação para competitividade*. Braga. Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329-342.
- Illich, I. (1976). Aprender sem escola. In *A escola e a repressão dos nossos filhos*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário e B. Cabrito (Org.). *Educação e formação de adultos – Mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Martin, I. (2009). *Haverá lugar para a educação de adultos no paradigma do ensino?* Rizoma Freireano, nº 3. Instituto Paulo Freire de Espanha.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2),103-117.
- Moura, H. (1979). *Manual de alfabetização*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituo Piaget.
- Osorio, A. (2004). Animação sociocultural na terceira idade. In J. Trilla (Coord.). *Animação sociocultural. teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Paúl, M.C. (1997). *Lá para o fim da Vida: Idosos, Família e Meio Ambiente*. Coimbra. Livraria Almedina.
- Rogers, C. (1983). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Editores Moraes.
- Stoer, S. (2006). Educação como Direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 22(1), 129-151. Disponível em: seer.ufgrs.br/rbpae/article/download/18726/10949. Acedido em agosto de 2011.
- Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Torres, C.A. (2003). Política para educação de adultos e globalização. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 60-69. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acedido em agosto 2011

Orquídea Borges¹

A FIGURA DIALÉCTICA DO OUTRO A Arte como força motriz de evolução*

Resumo: A evolução da Humanidade consiste na ampliação da consciência da existência do Outro e da sua aceitação que, por si, cria limites à onipotência egoísta do Eu. A meta consiste na fusão Eu/Outro, expressão da Unidade essencial. Fernando Pessoa e Antonin Artaud exprimem esta consciência. A sociedade não conseguiu acompanhar a proposta feita pela Arte, na primeira metade do século XX.

Palavras-chave: Criação artística; crítica literária; autor; leitor; linguística.

THE DIALECTICAL FIGURE OF THE OTHER Art as driving force of evolution

Abstract: The evolution of humanity consists in enlarging the awareness of the existence of the Other, in its acceptance, which, by itself, sets limits to the selfish omnipotence of the Self. The ultimate goal is the fusion of Self/Other, expression of the essential Unity. Fernando Pessoa and Antonin Artaud embodied this consciousness. Society hasn't been able to meet the proposal made by Art in the first half of the 20th century.

Keywords: Artistic creation; literary criticism; author; reader; linguistic.

¹ Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)

Doutorada em Teatro e Artes do Espectáculo pela Universitatea de Arte din Târgu-Mureș (Roménia)
(orquidea@esec.pt)

*A autora não escreve segundo o Novo Acordo Ortográfico para a Língua Portuguesa

A mutação social comanda e impõe uma mudança ideológica sendo, simultaneamente, o seu produto. Existem, pois, forças cinestésicas que se desenvolvem entre a sociedade e a ideologia que trazem subjacente uma atitude filosófica. Ao longo da História da Humanidade deparamos com a evolução do pensamento que, num processo de aceitação e de reconhecimento da diferença, se abre ao Outro. A sua completa aceitação redonda na fusão Eu/Outro.

Criação: processo total

Através do heterónimo Alberto Caeiro, Fernando Pessoa exprime isto de maneira singular em apenas dois versos:

Cortei a laranja em duas, e as duas partes não podiam ficar iguais.

Para qual fui injusto - eu, que as vou comer a ambas?
(Caeiro, 1984, p. 78).

Este poeta chama, assim, a atenção para a alternância e simultaneidade de papéis desempenhados pelo Eu que, aparentemente, se desdobra em Eu/Outro permanecendo, embora, na Unidade essencial. O poeta português manifesta, assim, a consciência que tem do Todo.

A aspiração ao Todo domina a arte da primeira metade do século XX, influenciada pelas descobertas cosmológicas que Carl Sagan tão bem comunica e que entreabrem a infinitude a que pertencemos.

Antonin Artaud, homem do desenho, do cinema mas, sobretudo, do teatro, exprime a ânsia de atingir a plenitude do Todo:

Au 'Théâtre de la Cruauté' est désormais confiée une tâche proprement surhumaine, puisqu'il est notamment destiné à préserver le corps dans un état illimité; [...] l'affaire majeure du corps est d'être saisi par le théâtre, d'être ébranlé par ce qui est susceptible d'être mis en jeu dans une telle perspective, d'être porté par l'art au-delà de ses limites supposés. De toutes les manières possibles, peut-on dire, le corps appelle l'art, requiert ses transformations dans l'ordre du théâtre mais aussi dans la perspective de la peinture ou du dessin – pour se développer, s'accomplir, se refaire, atteindre son 'infini'; ou même pour se guérir, c'est-à-

dire pour inventer une espèce de 'thérapeutique' (Rey, 2006, p. 27).

O corpo do actor apela ao infinito, como se, no momento da representação, fosse o centro do Universo, catalisando todas as forças existentes, visíveis e invisíveis. Artaud exprime, assim, a consciência que tem do homem enquanto microcosmos em tudo igual ao macrocosmos.

Esta ideia domina a corrente surrealista, explosão artística que inaugura o século XX. Ao mesmo tempo que toma consciência do seu micro universo, o artista procura a sua verdadeira dimensão, a sua parte divina, não sujeita a modelos sociais pré-estabelecidos, aquela que a sociedade não conseguiu facetar, limitar, e que, por isso mesmo, foi sendo arrastada para o seu ser mais profundo e esquecido. As expressões artísticas unem-se nesta procura do Ser original, expressão da Unidade que funde a dicotomia Eu/Outro.

Compromisso social

A Arte abandona a procura da Unidade essencial e original para a qual convoca todas as forças. Impõe-se a urgência da reconstrução social e moral, no fim da Segunda Grande Guerra. Quando, em meados do século XX, Sartre teoriza o acto de criação literária, já não acompanha a ideia expressa no início do século por Antonin Artaud ou por Fernando Pessoa. No entanto, continua a definir o acto de criação (neste caso, de escrita) como um processo total em que entra o escritor, o leitor, a escrita e a leitura. Para Sartre o acto de criação compreende todos os intervenientes unindo-os na construção da leitura. Porém, não existe a fusão unificadora que apela ao infinito.

Sartre não fala dum Todo unificador e original. Fala dum processo global, que integra a escrita e a leitura. Afirma Sartre: *Écriture et lecture sont les deux faces d'un même fait d'histoire* (...) (Sartre, 1972, p. 90).

O processo de que fala é dicotómico, tem a dupla face da escrita e da leitura uma vez que a concretização do projecto do autor se faz no momento da leitura.

O filósofo, escritor e dramaturgo do compromisso explica a relação entre o escritor e o leitor, ou espectador, os dois intervenientes necessários ao processo de criação ou de escrita que tem como objecto a realidade social:

Aussi y a-t-il en chacun un recours implicite à des institutions, à des moeurs, (...) à des valeurs reçues, à tout un monde que l'auteur et le lecteur ont en commun. C'est ce monde bien connu que l'auteur anime (...): il est l'aliénation, la situation, l'histoire (...) (Sartre, 1972, p. 90).

Embora tenham os dois (escritor e leitor) os mesmos referentes – o que facilita a comunicação - esta relação estreita entre o autor e o público não deixa de ser dialéctica e funciona dicotomicamente como Eu e o Outro. Ela é a própria leitura enquanto construção feita do diálogo entre o escritor e o seu leitor. Assim, o texto funciona como um pré-texto (ou pretexto) que permite o confronto das experiências do leitor com as do escritor. A este propósito, diz-nos Sartre:

En lisant, on prévoit, on attend. On prévoit la fin de la phrase, la phrase suivante, la page d'après; on attend qu'elles confirment ou qu'elles infirment ces prévisions; la lecture se compose d'une foule d'hypothèses, de rêves suivis de réveils, d'espoirs et de déceptions; les lecteurs sont toujours en avance sur la phrase qu'ils lisent, dans un avenir seulement probable qui s'écroule en partie et se consolide en partie à mesure qu'ils progressent, qui recule d'une page à l'autre et forme l'horizon mouvant de l'objet littéraire. Sans attente, sans avenir, sans ignorance, pas d'objectivité. Or l'opération d'écrire comporte une quasi lecture implicite qui rend la vraie lecture impossible. Quand les mots se forment sous sa plume, l'auteur les voit, sans doute, mais il ne les voit pas comme le lecteur puisqu'il les connaît avant de les écrire; (...). L'écrivain ne prévoit ni ne conjecture: il projette (1972, p. 90).

O projecto do escritor concretiza-se com a leitura, acto do qual o mesmo autor fala dizendo:

Mais l'opération d'écrire implique celle de lire comme son corrélatif dialectique et ces deux actes connexes nécessitent deux agents distincts. C'est l'effort conjugué de l'auteur et du lecteur qui fera surgir cet objet concret et imaginaire qu'est l'ouvrage de l'esprit: Il n'y a d'art que pour et par autrui (1972, p. 90).

Estes actos de abertura ao Outro são actos de gene-

rosidade. O projecto inicial do escritor dá lugar a uma construção – a da leitura - na qual entra, agora, em co-autoria com o seu leitor.

Valoriza-se o processo da leitura e do leitor que, embora virtualmente, marca presença desde o acto de escrita. Na leitura, deixa de ser uma presença virtual para se transformar em presença real, ao tomar posse da obra que provocou a resposta emocional de comparação de experiências. Este é o momento em que a obra literária atinge o seu objectivo maior que é o de contribuir para o crescimento do público, ao proporcionar outros modelos e experiências com os quais este deve confrontar-se. Ler o Outro permite-nos desbloquear as verdades inabaláveis que nos impedem de respirar a Liberdade, que fica do despojamento dos preconceitos (pré-conceitos).

Crítica Literária

No que diz respeito à crítica literária do século XX, verificamos que se polariza ora no escritor ora no texto ora na leitura ora no leitor.

A primeira metade do século XX está ligada aos mecanismos da criação. Em França, Bergson e Valéry são os precursores da crítica anti-positivista. A crítica interpretativa, em todas as suas variantes, pretende agarrar a subjectividade, a consciência criadora da totalidade da obra de determinado autor.

Por volta de 1960, assistimos à valorização do texto, em consequência do princípio da arbitrariedade, à luz do qual Saussure via a língua. Mudou o modo de pensar a Arte, tal como mudou o modo de pensar a língua. Os princípios são dicotómicos e bipolarizadores do pensamento. O sistema linguístico manifesta-se através de estruturas que têm como unidade mínima o signo, arbitrário.

Saussure promove a viragem que começa por ser linguística e acaba espalhando-se a todo o pensamento crítico-filosófico. Os seus princípios, expressos no *Cours de linguistique générale*, estão na base da abordagem crítico-científica - que passa a adoptar um ponto de vista estruturalista - segundo a qual o autor não preside ao sentido do texto mas sim a linguagem, a estrutura. Esta abordagem tem também a influência do formalismo russo que, desde 1915-16, reivindica a autonomia da obra literária e da literatura como conjunto de processos for-

mais. Preconiza-se a unidade do texto e do seu significado, sistema relacional que sofre modificações ao longo da história. Saussure definiria este processo como um sistema sincrónico que, num eixo diacrónico, seria transformável numa infinidade de outros sistemas sincrónicos. Por fim, temos a influência do *newcriticism*, que domina os Estados-Unidos e a Inglaterra dos anos trinta, e, que proclama o retorno ao texto e à leitura.

O pensamento de Saussure domina e encontra em Lévy-Strauss um seguidor, quando aplica o modelo linguístico a outros fenómenos culturais, vistos como sistemas de diferenças em que a interpretação depende das relações entre os múltiplos elementos. A abordagem da língua, enquanto sistema de signos, está na origem da semiótica já que, tendo em conta a arbitrariedade do signo, outros sistemas se tornam possíveis. Tal como o estruturalismo, a semiótica pressupõe uma abordagem analítica, segundo a qual se pretende chegar à descrição das condições da significação literária seguindo o modelo da significação linguística. Este modo de abordar traz subjacente a distinção dicotómica, feita por Saussure, entre língua e fala, sendo uma obra literária uma realização individual da língua.

Roland Barthes e Gérard Genette surgem, na década de setenta, no seguimento da linha de pensamento estruturalista, de orientação descritiva, tentando isolar princípios gerais nas obras individuais, ficando a interpretação num plano secundário. Ao mesmo tempo que se fornece um método de interpretação dos textos estabelece-se princípios epistemológicos. Há um claro afastamento da linha positivista, hermenêutica e histórica, que pretendia reconstruir o contexto histórico originário da obra.

A estética da recepção põe a tónica sobre o leitor e a leitura. Wolfgang Iser vê o texto como uma estrutura potencial, concretizada pelo leitor quando lhe atribui um sentido através do relacionamento com os seus próprios referentes. A leitura funciona como experiência e é valorizado o processo de procura de um sentido global do texto, feito de expectativas, de reinterpretações, de avanços e recuos. Dentro desta linha, temos ainda Hans Robert Jauss que joga com a coordenada da história, uma vez que ela relativiza o significado e o valor do texto. Ou seja, a interpretação é condicionada pela história da

recepção. Este autor utiliza a expressão «fusão de horizontes» para exprimir a projecção circunstancial que o leitor faz do seu presente histórico quando lê uma obra do passado. Pode-se dizer que dá seguimento ao pensamento hermenêutico de Hans Georg Gadamer para quem o sentido do texto resulta de um diálogo entre o presente (o tempo da leitura) e o passado (o tempo da escrita). Nesta abordagem, a recepção do texto é relativizada pela situação histórica de quem o interpreta.

Esta centralização na leitura e no leitor é levada ao extremo pela corrente americana, a *Reader-Response Theory* que a leva até à indeterminação do sentido. Derri-da exprime a indeterminação do sentido do texto através da imagem do rio que corre sem nunca chegar ao destino.

Stanley Fish vê a possibilidade de múltiplas leituras, porque cada uma delas é uma experiência e um processo temporal. O autor chega ao ponto de associar os leitores segundo as competências formando o que designa por comunidades interpretativas. Para além de vermos aqui o gosto americano pelos grupos, vemos também a aniquilação do texto pela imposição da interpretação do grupo.

Ensino da Língua Estrangeira

O século XX abre, em França, com a mudança ao nível da metodologia, imposta pelos governos. Em França, o Despacho de 31 de Maio de 1902 impõe o Método Directo no ensino secundário e é precedido pela instrução, contida na circular de 15 de Novembro de 1901, com os conteúdos considerados apropriados. Três anos depois, em 1905, o governo português recomenda a utilização do Método Directo, no Diploma de 3 de Novembro. Simultaneamente, aconselha o uso da língua oral e a aprendizagem sistemática do vocabulário, conducente à aquisição de conhecimentos práticos sobre a França e os franceses. Quanto à gramática, a recomendação vai no sentido de ser ensinado o indispensável para a compreensão dos textos lidos. Aconselha-se uma abordagem minimalista da língua.

O passo decisivo da reforma do ensino da língua estrangeira é dado com a criação e imediata implantação do Método Audio-Oral nos Estados Unidos, entre 1940-1960, e, logo a seguir, do Método Audio-Visual, em França, na década de 50.

Estes métodos estruturo-globais têm uma origem puramente política. Após o ataque surpresa dos japoneses, que obriga os americanos do norte a entrarem na segunda Guerra Mundial, o ensino das línguas estrangeiras é visto como uma estratégia. O objectivo era ensinar os rudimentos necessários para que se pudesse estabelecer o contacto com os inimigos e com os aliados, uma vez que estes países serão os futuros locais de manobras. Foi o Exército que contratou linguistas, como Bloomfield, para elaborarem manuais de língua em que a fonética ocupava um lugar de destaque e em que a gramática era ensinada por meio de exercícios de repetição. Aparecem também listas das palavras mais utilizadas no dia-a-dia. É ainda na América do Norte que nasce a expressão audiovisual, no final da 2ª Guerra Mundial, ao mesmo tempo que os audiovisuais se tornam um auxiliar pedagógico imprescindível. Embora sendo, em grande parte, uma repetição dos princípios do Método Audio-Oral, o Método Audi-Visual nasce em França como resposta à necessidade sentida de redobrar a afirmação nas colónias, de restaurar o prestígio no estrangeiro e, até, de tentar pôr a língua francesa em pé de igualdade com a inglesa que se afirmava, então, como a língua de comunicação internacional. Surge, em 1954, o *Français Fondamental Premier degré*, de 1475 palavras, e o *Français Fondamental Second Degré*, de 1609 palavras. E, assim, nasce o Français Langue Étrangère, uma abordagem minimalista concebida para o estrangeiro - o Outro - distanciando-o do autóctone.

Conclusão

A proposta da Arte, da primeira metade do século XX, não encontrou eco na restante sociedade que não conseguiu responder, adequadamente, à visão totalizadora de Pessoa ou de Artaud.

A própria Arte abandona a procura da Unidade essencial e original para a qual convoca todas as forças. Razões de natureza política desviam o sentido da Arte que passa a ter a sociedade como objecto e como objectivo. Sartre continua a definir o acto de criação (neste caso, de escrita) como um processo total em que entra o escritor, o leitor, a escrita e a leitura. Não obstante, nesta abordagem já não cabe a fusão unificadora que apela ao infinito.

A Arte aproxima-se do estágio de evolução da restante sociedade, mergulhada no modelo dicotómico. É o linguista Ferdinand de Saussure que sistematiza a natureza dicotómica da comunicação originando uma revolução epistemológica e de pensamento. Este avanço, na História do Pensamento da Humanidade, repercute-se na sociedade em geral. A sua incidência torna-se evidente na Crítica Literária e também na sala de aula.

Por razões aparentemente políticas, a sociedade não conseguiu dar resposta ao anseio dos artistas que, no início do século XX, fazem a proposta duma criação visando o Todo. Pelo efeito da Guerra, a grande distância entre a Arte e a restante sociedade é encurtada mas nunca desfeita. Como expressão de Liberdade que é, a Arte promove a evolução.

Referências bibliográficas

- Caeiro, A. (1984). Poemas. In *Obras Completas de Fernando Pessoa*, III, Lisboa: Ática.
- Costa, A. (1900). *História da instrução popular em Portugal desde a Monarquia até aos nossos dias*. Porto: Figueirinhas.
- Coste, D. (1976). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Fau, G. (Dir.) (2006). *Antonin Artaud*. Paris: Bibliothèque Nationale de France/Gallimard.
- Nóvoa, A. (1993). *Os professores e as reformas de ensino na viragem do século (1886-1906)*. Porto: ASA.
- Montalvor, L. (1984). Pessoa, *Obras Completas de Fernando Pessoa*. Lisboa: Ática.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Rey, J.-M. (2006). Une anatomie inachevée. In G. Fau (Dir.) *Antonin Artaud*. Paris : Bibliothèque Nationale de France / Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1972). *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard.

Maria do Rosário Dias¹**Ana Cristina Neves²**

A MENTE SÃ EM CORPO SÃ

Representação mental do corpo saudável e doente na criança*

Resumo: O presente estudo de carácter qualitativo e exploratório, tem como objectivo compreender a representação mental do conceito de corpo saudável e doente, em crianças em idade escolar. A amostra é constituída por 500 crianças (5 - 11A) que foram convidadas a elaborar um desenho de uma pessoa saudável e de uma pessoa doente, em dois protocolos distintos (total=1000 desenhos). Procedeu-se à análise de conteúdo pictórico dos desenhos, com recurso a uma grelha de categorias analíticas, propositadamente elaborada para este estudo. Os resultados obtidos denunciam que as crianças associam a "Pessoa Saudável" ao sorriso e à expressão facial de alegria, enquanto, as lágrimas e a expressão facial de tristeza são atribuídas à "Pessoa Doente". Contudo, alguns aspectos conotados com a identificação projectiva dos sujeitos da amostra, permitem lançar algumas pistas essenciais para a futura (re)criação de projectos de promoção e educação para a saúde dirigidos especificamente para crianças da faixa etária avaliada

Palavras-chave: Representação mental; saúde; doença; crianças; desenho

MENS SANA IN CORPORE SANO

Mental representation of health and illness body in childhood

Abstract: The qualitative and exploratory nature of this study aims to understand the mental representation of the concept of healthy and sick body, in schoolchildren. The sample consists of 500 children (5 - 11A) that were invited to draw up a picture of a healthy person and a sick person in two different protocols (total = 1000 drawings). Preceded to the analysis of the pictorial content of the drawings, resorting a grid of analytical categories, purposely designed for this study. The results report that children associate with "Healthy People" to smile and facial expression of joy while, tears and facial expression of sadness are attributed to "Sick Person". However, some aspects connoted with the projective identification of sample subjects, let throw some essential clues for future (re)creation of promotion projects and health education targeted specifically for children of the age group

Keywords: Mental representation; health; disease; children; drawing.

¹ **Professora Associada da Egas Moniz - Cooperativa de Ensino Superior (Portugal)**
Doutorada em Psicologia Clínica pela Universidade de Lisboa (mariadorosario.dias@gmail.com)

² **Professora Adjunta da Egas Moniz - Cooperativa de Ensino Superior (Portugal)**
Doutoranda em Psicologia da Educação na Universidade de Lisboa (anaccseven@gmail.com)

*As autoras não escrevem segundo o Novo Acordo Ortográfico para a Língua Portuguesa

INTRODUÇÃO

A representação gráfica dos *signos* da mente e do pensamento simbólico com recurso a um instrumento pictórico é uma das formas mais ancestrais da comunicação (intra) interpessoal. Na história da humanidade constata-se que o desenho se constitui como uma das formas de comunicação mais recôndita da mente humana antecedendo naturalmente a escrita, profetizando, assim, que a comunicação com recurso ao desenho se assume como um molde artístico e como uma forma de linguagem básica e universal (Bandeira & Arteché, 2008). Na trajetória do desenvolvimento infantil, encontramos a representação pictórica na forma de desenho, como a primeira forma de expressão psíquica, muito antes de a criança conseguir dominar a leitura e a escrita (Souza Campos, 2007; Wechler & Schelini, 2002) e, curiosamente, ao observarmos desenhos *espontaneamente* elaborados por crianças, sobressai o desenho da figura humana como um dos mais frequentemente executados (Bandeira & Arteché, 2008; Barrett & Eames, 1996; Fabry & Bertinetti, 1990; Koppitz, 1968; Koppitz, 1984).

Uma das características fundamentais do desenho infantil, enquanto instrumento analítico, é o facto de parecer representar o que a criança sabe de um objecto significativo (ímagem), mais do que aquilo que a criança visualiza. O desenho ultrapassa assim, a *réplica mental* de uma mera imagem visual, na medida em que, espelha a (pré) concepção do próprio objecto, isto é o seu significado/significante (Pereira, 2010). O desenho, enquanto técnica projectiva constitui-se como um recurso utilizado em diversos campos empíricos, na medida em que se configura como uma forma de aceder ao pensamento e à comunicação inter/intra pessoal e às emoções mais recônditas/ocultas do *Eu Infantil* (Cariota, 2006; Ribeiro & Pinto Junior, 2009). Esta fundamentação tem despertado em muitos investigadores da actualidade, o interesse metodológico pela aplicação do desenho infantil, enquanto instrumento de medida de eleição, nomeadamente com amostragens de sujeitos não escolarizados (Rodrigues, Ortiz & Bienert, 2004).

Partindo do pressuposto de que a criança possui uma natureza singular e características próprias, torna-se pertinente a capacitação relacional do Profissional de Saúde

em compreender as suas personalidades, isto é, aprofundar conhecimentos a nível cognitivo e emocional sobre o funcionamento psíquico da criança (Cariota, 2006; Dias, Duque, Reis & Julião, 2011; Moreira & Dupas, 2003). Assim, numa perspectiva de educação para a saúde e educação terapêutica torna-se cada vez mais urgente, criar condições para que a criança possa falar sobre *Si Própria*, expressando os seus sentimentos e emoções (Daigle, Hebert & Humphries, 2007). Apesar da maioria das pesquisas suportadas na interiorização dos conceitos de saúde, doença e morte na criança se concentrarem, apenas, na relação entre a subjectividade do(s) conceito(s) e o seu nível de desenvolvimento cognitivo na criança, a literatura científica parece ser unânime em relevar a influência de factores relacionados com a experiência individual vivenciada pela criança na sua trajetória de vida, ao nível da internalização e conceptualização subjectiva destes mesmos conceitos (Boruchovitch & Mednick, 2000; Dias, Reis, Julião, & Duque, 2007; Fávero & Salim, 1995; Ribeiro & Pinto Junior, 2009).

Conforme descrito na literatura (Natapoff, 1978; Reeve & Bell, 2009) o conceito de saúde e de doença para a criança, vai para além de uma mera definição emoldurada em determinados critérios padronizados dentro de determinados campos do saber. Podemos afirmar que, embora este(s) conceito(s) possam ser representados e internalizados de modos diferenciados, sobrevivem dois subconceitos que se encontram intrinsecamente envolvidos: o de *bem-estar* e o de *funcionalidade*. Como referiu Boorse em 1977, e mais recentemente se defende (Oliveira & Egry, 2000), as definições de saúde e doença não podem ser conceptualizadas como organizações conceptuais polarizadas. Fazer equivaler o conceito de saúde e de doença a situações *bi-polares* de uma mesma entidade, identificadas segundo a mesma racionalidade, é tão (de) limitador para a adequada compreensão dessas duas construções discursivas e das práticas a elas relacionadas, quanto negar as estreitas relações que contracenam umas com as outras na vida quotidiana. Contudo, algumas asserções relativamente recentes tentam escapar a essa *armadilha*, ao propor que *olhar para o estado de saúde* não significa mudar o olhar apenas de sentido, mas sim de direcção – isto é, apontam para a necessida-

de de uma ruptura paradigmática. Apesar da escassez de pesquisa empírica sobre este(s) objecto(s) de estudo acerca da compreensão destes constructos por parte da criança, alguns estudos (Moreira & Dupas, 2003; Oliveira & Egry, 2000) remetem para a intersubjectividade do conceito de liberdade quando associado ao conceito de saúde e a responsabilidade de cuidar se *Si Próprio*, sendo, ainda, a doença um (pré)conceito notoriamente aprisionado ao constructo de sofrimento. Todavia, o que parece ser pertinente afirmar é o facto de as crenças sobre saúde e a doença na infância influenciarem determinantemente, as atitudes de promoção de saúde e de confronto com a doença em estádios de desenvolvimento futuros (Dias, Cruz & Martins, 2015; Dias, Reis, Julião, & Duque, 2007).

Tendo em conta que o desenho da figura humana se eleger como um instrumento basilar e eficaz na recolha de informação conotada com a representação mental do corpo humano, funcionando assim, como um veículo de suporte básico ao nível da projecção de padrões de funcionamento psíquico de natureza inconsciente (Dias, Duque, Neves, Soares, Cardoso & Carrão, 2006; Pereira, 2010), o presente estudo tem como objectivo, averiguar a tipologia e a natureza dos *imagos* internalizadas de uma «Pessoa Saudável» e de uma «Pessoa Doente» vivenciadas na infância, bem como, circunscrever (delimitar) a representação do conceito de saúde e doença em crianças em idade pré-escolar.

METODOLOGIA

Participantes

A amostra de conveniência foi constituída por 500 crianças em idade escolar, 261 do sexo feminino e 239 do sexo masculino, que frequentavam o primeiro ciclo do ensino básico, sendo a média etária de 7,79 anos. Os protocolos foram aplicados em crianças que frequentavam escolas do primeiro ciclo, públicas e privadas, da área de Lisboa e Vale do Tejo, tendo sido excluídos os protocolos que não estavam completos ou excessivamente rasourados.

Instrumento de avaliação

O instrumento - protocolo de realização da prova - foi configurado estruturalmente, em três partes distintas:

i) *Desenho da Representação Pictórica de uma Pessoa Saudável*; ii) *Desenho da Representação Pictórica de uma Pessoa Doente*; iii) *Respostas escritas sobre o conceito de Pessoa Saudável e Pessoa Doente*; iv) Dados demográficos.

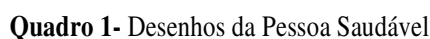
Procedimento

Após a obtenção da permissão da comissão de ética do Egas Moniz-CIMPS, o consentimento informado foi solicitado aos pais antes da participação das crianças. A recolha da amostra obedeceu a rígidos critérios, sendo as crianças instruídas que deveriam responder em três momentos distintos, seguindo a ordem pela qual eram apresentadas as folhas, assim primeiro deveriam “*Desenhar uma Pessoa Saudável*”, seguidamente “*Desenhar uma Pessoa Doente*” e por fim descrever o que para elas era uma “*Pessoa Saudável*” e uma “*Pessoa Doente*”. Foi explicado aos sujeitos que não existiam respostas correctas ou incorrectas e que teriam um tempo limite de 30 minutos para completar os protocolos; não seria permitido o uso de lápis ou borracha e canetas-de-cor. Todas as crianças foram acompanhadas por investigadores que procederam à legendagem dos desenhos produzidos, tendo sido recolhidos um total de quinhentos protocolos válidos, correspondendo a 1000 desenhos na sua totalidade.

RESULTADOS

Os desenhos foram decifrados através de uma análise de conteúdo sistematizada, tendo sido criadas categorias de análise com base nos conteúdos dos desenhos elaborados pelas crianças. Desta forma, foi construída uma *Grelha de Análise de Conteúdo do Desenho*, que para além das variáveis demográficas, é composta por nove Categorias de Análise: 1) *Sexo*; 2) *Idade*; 3) *Conjugação do Género*; 4) *Fase do Ciclo de Vida*; 5) *Aparência*; 6) *Área Menos Saudável*; 7) *Comportamentos*; 8) *Setting*, que, por sua vez suportam a premissa de base de dezassete (17) *subcategorias* analíticas adicionais, correspondentes à análise das representações pictóricas efectuadas nos desenhos.

As *Categorias* e as *Subcategorias* referidas foram, então, alvo de uma análise descritiva bem como de uma segunda análise estatística que pretendeu encontrar associações entre as variáveis em estudo.



As crianças que participaram no presente estudo empírico, elaboraram 500 desenhos de uma *Pessoa Saudável* e 500 desenhos de uma *Pessoa Doente*, num total de 1000 desenhos.

Como podemos observar no Quadro 3, relativamente à representação da categoria *sexo*, os resultados denunciaram a existência de diferenças estatisticamente significativas, pertencendo a *Pessoa Saudável* maioritariamente ao género feminino ($\bar{F}$: 54,4%) e a *Pessoa Doente* ao género masculino ($\bar{F}$: 62,2%), $\chi^2 = 28,18$; $p < 0,001$. Contudo, apesar de não ser estatisticamente significativo, no que diz respeito à categoria *Conjugação de Género*, a *Pessoa Saudável* desenhada tende a pertencer ao género da criança que elaborou o desenho ($\bar{F} = 90,8\%$).

Relativamente à categoria *Fase do Ciclo de Vida*, os resultados revelam diferenças estatisticamente significativas, assim a *Pessoa Saudável* é maioritariamente representada por crianças e jovens ($\bar{F} = 70,0\%$; $\bar{F} = 15,8\%$), enquanto que, a *Pessoa Doente*, apesar de suportada também por figuras associadas à infância (a frequência é enfraquecida para 50%) é notória a conexão com figuras adultas e gerontes ($\bar{F} = 19,8\%$; $\bar{F} = 9,2\%$); $\chi^2 = 101,12$; $p < 0,001$).

Quanto à categoria *Aparência*, os resultados apresentam diferenças estatisticamente significativas. Assim, a *Pessoa Saudável* é representada por uma *imagem corporal normal* ($\bar{F} = 98,8\%$; $\chi^2 = 71,43$; $p < 0,001$), ao *nível do rosto* apresenta um *sorriso alegre* ($\bar{F} = 99,2$; $\chi^2 = 78,57$; $p < 0,001$), uma *expressão feliz* ($\bar{F} = 98,4$; $\chi^2 = 10,50$; $p < 0,05$) e ao *nível do corpo*, apresenta uma *postura relaxada* ($\bar{F} = 63,8\%$) e em *movimento* ($\bar{F} = 32,6$); $\chi^2 = 195,46$; $p < 0,001$. Enquanto a *Pessoa Doente*, ao *nível do rosto* apresenta um *sorriso triste* ($\bar{F} = 71,2$; $\chi^2 = 78,57$; $p < 0,001$), uma *expressão facial triste* ($\bar{F} = 66,2$; $\chi^2 = 10,50$; $p < 0,05$) e ao *nível da gestualidade corporal*, apresenta uma *postura descontrainda* ($\bar{F} = 57,8\%$) e *rígida* ($\bar{F} = 32,6$); $\chi^2 = 195,46$; $p < 0,001$.

Para a categoria *Área Menos Saudável*, os resultados revelam que a *Pessoa Saudável* não apresenta qualquer evidência de “*mal-estar*” físico, ou seja, não denunciam quaisquer *alterações anatómicas* visíveis ($\bar{F} = 100,0\%$), *lesões* ou *ferimentos* ($\bar{F} = 100,0\%$), bem como outros sintomas ($\bar{F} = 100,0\%$). Para a *Pessoa Doente*, os resultados revelam a existência de “*mal-estar*” físico, são apresentadas *alterações anatómicas* ($\bar{F} = 42,8\%$), bem como *ferimentos* ($\bar{F} = 13,4\%$) e há referência a outros *sintomas*, nomeadamente tosse, espirros, febre e má

disposição ($\bar{F} = 19,4\%$).

No que se refere à subcategoria *Comportamentos Salutogénicos*, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, no entanto, para a *Pessoa Saudável* foram evocados *comportamentos salutogénicos* ($\bar{F} = 73,2\%$), tais como, actividade física, de lazer, ingestão de alimentos saudáveis, com especial destaque para a ingestão de fruta ($\bar{F} = 48\%$). O perfil de *Pessoa Doente* não remete para a evidência de comportamentos saudáveis ($\bar{F} = 99,6\%$).

Para a subcategoria *Comportamentos Patogénicos*, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, no entanto, enquanto que para o perfil da *Pessoa Saudável* não foram evocados quaisquer *comportamentos patogénicos* ($\bar{F} = 100,0\%$), nos desenhos da *Pessoa Doente* os resultados sugerem diferenças estatisticamente significativas relativamente aos comportamentos patogénicos evocados ($\bar{F} = 64,4\%$), nomeadamente o consumo de álcool ($\bar{F} = 2,4\%$; $\chi^2 = 17,41$; $p < 0,001$) e tabaco ($\bar{F} = 7,8\%$; $\chi^2 = 14,51$; $p < 0,001$), uso de drogas ($\bar{F} = 1,2\%$; $\chi^2 = 18,69$; $p < 0,001$) e consumo de *Fast-Food* ($\bar{F} = 5,6\%$; $\chi^2 = 15,39$; $p < 0,001$).

Relativamente à categoria *Setting*, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. A *Pessoa Saudável* foi desenhada em *Espaços Abertos/Ar livre* ($\bar{F} = 17,8\%$; $\chi^2 = 114,39$; $p < 0,001$) em *Ambientes* associados ao lazer ($\bar{F} = 12,6\%$; $\chi^2 = 433,83$; $p < 0,001$), enquanto que a *Pessoa Doente* se configura em *Espaços Fechados* ($\bar{F} = 28,2\%$; $\chi^2 = 114,39$; $p < 0,001$) e em *Ambientes hospitalares* ($\bar{F} = 12,2\%$; $\chi^2 = 433,83$; $p < 0,001$).

DISCUSSÃO

O estudo exploratório realizado evidencia a existência de uma representação pictórica *correcta* projectada através do desenho, dos conceitos de “*Pessoa Saudável*” e “*Pessoa Doente*” à luz do actual conceito de saúde preconizado pela OMS (Ribeiro, 2000; Segre & Ferraz, 1997). Assim, os resultados encontrados no presente estudo corroboram os dados encontrados na literatura científica consultada, apresentando a “*Pessoa Saudável*” desenhada uma expressão facial com um sorriso, desenhada em ambiente exterior e ao ar livre, com o sol a

Categoria	Subcategoria		Pessoa Saudável		Pessoa Doente		χ^2	p
			N	%	N	%		
Sexo	-	Feminino	272	54,4	185	37	28,186	**
		Masculino	227	45,4	311	62,2		
Conjugação de Género	-	Género do Sujeito	454	90,8	330	66	0,928	NS
		Género Oposto	45	9,0	166	33,2		
Fase do Ciclo de Vida	-	Criança	350	70,0	262	52,4	101,121	**
		Jovem	79	15,8	87	17,4		
		Adulto	60	12,0	99	19,8		
		Idoso	9	1,8	46	9,2		
Aparência	Imagem Corporal	Magro	3	0,6	9	1,8	71,431	**
		Normal	494	98,8	482	96,4		
		Obeso	1	0,2	7	1,4		
Aparência - Rosto	Boca	Sorriso Alegre	496	99,2	111	22,2	78,578	**
		Sorriso Triste	0	0,0	356	71,2		
		Não existe	2	0,4	11	2,2		
Aparência - Rosto	Expressão	Sem Expressão	8	1,6	66	13,2	10,502	*
		Triste	0	0	331	66,2		
		Feliz	492	98,4	103	20,6		
Aparência - Corpo	Postura	Movimento	163	32,6	35	7,0	195,467	**
		Rígida	16	3,2	169	33,8		
		Relaxada	319	63,8	289	57,8		
		Tronco Cifótico	0	0,0	5	1,0		
Área Menos Saudável	Anatómica	Sim	0	0,0	214	42,8	a)	a)
		Não	500	100,0	285	57,0		
	Lesões	Sem Ferimentos	500	100,0	432	86,4	a)	a)
		Com Ferimentos	0	0,0	67	13,4		
	Sintomas	Sem Sintomas	500	100,0	403	80,6	a)	a)
		Espirros	0	0,0	12	2,4		
		Tosse	0	0,0	19	3,8		
		Febre	0	0,0	14	2,8		
		Má disposição	0	0,0	18	3,6		
		Outros	0	0,0	18	3,6		
		Vários	0	0,0	15	3		
	Mental	Bem-Estar	130	26,0	285	57,0	197,480	**
		Mal-Estar	347	69,4	125	25,0		

Categoria	Subcategoria			Pessoa Saudável		Pessoa Doente		χ^2	p
				N	%	N	%		
Comportamentos	Salutogénicos	Sim		366	73,2	1	0,2	0,364	NS
		Não		134	26,8	498	99,6		
	Salutogénicos	Actividade Física	Sim	105	21,0	0	0,0	2,930	NS
			Não	209	58,0	4	0,8		
		Lazer	Sim	98	19,6	0	0,0	1,101	NS
			Não	295	59,0	28	5,6		
		Alimentação	Não	18	3,6	0	0,0	7,623	NS
			Fruta	240	48,0	4	0,8		
			Legumes	34	6,8	1	0,2		
			Sopa	8	1,6	0	0,0		
			Outros	19	3,8	1	0,2		
			Vários	22	4,4	0	0,0		
Comportamentos	Patogénicos	Sim		0	0	178	35,6	a)	a)
		Não		500	100,0	322	64,4		
	Patogénicos	Álcool	Sim	0	0	12	2,4	17,414	**
			Não	123	24,6	56	11,2		
		Tabaco	Sim	0	0	39	7,8	14,512	**
			Não	123	24,6	28	5,6		
		Drogas	Sim	0	0	6	1,2	18,693	**
			Não	123	24,6	59	11,8		
		Alimentação	Não	0	0,0	21	4,2	15,390	**
			Fast-Food	123	24,6	28	5,6		
			Outros	0	0,0	14	2,8		
Setting	Espaço	Aberto/Ar Livre		89	17,8	11	2,2	114,397	**
		Fechado		35	7,0	141	28,2		
		Inespecífico		41	8,2	34	6,8		
	Ambiente	Lazer		63	12,6	4	0,8	433,838	**
		Trabalho		1	0,2	0	0,0		
		Social		1	0,2	1	0,2		
		Familiar		8	1,6	29	5,8		
		Hospitalar		0	0,0	61	12,2		
		Escolar		1	0,2	0	0,0		
		Desportivo		25	5,0	0	0,0		
		Outros		1	0,2	3	0,6		
		Inespecífico		129	25,8	70	14,0		

Quadro 3 – Resumo das Frequências obtidas nas Categorias

brilhar e geralmente envolvida na prática de actividades de lazer, jogos sociais com amigos, e prática de desporto (Daigle, Herbert & Humphries, 2007); A representação do conceito de saúde emerge associada a comportamentos salutogénicos, nomeadamente, alimentação cuidada, cuidados saudáveis associados a um corpo que se exhibe desenhado como bem definido e/ou musculado (Moreira & Dupas, 2003). De referir que os resultados obtidos parecem estar em concordância com a forma como as crianças concebem e atribuem as causas da saúde, noutros estudos já elaborados anteriormente, isto é, segundo Natapoff (1978) as crianças definem a saúde pela positiva: sentir-se bem e ser capaz de participar em actividades desejadas, bem como brincar com os amigos, correr, fazer desporto parecem constituir-se como determinantes vitais em saúde. Assim, o perfil de ser saudável releva uma figura humana com uma face rosada, um corpo saudável, boa acuidade visual, pele saudável, uma postura activa, feliz e capaz de desfrutar de prazer nas actividades desenvolvidas. Curiosamente, alguns estudos, mais recentes realizados com crianças, referem também que, uma das causas para se ser saudável parece estar também conotada com o facto de se ser capaz de “*tomar conta de si próprio*” seguido dos “*cuidados da família*” e posteriormente dos “*cuidados médicos*” (Boruchovitch & Mednick, 2000).

Na mesma linha de registo e em franca oposição, o perfil de “*Pessoa Doente*”, é desenhado com expressões do rosto de “*franzir a testa ou choro manifesto*”, o sujeito é desenhado deitado numa cama acompanhado de utensílios hospitalares, rodeado de profissionais de saúde e emoldurado com nuvens, apresenta lesões físicas, bem como imerge dependente de comportamentos alimentares de risco, obesidade e/ou excesso de peso, hábitos tabágicos e consumo de álcool. Ainda, segundo Boruchovitch e Mednick (2000), a etiologia das doenças é atribuída a “*vírus e germes*”, ao “*descuidar de si próprio*”, “*ter azar*” ou “*nascer dessa maneira*”. As crianças concebem a doença como sendo provocada por algo (vírus ou comportamentos patogénicos) e as suas consequências coligadas com a dor, internamento, mal-estar, indisposição e falta de vontade de comer (Moreira & Dupas, 2003). A (pré) concepção de doença aroga o

carácter de uma entidade natural ou sobrenatural, externa ao corpo humano (Oliveira & Egry, 2000). De acordo com alguns estudos (Piko & Bak, 2006; Ribeiro & Pinto Junior, 2009), a criança parece percepcionar a doença como uma punição, figurando a descrição como um processo de contágio e contaminação. A doença é também percepcionada como algo que “fragmenta” o núcleo familiar, amigos e actividades do quotidiano. Na verdade, os dados obtidos parecem ser certificados pela análise de conteúdo dos desenhos elaborados pelas crianças que participaram no presente estudo, pois a “*Pessoa Saudável*” desenhada, emerge rodeada de amigos ou pessoas que partilham as mesmas actividades de lazer, enquanto a “*Pessoa Doente*” é maioritariamente desenhada circundada de Profissionais de Saúde que prestam cuidados médicos.

Contudo, alguns aspectos mais *projectivos* associados à representação pictórica evidenciada nos desenhos elaborados, permitem lançar alguns alicerces-base na (re)criação de projectos de educação para a saúde futuros, direccionados especificamente para as crianças das faixas etárias avaliadas. Assim, para as crianças que participaram no presente trabalho, uma “*Pessoa Saudável*” tende a *pertencer* ao Género Feminino e a ser conceptualizada no estágio etário da infância. Para além disso, tende a apresentar uma imagem corporal *normal*, um *sorriso alegre*, bem como a expressão facial de *alegria* assumindo, ainda, uma postura/gestualidade corporal tendencialmente em *movimento*. No que se refere a áreas deficitárias, as crianças apenas apontam a possibilidade de, a “*Pessoa Saudável*” evidenciar algum *mal-estar mental*, atribuindo uma grande importância à presença de *comportamentos salutogénicos*, associados nomeadamente, à actividade física, lazer e alimentação, apesar de ser ainda referido o consumo de alimentos pouco saudáveis como *fast food* (Dias, Reis, Julião, & Duque, 2007).

Por outro lado, a “*Pessoa Doente*” é delineada, tendencialmente, como pertencente ao Género Masculino, jovem ou adulto, com uma imagem corporal no limite do – magro ou obeso – ostentando um *sorriso* numa expressão facial *triste*, assim como, uma *postura corporal rígida*. Para além disso, a “*Pessoa Doente*” poderá evi-

denciar uma *área anatómica menos saudável* ou apresentar *lesões* ou *sintomas* patológicos. Nesta linha de registo, a “*Pessoa Doente*”, de acordo com os desenhos elaborados pela presente amostra, exhibe *comportamentos patogénicos* associados ao consumo de álcool, tabaco ou drogas, tendendo a encontrar-se num espaço fechado e/ou num ambiente hospitalar.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos no presente estudo, constituem-se como um contributo marcante no que diz respeito à compreensão da representação mental dos conceitos de saúde e doença na infância, sugerindo que, na generalidade, estes (pré)conceitos se encontram precocemente adquiridos a nível cognitivo, questionando contudo, a questão da *internalização psíquica* desse mesmo conhecimento. Ou seja, apesar do conhecimento/informação, na generalidade, se encontrar cognitivamente presente, este facto não determina subjectivamente, uma real mudança vivencial ou a interiorização de comportamentos salutogénicos. Pelo contrário, grande parte das crianças que fazem parte da amostra, parece evidenciar uma «*fuga à identificação projectiva*» face ao conceito de “*Pessoa Doente*”, ao professar, *inconscientemente*, a crença popular de que “*só acontece aos outros*”, facto este, visivelmente emanado no âmbito da representação projectiva da figura desenhada, quer a nível etário, quer

a nível da identidade de género da “*Pessoa Saudável*” e da “*Pessoa Doente*” – ou seja, maioritariamente a representação pictórica é oposta ao género do sujeito que desenha a figura, aquando da elaboração do desenho da “*Pessoa Doente*”. Assim, a principal contribuição da presente investigação espelha não só a necessidade da criação de campanhas de informação generalizadas em múltiplos estratos sociais, mas também a necessidade da (re)criação de estratégias de promoção de comportamentos salutogénicos em saúde.

Se o conceito de saúde e doença têm vindo a sofrer grandes evoluções ao longo dos tempos, parece-nos então crucial fomentar a *evolução sustentada na informação-ensino às populações* possibilitando e permitindo aos sujeitos a criação de uma *necessidade intrínseca* de *Ser Saudável* numa dimensão holística, ao invés de impor uma *egodistonia* em que os determinantes sociais, culturais, profissionais e económicos parecem de alguma forma boicotar os *acessos à “auto-estrada da saúde”*.

Agradecimento:

As autoras agradecem à Prof^a Carla Ascenso, docente do Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz, pelo apoio prestado no tratamento digital das imagens que compõem os dois quadros que ilustram o presente artigo (pág. 58).

Referências bibliográficas

- Bandeira, D.R., Costa, A. & Arteche, A. (2008). Estudo de validade do DFH como medida de desenvolvimento cognitivo infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 332-337.
- Barrett, M., & Eames, K. (1996). Sequential developments in children's human figure drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 219-236.
- Boorse, C. (1977). Health as a theoretical concept. *Philosophy of Science*, 44, 542-573.
- Boruchovitch, E. & Mednick, B.R. (1997). Cross-cultural differences in children's concepts of health and illness. *Revista de Saúde Pública*, 31(5), 448-456.
- Boruchovitch, E. & Mednick, B.R. (2000). Causal attributions in Brazilian children's reasoning about health and illness. *Revista de Saúde Pública*, 34(5), 484-490.
- Cariota, T. C. (2006). O Desenho da Figura Humana de crianças com bruxismo. *Boletim de Psicologia*, 124(56), 37-52.
- Daigle, K., Hebert, E. & Humphries, C. (2007). Children's understanding of health and health-related behavior: the influence of age and information source. *Education*, 128(2), 237 – 247.
- Dias, M.R., Duque, A.F., Reis, M.F. & Julião, R.M. (2011). Mais olhos que barriga: Sobre as preferências alimentares na infância (pp. 113-130). In J.C. Teixeira (Coord.). *Comportamento e Saúde*. Lisboa: Edições ISPA.

- Dias, M.R., Duque, A.F., Neves, A. C., Soares, F.A., Cardoso, J.I. & Carrão, L.M. (2006). Mente Sã em Corpo São. In J.L. Pais Ribeiro, I. Leal, & S. Jesus (Eds.). *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. (pp. 325-331). Lisboa: ISPA.
- Dias, M.R., Reis, M.F., Julião, M.J. & Duque, A.F. (2007, August). The eyes are the window of the tummy: Preventing childhood overweight. *Poster session presents at the 21st Annual Conference of the European Health Psychology Society (EHPS)*, "Health Psychology and Society", Maastricht, Holanda.
- Dias, M.R., Cruz, J.A. & Martins, N. (2015). I am Favolas: A health education instrument in dentistry. *Journal of Human Growth and Development*, 25(3), 325 – 330.
- Fabry, J. & Bertinetti, J.E. (1990). A construct validation study of the human figure drawings. *Perceptual and motor Skills*, 39, 465-486.
- Fávero, M.H. & Salim, C.M. (1995). A Relação entre os conceitos de saúde, doença e morte: Utilização do desenho na coleta de dados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(3), 181-191.
- Koppitz, E.M. (1968). *Psychological evaluation of children's human figure drawing*. New York: Grune & Stratton.
- Koppitz, E.M. (1984). *Psychological evaluation of human figure drawing by middle-school pupils*. New York: Grune & Stratton.
- Moreira, P.L. & Dupas, G. (2003). Significado de saúde e de doença na percepção da criança. *Rev. Latino-Am Enfermagem*, 11 (6), 757-762.
- Natapoff, J.N. (1978). Children's views of health: A developmental study. *American Journal of Public Health*, 68, 995-1000.
- Oliveira, M.A.C. & Egry, E.Y. (2000). A Historicidade das teorias interpretativas do processo saúde-doença. *Rev. Esc. Enf. USP*, 34 (1), 9 – 15.
- Pereira, L.T.K (2010). O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso. Available from: < <http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/11376608891/lais-krucken-pereira.pdf> > Acesso em 27 Set. 2011.
- Piko, B.F. & Bak, J. (2006). Children's perceptions of health and illness: images and lay concepts in preadolescence. *Health Reeducation Research, Theory & Practice*, 21(5), 643-653.
- Reeve, S. & Bell, P. (2009). Children's self-documentation and understanding of the concepts 'healthy' and 'unhealthy'. *International Journal of Science Education*, 31(14), 1953 – 1974.
- Rodrigues, M.A., Ortiz, M.C. & Bienert, M.D. (2004). Percepções de saúde e educação para a saúde de crianças, com recurso ao método "desenho-escrita". In J.L. Pais Ribeiro, & I. Leal (Eds.). *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. (pp. 239-245). Lisboa: ISPA.
- Ribeiro, J.L. (2000). A saúde e as doenças no séc. XXI. In M.R. Dias & A. Amorim (Eds). *Clínica dentária integrada: Contributos bio-psico-sociais*. (pp. 1-21). Monte de Caparica: Egas Moniz.
- Ribeiro, C.R., & Pinto Junior, A.A. (2009). A representação social da criança hospitalizada: Um estudo por meio do procedimento de desenho-estória com tema. *Revista da SBPH*, 12(1), 31-56.
- Segre, M. & Ferraz, F.C. (1997). O conceito de saúde. *Revista de Saúde Pública*, 31(5), 538-542.
- Souza Campos, D.M. (2007). *O Teste do Desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade* (3ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Wechsler, S.M. & Schelini, P.W. (2002). Validade do desenho da figura humana para avaliação cognitiva infantil. *Avaliação Psicológica*, 11, 29-38.

Paula Correia¹**Maria do Rosário Dias²**

EXPRESSÕES FACIAIS E DISFONIA estudo exploratório em mulheres disfónicas

Resumo: Foram estudadas cinco mulheres adultas com disfonia num estudo exploratório prospetivo, com cinco voluntárias saudáveis, sem perturbação vocal, para fins de controlo. A metodologia utilizada foi descritiva, comparativa e correlacional. Realizou-se um protocolo de avaliação complexo incluindo: análise da expressão facial (sobrancelhas, olhos e boca) durante a leitura oral de textos que representam diferentes emoções (neutro, alegria, tristeza) e narrativas sobre acontecimentos de vida. Foram delineados como objetivos: 1) identificar as expressões faciais utilizadas nos diferentes contextos emocionais; 2) verificar a relação entre o grau de disfonia e as expressões faciais para diferentes contextos emocionais; 3) verificar se as mulheres com e sem disfonia apresentam expressões faciais significativamente diferentes nos vários contextos emocionais. Os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os dois grupos na manifestação de alegria através da face. Os sujeitos com perturbação vocal são menos expressivos facialmente, em todos os contextos e significativamente menos expressivos ao nível da emoção alegria. O grau de disfonia encontra-se associado a uma diminuição de manifestações faciais de alegria e a uma maior manifestação de traços associáveis à tristeza, sendo a transmissão emocional é bimodal.

Palavras-chave: e expressões faciais, alegria, tristeza, disfonia

FACIAL EXPRESSIONS AND DYSPHONIA a pilot study in dysphonic women

Abstract: Five adult speakers with vocal perturbation were studied in a prospective exploratory study, with five healthy volunteers without vocal perturbation for control purposes. The methodology used was descriptive, comparative and correlational. A complex evaluation protocol including: facial expression analysis (eyebrows, eyes and mouth during oral reading of passages representing different emotions (neutral, joy and sadness) and talking about a personal event were carried out. The aims of this study were: 1) identification of the facial expressions used in different emotional contexts; 2) verification of the relation between the rank of vocal perturbation and the facial expressions for different emotional contexts; 3) comparison between subjects to investigate whether significant differences exist between two groups of different voice conditions on the facial expressions used in different emotional contexts. The results show statistically significant differences ($p < 0.05$) between the two groups in the facial expression of joy. Subjects with vocal disorder are less facially expressive in all contexts and significantly less expressive of joy. The degree of dysphonia is associated with a reduction of facial expressions of joy and greater manifestation of assignable sadness features. The emotional transmission is bimodal.

Keywords: facial expressions, joy, sadness, dysphonia.

¹ Professora Adjunta da Egas Moniz - Cooperativa de Ensino Superior (Portugal)

Doutoranda em Ciências da Saúde na Universidade Católica Portuguesa (paulacorreia@sapo.pt)

² Professora Associada da Egas Moniz - Cooperativa de Ensino Superior (Portugal)

Doutorada em Psicologia Clínica pela Universidade de Lisboa (mariadorosario.dias@gmail.com)

As emoções são programas complexos, em grande medida automatizados, de acções moduladas pela evolução, levadas a cabo pelo corpo, desde a expressão facial às vísceras e meio interno, experimentada como algo que acontece com vontade própria e não como escolhida, e frequentemente observadas publicamente (Koizumi *et al.*, 2011). As emoções desempenham um papel fundamental na comunicação humana e podem ser expressas verbalmente, através do vocabulário emocional, ou por sinais não-verbais, tais como a prosódia, expressões faciais e gestos.

A capacidade de transmitir e interpretar sinais emocionais é fulcral na dinâmica relacional, na retroalimentação de um funcionamento intrapsíquico sadio, bem como na qualidade de vida em geral (Damásio, 2003). A emoção é também matéria de individualidade humana. É uma componente-chave, se não a mais importante, de muitas dimensões fundamentais da personalidade e fatores de vulnerabilidade que regem o risco para psicopatologia. Por sua vez, a voz é um componente extremamente importante nas relações humanas e na comunicação interpessoal, facilitando e otimizando a transmissão da mensagem articulada, ao acrescentar à palavra o conteúdo emocional e expressivo, revelando a personalidade do indivíduo e a sua identificação (Behlau, 2001).

A literatura tem demonstrado que as expressões emocionais faciais e vocais interagem na percepção e transmissão das emoções e que este processo de integração de pistas emocionais de diferentes modalidades é culturalmente sensível (Ekman, 2003; Tanaka *et al.*, 2010). As emoções influenciam o estado fisiológico, com efeitos importantes sobre o processo de fonação, alterando as propriedades psicoacústicas da qualidade vocal. A qualidade vocal pode ser definida, numa perspectiva extra-linguística, como um conjunto de características suprasegmentais, moduladas pelas características anatómicas e limites físicos da pessoa bem como aspectos socioletais e idiossincráticos.

Apesar do consenso da influência entre o canal visual (expressão facial) e auditivo (voz) na transmissão das emoções (Elfenbein, Marsh & Ambady, 2004), bem como da relação entre a emoção e a disfonia, reconhecida por vários autores (Roy *et al.*, 1997; Roy, Bless & Hei-

sey, 2000), maioritariamente as emoções têm sido abordadas como causa ou consequência da disfonia, associada a fatores de predisposição psicológica para a patologia, permanecendo desconhecida a sua interferência na capacidade de expressão.

O estudo das expressões faciais tem sido largamente desenvolvido, principalmente, na população neurológica (Ben-David, Van Lieshout & Leszcz, 2011) e psiquiátrica (Koizumi *et al.*, 2011). No entanto, os estudos em população disfónica são quase inexistentes. Neste contexto, ergue-se a questão central de como se comporta a face quando a qualidade de voz está comprometida, constituindo-se este como o objeto de estudo desta investigação.

Método

Participantes

Depois da aprovação pelo Conselho de Ética e Conselho de Administração do Hospital Garcia de Orta (Almada-Portugal), foram recrutadas mulheres disfónicas da primeira consulta de Terapia da Fala e mulheres normofalantes oriundas dos contactos sociais da investigadora principal. Um total de dez mulheres, 5 com disfonia e 5 normofalantes foram selecionadas para o estudo. Cada participante foi informada de todos os procedimentos da investigação e todas as que concordaram em participar voluntariamente, assinaram um protocolo de consentimento informado. Foi garantido acompanhamento otorrinolaringológico, de Terapia da Fala e de Psicologia para todas, independentemente da sua participação no estudo, quer por recusa voluntária quer por não reunirem critérios de inclusão no mesmo.

Todas as mulheres foram previamente rastreadas quanto a estados depressivos, perturbação auditiva ou dificuldades de literacia. A média da escala de estados depressivos foi de 9,8 (Dp=3,8) para o grupo experimental e de 9,4 (Dp=5,3) para o grupo de controlo. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($p < 0,005$).

A média de idades das mulheres selecionadas para o grupo experimental (N=5) é de 36 anos (Dp=6,5) e para o grupo de controlo (N=5) de 33 anos (Dp=8,6). Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($p < 0,05$).

O diagnóstico de patologia vocal foi efetuado por um médico otorrinolaringologista. Os resultados da videolaringostroboscopia revelaram para as mulheres disfônicas um edema de Reinke, um edema da prega vocal, um polipo e dois nódulos das pregas vocais. Nenhuma das mulheres normofalantes apresentava patologia laríngea. A avaliação perceptiva da qualidade vocal permitiu identificar o grau de disфонia no grupo experimental: três de grau ligeiro, um moderado e um severo.

Procedimento

Depois da avaliação pelo oftalmologista e otorrinolaringologista, cada participante respondeu à versão Portuguesa da *CES-D* (Escala de Estados Depressivos) (Gonçalves & Fagulha, 2004) e apenas foram consideradas as que não se encontravam deprimidas, com resultado inferior a 16 pontos. A escala *CES-D* é composta por 20 itens de auto resposta, desenhada para medir sintomas depressivos na população em geral.

Na sala da terapia da fala, foi solicitado às participantes que se sentassem confortavelmente e a investigadora principal, terapeuta da fala com mais de 20 anos de experiência em voz, conduziu uma entrevista semi-estruturada para recolha de informação sociodemográfica e realização de avaliação perceptiva de voz.

Posteriormente, as participantes foram gravadas durante o discurso espontâneo – narrativa de acontecimento de vida, identificado pelas próprias, como um acontecimento indutor de muita *alegria* e muita *tristeza*, e também durante a leitura, em voz alta, de três textos: um neutro e dois emocionais indutores de *alegria* e *tristeza*. A ordem das tarefas foi aleatória e recolhida em dois dias diferentes.

As expressões faciais foram capturadas através da camara digital Sony *HDR-SR 10E*, colocada em frente às participantes a um metro de distância, e a voz foi captada através de um microfone *Beyerdynamic M69*, posicionado lateralmente a 10 cm da boca, acoplado a um computador Sony *Vaio VGN*, através do software *SpeechStation2* (Boersma & Weenink, 1992, 2001).

Os textos foram adaptados de várias fontes. Na *alegria*, foi utilizado um texto aplicado anteriormente, com eficácia comprovada, num estudo de Marques (2005) no

Instituto Superior de Psicologia Aplicada. O texto neutro, de características informativas sobre o processo de Bolo-nha e inerentes objectivos educacionais, foi adaptado do anteprojecto de decreto lei – graus académicos e diplomas do ensino superior (2006) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. O texto triste foi adaptado do livro *Queimada Viva*, de Souad (2004), cujo conteúdo se baseia num relato verídico de uma mulher árabe sujeita a vários episódios de violência por parte da família, culminando numa tentativa de assassinato. Os textos foram validados pela metodologia de *focus-groups*.

Análise dos dados

As imagens foram analisadas através do programa Anvil 4.5 (Kipp, 2004) e codificadas através do Sistema de codificação de ação facial (Ekman & Friesen, 1978) para caracterização dos movimentos faciais. O FACS é um Sistema de codificação de base anatómica, para todos os movimentos efetuados pelos músculos faciais, ou unidades de ação (AU), relevantes para a expressão de *raiva*, *medo*, *aversão*, *surpresa*, *alegria* e *tristeza*. Tal como identificados pelos autores, foram considerados para a expressão de *alegria* A6, para os olhos, e A12, A13, A14, para a boca; e para a expressão de *tristeza* A7, A41, A42, A43 e A44, para os olhos e A10, A11, A15, A16 e A20, para a boca.

Os vídeos foram então visualizados num total de nove vezes, correspondendo a uma visualização de três vezes (a primeira com som e as duas últimas sem som) para cada segmento facial em análise e efetuadas as respectivas anotações, de acordo com o procedimento do *software*. Estas foram realizadas dando a entrada e a saída do movimento (início e final da modificação do estado de repouso) e atribuída a respetiva codificação pré-programada. Foram então extraídos os seguintes elementos para as cinco tarefas (leitura de textos *neutro*, *alegre* e *triste*, e narrativa *alegre* e *triste*): número total de movimentos das sobrancelhas, olhos e boca, sua duração total, número de movimentos por minuto e número de movimentos por segundo; descrição no tipo de códigos (FACs) ativados e sua duração total; número de ações combinadas e sua descrição e duração; seleção dos códigos dos olhos e boca associados com as duas

expressões emocionais em estudo e analisado o número de ativações e duração total durante as quatro tarefas emocionais através da eliminação do texto *neutro*.

O grau de disfonia, avaliado perceptivamente, foi determinado através da escala GRBAS (Grade, Roughness, Breathiness, Asthenia, Strain) (Hirano, 1981).

Análise estatística

A análise estatística foi efetuada com recurso a medidas de tendência central, testes *Mann-Whitney* e *Kendall tau-B*, através do SPSS 18.0.

Resultados

Como podemos observar nas figuras 1 e 2 o grupo de controlo apresenta um número total de movimentos faciais superior quer nas tarefas de leitura quer nas narrativas.

Tal como esperado, o contexto neutro é o que apresenta menos movimentos faciais. Durante a leitura do texto e na narrativa *triste*, os olhos são o vetor facial

mais ativo enquanto na *alegria*, durante a leitura e narrativa, a primazia é assumida pela boca. Em ambos os grupos, a face é mais ativa nas tarefas de narrativa do que nas tarefas de leitura.

A comparação entre os dois grupos (*Mann-Whitney*) revela que o grupo de controlo é significativamente mais ativo no movimento dos olhos ($p=0,00$; $M=6,6$ vs $1,6$ para a leitura e $p=0,03$; $M=7,8$ vs $4,0$ para a narrativa), boca ($p=0,00$; $M=6,4$ vs $0,4$ para a leitura e $p=0,03$; $M=9,4$ vs $5,6$ para a narrativa) e sobrancelhas ($p=0,05$; $M=10,6$ vs $3,8$ para a leitura) na expressão de *alegria*. Os dois grupos não diferem no total de movimentos faciais na expressão de *tristeza*, quer na tarefa de leitura quer na tarefa da narrativa.

Complementarmente ao acima referido, como podemos observar na figura 3, o grupo de controlo apresenta ainda de forma significativa mais movimentos dos olhos por minuto ($p=0,00$; $M=3,2$ vs $0,8$), da boca ($p=0,00$; $M=3,1$ vs $0,2$) e das sobrancelhas ($p=0,03$; $M=5,1$ vs

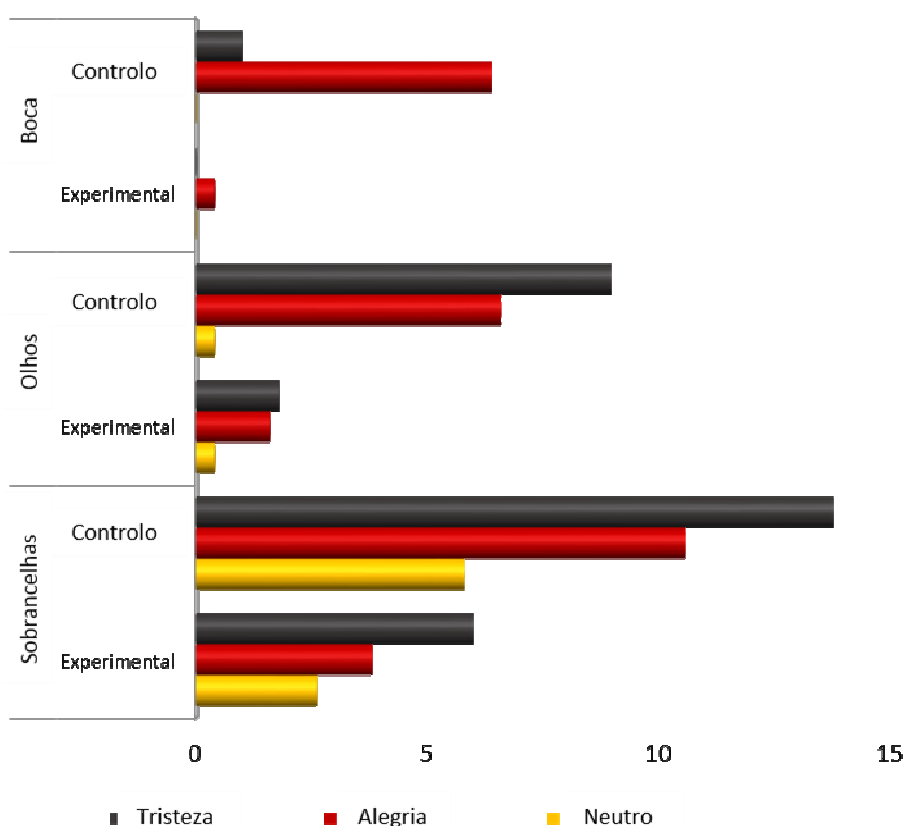


Fig. 1 – Total de movimentos da face durante a leitura

1,9) do que o grupo disfónico. Esta análise não foi efetuada para a narrativa devido a algumas participantes efetuarem narrativas inferiores a um minuto.

As figuras 4 e 5 ilustram que os dois grupos também diferem na duração de cada movimento facial. Enquanto o grupo de controlo executa movimentos de longa dura-

ção, o grupo disfónico executa-os de duração breve. Para além do anteriormente referenciado, enquanto o grupo de controlo executa movimentos de duração superior durante a leitura do texto alegre, o grupo disfónico efetua-os durante a leitura do texto triste. O teste de *Mann-Whitney* revela diferenças estatisticamente significativas

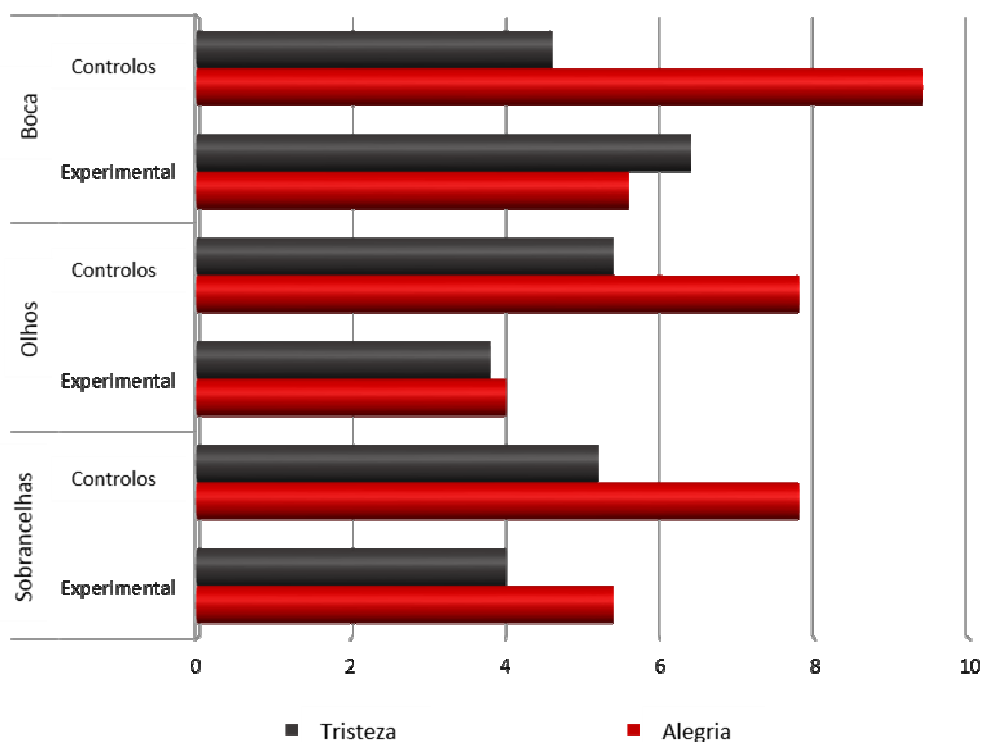


Fig. 2 – Total de movimentos da face durante a narrativa

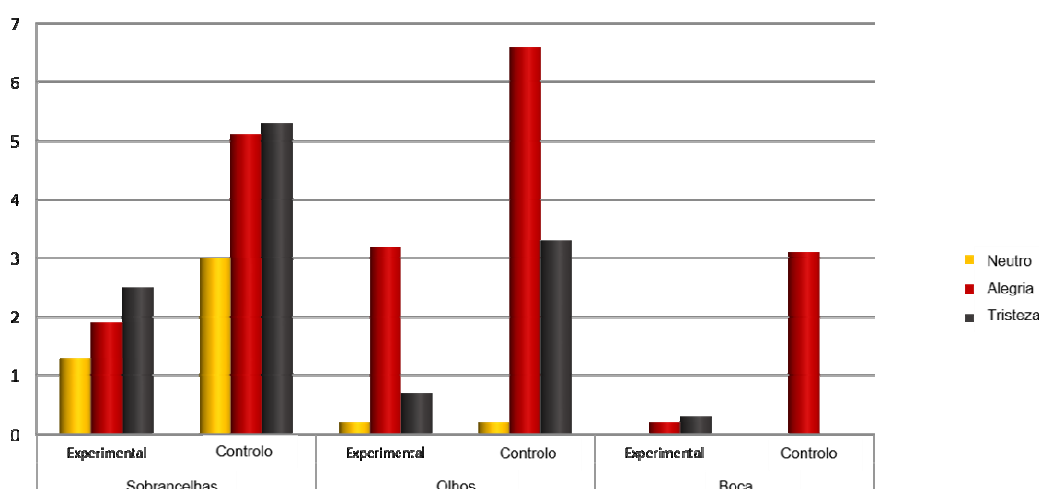


Fig. 3 – Número de movimentos faciais por minuto durante a leitura

na duração de cada movimento dos olhos ($p=0,00$ para a leitura e $p=0,03$ para a narrativa) e da boca ($p=0,00$ para a leitura e $p=0,03$ para a narrativa) entre os dois grupos, com o grupo de controlo a apresentar médias superiores, durante ambas as tarefas no contexto de *alegria*.

Observando o tipo de ações de movimento efetuadas pelos dois grupos durante a expressão de *alegria*, como podemos verificar na tabela 1, ao nível do olho, que as ações são maioritariamente da contração do músculo canino que provoca elevação das bochechas (A6), associado à expressão de *alegria*, com o grupo de controlo a apresentar mais movimentos totais e de maior duração.

O grupo de controlo executa, ao nível da boca, maioritariamente movimentos de maior complexidade (ações musculares combinadas), associadas à expressão de *alegria*, com médias superiores ao grupo disfónico. As ações combinadas estão associadas com maior ou menor abertura da boca (A25 e A26), covas nas bochechas (A14), cantos da boca puxados (A12) e bochechas inchadas (A13), que são maioritariamente associados à expressão de *alegria*. O grupo disfónico realizou dois movimentos da boca, depressão dos cantos da boca (A15) e lábios apertados, que estão associados à expressão de *tristeza*, situação não verificável no grupo de controlo.

Ao nível das sobrancelhas, ambos os grupos executam maioritariamente elevação da porção interna (A1) e ações combinadas de elevação da porção interna e externa (A1 + A2), com o grupo de controlo a apresentar valores superiores.

Durante a manifestação de *tristeza* (tabela 2), à semelhança da *alegria*, os dois grupos manifestam, maioritariamente, o mesmo tipo de movimentos.

Ao nível dos olhos, para ambos os grupos, verifica-se a ação do músculo orbicular do olho que eleva as pálpebras inferiores (A7), com médias superiores no grupo de controlo, executado pelos dois grupos na forma de movimento de curta duração, considerando o número de movimentos e a sua duração total.

Durante a tarefa de narrativa, na manifestação de *tristeza*, ao nível da boca, o grupo de controlo executa maioritariamente movimentos de cantos da boca puxados e lábios juntos (A12 + A24) pela ação conjunta do orbicu-

lar e do grande zigomático enquanto o grupo experimental recorre preferencialmente a movimentos simples de depressão dos cantos da (A15) pela contração do músculo triangular.

Ambos os grupos apresentam comportamento similar relativamente aos movimentos das sobrancelhas, quer no tipo de ação quer na sua duração breve, inferior a um segundo. Os dois grupos executam maioritariamente elevação da porção interna (A1) através da ação do músculo frontal.

No que concerne aos movimentos faciais (AUs) associados à expressão de *alegria* e *tristeza* verificamos (Tabela 3) que o grupo disfónico é significativamente menos expressivo ($p=0,00$; teste de Mann-Whitney) quer ao nível dos olhos quer ao nível da boca. Não existem diferenças estatisticamente significativas na manifestação de *tristeza* entre os dois grupos.

A tabela 4 apresenta a relação, para o grupo experimental, entre o grau de disfonia e o comportamento facial para cada contexto emocional. Devido à dimensão amostral, a variável grau de disfonia, inicialmente com três categorias, foi recodificada e operacionalizada apenas com duas categorias: ligeiro com três disfónicas e moderado/severo com duas disfónicas. Durante a narrativa *alegre* verifica-se uma correlação positiva com o segmento facial sobrancelhas, com o grupo menos disfónico a executar mais movimentos e de maior duração total. Na narrativa *triste*, encontramos associações positivas com a duração média de cada movimento dos olhos e da boca, com os sujeitos mais disfónicos a apresentarem movimentos dos olhos e boca mais longos.

A nível da face verificamos maioritariamente uma associação negativa entre o grau de disfonia e as emoções positivas, por um lado, com os sujeitos mais disfónicos a apresentarem faces menos expressivas a nível dos olhos e boca e, por outro lado, uma associação positiva para emoções negativas, com os sujeitos mais disfónicos a apresentarem faces mais expressivas a nível dos olhos e boca. Quando observamos apenas os códigos associados à expressão de *alegria* e *tristeza*, para os olhos e boca, verificamos que os sujeitos mais disfónicos têm faces menos *alegres* e mais *tristes*.

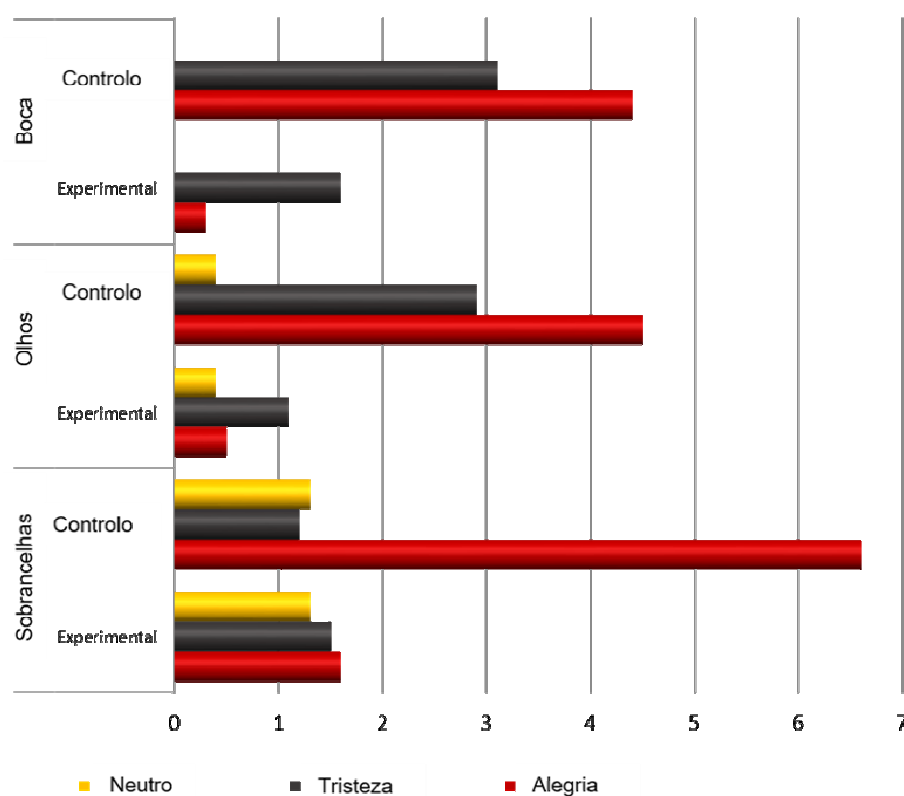


Fig. 4 – Duração de cada movimento da face durante a leitura

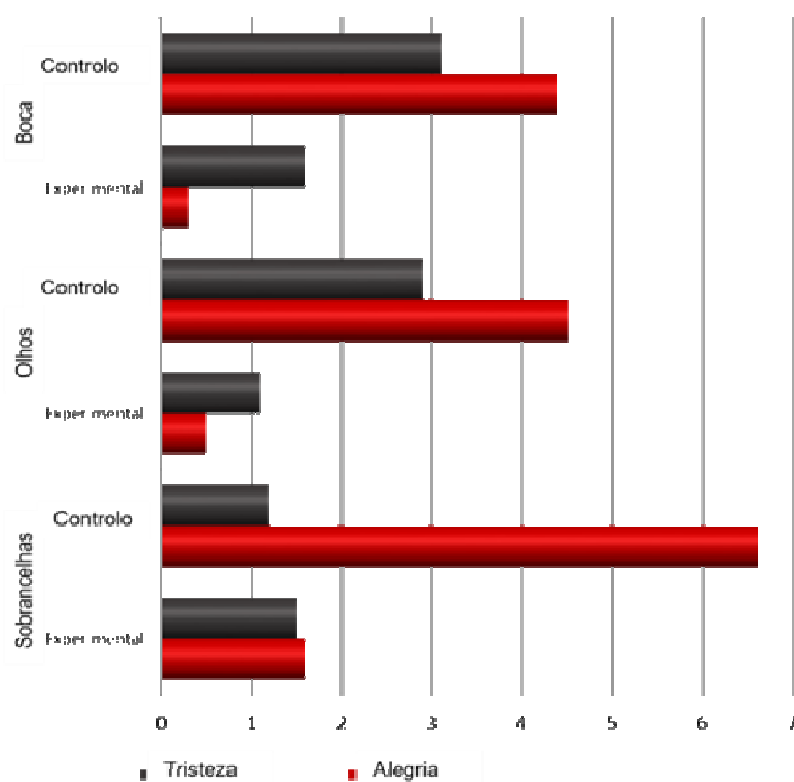


Fig. 5 – Duração de cada movimento da face durante a narrativa

Discussão

Poucos estudos empíricos apresentam os valores obtidos para as expressões faciais relativamente às emoções analisadas e raros são aqueles que apresentam valores para o contexto *neutro*, limitando-se a descrição da utilização deste contexto, a uma base referencial relativa aos contextos emocionais.

Em contexto *neutro*, as unidades de movimento encontradas para a face superior, para ambos os grupos, estão de acordo com os estudos de Donato *et al.* (1999), relativamente às unidades de movimento (AUs) simples e de acordo com as unidades combinadas encontradas por Lien *et al.* (2000).

Ambos os grupos apresentam, nos contextos de *alegria* e *tristeza*, faces mais expressivas do que no contexto neutro, facto concordante com outros estudos realizados (Busso & Narayanan, 2006). Não obstante, no contexto neutro, o grupo disfónico é menos expressivo do que o grupo de controlo, com associação provável a factores de auto-imagem conotados com a precária qualidade vocal referido por vários autores (Greene & Mathieson, 2001).

Os dois grupos obtiveram resultados similares no que concerne ao tipo e duração de movimentos das sobrancelhas, que aparecem na forma de movimentos breves e com ações não associadas à expressão de *alegria*, situação verificável noutras investigações (Busso *et al.*,

	AUs	Grupo controlo				Grupo Experimental			
		Leitura		Narrativa		Leitura		Narrativa	
		N	Duração total	N	Duração total	N	Duração total	N	Duração total
Olhos	A5	0	0	0	0	1	0,12	1	0,46
	A6	33	29,81	36	24,93	1	0,41	14	4,27
	A7	0	0	1	0,50	6	0,91	2	1,14
	A5+A6	0	0	0	0	1	0,28	0	0
	A6+A7	0	0	0	0	1	0,66	0	0
Boca	A12	1	2,60	0	0	0	0	0	0
	A13	0	0	0	0	0	0	1	0,23
	A15	0	0	0	0	0	0	2	0,22
	A24	0	0	0	0	0	0	1	0,38
	A12+A14	0	0	1	0,20	0	0	0	0
	A12+A25	1	0,96	4	2,62	1	0,19	3	0,60
	A12+A26	5	2,23	5	0,99	0	0	0	0
	A12+A13+A25	1	0,79	2	2,01	0	0	1	1,4
	A12+A13+A26	16	11,76	11	4,36	1	0,45	6	2,0
	A12+A13+A14+A25	1	1,02	4	2,67	0	0	1	0,92
	A12+A13+A14+A26	7	7,57	20	14,94	0	0	1	0,42
	A13+A25	0	0	0	0	0	0	3	0,95
	A13+A26	0	0	0	0	0	0	6	1,55
Sobrancelhas	A1	36	14,04	32	9,0	5	3,51	9	2,97
	A2	2	0,22	0	0	3	0,40	4	0,34
	A4	6	1,14	0	0	4	3,68	2	0,57
	A1+A2	8	2,20	7	2,73	7	0,83	6	1,45

Tabela 1 – Unidades de ação (AUs) e sua duração durante a leitura e narrativa *alegre*

2004). Este achado encontra uma relação provável com o referido por Busso et al. (2004) em que este vetor facial parece ser de importância relativa na transmissão emocional, para além das diferenças culturais intrínsecas e aspetos inerentes à socialização das situações, referidas por vários autores (Tanaka et al., 2010) na literatura científica. Os olhos são o segmento facial mais ativo na

tristeza e o segmento boca na *alegria*, em ambos os grupos. Contudo, esta evidência não parece ser corroborada pelos resultados encontrados por Busso et al. (2004).

O grupo disfónico é significativamente menos expressivo na emoção *alegria*, o que parece indiciar a existência de um paralelismo entre a manifestação de emoções positivas e a qualidade vocal, e desta forma

	AUs	Grupo controlo				Grupo Experimental			
		Leitura		Narrativa		Leitura		Narrativa	
		N	Duração total	N	Duração total	N	Duração total	N	Duração total
Olhos	A5	0	0	6	10,5	1	0,36	0	0
	A7	34	21,01	12	10,4	6	2,14	14	6,4
	A41	9	8,43	8	3,7	0	0	1	0,3
	A42	4	2,47	1	0,9	1	0,05	1	0,3
	A43	0	0	0	0	0	0	2	0,3
	A44	0	0	0	0	0	0	1	0,2
Boca	A12	0	0	0	0	0	0	2	0,8
	A13	0	0	0	0	0	0	3	0,8
	A15	0	0	6	6,9	0	0	10	2,4
	A24	0	0	0	0	0	0	3	0,7
	A8+A11	1	0,42	0	0	0	0	0	0
	A10+A11	1	2,29	0	0	0	0	0	0
	A10+A12+A24	0	0	1	0,6	0	0	0	0
	A11+A15	0	0	0	0	0	0	2	0,7
	A11+A25	0	0	1	0,2	0	0	2	0,5
	A11+A12+A24	0	0	0	0	0	0	1	1,5
	A12+A20	0	0	0	0	0	0	1	0,06
	A12+A24	0	0	12	2,7	0	0	1	1,4
	A12+A25	1	0,36	0	0	0	0	4	1,0
	A12+A14+A25	1	0,12	0	0	0	0	0	0
	A12+A13+A26	0	0	0	0	0	0	2	0,08
	A14+A15+A25	0	0	1	0,2	0	0	4	2,3
	A15+A24	0	0	2	0,6	0	0	7	0,4
Sobrancelhas	A1	35	10,87	15	4,8	10	1,32	8	1,8
	A2	10	1,27	0	0	6	1,58	2	0,6
	A4	17	6,18	1	0,16	9	6,69	4	3,8
	A1+A2	6	1,39	9	0,6	6	1,38	7	1,08

Tabela. 2 – Unidades de ação (AUs) e sua duração durante a leitura e narrativa *triste*

uma menor qualidade vocal associa-se a uma menor competência para manifestar expressões faciais de *alegria*. Este aspeto parece explicar a vasta referenciação da literatura sobre voz a uma elevada incidência de depressão nesta população, ainda que não mensurada objetivamente (Behlau, 2001; Roy et al., 1997).

Para além do número de movimentos faciais, estes dois grupos são significativamente diferentes na duração

dos mesmos, para os olhos e boca, enquanto leem ou realizam a narrativa positiva. Esta variável, raramente estudada, parece ser de primordial importância pois ao observar-se o tipo de unidades de ação dos olhos e da boca, verifica-se concordância com a literatura consultada, quer na forma simples quer na forma combinada.

O grupo experimental apresenta movimentos breves, enquanto o grupo de controlo executa movimentos lon-

		Grupo controlo N=5	Grupo Experimental N=5	Mann-Whiney
		Mean ± Sd	Mean ± Sd	p
Alegria	Aus para os olhos (A6) durante a leitura e narrativa alegre	55,03±18,12	4,69±4,12	0,00
	Aus para a boca (A12, A13, A14) durante a leitura e narrativa alegre	61,70±21,84	8,84±5,05	0,00
Tristeza	Aus para os olhos (A7, A41, A42, A43, A44) durante a leitura e narrativa triste	47,01±32,70	10,16±13,64	0,15
	Aus para a boca (A10, A11, A15; A16, A20) durante a leitura e narrativa triste	9,60±12,45	5,73±6,14	0,42

Tabela 3 – Expressões faciais de *alegria* e *tristeza* durante a leitura e narrativa

	Texto neutro	Texto alegre	Narrativa alegre	Texto triste	Narrativa triste
	Grau de Disfonia				
Total de movimentos dos olhos	0,16	-0,43	0,13	0,40	0,40
Duração total dos movimentos dos olhos	0,0	-0,40	0,00	0,51	0,51
Duração de cada movimento dos olhos	0,00	-0,40	-0,25	0,51	0,77*
Total de movimentos da boca		-0,40	0,00	0	0,00
Duração total dos movimentos da boca		-0,40	-0,25		0,51
Duração de cada movimento da boca		-0,40	-0,51		0,77*
Total de movimentos das sobrancelhas	0,27	-0,28	0,61	-0,25	0,00
Duração total dos movimentos das sobrancelhas	0,51	0,00	0,77*	0,00	0,51
Duração de cada movimento das sobrancelhas	0,77*	0,00	0,77*	0,25	0,51
AUs dos olhos associados à <i>alegria</i>		-0,40	-0,25		
AUs da boca associados à <i>alegria</i>		-0,40	-0,51		
AUs dos olhos associados à <i>tristeza</i>				0,54	0,51
AUs da boca associados à <i>tristeza</i>					0,00

Tabela 4 – Associação entre o grau de disfonia e as expressões faciais para os cinco contextos

gos, que refletem a percepção de faces menos expressivas para o grupo experimental, facto referenciado na literatura, não só pelo número inferior de movimentos como também pela sua duração, maioritariamente no formato de microexpressões.

Na *tristeza*, relativamente ao tipo de movimentos efetuados, ambos os grupos executam, maioritariamente, elevação da porção interna das sobrancelhas, em ambas as tarefas, resultado este também encontrado por Kohler et al. (2004) para esta emoção, mas não referido nos estudos de Ekman and Friesen (1978). O segundo movimento de ação mais executado pelas participantes de ambos os grupos corrobora os resultados de Kohler et al. (2004). Estes autores relataram que esta ação apenas está associada com a expressão de *tristeza*.

A associação das características de expressão facial das mulheres disfónicas com a sua qualidade vocal, determina que os seus interlocutors as percecionem como pessoas tristes, como mencionado exaustivamente na literatura (Dietrich; Verdolini, Gartner-Schmidt. & Rosen, 2008).

Os dois grupos identificados não apresentam diferenças significativas ao nível da expressão facial global de *tristeza*, resultado também encontrado por Kan, Mimura, Kamijima & Kawamura (2004) numa população com depressão. Este achado, atendendo aos resultados encontrados para a *alegria*, leva-nos a confirmar a existência de circuitos independentes para as emoções positivas e negativas, constatação esta já equacionada noutros estudos, particularmente por Cacciopo & Gardner (1999).

Contudo, as participantes disfónicas deste estudo, apresentam faces menos expressivas do que as participantes normofalantes, apresentando, assim, um comportamento similar a outros grupos clínicos tal como encontrado noutros estudos com população depressiva (Mattes, 1995) esquizofrenia (Silver, 2002) e anorexia

nervosa (Kucharska-Pietura, 2004). Estes resultados devem conduzir os profissionais, na prática clínica, a uma reflexão aprofundada sobre a abrangência do impacto da disфонia na qualidade de vida.

Conclusões

As mulheres com disфонia são significativamente menos expressivas facialmente ao nível da emoção *alegria*, o que parece estar relacionado com o grau de disфонia, quer durante as tarefas de leitura quer no âmbito da narrativa. Não obstante, parecem realizar o mesmo tipo de movimentos que as mulheres saudáveis.

A tarefa da narrativa demonstrou ser indispensável nos estudos de expressão facial emocional, pela sua capacidade em induzir com maior intensidade emocional.

A manifestação de *alegria* parece ser predominantemente realizada pela boca e os olhos que assumem o papel de “intensificação da acção” através da elevação das bochechas. Os olhos são os principais transmissores de *tristeza* e a expressão destes é auxiliada por movimentos de sorriso breve ou cantos da boca deprimidos, esta última ação durante a tarefa de narrativa. Esses resultados devem ser exploradas em estudos futuros, em amostras de maior dimensão.

Os resultados referem-se ao elevado impacto da disфонia sobre a capacidade de transmitir emoções. Os terapeutas da fala devem incluir na abordagem de reabilitação vocal destes pacientes, a intervenção ao nível das manifestações emocionais pela face e pela voz, absolutamente essenciais para a interação social.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao Prof. Dr. Michael. Kipp (Saarland University) que gentilmente cedeu gratuitamente a utilização do software Anvil.

Referências bibliográficas

- Behlau, M. (2001). *O livro do especialista*. Rio de Janeiro: Editora Revinter.
- Ben-David, B., Van Lieshout, P. & Leszcz, T. (2011). A resource of validated affective and neutral sentences to assess identification of emotion in spoken language after a brain injury. *Brain Injury*, 25(2), 206–220.
- Boersma & Weenink (1992, 2001). *Praat*. Institute of Phonetic Sciences, Universidade de Amesterdão: <http://www.praat.org>. 08-02-2006, 12:30.
- Busso, C. & Narayanan, S. (2006). Interplay between linguistic and affective goals in facial expression during emotional utterances. In *Proceedings of 7th International Seminar on Speech Production* (pp. 549-556), Ubatuba, Brasil.
- Busso, C., Deng, Z., Yildirim, S., Bulut, M., Lee, C., Kazemzadeh, A., Lee, S., Neumann, U. & Narayanan, S. (2004). Analysis of emotion recognition using facial expressions, speech and multimodal information. In *Conference on Multimodal Interfaces*, Pennsylvania.
- Cacioppo, J. & Gardner, W. (1999). Emotion. *Annual Review Psychology*, 50, 191-214.
- Damásio, A. R. (2003). *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Dietrich, M., Verdolini, K., Gartner-Schmidt, J. & Rosen C. (2008). The frequency of perceived stress, anxiety, and depression in patients with common pathologies affecting voice. *Journal of Voice*, 22(4), 472-488.
- Donato, G., Barlett, M., Hager, J., Ekman, P. & Sejnowski, T. (1999). Classifying facial actions. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 21(10), 974-989.
- Ekman, P. & Friesen, W. (1978). *The facial action coding system: a technique for the measurement of facial movement*. San Francisco: Consulting Psychologists Press.
- Ekman, P. (2003). Darwin, deception and facial expression. *Annual New York Academy of Sciences*, 1000, pp. 205-221.
- Elfenbein, H., Marsh, A. & Ambady, N. (2004). In L.Barret & Salovey, P. (Eds.). *The wisdom of feelings: processes underlying emotional intelligence* (pp.1-19). Boston: Harvard University.
- Gonçalves, B. & Fagulha, T. (2004). The Portuguese version of the center for epidemiologic studies depression scale (CES-D). *European Journal of Psychological Assessment*, 20(4), 339-348.
- Greene & Mathieson, L. (2001). *The voice and its disorders* (6ª ed.). London: Whurr Publishers.
- Hirano, M. (1981). *Clinical examination of the voice*. New York: Springer Verlag.
- Kan, Y., Mimura, M., Kamijima, K. & Kawamura, M. (2004). Recognition of emotion from moving facial and prosodic stimuli in depressed patients. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 75, 1667-1671.
- Kipp, M. (2004). *Gesture generation by imitation - from human behavior to computer character animation*. Boca Raton, Florida: Dissertation.com.
- Kohler, C., Turner, T., Stolar, N., Bilker, W., Brensinger, C., Gur, R. & Gur, R. (2004). Differences in facial expressions of four universal emotions. *Psychiatric Research*, 128, 235 – 244.
- Koizumi, A., Tanaka, A., Imai, H., Hiramatsu, S., Hiramoto, E., Sato, T. & Gelder, B. (2011). The effects of anxiety on the interpretation of emotion in the face – coice pairs. *Experimental Brain Research*, DOI 10.1007/s00221-011-2668-1.
- Kucharska-Pietura, K., Nikolaou, V., Masiak, M. & Treasure, J. (2004). The recognition of emotion in the faces and voice of anorexia nervosa. *International Journal Eat Disorders*, 35, 42-47.
- Lien, J., Kanade, T., Cohn, J. & Li, C. (2000). Detection, tracking, and classification of subtle changes in facial expression. *Journal of Robotics and Autonomous Systems*, 31, 131-146.
- Mattes, R., Schneider, F, Heimann, H. & Birbaumer, N. (1995). Reduced emotional response of schizophrenic patients in remission during social interaction. *Schizophrenic Research*, 17, 249-255.
- Roy, N., Bless, D. M., Heisey, D. & Ford, C. N. (1997). Manual circumlaryngeal therapy for functional dysphonia: An evaluation of short- and long-term treatment outcomes. *Journal of Voice*, 11, 321–331.
- Silver, H., Shlomo, N., Turner, T. & Gur, R. (2002). Perception of happy and sad facial expressions in chronic schizophrenia: evidence for two evaluative systems. *Schizophrenia Research*, 55, 171-177.
- Tanaka, A., Koizumi, A., Imai, H., Hiramatsu, S., Hiramoto, E. & de Gelder B. (2010). I feel your voice. Cultural differences in the multisensory perception of emotion. *Psychology Science*, 21(9), 1259-1262.

Alexandra Freches Duque¹

ESCLEROSE MÚLTIPLA E PSICOTERAPIA A Hipnose Clínica como ferramenta Psicoterapêutica*

Resumo: A Esclerose Múltipla é uma doença inflamatória e desmielinizante crônica, imuno-mediada, com expressão clínica variável. Com esta revisão da literatura pretendemos compreender em que medida a Hipnose Clínica se poderá assumir como um recurso terapêutico eficaz no contexto da adaptação e vivência da Esclerose Múltipla. Reflectiremos acerca das características da Esclerose Múltipla, da Hipnose Clínica e do impacto dos processos psicoterapêuticos, de uma forma geral, no ser humano. É então possível concluir que a Hipnose Clínica se poderá assumir como uma ferramenta terapêutica útil no contexto da Esclerose Múltipla, por incluir na sua abordagem a exploração de aspectos vivenciais de grande impacto emocional, abordando e agindo em simultâneo sobre as sensações corporais associadas às mesmas, facilitando a integração de uma “consciência” do corpo fundamental para a vivência de um portador desta patologia. Apesar disso, é inegável a necessidade de se realizarem estudos específicos acerca do tema.

Palavras-chave: Esclerose múltipla; hipnose clínica; intervenção psicoterapêutica.

MULTIPLE SCLEROSIS AND PSYCHOTHERAPY Clinical Hypnosis as an useful therapeutic tool

Abstract: Multiple sclerosis is an inflammatory demyelinating and chronic disease, immune-mediated, with variable clinical expression. With this literature review we intend to understand the extent to which Clinical Hypnosis to be assumed as an effective therapeutic tool in the context of adaptation and experience of Multiple Sclerosis. We will reflect about the characteristics of Multiple Sclerosis, Clinical Hypnosis and about the impact of psychotherapeutic procedures in humans. It is then possible to conclude that the Clinical Hypnosis can be assumed as an useful therapeutic tool in the context of Multiple Sclerosis, because it includes in its approach the exploration of experiential aspects with great emotional impact, addressing and acting simultaneously on its body repercussions, facilitating the integration of an "awareness" of the body, fundamental for the experience of the patient. Nevertheless, it is undeniable the need to carry out specific and complete studies on this subject.

Keywords: Multiple sclerosis; clinical hypnosis; psychotherapeutic intervention.

¹ Assistente convidada no Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz (Portugal)
Doutoranda na School of Applied Psychology da University College Cork (Irlanda)
(alexandra.f.duque@gmail.com)

*A autora não escreve segundo o Novo Acordo Ortográfico para a Língua Portuguesa

Introdução

Nas últimas décadas a psicoterapia tem vindo a ocupar-se com a comprovação da eficácia das suas intervenções, sendo inúmeros os trabalhos realizados neste âmbito, sendo cada vez mais reconhecida a complexidade dos múltiplos níveis do Ser Humano, desde a experimentação individual do mundo à interação social (Gilbert & Orlans, 2011). Neste sentido, tem-se vindo a verificar um movimento de integração dos múltiplos modelos psicoterápicos já desde os anos trinta do século XX, apesar da progressão deste movimento se objectivar de uma forma muito lenta ao longo dos anos (Serra, 2003). A este respeito já Ferenczi referia, num trabalho escrito em 1933, as limitações do “schoolism” numa revisão da literatura acerca das abordagens clínicas da psicanálise perante o trauma relacional precoce (Ferenczi cit. por Gilbert & Orlans, 2011).

Assim o presente trabalho perceber as potencialidades das técnicas de Hipnose Clínica quando aplicadas no contexto de uma patologia com cariz psicossomático (Biondi & Lancia, 1990; Shundoff, 2005) e de grande sofrimento para o portador. Esta abordagem terapêutica permite, não só, transformar e integrar eventuais aspectos traumáticos ocorridos no passado do paciente, para além de promover a identificação de padrões vivenciais e/ou relacionais associados ao desenvolvimento e progressão da Esclerose Múltipla (EM) mantendo, em simultâneo, um foco emocional e corporal de forma a desenvolver no portador de EM uma “consciência” do corpo que lhe permitirá, no dia-a-dia, perceber as suas manifestações no plano simbólico, bem como o correlato emocional da sintomatologia da EM.

Contudo, apesar de não se encontrar na literatura um número significativo de referências a programas psicoterapêuticos destinados a esta patologia, pretende-se elaborar uma reflexão que una uma abordagem psicológica do portador de EM no contexto do desenvolvimento da sua patologia. Por se tratar de uma patologia do Sistema Nervoso Central (SNC), torna-se então relevante incluir no presente trabalho uma abordagem ao contributo mútuo da evolução das neurociências do ponto de vista da psicoterapia.

Neurociências e Psicoterapia

De acordo com a evolução das neurociências, a psicologia e a psicoterapia têm também vindo a ocupar-se do estudo das alterações cerebrais consequentes dos processos psicoterapêuticos. Dessa forma, é já possível encontrar vários trabalhos de investigação acerca dos efeitos cerebrais da psicoterapia (Furmark et al, 2002; Gabbard, 2000; Kandel, 2001; Liggan & Kay, 1999; Linden, 2006; Linden & Fallgatter, 2009; Martin, Martin, Rai, Richardson & Royall, 2001; Paquette et al, 2003; Peres & Nasello, 2007; Roffman, Marci, Glick, Dougherty & Rauch, 2005).

Neste sentido, já não parecem existir dúvidas de que a psicoterapia pode resultar em mudanças detectáveis no cérebro, pelo que as questões relacionadas com os efeitos neurobiológicos da psicoterapia são agora vistos como um dos aspectos mais relevantes das neurociências (Peres & Nasello, 2007).

Apesar de o estudo biológico da psicoterapia estar ainda a dar os primeiros passos, várias linhas de pesquisa referem o importante papel da neuroimagem na avaliação dos mecanismos da psicopatologia e das intervenções terapêuticas, assim como na previsão de resultados terapêuticos (Ethin, Pittenger, Polan & Kandel, 2005). Os resultados que têm vindo a ser publicados são consistentes entre si, afirmando que as abordagens psicoterapêuticas estudadas condicionaram alterações nos circuitos neurais disfuncionais, associados com as perturbações em questão (Peres & Nasello, 2007).

Na verdade, as mudanças condicionadas pela psicoterapia, inscritas a um nível mental, são coincidentes com o registo de alterações no fluxo sanguíneo, bem como com a normalização das dinâmicas neuronais dos pacientes (Gabbard, 2000), sendo mesmo possível apresentar como corolário destas descobertas o título de um artigo de Paquette e cols. (2003) “Change the mind, and you change the brain”, o que poderá ter uma importância acrescida no que se refere a patologias relacionadas com o Sistema Nervoso Central.

Por outro lado, no que se refere especificamente à abordagem psicoterapêutica de eventos traumáticos ao longo da história de vida da pessoa, Peres, Mercante e Nasello (2005) referem que a forma como as pessoas

processam esse evento potencialmente traumático é fundamental para gerar, ou não, o trauma propriamente dito. Desta forma, o trauma propriamente dito não depende somente do estímulo *stressor* mas, principalmente, do processamento perceptivo e dos padrões de representação da realidade presentes no indivíduo. Assim, as memórias emocionalmente carregadas assumem-se como representações subjectivas de um evento, encontrando-se muitas vezes distorcidas e distantes do evento original. Contudo, é crucial não esquecer que, para o indivíduo, esta representação, e sobretudo o seu significado emocional, são sempre absolutamente verídicos, mesmo que sejam significativamente diferentes de relatos de outras pessoas com as quais partilharam no passado esse momento. Desta forma, a dinâmica psíquica associada a memórias emocionais pode ser mutável, como sabemos e como se verifica na prática clínica, especialmente quando o processo inconsciente de interpretação da situação traumática se torna consciente (Peres, Mercante & Nasello, 2005).

É assim possível verificar que, apesar de a repercussão deste tipo de investigação ser, obviamente, relevante para todos os utentes de psicoterapia, poderá contudo ter um impacto ainda mais relevante no que concerne a patologias do SNC, como é o caso da EM, uma vez que se rá sobre este sistema que irá incidir com maior relevância.

A Hipnose Clínica como ferramenta Psicoterapêutica

Por tudo isto, nos dias de hoje é já impossível negar a estreita relação entre mente e corpo, assumindo-se o Ser Humano como um sistema integrado, organizado em aspectos físicos, biológicos, psicológicos, comportamentais e sociais em contínua interacção directa com o ambiente (Ford & Urban, 1998). Desta forma, cada vez mais é necessário implementar programas de intervenção dinâmicos, constituídos com base na integração entre os componentes físicos, psíquicos e sociais. Neste sentido, o desenvolvimento de um programa de intervenção psicológica, terá, necessariamente que ter em conta uma visão holística do ser humano, conjugando aspectos psicológicos, físicos, sociais e até mesmo espirituais. Será então necessária uma abordagem integrada

de múltiplas correntes psicoterapêuticas, surgindo a hipnose clínica, no contexto de uma abordagem psicodinâmica como uma resposta que permite integrar aspectos fundamentais do corpo na abordagem psicoterapêutica.

A investigação que tem vindo a ser realizada no âmbito da Hipnose Clínica tem vindo a demonstrar um significativo nível de eficácia terapêutica, parecendo comprovar a utilidade do recurso a este tipo de técnicas nos processos psicoterapêuticos, sendo mesmo sugerido que, através deste procedimento, é mesmo possível alterar consideravelmente funções que envolvem o Sistema Nervoso Autónomo (Mello & Arruda, 2000), assumindo-se com especial importância no contexto da EM.

Segundo Hadley e Staudacher (1996), a hipnose tem vindo a ganhar força e aceitação, como parte da evolução do sistema de saúde, podendo ser surpreendentemente eficaz e, muitas vezes, directamente responsável por grandes mudanças no padrão de vida de um indivíduo. Assim, o uso da hipnose na prática clínica tem vindo a ganhar aceitação como potencial estratégia terapêutica, especialmente no que se refere à dor aguda ou crónica, apresentando, portanto repercussões físicas de extrema importância para o portador de EM.

O aumento de popularidade da Hipnose Clínica é, contudo, provavelmente devido a vários factores, como a necessidade de controlar os custos de cuidados de saúde, a facilidade de administração e o reduzido número de efeitos colaterais, para além do óbvio reconhecimento científico potenciado pela existência de um número crescente de estudos que demonstram a eficácia da hipnose, particularmente no que se refere ao tratamento da dor, através de alterações neurofisiológicas que ocorrem como resultado da analgesia hipnótica (Stoelb, Molton, Jensen & Patterson, 2009). Neste sentido, várias técnicas têm vindo a surgir no campo alargado da Hipnose Clínica, como a Terapia pela Reestruturação Vivencial e Cognitiva (TRVC) definida como uma técnica que procura que o sujeito vivencie, sob Estado Modificado de Consciência (EMC), a experiência que, real ou simbolicamente, esteve total ou parcialmente na origem da perturbação mental, psicossomática ou outra, facilitando-se uma eventual ab-reacção que liberte tensões corporais disfuncionais associadas.

Pretende-se, portanto, uma reestruturação cognitiva e emocional personalizada e com intuito terapêutico, das vivências experimentadas na sessão (Resende, 2003). Para Simões e Peres (2003), esta técnica inscreve-se numa terapia global que vai muito além da adaptação do paciente ao ambiente, às normas, ao trabalho e aos demais contextos vivenciais e culturais, tendo com o objectivo fornecer ao indivíduo um maior contacto com a própria consciência do Eu, ampliando, assim, o seu campo de consciência. Neste sentido, sob EMC, o paciente selecciona e vivencia situações marcantes e significativas relacionadas com o problema que está a trabalhar, trazendo conteúdos que experimenta, normalmente, com grande libertação emocional de grande repercussão física (Simões & Peres, 2003). Trata-se, portanto, de uma regressão de memória, a experiências vivenciadas no passado, tendo em conta o significado simbólico atribuído pelo Eu. Ou seja, visa assim o resgate de conteúdos do inconsciente, fazendo emergir, ou trazendo ao consciente, registos traumáticos que, após libertação de toda a carga emocional associada, é esgotada a energia da vivência tornando-a inofensiva. Após esta “descarga emocional” torna-se então possível o processamento e a integração da experiência traumática sem quaisquer condicionamentos, libertando, assim, o indivíduo de um registo inconsciente condicionativo (Antunes, 2007).

Neste sentido, as sessões em EMC levam o paciente a vivências que o próprio identifica como pertencendo à sua infância, vida peri-natal ou outras mais simbólicas (Simões & Peres, 2003). Assim, para que a vivência subjectiva seja válida e “curativa”, de modo algum poderá haver qualquer tipo de indução, por parte do terapeuta, de quaisquer conteúdos das vivências (Resende, 2003), trabalhando-se qualquer uma das referidas vivências como uma verdade subjectiva, pois resulta de uma atribuição do próprio inconsciente do sujeito em EMC (Simões & Peres, 2003).

Como vimos anteriormente, no que se refere à recordação de eventos traumáticos, o trauma propriamente dito não depende somente do estímulo *stressor* mas, principalmente, do processamento perceptivo e dos padrões de representação da realidade presentes no indivíduo (Peres, Mercante & Nasello, 2005). Neste sentido, as

memórias com grande carga emocional assumem-se, meramente, como representações subjectivas de um evento, encontrando-se muitas vezes distorcidas e distantes da “verdade” do evento original. Apesar disso, para o paciente, esta representação assume-se como um relato fiel, absolutamente verídico, do evento potencialmente traumático, tratando-se no fundo de uma verdade subjectiva. Desta forma, a dinâmica psíquica associada a memórias emocionais pode ser mutável, como sabemos e como se verifica na prática clínica, especialmente quando o processo inconsciente de interpretação da situação traumática se torna consciente (Peres, Mercante & Nasello, 2005), o que se pretende conseguir com o recurso à TRVC. Neste sentido, as vivências experimentadas na sessão terão que ser exclusivamente trazidas pelo sujeito, representando, portanto, um acesso ao “material inconsciente”. O terapeuta assume-se, assim, como um facilitador da emersão, transformação e integração do material inconsciente, auxiliando o paciente, para que ele próprio possa encontrar os meios para atingir uma mudança no seu padrão de comportamento (Simões & Peres, cit. por Resende, 2003).

Neste sentido, esta técnica terapêutica permite, não só, transformar e integrar eventuais aspectos traumáticos trazidos à sessão pelo próprio paciente, como também realizar a identificação dos eventos de alguma forma se associem ao início e progressão da EM, de forma a perceber se é possível identificar padrões vivenciais e/ou relacionais, relacionados com a patologia, a adaptação à mesma ou mesmo descobrir recursos do paciente que o ajudem a enfrentar a sua realidade. Por outro lado, a TRVC permite ainda realizar um constante paralelo entre a vivência experimentada e as sensações corporais, facilitando ainda o desenvolvimento e integração de uma “consciência” do corpo, absolutamente fundamental no processo psicoterapêutico associado a uma patologia que tal como referido por alguns autores, poderá ser considerada como uma patologia de grande cariz psicossomático (Biondi & Lancia, 1990; Shundoff, 2005).

No que se refere à investigação da Hipnose Clínica no âmbito específico da EM, podemos verificar que, nas últimas décadas, várias são as publicações que se debruçam sobre o cruzamento destas duas temáticas, apontan-

do para a existência de vários benefícios na utilização desta técnica no âmbito da EM, assim, como novas questões de investigação a explorar pela comunidade científica. Neste sentido, Jensen, et al. (2011) referem-se aos benefícios encontrados no seu projecto de intervenção, delineado para o tratamento da dor crónica em portadores de EM, referindo a obtenção de melhores resultados no grupo submetido a uma intervenção de reestruturação que combina aspectos cognitivos e hipnóticos, comparativamente com o grupo submetido ao treino de auto-hipnose, apesar de este grupo ter obtido melhores resultados quando comparado com os grupos submetidos a uma intervenção de carácter cognitivo ou a uma intervenção psicoeducativa. Por outro lado, Jensen, et al. (2009), referem-se à eficácia do treino de auto-hipnose para a gestão da dor em portadores de EM, quando comparado com o modelo de Relaxamento Muscular Progressivo.

Assim, os referidos trabalhos permitem não só perceber e sublinhar o potencial nível de eficácia associada a uma intervenção delineada com base nos princípios da Hipnose Clínica, principalmente quando coadjuvada por aspectos associados à intervenção terapêutica de índole cognitiva, como proposto pela TRVC, como também incentivar a utilização do treino de auto-hipnose como recurso posterior à intervenção terapêutica.

A Esclerose Múltipla: Aspectos Neurobiológicos e Psicopatológicos

A Esclerose Múltipla assume-se como uma doença desmielinizante progressiva do SNC, considerada actualmente como crónica e incapacitante e que, por isso mesmo, exige sempre algum nível de adaptação por parte do portador, e daqueles com quem este convive, às condições impostas pela doença (Almeida, Rocha, Nascimento, & Campelo, 2007).

Trata-se de uma patologia inflamatória e desmielinizante caracterizada pelo aparecimento de lesões dispersas pela substância branca do neuro-eixo, sendo as lesões placas desmielinizantes, que condicionam perda de mielina, destruição axonal e formação de cicatrizes gliais em conjunto com uma reacção inflamatória de maior ou menor exuberância (Fontoura, 2010), que condicionam uma disfunção neurológica transitória ou progressiva

(Ginestal & Simões, 2010). É pois uma patologia imuno-mediada, na qual se verifica um ataque auto-imune contra a mielina do SNC despoletado pela interacção entre agentes infecciosos com o Sistema Imunitário (SI) (Fontoura, 2010).

Ao contrário do que se supunha até há bem pouco tempo, o processo inflamatório ocorre na EM de forma difusa em todo o SNC, sendo constante (mesmo que subclínico) (Almeida, 2010), a desmielinização existe apenas nas lesões, dando origem a surtos de manifestação clínica. A expressão clínica da EM é assim variável, não existindo sintomas típicos de EM por reflectirem de um modo geral, a distribuição daquelas lesões.

O processo inflamatório associado à EM tem origem fora do SNC, resultando da actuação de mediadores celulares como os linfócitos T CD8 e os monócitos que invadem o SNC em sequência da activação do endotélio dos capilares e disfunção da barreira hemato-encefálica, com posterior libertação de moléculas imunoinfluentes (antígenos leucocitários humanos – HLA) no parênquima nervoso. Contudo, as lesões inflamatórias desmielinizantes na EM podem ocorrer por vias imunológicas diversas e resultar de antígenos múltiplos no SNC (Almeida, 2010). Apesar de todas as provas existentes acerca da participação do SI na fisiopatologia desta doença, continua a não ser claro se a EM é uma doença auto-imune ou apenas imuno-mediada (Fontoura, 2010).

Como refere Pedrosa (2010), o diagnóstico de EM é puramente clínico, por não existir qualquer teste laboratorial ou radiológico patognomónico que o certifique, apesar de a evolução da Ressonância Magnética ter vindo a permitir um diagnóstico mais precoce e com maior nível de certeza. Assim, o diagnóstico de EM passa, também, pela exclusão de doenças com curso e sintomas semelhantes à EM, o que tendo em conta que a EM apresenta manifestações clínicas iniciais muito variáveis, conduz à necessidade de exclusão de múltiplos potenciais diagnósticos (Macário, 2010).

Verifica-se assim, uma grande dificuldade no diagnóstico diferencial que, quando é finalmente conseguido, acaba por pôr invariavelmente termo a um longo período de incerteza e tormenta vivenciado pelo portador e família, sem que contudo seja sinónimo de entrada de um pe-

rído menos difícil. Neste sentido o “dar um nome aos sintomas” parece assumir-se, para muitos portadores, como uma vitória que segue uma longa batalha e procura de múltiplos especialistas, um número muitas vezes quase tão vasto quanto a multiplicidade dos sintomas iniciais da patologia. Contudo, na maior parte das vezes, conhecer o nome da doença não se torna sinónimo de um menor número de problemas. Assim, a aceitação e a adaptação a uma doença crónica como a EM não é fácil, uma vez que a sua evolução é, como vimos, variável e incerta, sendo comum quer o agravamento quer a remissão dos sintomas, tornando a sua progressão imprevisível, assim como o grau de incapacidade que irá ser atingido pelo portador a curto, médio ou longo-prazo.

Deste modo, o paciente pode conviver bem com a EM até que um surto mais forte mude o quadro sintomático e exija maior adaptação às perdas decorrentes (Almeida, Rocha, Nascimento, & Campelo, 2007). Mas até neste ponto parecem subsistir as dificuldades para os portadores, uma vez que o conceito de “surto” é muitas vezes erroneamente interpretado no dia-a-dia da EM. Nesse sentido, Correia e Cordeiro (2008) referem que um surto é um episódio de agravamento doença que dura necessariamente mais de vinte e quatro horas, persistindo durante quatro semanas. Por outro lado, Marques (2010) refere-se a surtos, também chamados como recidivas, ataques, exacerbações ou episódios, como a ocorrência, recorrência ou agravamento de uma disfunção neurológica que tenha uma duração igual ou superior a 24 horas. A disfunção atinge o seu ponto mais alto, estabiliza e em seguida dá lugar a uma recuperação que pode ser parcial ou total. Contudo, apesar de parecer uma definição óbvia e de fácil reconhecimento, quer para o doente quer para o clínico, a realidade nem sempre é assim, uma vez que existe uma linha muito ténue entre um “surto” e a vasta multiplicidade de sintomas recorrentes, diários, que já se tornaram “normais” no dia-a-dia do portador e respectiva família.

Assim, no universo da Esclerose Múltipla, muitos são os desafios que, diariamente, portador e família enfrentam; a possibilidade de surtos, o declínio progressivo de múltiplas capacidades ou os “sintomas invisíveis” são, por certo, alguns dos receios que assolam portado-

res de EM e suas famílias. Num seminário acerca dos sintomas invisíveis da EM Jeffrey Gingold, portador de EM e autor de dois livros, escritos na primeira pessoa acerca do universo da EM, partilhou a sua experiência referente aos desafios cognitivos - a sua “cadeira de rodas invisível”. Para o Jeffrey Gingold, esses desafios incluem a perda de memória, incapacidade de realizar múltiplas tarefas, dificuldade em seguir direcções e a perda de controlo sobre o seu pensamento a meio de uma frase (RMMSC, 2010). Assim, para quem é confrontado com esta patologia, o mundo parece desabar, as inúmeras questões que surgem, rapidamente se tornam num turbilhão de ruído que, momento a momento, tende a isolar o portador do mundo que o rodeia. Neste sentido, as questões emocionais em torno desta patologia tornam-se incontornáveis, existindo a este nível, muitos estudos que se debruçam sobre a existência e relevância das questões emocionais associadas à EM.

Vários autores referem que a depressão é comum na EM, com uma probabilidade de cerca de 50% de ocorrência ao longo da vida, após o diagnóstico (Rabinowitz & Arnett, 2009). Para além da depressão, também outras Perturbações Emocionais são mais comuns na EM comparativamente com outras doenças crónicas com níveis comparáveis de dificuldade motora e física (Rabinowitz & Arnett, 2009). Um aspecto central nesta patologia é também a existência de alterações cognitivas em cerca de 40 a 65% dos portadores de EM (Vale, 2010), bem como a sua associação com múltiplas Perturbações Emocionais, entre as quais a Ansiedade e a Depressão (Rabinowitz & Arnett, 2009).

A investigação, ao longo de vários trabalhos, tem vindo a fornecer algumas evidências acerca da existência de uma estreita relação entre estados emocionais e actividade inflamatória na EM, tornando evidente que a doença se encontra associada a grandes consequências sociais e psicológicas (Sutherland, Andersen & Morris, 2005). Além disso, tendo em conta que a idade de início da EM se localiza, tipicamente, entre os 20 e os 50 anos, torna-se também evidente uma clara interferência da doença com o emprego, redes sociais, relacionamento sexual e familiar, planos futuros e expectativas de vida, assim como com as actividades gerais da vida diária, não sendo

então surpreendente que altos níveis de stress psicossocial, associados à depressão, ansiedade e redução do bem-estar venham a ser relatados em populações com EM (Sutherland, Andersen & Morris, 2005).

Num estudo longitudinal realizado por Rabinowitz e Arnett (2009), foram avaliadas a Disfunção Cognitiva, as Estratégias de Coping e a Depressão na EM; os resultados que apresentam indicam que as estratégias de coping de portadores de EM são simultaneamente mediadoras e moderadoras parciais da relação entre a disfunção cognitiva e a depressão (Rabinowitz & Arnett, 2009).

A teoria referente às estratégias de coping de Lazarus e Folkman (cit. por Rabinowitz & Arnett, 2009) tem vindo a ser aplicada à EM, bem como a outras doenças crónicas, sugerindo que a adaptação à doença é determinada pelos parâmetros da doença, ou agentes *stressores*, como a duração, incapacidade e gravidade da doença e mediada pelas estratégias de coping, ou recursos internos, que o portador consegue pôr em prática de forma a ultrapassar as dificuldades com que se depara (Rabinowitz & Arnett, 2009).

Neste sentido, tem-se vindo a verificar que a literatura centrada na doença crónica tem demonstrado que altos níveis de depressão estão associados com estratégias de coping focalizado na emoção, enquanto as estratégias de coping focalizado no problema se associam a uma melhor adaptação e menores níveis de sofrimento (Rabinowitz & Arnett, 2009). Ou seja, o doente crónico apresentará então mais benefícios emocionais quando os seus recursos internos lhe permitirem exibir comportamentos que, de uma forma activa, pretendem alterar a fonte de *stress*. Contudo, embora grande parte da pesquisa se tenha baseado na distinção entre estratégias de coping focalizadas no problema ou emoção, as evidências sugerem que estes dois subtipos de coping não podem ser vistos como constructos unitários mas antes como um contínuo que permita ao indivíduo regular, momento a momento e de uma forma eficaz, o seu comportamento e a sua emoção (Rabinowitz & Arnett, 2009).

Especificamente no que se refere à EM, tem vindo a ser referido na literatura que existe uma menor probabilidade de os portadores adoptarem por si só estilos de coping eficazes, ou que resultem numa adaptação positi-

va, como a resolução de problemas e a procura de suporte social, por estas se relacionarem predominantemente com características que afectam a forma como os indivíduos avaliam os seus sintomas, como o "optimismo" ou a "robustez psicológica", tendencialmente pouco presentes nos portadores de EM (Rigby, Thornton & Young, 2008).

Esclerose Múltipla, Psicoterapia e Hipnose Clínica

No que se refere à intervenção psicoterapêutica na EM, Eklund e MacDonald (1991) referem-se à eficácia psicoterapêutica confirmada por vários trabalhos, nomeadamente o recurso a terapias cognitivo-comportamentais para reduzir a sintomatologia psicossocial na EM, referindo que este estudo remonta à década de 1950. Contudo, segundo Foley, Bedell, LaRocca e Scheinberg (1987), a literatura compreende principalmente estudos de caso e estudos sem grupo de controlo referentes à hipnoterapia, *bio-feedback*, psicoterapia psicodinâmica, programas psicoeducativos e psicoterapia de apoio. Embora haja poucos estudos realizados no âmbito da EM que tenham utilizado técnicas de relaxamento, alguns trabalhos têm vindo a indicar que a utilização de técnicas de relaxamento com portadores de EM pode influenciar positivamente a ansiedade, o *stress* psicológico, a capacidade para lidar com agentes *stressores*, bem como alguns aspectos do humor como o humor depressivo (Sutherland, Andersen & Morris, 2005).

Segundo Eklund e MacDonald (1991), a maioria dos técnicos que tem vindo a publicar trabalhos acerca de intervenções terapêuticas eficazes com portadores de EM, têm defendido uma abordagem holística, em que os sintomas físicos e psicológicos sejam considerados em conjunto no âmbito de um sistema integrado. Neste sentido, referem que a existência de vários estudos que têm documentado o valor de uma intervenção directa e optimista que aborde queixas específicas dos pacientes. Neste sentido, as características pessoais e as estratégias de coping que podem ter impacto sobre o sofrimento, contribuindo para uma melhoria da qualidade de vida relacionam-se com o conceito de auto-eficácia (Bandura cit. por Rigby, Thornton & Young, 2008), incorporando conceitos como domínio, auto-estima e uma sensação de controlo sobre os eventos actuais e futuros.

Existe assim uma maior probabilidade de indivíduos com fortes crenças de auto-eficácia estabelecerem metas mais elevadas e de serem mais persistentes na prossecução das mesmas, para além de se tenderem a sentir menos desamparados. Assim, a sensação de auto-eficácia relativa aos desafios da doença encontra-se associada à gestão da doença, ajustamento psicossocial, actividades sociais e pensamentos negativos associados com a EM (Rigby, Thornton & Young, 2008).

Este contexto psicológico parece assim sugerir a possibilidade de intervir para melhorar a qualidade de vida dos pacientes, especificamente através do desenvolvimento de estratégias de coping, auto-eficácia e diminuição dos níveis de depressão associados à EM. Neste sentido, verifica-se a existência de um reconhecimento generalizado de que pacientes com EM apresentam, do ponto de vista holístico, necessidades complexas que exigem a utilização de uma vasta gama de recursos profissionais, multidisciplinares, e informais, tendo-se vindo a verificar que este tipo de intervenções apresentam uma maior eficácia no que se relaciona com a obtenção de uma melhor qualidade de vida (Rigby, Thornton & Young, 2008).

Embora o tratamento de sintomas físicos possa e traga, indubitavelmente, benefícios psicológicos, o contrário é também verdade. Desta forma, a relação entre os diversos aspectos psicológicos e emocionais da qualidade de vida e sintomas físicos, enfatizam a necessidade bem como o valor de intervenções dentro de um quadro psicológico. Neste sentido, vários estudos têm vindo a apresentar resultados provenientes de tais intervenções, apresentando o alívio da depressão como objectivo predominante, embora incluindo outras variáveis psicológicas e sociais, como a redução do *stress*, estratégias de coping, e a promoção de relações sociais. Nos referidos estudos, a psicoterapia de grupo tem sido o recurso dominante, embora a natureza dos procedimentos possa variar conforme indicado acima (Rigby, Thornton & Young, 2008). Apesar das críticas metodológicas apontadas a

grande parte destes trabalhos, os resultados destas intervenções têm apresentado significativas melhorias para aspectos como depressão, embora não tenha ainda sido clarificado que os aspectos terapêuticos específicos contribuem para estes resultados positivos no âmbito da EM.

Conclusão

No contexto da realidade actual em que a doença crónica está cada vez mais presente, e a partir de idades cada vez mais precoces, torna-se crucial não só o desenvolvimento de investigação que permita encontrar as causas deste desenvolvimento mas também encontrar estratégias psicoterapêuticas que ajudem os (já) pacientes a lidar com o seu dia-a-dia e a encontrar recursos que lhes permitam uma melhor gestão da sua patologia e reacções adversas à mesma.

Apesar de este trabalho apenas objectivar uma revisão da literatura, podemos ainda referir a realização de algumas sessões exploratórias de hipnose clínica, no contexto de processos psicoterapêuticos de média e longa duração, com grande impacto para os pacientes. Estas sessões exploratórias, apesar de se centrarem em temas distintos para cada um dos pacientes, trouxeram à realidade de cada um uma nova compreensão dos seus padrões automáticos de comportamento, bem como a descoberta de recursos próprios escondidos que puderam começar a implementar como estratégias diárias para enfrentar os seus desafios únicos. Os resultados obtidos com estas sessões levam-nos a preparar um programa terapêutico de média duração de forma a testar científica e clinicamente esta abordagem já que, apesar das suas limitações, por exemplo não obtivemos resultados com pacientes com *deficit* cognitivo significativo, nos parece uma ferramenta terapêutica de grande impacto.

Então, é assim de crucial importância desenvolver estudos empíricos estruturados que tragam uma maior compreensão acerca do impacto do recurso à hipnose clínica no contexto da EM, assim como em outras patologias crónicas.

Referências bibliográficas

- Almeida, L.B. (2010). A Patologia da esclerose múltipla. In R. Pedrosa (Coord.). *Introdução à esclerose múltipla* (pp. 73-89). Lisboa: Biogen Idec.
- Almeida, L.H.R.B., Rocha, F.C., Nascimento, F.C.L. & Campelo, L.M. (2007). Ensinando e aprendendo com portadores de esclerose múltipla: relato de experiência. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 4(60), 460-463.
- Antunes, J. (2007). *Consciência – Um percurso singular*. Porto: Edições Ecopy.
- Biondi, M. M., & Lancia, U. U. (1990). Aspetti psicopatologici e psicosomatica della sclerosi multipla. *Medicina Psicosomatica*, 35(4), 283-297.
- Correia de Sá, J. & Cordeiro, C. (2008). *Esclerose múltipla*. Porto: Ambar.
- Eklund, V., & MacDonald, M. (1991). Descriptions of persons with multiple sclerosis, with an emphasis on what is needed from psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22(4), 277-284. doi:10.1037/0735-7028.22.4.277.
- Ethin, A., Pittenger, C., Polan, H.J. & Kandel, E.R. (2005). Toward a neurobiology of psychotherapy: Basic science and clinical applications. *The Journal of Neuropsychiatry*, 17, 145-158.
- Foley, F., Bedell, J., LaRocca, N., Scheinberg, L., & Reznikoff, M. (1987). Efficacy of stress-inoculation training in coping with multiple sclerosis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(6), 919-922. doi: 10.1037/0022-006X.55.6.919.
- Fontoura, P. (2010). Fisiopatologia da esclerose múltipla. In R. Pedrosa (Coord.). *Introdução à esclerose múltipla* (pp. 41-72). Lisboa: Biogen Idec.
- Ford, D., & Urban, H. (1998). *Contemporary Models of Psychotherapy: A Comparative Analysis*. New York: John Wiley & Sons.
- Furmark, T., Tillfors, M., Marteinsdottir, I., Fischer, H., Pissioti, A., Långström, B. & Fredrikson, M. (2002). Common changes in cerebral blood flow in patients with social phobia treated with citalopram or cognitive-behavioral therapy. *Archives of General Psychiatry*, 59, 425-433.
- Gabbard, G. O. (2000) A neurobiologically informed perspective on psychotherapy. *British Journal of Psychiatry*, 177, 117-122.
- Gilbert, M. & Orlans, V. (2011). *Integrative therapy – 100 key points and techniques*. London: Routledge.
- Ginestal, R.C. & Simões, R.M. (2010). Genética da esclerose múltipla. In R. Pedrosa (Coord.). *Introdução à esclerose múltipla* (pp. 91-117). Lisboa: Biogen Idec.
- Hadley, J. & Staudacher, C. (1996). *Hypnosis for change* (3rd ed.). New York: MJF Books.
- Jensen, M.P., Barber, J., Romano, J.M., Molton, I.R., Raichle, K.A., Osborne, T.L. & ... Patterson, D.R. (2009). A comparison of self-hypnosis versus progressive muscle relaxation in patients with multiple sclerosis and chronic pain. *International Journal of Clinical And Experimental Hypnosis*, 57(2), 198-221. doi:10.1080/00207140802665476.
- Jensen, M.P., Ehde, D.M., Gertz, K. J., Stoelb, B.L., Dillworth, T.M., Hirsh, A.T. & Kraft, G.H. (2011). Effects of self-hypnosis training and cognitive restructuring on daily pain intensity and catastrophizing in individuals with multiple sclerosis and chronic pain. *International Journal of Clinical And Experimental Hypnosis*, 59(1), 45-63. doi:10.1080/00207144.2011.522892.
- Kandel, E. R. (2001). Psychotherapy and the single synapse: The Impact of psychiatric thought on neurobiological research. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 13(2), 290-300.
- Liggin, D.Y. & Kay, J. (1999). Some neurobiological aspects of psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 8(2), 103-114.
- Linden, D. E. & Fallgatter, A. J. (2009). Neuroimaging in Psychiatry: From bench to bedside. *Frontiers in Human Neuroscience*, 3, 49. doi: 10.3389/neuro.09.049.2009.
- Linden, D.E.J. (2006). How psychotherapy changes the brain – The contribution of functional neuroimaging. *molecular Psychiatry*, 11, 528 -538. doi: 10.1038/sj.mp.4001816.
- Macário, M. C. (2010). Esclerose múltipla: Diagnóstico diferencial. In R. Pedrosa (Coord.). *Introdução à esclerose múltipla* (pp. 293-318). Lisboa: Biogen Idec.
- Marques, J. P. (2010). EM – Formas/fases da doença. In R. Pedrosa (Coord.). *Introdução à esclerose múltipla* (pp. 157-161). Lisboa: Biogen Idec.
- Martin, S.D., Martin, E., Rai, S.S., Richardson, M.A. & Royall, R. (2001). Brain blood flow changes in depressed patients treated with interpersonal psychotherapy or venlafaxine hydrochloride. *Archives of General Psychiatry*, 58, 641-648.

- Mello, P. & Arruda, P.C.V. (2000). Mecanismos neuropsico-fisiológicos da hipnose. *Mudanças*, 8(14), 117-152.
- Paquette, V., Lévesque, J., Mensour, B., Leroux, J., Beaudoin, G., Bourgouin & Beaugard, M. (2003). "Change the mind and you change the brain": Effects of cognitive-behavioral therapy on the neural correlates of spider phobia. *Neuroimage*, 18, 401-409. doi: 10.1016/S1053-8119(02)0030-7.
- Pedrosa, R. (2010). EM – Imagiologia. In R. Pedrosa (Coord.). *Introdução à Esclerose Múltipla* (pp. 223-243). Lisboa: Biogen Idec.
- Peres, J.F.P. & Nasello, A.G. (2007). Psychotherapy and neuroscience: Towards closer integration. *International Journal of Psychology*, 43(6), 943-957. doi: 10.1080/00207590701248487.
- Peres, J., Mercante, J. & Nasello, A.G. (2005). Psychological dynamics affecting traumatic memories: Implications in psychotherapy. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 78, 431-447. doi: 10.1348/147608305X26693.
- Rabinowitz, A. & Arnett, P. (2009). A longitudinal analysis of cognitive dysfunction, coping, and depression in multiple sclerosis. *Neuropsychology*, 23(5), 581-591. doi: 10.1037/a0016064.
- Resende, M. (2003). Quatro etapas nas terapias de orientação regressiva: Indução, vivência, ab-reação e reestruturação. In M. Simões, M. Resende & S. Gonçalves (Coords.). *Psicologia da consciência* (pp. 217-232). Lisboa: Lidel.
- Rigby, S., Thornton, E. & Young, C. (2008). A randomized group intervention trial to enhance mood and self-efficacy in people with multiple sclerosis. *British Journal of Health Psychology*, 13(4), 619-631. doi: 10.1348/135910707X241505.
- Rocky Mountain MS Center. (2010). Recap: Invisible Symptoms Seminar - **Living well with MS**. eMS News, April 28.
- Roffman, J.L., Marci, C.D., Glick, D.M., Dougherty, D.D. & Rauch, S.L. (2005). Neuroimaging and the functional neuroanatomy of psychotherapy. *Psychological Medicine*, 35, 1385-1338.
- Serra, J. (2003). *Psicoterapia Integrada: um modelo para o processo terapêutico*. Coimbra: Quarteto.
- Shundoff, S. K. (2005). Psychosomatic theory and the utilization of psychological self-help techniques in multiple sclerosis. *Dissertation Abstracts International*, 65.
- Simões, M. & Peres, M. J. (2003). Estados modificados de consciência e TRVC (Terapia pela Reestruturação Vivencial e Cognitiva). In M. Simões, M. Resende & S. Gonçalves (Coords.). *Psicologia da consciência* (pp. 283-293). Lisboa: Lidel.
- Stoelb, B.L., Molton, I.R., Jensen, M.P. & Patterson, D.R. (2009). The efficacy of hypnotic analgesia in adults: A review of the literature. *Contemporary Hypnosis*, 26(1), 24-39. doi: 10.1002/ch.370.
- Sutherland, G., Andersen, M. & Morris, T. (2005). Relaxation and health-related quality of life in multiple sclerosis: The example of autogenic training. *Journal of Behavioral Medicine*, 28(3), 249-256. doi:10.1007/s10865-005-4661-2.
- Vale, J. (2010). EM – Esclerose múltipla: Manifestações clínicas. In R. Pedrosa (Coord.). *Introdução à esclerose múltipla* (pp. 131-155). Lisboa: Biogen Idec.

João Marreiros¹Marisa da Graça Claro²

DESPORTO ESCOLAR

Enquadramento histórico, jurídico e político

Resumo: Em Portugal, os trabalhos de investigação sobre Desporto Escolar não são muito numerosos. Aqueles que se publicaram são concordantes em afirmar a importância que esta atividade de complemento curricular tem para o desenvolvimento harmonioso dos jovens, que frequentam as nossas escolas, bem como a criação de hábitos salutarres a nível de uma educação para um estilo de vida mais saudável. Recuando em termos temporais, dissemos no final do século passado que a escola está muito pesada no ponto de vista de disciplinas e conteúdos, asseverando que é preciso ter espaços integrados na vida escolar para outras atividades tão enriquecedoras ou mais, que as atividades tradicionais. Pretende-se que as escolas possam incluir no seu projeto educativo outras atividades, nomeadamente o Desporto Escolar, e não de uma imposição às escolas. A abordagem do Desporto bem como as intenções dos Governos Constitucionais está inserida num contexto que engloba a atividade de complemento curricular, o Desporto Escolar.

Palavras-chave: Desporto escolar; educação física; legislação; governos.

SCHOOL SPORT

The historical, political and legal framework

Abstract: In Portugal, there aren't many researches on School Sport. The researches that have been published are unanimous by stating how important this enrichment curriculum activity is for the well-balanced development of young people who attend our schools, as well as the creation of healthy habits for an education aiming to a healthier lifestyle. Back in time to the end of last century we said that the school curriculum had much weight concerning subjects and contents. At that time it was clear that there should be places in school life for other activities more enriching than the traditional activities. It is necessary that schools can freely include in their educational projects other activities, such as School Sport, and not looking at School Sport as an enforcement. The approach to Sports, as well as the intentions of the Constitutional Governments is inserted in a context that includes the enrichment curricular activity known as School Sport.

Keywords: School Sport; Physical Education; Legislation; Governments.

¹ **Professor Auxiliar do Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes (Portugal)**
Doutorado em Rendimento Desportivo pela Universidade da Extremadura (Espanha)
(j.marreiros1948@gmail.com)

² **Professora do Centro de Estudos Educativos de Anã (Portugal)**
Mestre em Ensino dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico pelo Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)
(marisaclaro@iol.pt)

Enquadramento Histórico do Desporto Escolar

Sobre o aparecimento do Desporto Escolar a nível nacional, encontramos um trabalho elaborado por Mota (1997), que nos serviu de base para a realização da nossa pesquisa. Segundo este autor, o Desporto Escolar tem sido ao longo dos tempos alvo de várias experiências, sem que delas se tenham conhecido seriamente os resultados e sem que os mais diretamente interessados, as crianças, os jovens, delas tenham colhido grandes benefícios.

Coubertin (1931) quando conferiu ao desporto uma dimensão social e cultural em termos globais e uma nova ética desportiva denunciava as carências do sistema educativo então vigente, devido ao seu exagerado intelectualismo e teorismo. Verificava ele com tristeza, que a Educação Física era praticamente desprezada pelos pedagogos do seu tempo merecendo destaque como elemento imprescindível da educação integral.

Naquela época, sobre o Desporto Escolar, Coubertin (1931) esclareceu o seguinte: “*Seria um erro, o Desporto Escolar e o Desporto não Escolar não possuem os mesmos responsáveis, nem o mesmo espírito, não devendo por conseguinte ter a mesma organização.*” Impressionado com a decadência da juventude do seu país, Coubertin lutou incansavelmente pela sua recuperação, sobretudo para que se instituisse a prática de Educação Física nas escolas, tendo sido enormes os obstáculos a vencer para fazer vingar o seu ponto de vista.

Quando regressou a França em 1888 com a idade de 25 anos, vindo de Inglaterra, vendo a “*juventude corrigida*” conforme afirmou, “*por ser encaminhada para o desporto*”, definiu o seu objetivo de maneira precisa: “*Tornar forte uma juventude sem energia e limitada estando o seu corpo e o seu carácter ao serviço pelo desporto, mesmo com os seus riscos e com os seus excessos.*” Efetuou uma reunião para uma obra comum com representantes de diferentes desportos, tendo sido fundado um comité para a propagação de desportos escolares durante o horário escolar.

Por vezes existem fatores de resiliência, pois o simples facto de se compreender melhor o mundo mental das crianças, para melhorar a sua relação com o Mundo que a rodeia, provoca o desenvolvimento da criança corretamente (Cyrułnik, 2003), mas os que a rodeiam falham e

para se aceitar o novo paradigma do professor Manuel Sérgio terá de se enquadrar a área do conhecimento na problemática geral da cultura, procurando a dimensão antropológica do ser humano no movimento intencional da transcendência ou da superação (Sérgio, 2002).

Partilhamos com Marques (2004), quando manifesta a sua preocupação sobre a diminuição da participação de crianças e jovens em atividades motoras, lúdicas e recreativas.

O defensor de mudanças no sistema educativo português Nóvoa (2004) menciona que é necessário reforçar a autonomia das escolas, a sua capacidade de gestão, de oferta de formas de ensino e de acompanhamento dos alunos diferenciados. Como complemento a este autor temos o que foi dito pelo então Chefe de Gabinete do Desporto Escolar através de uma entrevista conduzida por Manuel Sérgio a Barros (1983): “*O Desporto Escolar deve desenvolver uma real aproximação entre toda a juventude escolar com a consequente melhoria no sector físico-pedagógico.*”

Referiu ainda que numa altura em que a juventude se refugia na droga e em que a criminalidade juvenil avança, como nódoa negra, assustadoramente; quando as doenças cárdio-circulatórias são um terrível flagelo social, é estranho que os poderes públicos não olhem para o Desporto mesmo o Escolar, com maior atenção.

Mendoza (2007) assinala que é um problema importante a frequente confusão terminológica e disparidade de critérios com que é abordado o Desporto Escolar. Este autor, após a revisão da terminologia correspondente e precisa dos conceitos relacionados com o Desporto Escolar conheceu as características que diferentes autores incluem nesta manifestação desportiva.

Assim, o seu conceito de Desporto Escolar é o seguinte:

“*Desporto Escolar e a Atividade Física e Desportiva realizada por escolares em horário letivo e não letivo, dirigido por pessoas com qualificação pedagógica e que têm uma função preventiva, educativa e socializadora.*”

Em termos de retrospectiva histórica sistematizada, vamos definir por Fases e Momentos, procurando demarcar os momentos mais significativos que caracterizam uma perspetiva para o Desporto Escolar tal como indica a tabela 1.

Tabela 1
Fases e momentos históricos do Desporto Escolar

<i>FASES</i>	<i>DATAS</i>	<i>MOMENTOS</i>	<i>LEGISLAÇÃO</i>
1ª	Desde o final do século XIX até à implantação do regime democrático de 25 de abril de 1974.	1º	1898/99 – Início do Desporto Escolar (DE) num campo de tiro com o aluno José Honorato? 1905 – A Educação Física (EF) passou a ser obrigatória no Ensino Secundário.
		2º	1910 - A partir desta data, os Campeonatos Desportivos Escolares, eram da responsabilidade do Associativismo Desportivo.
		3º	O Decreto nº 21:106, de 16 de abril de 1932, proibiu o desporto nas Escolas Públicas. A Lei nº 1:941, de 11 de abril de 1936, prevê a criação e institucionalização da organização nacional que estimule o desenvolvimento integral da capacidade física de Mocidade Portuguesa. O Decreto-Lei nº 26:611, de 19 de maio de 1936, institui a organização nacional Mocidade Portuguesa. O Decreto-Lei nº 28:262, de 8 de dezembro de 1937, aprova o regulamento da Mocidade Portuguesa Feminina. Através do Decreto-Lei nº 486/71, de 8 de novembro, a Mocidade Portuguesa e a Mocidade Portuguesa Feminina foram transformadas em simples associações nacionais de juventude, passando a ter um carácter não obrigatório.
		4º	O Decreto-Lei nº 82/73, de 3 de março, aprova um novo estatuto para a Direcção-Geral de Educação Física e Desportos, atribuindo-lhe as competências sobre a EF e o DE, até ali na dependência da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa.
2ª	Desde 25 de abril de 1974 até 1990	1º	A publicação do Decreto-Lei nº 694/74, de 5 de dezembro, cria a Direcção-Geral de Educação Física e Desportos que passa a designar-se por Direcção-Geral de Desportos (DGD) e separa a EF e o DE integrando a primeira nas Direcções-Gerais Pedagógicas (DGP) e deixando o segundo na Divisão do DE, então criadas na DGD.
		2º	Entre 1976 e 1986, com a saída da Lei nº 46/86, de 14 de outubro, que criou a Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual torna o DE na dependência institucional das DGP e da criação nas escolas dos Grupos Desportivos Escolares (GDE) então criados no ano letivo de 1979/80, existindo ainda um outro espaço constituído pelas Atividades de Aplicação (Circular L/T/EES nº 94/79 - IS/EF, de 19 de dezembro de 1979). Portaria nº 434/78, de 2 de agosto, cria a estrutura designada Serviço de Educação Física e Desporto Escolar (SEFDE). Decreto-Lei nº 197/79, de 29 de junho altera o SEFDE para Serviços de Coordenação da Educação Física e Desporto Escolar (SCEFDE), cujo funcionamento dos Serviços seria regulamentado por Portaria, que nunca chegou a ser publicada.
		3º	Com a saída do Decreto-Lei nº 150/86, de 18 de junho, que extingue os Serviços de Coordenação de EF e DE (Desenvolvimento do DE pelas Federações Desportivas), cessando os GDE.
		4º	Com a publicação do Despacho nº 4/ME/88, de 24 de maio, é criado um grupo de trabalho para elaboração do Projeto de Decreto-Lei para o Desporto Escolar. O Despacho 87/ME/89, de 30 de maio, cria o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (GCDE) funcionando em regime de experiência pedagógica.

<i>FASES</i>	<i>DATAS</i>	<i>MOMENTOS</i>	<i>LEGISLAÇÃO</i>
2ª	Desde 25 de abril de 1974 até 1990	5º	A Lei nº 1/90, de 13 de janeiro, institucionaliza um modelo de DE entre o sistema educativo e desportivo. No ano letivo de 1990/91 os alunos estavam impedidos na sua condição extraescolar de atletas federados, de participarem nas provas do DE e de o representarem nas competições de âmbito nacional. O não cumprimento do determinado era passível de procedimento disciplinar quer para os professores responsáveis, quer para os alunos participantes. No ano letivo seguinte os alunos que estavam inscritos numa federação desportiva ou que participassem de uma forma regular nos quadros competitivos federados, não poderiam integrar a equipa da escola nessa modalidade nos quadros competitivos do DE nas fases local, concelhia, distrital, regional e nacional. Por outro lado, a seleção do País seria constituída pelos melhores alunos quer fossem federados ou não, desde que tivessem participado em representação da sua escola, no quadro competitivo escolar ou federado. E assim este absurdo durou até ao ano letivo de 2002/03, para no programa do DE para o ano letivo de 2003/04 não fazer nenhuma alusão aos alunos federados tal como até aos dias de hoje (Programa 2013-2017).
		6º	Desde a publicação do Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de abril, que atribui a coordenação da EF e do DE aos Departamentos do Ensino Básico e do Ensino Secundário em articulação com a Direções-regionais de Educação, através dos Serviços Centrais do DE. O Decreto-Lei nº 115/95, de 29 de maio, altera a Lei Orgânica do Instituto do Desporto (INDESP), ex- DGD e recoloca o DE no Sistema Desportivo, através do Gabinete de Apoio ao Desporto Escolar (GADE) em coordenação com as Direções -regionais de Educação (DRE) e Centros de Área Educativa (CAE).
3ª	Desde 1990 até ao ano letivo de 2006/2007.	1º	O GCDE chama a atenção para a realização das atividades do DE à quarta-feira à tarde, devendo ficar livre de outras atividades letivas quer para os professores, quer para os alunos, o que nem sempre se verificou. Decreto-Lei nº 258/97, de 30 de setembro, atualiza pela primeira vez o regime legal do financiamento regular e autónomo do DE face à distribuição da exploração do Totoloto em relação à administração pública desportiva.
		2º	O Despacho nº 12591/2006, de 16 de Junho, define as orientações relativas às Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs), com orientações para a Atividade Física e Desportiva. A Lei nº 5/2007, de 16 de janeiro publica a Lei de Bases da Atividade Física.
4ª	Desde o ano letivo 2007/2008 até 2015/2016.	1º	Para os anos letivos de 2007/08 e 2008/09, apareceu pela primeira vez um Programa Bianual para o DE.
		2º	Em 14 de julho de 2009, o secretário de Estado da Educação, aprovou pela primeira vez um programa do DE para o quadriénio 2009-2013.
		3º	O Programa do Desporto Escolar para o quadriénio de 2013-2017 visa aprofundar as condições para a prática desportiva regular em meio escolar, como estratégia de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis. Pretende-se criar condições para o alargamento gradual da oferta de atividades físicas e desportivas, de carácter formal e não formal, a todos os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória. Este Programa tem em consideração os resultados da avaliação do ciclo de gestão anterior, de 2009 a 2013, e inclui o planeamento estratégico e o modelo organizacional para o próximo quadriénio.

Não podemos esquecer a *Carta dos Direitos dos Jovens ao Desporto* (1977), que apela ao direito de praticar desporto como crianças e não à maneira dos adultos, sendo a tónica dominante para ter o direito de *sentir prazer no desporto*. Dois autores da Sociologia do Desporto, Luncheon e Weis (1979), defendem que a instituição desportiva constitui um espaço na sociedade que age em paralelo com a instituição de ensino no atenuamento da cristalização de classes, ao permitir de igual modo a mobilidade social ascendente, atribuindo-lhe ainda a capacidade de socialização ao modo de vida que prestigia a cultura física.

Assim as crianças e os jovens brincam cada vez menos nas ruas e nos pátios das escolas, atendendo que têm outros atrativos nas salas de mediateca, são seduzidas noutros jogos ficando o Desporto Escolar, essencialmente equilibrador, estruturante, motivador e socializante (Feio, 1981), a atingir os seus objetivos quando realizado estruturalmente na educação.

É nesse sentido que, de acordo com Bento (1987), urge entender a Educação Física e o Desporto Escolar como realidades diferentes, com motivações diferentes, com finalidades próprias, embora concomitantes. Para este autor o Desporto Escolar sendo uma atividade complementar de aprendizagem de uma unidade de ensino inscrita na Educação Física (entendida aqui como disciplina), que deve procurar interdisciplinaridade com outras atividades complementares, cuja motivação, conteúdo, e finalidade derivam, quase exclusivamente, do campo social. Menciona ainda que o ensino tem como função ensinar a aprender, e as atividades complementares, a satisfazerem a necessidade da aprendizagem permitindo a cada um cultivar os seus dons. Mais ainda, o Desporto Escolar constitui um falso problema ou melhor, ilude e adia um problema de fundo.

Com efeito, para um mesmo escalão etário, não faz sentido e é mesmo inconcebível continuar a alimentar a manutenção de dois tipos de desporto: o da escola (que não existe) e o dos clubes (de identidade e moralidade, por vezes, difícil e duvidosa, que só existe para alguns - muito poucos). É tempo de pensar num desporto juvenil, para todo o quadro nacional, como é igualmente tempo de aproveitar as bases da escolaridade obrigatória pro-

longada, uma vez que o desporto, como qualquer outra atividade social, deve ter lugar na escola e todos nesta.

Para Coutinho (1984), integrar o desporto na escola a todos os níveis, é preparar o desenvolvimento do “Desporto para todos” no quadro de uma política de “Desporto para todos”, de “Cultura para todos” e de uma renovação da via democrática. Integrar o “Desporto para toda a vida” na educação permanente, é afirmar que esta não deve somente permitir ao homem tomar o seu lugar na evolução tecnológica.

Por outro lado Mota (1984), quando se refere à situação oficial do Desporto Escolar, menciona o seguinte:

“Não somos mal-intencionados, nem néscios, nem invejosos, nem dizemos que o que se vem fazendo no Desporto Escolar não é nada, mas pensamos que o que se tem feito não é efetivamente o Desporto Escolar, tal como o concebemos e definimos, isto é, uma prática educativa e cultural, indispensável ao desenvolvimento integral e harmonioso de todos os jovens.”

Os programas escolares contemporâneos, unilateralmente orientados, levam, todavia, na prática, à sobrecarga dos estudantes dum trabalho intelectual cheio de tensão, numa única direção, nas condições de uma ausência total de movimento físico, o que conduz a desgastes inaceitáveis na saúde e em particular no seu sistema nervoso (Sérgio, 2001).

Deixamos expresso, que entendemos que “*por falta de cultura o Desporto na Escola ainda não se assume como uma das variáveis culturais na escola*”, logo ainda não temos a motivação para a cultura desportiva que seria desejável no sistema educativo português, apesar dos próprios benefícios saudáveis que apresenta a realização da atividade física desportiva, tal como refere Sánchez Miguel (2010).

Assim os jovens terão de procurar a atividade física e desportiva fora da escola, nos clubes, onde a vertente competitiva fará uma rigorosa seleção. Menciona ainda Fernandes (2011) que os jovens passarão a exercitar mais os dedos nos jogos de consola, no computador e na TV, com maior mobilismo e com tendência para a obesidade (que no momento atual já é preocupante!), vindo a diminuir o nível de saúde física e a aumentar a carga social, tornando-se cada vez mais *videodependentes*.

Como complemento para este autor, afirma ainda, que cresce a hipótese de a realidade do final do século XIX visitar-nos de novo no século XXI.

Em jeito de conclusão, dizemos que o Desporto Escolar é um instrumento essencial na promoção da saúde, na inclusão e integração social, na promoção do desporto e no combate ao insucesso e abandono escolar, promovendo a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação de mais e melhores praticantes, garantindo a igualdade de oportunidades.

Enquadramento Jurídico do Desporto no âmbito da Constituição da República Portuguesa

A Assembleia Constituinte, reunida em Sessão Plenária de 2 de abril de 1976, aprovou e decretou a Constituição da República Portuguesa, tendo o artigo 79º (Cultura física e desporto) sido aprovado por unanimidade em 15 de outubro de 1975, conforme consta no diário (D.64), que reproduz a discussão da Assembleia Constituinte, sendo reconhecido pelo Estado o direito dos cidadãos à cultura física e desporto.

Assim: O Estado reconhece o direito dos cidadãos à cultura física e ao desporto, como meios de valorização humana, incumbindo-lhe promover, estimular e orientar a sua prática e difusão.

Na primeira revisão aprovada pela Assembleia da República em 12 de agosto de 1982, o texto foi revisto, o qual cindiu em dois números o texto primitivo, tendo ficado o seguinte:

1. Todos têm direito à cultura física e ao desporto.
2. Incumbe ao Estado, em colaboração com as escolas e as associações e coletividades desportivas, promover, estimular, orientar e apoiar a prática e a difusão da cultura física e do desporto.

Na segunda revisão aprovada pela Assembleia da República em 1 de junho de 1989 (Canotilho, 1998), houve alteração no conteúdo do ponto 2, mantendo-se o ponto 1.

1. Todos têm direito à cultura física e ao desporto.
2. Incumbe ao Estado, em colaboração com as escolas e as associações e coletividades desportivas, promover, estimular, orientar e apoiar a prática e

a difusão da cultura física e do desporto, bem como prevenir a violência no desporto.

Na terceira revisão aprovada pela Assembleia da República em 17 de novembro de 1992, na quarta revisão (3 de setembro de 1997), na quinta revisão (12 de dezembro de 2001), na sexta revisão efetuada em 23 de abril de 2004 e publicada a Lei Constitucional nº 1/2004 em 24 de julho, e ainda na sétima revisão publicada através da Lei Constitucional nº 1/2005, de 12 de agosto, não houve qualquer alteração do artigo 79º mantendo-se o mesmo articulado efetuado na segunda revisão.

A abordagem do Desporto bem como as intenções dos Governos Constitucionais está inserida num contexto que engloba a atividade de complemento curricular, o Desporto Escolar.

Enquadramento Político do Desporto Escolar no âmbito dos Governos Constitucionais

Os Governos quando manifestam as suas intenções em relação ao desenvolvimento do desporto, geralmente nunca é esquecido o Desporto Escolar. Mas, quando chega a hora da realidade, de uma maneira geral o Desporto Escolar passa a ser relegado para lugares secundários, na maioria das vezes até para o esquecimento. A comprová-lo vamos abordar o que cada Governo Constitucional tem dito em matéria de Desporto Escolar, já que se compararmos as intenções ou os propósitos iniciais de cada Governo, com aquilo que posteriormente se passou na prática, ficamos na posse de elementos fundamentais para a compreensão do processo desportivo escolar vivido nos últimos anos em Portugal, após o 25 de abril de 1974. Ficamos com a consciência da força que a burocracia tem tido ao impedir que projetos políticos sejam transformados em realidades de desenvolvimento humano.

Mas vejamos o que os 21 Governos Constitucionais escreveram em matéria de Desporto Escolar, com a devida vénia ao Professor Catedrático Gustavo Pires (1991), sobre alguns dados aqui mencionados dos primeiros Governos, e posteriormente adaptados e acrescentados por nós (Marreiros, 2000; 2006; 2009; 2011).

I Governo Constitucional – PS+Independentes (De 23 de julho a 7 de dezembro da 1977).

Para melhor inserir o desporto nas atividades formativas globais que a escola visava atingir, considerou-se prioritário definir uma política de pequenos recintos que servissem as escolas de instrução primária.

A intensificação das atividades gimnodesportivas na escola, especialmente para o ensino básico incentivando paralelamente a formação e atualização dos respetivos docentes e a criação de escolas piloto, era também uma das prioridades, assim como incrementar as atividades juvenis em tempo de férias.

II Governo Constitucional – PS+CDS+Independentes (De 23 de janeiro a 29 de agosto a de 1978).

O prosseguimento da estruturação e fomento das atividades gimnodesportivas no âmbito escolar, procurando designadamente no empenho de dotar as escolas do País, em especial as do ensino primário, de uma área mínima destinada à prática gimnodesportiva e fomentando, simultaneamente, a integração da escola numa perspetiva comunitária. Também a intensificação de ações de formação, informação e reciclagem no sentido de possibilitar melhores meios aos docentes eram as prioridades.

III Governo Constitucional – Independentes (De 29 de agosto a 22 de novembro de 1978).

Nas considerações gerais, o objetivo central na política desportiva a prosseguir por este Governo, deveria ser o aumento de praticantes desportivos da população portuguesa, especialmente nos escalões etários mais baixos, com vista a uma real democratização do processo desportivo.

Os diplomas legais publicados (Decreto-Lei nº 553/77 e 554/77, de 31 de dezembro e Portaria nº 434/78, de 2 de agosto) iriam permitir o reforço das estruturas e ações do Desporto Escolar, numa perspetiva de íntima correlação com os programas de Educação Física e de uma política de descentralização coordenada.

Encontram-se igualmente previstos os textos legais, os mecanismos que foram julgados convenientes para a coordenação do Desporto Escolar como atividade desportiva juvenil extraescolar e com os restantes sectores do desporto nacional. Desta forma tentar-se-ia evitar duplicações de ações e procurar-se-ia uma melhoria no

rendimento destas. Nas medidas programáticas, a intensificação do apoio às estruturas desportivas escolares nomeadamente no âmbito da escola primária era também prioritário.

Para as ações a curto prazo, o desenvolvimento da implantação dos serviços de Educação Física e Desporto Escolar, de acordo com a legislação mencionada anteriormente, deveria visar uma estruturação mais perfeita e um maior fomento das atividades gimnodesportivas no meio escolar.

IV Governo Constitucional – Independentes (De 22 de novembro de 1978 a 1 de agosto de 1979).

Intensificação do apoio às estruturas desportivas escolares, considerando a importância fundamental da componente escolar no desporto nacional.

V Governo Constitucional – ASDI+Independentes (De 7 de julho a 3 de janeiro de 1980).

Nada disse sobre Desporto Escolar.

VI Governo Constitucional – PPD/PSD+CDS+Independentes (De 3 de janeiro de 1980 a 9 de janeiro de 1981).

Dava-se particular atenção ao fomento da atividade gimnodesportiva da juventude, sobretudo no sistema escolar.

VII Governo Constitucional – PPD/PSD+CDS+PPM+Independentes (De 9 de janeiro a 14 de agosto de 1981).

Nada disse sobre Desporto Escolar.

VIII Governo Constitucional - PPD/PSD+CDS+PPM+Independentes (De 4 de setembro de 1981 a 9 de junho de 1983).

Tal como no Governo anterior nada referiu sobre o Desporto Escolar.

IX Governo Constitucional – PS+PPD/PSD+Independentes (De 9 de junho de 1983 a 6 de novembro de 1985).

Nas principais orientações, foi reconhecido que a Cultura Física e o Desporto são um direito dos cidadãos, assegurando o Estado, em colaboração com as escolas, as associações, as coletividades desportivas e as autarquias a concretização desse direito.

X Governo Constitucional – PPD/PSD+Independentes (De 6 de novembro de 1985 a 17 de agosto de 1987).

O Governo considerou fundamental na sua política, em matéria de desporto, uma articulação estreita com as políticas de ensino e juventude como via para a recuperação do atraso a que o Desporto Escolar tinha estado sujeito até àquela altura. O Governo entendeu também sublinhar como linhas de ação predominantes o incremento das atividades desportivas dos jovens, entendendo-se o meio escolar como área privilegiada de ação.

XI Governo Constitucional – PSD+Independentes (De 17 de agosto de 1987 a 31 de outubro de 1991). Remodelação a 5 de janeiro de 1990.

Reorganizou, em articulação com a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, a implantação do tempo de atividade física e desportiva e do modelo de aprendizagem do associativismo nas escolas, assim como apoiar e estimular a criação e funcionamento de centros de formação de praticantes desportivos, na estrutura da escola, dos clubes, das associações e das federações.

XII Governo Constitucional – PSD (De 31 de outubro de 1991 a 28 de outubro de 1995).

O papel do Estado deveria ser supletivo, regulador e definidor no enquadramento jurídico-constitucional, devendo exercer uma função relevante na área do Desporto Escolar, da ética desportiva, da formação de quadros técnicos e agentes desportivos em geral, na construção de infraestruturas e na colaboração do Direito Desportivo. A escola devia dar um forte contributo e estimular a formação desportiva, como parte da educação global dos jovens.

Seria ainda promovida a formação dos jovens como parte da sua educação global, reforçando o papel ativo do desporto no combate ao absentismo e à promoção do sucesso escolar. Seria também estimulada a participação do associativismo estudantil na organização e desenvolvimento de atividades desportivas complementares das atividades curriculares, bem como a realização de provas desportivas regulares como forma de reforçar os laços de solidariedade entre jovens. Era incentivado o estabelecimento de fluxos de comunicação desportiva entre a escola e a comunidade, através das suas estruturas associativas de enquadramento, com respeito pelo cumprimento dos objetivos próprios de cada um dos subsistemas e em benefício dos próprios jovens.

XIII Governo Constitucional – PS (De 28 de outubro de 1995 a 25 de outubro de 1999).

O Desporto na Escola era reconhecido como sector essencial para toda a atividade desportiva, para a melhoria do ambiente escolar e para a formação da juventude.

Assim, haveria dotação do sector de uma estrutura orgânica estável, que desse garantias de continuidade de harmonia e potencialização no desempenho das áreas educativa e desportiva. O clube desportivo da escola, formado por alunos e professores constituiria a base de uma organização pedagogicamente credível e devidamente articulada a nível regional e nacional; atenção particular era dada à grande carência de equipamentos para a prática desportiva que se registava em muitas escolas do País.

Para as Grandes Opções do Plano no ano de 1996, na vertente do Desporto Escolar prosseguir-se-ia uma política de criação de espaços e de condições para a prática desportiva da população escolar, a começar no 1º Ciclo, ao mesmo tempo que seriam incentivados os clubes escolares onde se desenvolviam as atividades desportivas como atividades de complemento curricular. Nas Grandes Opções do Plano para 1998, menciona o incentivo na promoção da prática da Educação Física e do Desporto Escolar, nomeadamente através do reforço do investimento na construção de infraestruturas desportivas cobertas nas novas escolas.

XIV Governo Constitucional – PS (De 25 de outubro de 1999 a 6 de abril de 2002).

Continuação da grande prioridade que foi dada à educação pelo Governo Constitucional anterior, com renovação permanente e com o objetivo e referência fundamental do aluno na escola como centro de vida educativa.

Para esta legislatura o Ensino Básico e o Ensino Secundário foram as grandes prioridades, com a garantia de uma educação de base para todos.

Foi dado prosseguimento na criação de escolas completas, com apetrechamento de raiz nas novas escolas de instalações cobertas para a prática da Educação Física e do Desporto. No âmbito do Desporto Escolar prosseguiu o trabalho realizado em articulação com as autarquias locais visando favorecer as condições materiais e orga-

nizativas para que todos os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolvessem as atividades físicas e desportivas de forma regular e sistemática.

O favorecimento, junto dos alunos do Ensino Básico e Secundário, das condições propiciadoras da aquisição de um estilo de vida ativo e saudável, foi mais uma prioridade, estimulando-se o seu progresso em níveis superiores de prática nas modalidades desportivas da sua preferência, consagrando-se a articulação e a complementaridade entre o Desporto Escolar e o trabalho desenvolvido na disciplina de Educação Física. Finalmente, a articulação do Desporto Escolar com o desporto federado a nível de comissões mistas, quadros competitivos comuns, materiais de apoio, formação de professores, no âmbito do treino desportivo com jovens.

XV Governo Constitucional – PSD+CDS-PP (De 6 de abril de 2002 a 17 de julho de 2004).

A promoção do Desporto Escolar, conferindo-lhe o estatuto de prioridade no que diz respeito à formação dos jovens foi a principal prioridade.

A grande vontade deste Governo Constitucional foi efetuada através do então ministro-adjunto José Luís Arnaut, quando no dia 26 de junho de 2003 aprovou uma alteração à Lei de Bases do Sistema Desportivo, cujo principal objetivo era o aumento da prática desportiva em Portugal. Em 15 de setembro desse mesmo ano, foram anunciadas medidas sobre a promoção da prática desportiva pelos cidadãos e o aumento da competitividade no plano internacional. A ação governativa incidia ainda na valorização da qualidade de recursos humanos, através da formação de pessoal técnico especializado e da criação de estruturas que promovessem a prática desportiva.

XVI Governo Constitucional – PSD+PP (De 17 de julho de 2004 a 12 de março 2005).

O que foi mencionado no programa deste Governo foi precisamente o mesmo que era mencionado no programa do Governo anterior.

Neste Governo tivemos um Ministro da Juventude, Desporto e Reabilitação, Henrique Chaves, que após ter tomado posse pediu a demissão ao quarto dia de funções (28 de novembro de 2004), sem ter podido pôr em prática as suas ideias naquelas temáticas. Passados dois dias

o Primeiro-Ministro informou o País que o Presidente da República iria dissolver a Assembleia da República, convocando eleições antecipadas, para o mês de fevereiro. Contudo, no Orçamento do Estado para o ano de 2005, o Governo em gestão corrente menciona a construção de 29 novos pavilhões gimnodesportivos nas escolas, bem como a promoção da qualidade do ensino e a garantia do futuro a nível da promoção da Educação Física nas escolas do 1º Ciclo.

XVII Governo Constitucional – PS (De 12 de março de 2005 a 26 de outubro de 2009).

No Programa deste Governo, quando se refere ao Desporto, no Capítulo III – Qualidade de Vida e Desenvolvimento Sustentável aborda o seguinte:

Mais e melhor desporto para mais cidadãos significará aumentar os índices de prática desportiva, formar na escola e desenvolver no movimento associativo, garantindo igualdade de acesso às atividades desportivas sem discriminações sociais, físicas ou de sexo.

Neste âmbito, o Governo propõe-se:

Realizar um Congresso do Desporto em 2005, envolvendo todo o País e todos os agentes desportivos e promovendo um diálogo verdadeiro entre o Estado e o movimento desportivo, responsabilizando todos pelo futuro do desporto português e sustentando as correções e ajustamentos legislativos e regulamentares consequentes.

Reavaliar com o sistema educativo, no domínio das atividades físicas e desportivas escolares, o papel da disciplina de Educação Física e Desporto Escolar e as condições objetivas do seu exercício nos planos curricular e opcional, colocando o desporto no centro do sistema educativo, numa adequada articulação e complementaridade com o sistema desportivo. Criar um Programa Nacional de Desporto para Todos, resultante de parcerias de organismos públicos e privados, incentivar o voluntariado no desporto e dignificar o dirigente desportivo.

XVIII Governo Constitucional – PS (De 26 de outubro de 2009 a 21 de junho de 2011).

No Programa deste Governo, quando se refere ao Desporto, no Capítulo IV - Desenvolvimento Sustentável e Qualidade de Vida, menciona a generalização da prática desportiva e o desenvolvimento do Desporto em articulação com as políticas educativas e sociais:

Consolidar o aumento da prática desportiva na escola, em articulação com o sistema educativo, contribuindo para estender o desporto a toda a escolaridade obrigatória, em articulação com a estratégia de uma «escola a tempo inteiro».

XIX Governo Constitucional - PSD+CDS (De 21 de junho de 2011 a 30 de outubro de 2015).

No programa deste Governo é referido o seguinte: Desporto e Juventude - O Governo entende o Desporto como uma componente essencial do desenvolvimento integral dos cidadãos - Desporto com todos e para todos - e pretende criar condições para estimular o desporto escolar, o de alto rendimento, as seleções nacionais e o desporto profissional.

Nos Objetivos estratégicos, incrementar a prática desportiva contribuindo para uma população portuguesa mais saudável. Quanto às Medidas aponta para realizar um programa que fomente a prática desportiva contínua ao longo da vida, contemplando inicialmente a introdução à prática desportiva e à competição através da dinamização do desporto escolar, clubes e associações e promovendo a identificação, desenvolvimento e profissionalização de talentos em centros de alto rendimento.

XX Governo Constitucional – PSD+CDS (De 30 de outubro de 2015 a 24 de novembro de 2015).

O Programa deste curto Governo, apresentado em 6 de novembro de 2015, na parte III - Defender e revigorar o estado social - aponta no seu ponto 5 sobre Desporto, o seguinte: Aprofundar o modelo colaborativo, com o reforço das condições para o incremento da prática desportiva, combatendo os fatores que estão na base do abandono da atividade e promovendo medidas que estimulem as carreiras duais e a articulação entre o desporto federado e o desporto escolar.

XXI Governo Constitucional – PS+BE+PCP+PEV (De 26 de novembro de 2015 a 2019).

O governo propõe uma nova agenda para o desporto nacional capaz de dar um novo impulso ao desenvolvimento do desporto e aumentar significativamente a sua prática.

Aposta-se numa estratégia de desenvolvimento do desporto assente numa perspetiva de Qualidade de Vida, que promova a generalização da prática desportiva con-

ciliando o desenvolvimento motor com a aptidão física. Uma estratégia que invista na oferta desportiva de proximidade e garanta uma acessibilidade real dos cidadãos à prática do desporto e da atividade física, através de uma utilização mais eficiente das infraestruturas e equipamentos existentes.

Este modelo de desenvolvimento do desporto tem por objetivo promover mais e melhor desporto para mais cidadãos, começando a formação na escola, prosseguindo o desenvolvimento do desporto através do movimento associativo com base nos clubes e federações e generalizando a prática desportiva em parceria ativa com as autarquias e as políticas da saúde, da educação, do ambiente, do turismo e do desenvolvimento e ordenamento do território. Pretende-se também garantir a igualdade de acesso às atividades desportivas sem discriminações sociais, físicas ou de género. Esta nova agenda para o desporto nacional é enquadrada por quatro fatores essenciais: os recursos disponíveis, a garantia duradoura de sustentabilidade, um novo contrato de confiança e de autonomia entre o Estado e os agentes desportivos e a ambição de alcançar mais e melhor desporto.

Para o efeito, o governo irá articular a política desportiva com a Escola, reforçando a educação física e a atividade desportiva nas escolas e estabelecimentos de ensino superior, compatibilizando a atividade desportiva com o percurso escolar e académico e valorizando e apoiando o ressurgimento de um quadro de competições desportivas nas escolas.

Conclusões

Deste emaranhado de “intenções”, algumas conclusões podem ser tiradas.

Todos estes aspetos, que podem ser lidos nos Programas dos Governos, acabam por se traduzir naquilo a que cada um entende deverem ser os objetivos do Desporto Escolar. No entanto, quando é necessário passar das intenções aos atos os problemas colocam-se de uma forma diferente. Onde existem facilidades passa a haver dificuldades. As grandes decisões estratégicas que poderiam fazer acontecer um futuro diferente daquele que aconteceria caso nada fosse realizado, não acontecem. Nesta conformidade, os Programas dos Go-

vernos, para já em matéria de política desportiva relativa ao Desporto Escolar, têm sido meros exercícios de inutilidade.

O curto prazo e as pressões do dia a dia têm-se sobreposto ao longo prazo e às eventuais estratégias de desenvolvimento. De tal modo que as coisas acontecem desta maneira que sendo a estrutura/instituição do Desporto Escolar uma das mais antigas no País, desde 1936, o que é facto é que continua da maneira que todos a conhecemos: Um deserto de ideias, onde nada acontece que seja digno de menção.

É na escola que está a base da educação e do Desporto, mas quando analisamos os dados estatísticos da participação dos alunos no Desporto Escolar, esses dados apontam para uma média de participação inferior a nove por cento.

É também preocupação de Jiménez Castuera (2004), as baixas percentagens de participação nas atividades físicas e desportivas entre os adolescentes em Espanha, sendo por isso importante analisar o desempenho que exercem os aspetos motivacionais e os agentes de ensino sobre estas condutas, que para nós são de uma grande importância os professores, os alunos e os encarregados de educação ou tutores.

Nas escolas, através do Desporto deverá pretender-se, a formação de Homens e não de Campeões, onde a prática regular do exercício físico, mesmo de uma forma mais simples, é fundamental para preservar a saúde e melhorar a qualidade de vida.

Segundo o Jornal Diário de Notícias (2009), cerca

de 22 milhões de crianças dos 8 aos 15 anos tal como as oriundas dos outros 26 países da União Europeia têm excesso de peso e destes, 5 milhões são obesas.

O Desporto na Escola assume assim extrema importância no incentivo à prática desportiva nos estabelecimentos de ensino, promovendo estilos de vida mais saudáveis que contribuem para a formação equilibrada dos alunos e melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem, tal como já defendia Arnold (1850) há quase dois séculos passado com a integração do desporto no ato educativo, e como defende Mendoza (2007), que o Desporto Escolar deverá ser dirigido por pessoas com qualificação pedagógica com a função preventiva, educativa e socializadora. Vamos aguardar e esperar que sim, com a brevidade possível para o bem dos jovens nos estabelecimentos de ensino.

Com este estudo, pretendemos sensibilizar os estudantes, os educadores e em especial os professores de Educação Física para a importância que tem a participação dos alunos na atividade do Desporto na Escola, tentando contribuir deste modo para a realidade da caracterização deste subsistema de ensino.

Se a motivação para a prática desportiva é tudo o que vai além da obrigatoriedade de fazer uma tarefa, então a motivação para o movimento intencional é uma oportunidade, não um inconveniente.

Assim a vida estará em movimento se o movimento estiver na própria vida e se o corpo em movimento gerar motivação para a transcendência, para a superação dos valores humanitários a nível do Desporto Escolar.

Referências bibliográficas

- Arnold, T. (1850). *Sermons preached in the chapel of rugby school*. Londres: Fellowes.
- Barros, N. (1983). Não há pedagogia sem desporto nem desporto sem pedagogia. *Revista Desportos*, 2(5), 33.
- Bento, J. (1987). *Desporto “matéria” de ensino*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Constituição da República Portuguesa* (1999). Porto: Porto Editora.
- Coubertin, P. (1931). *Mémoires Olympiques*. Bureau International de Pédagogie Sportive, Suisse: Lausanne.
- Coutinho, J. (1984). Desporto na escola. *Horizonte-Revista de Educação Física e Desporto*, 1(4), 18.
- Cyrułnik, B. (2003). *Resiliência - Essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Feio, N. (1981). *Educação física e desporto escolar*. Sistema de ensino em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, A. (2011). Videodependentes. *Revista Atletismo*, 351-354.
- Jiménez Castuera, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura (Tese de doutoramento).
- Luchen, G. e Weis, K. (1979). *Sociologie del deporte*. Valladolid: Edições Minón.
- Marreiros, J. (2000). Desporto escolar - Programas dos Governos. Tomar: *Jornal “Cidade de Tomar”*, 3 de Março, 3.
- Marreiros, J. (2006). *Desporto escolar: que realidade? - Contributo para a caracterização deste subsistema de ensino*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Marreiros, J. (2009). *Aspectos motivacionales y conceptuales en profesores y alumnos para la practica del deporte escolar en Portugal*. Cáceres: Universidad de Extremadura - Facultad de Ciencias del Deporte. (Memória de Docência e Suficiência Investigadora).
- Marreiros, J. (2011). *Aspectos motivacionales y conceptuales para la práctica deportiva y razones para el abandono en una institución de enseñanza superior en Portugal*. Universidad de Extremadura (Tese de doutoramento).
- Mendoza, J. (2007). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones.
- Mota, R. (1984). A Situação oficial do desporto escolar. *Horizonte-Revista de Educação Física e Desporto*, 1(4), 22.
- Mota, R. (1997). A Educação física e o desporto escolar, *Horizonte-Revista de Educação Física e Desporto*, 13(76), I-XII.
- Nóvoa, A. (2004). A Escola não se interessa pelos alunos. *Revista VISÃO*, 14 de Outubro. Lisboa.
- Pires, G. (1991). Desporto escolar: Opções; estratégias; futuros. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Dossier Desporto Escolar. Lisboa, 2-3.
- Sánchez Miguel, P. (2010). *Estudio del Abandono Deportivo en Escolares Extremeños*. Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura (Tese de doutoramento).
- Sérgio, M. (2001). *Algumas teses sobre o desporto*. Educação Física e Desporto. Lisboa: Compendium, 33.
- Sérgio, M. (2002). *Da educação física à motricidade humana*. Coleção Gestão do Desporto. Universidade da Madeira, 10-23.