

ÍNDICE

As aprendizagens da imigração:

A interculturalidade nas salas de aula: o caso francês

Celina Martins Santos

5 / 15

ERASMUS personalities, a touristic opportunity?

The participant of ERASMUS programme: a student or unusual tourist?

Anabela Monteiro, Linda Ungure, and Marika Graczyk

17 / 34

Resiliência em ação:

RESCUR, Currículo Europeu para a resiliência

Celeste Simões, Paula Lebre e Anabela Caetano

35 / 43

Reflecting, restoring, renewing:

Illuminating visits with Jules (Renard) and David (Foster Wallace)

Richard Raubolt

45 / 50

Pierre Hadot versus Michel Foucault:

Qual o significado de nove divergências fundamentais?

Carlos da Luz

51 / 55

Comunicar sem significar:

(Veritatis simplex oratio est)

Francisco Capelo

57 / 73

Prevenção do cancro do colo do útero:

Capacitação de mulheres de uma comunidade de Luanda

Maria da Conceição Martins da Silva, Irma da Silva Brito, Bebiãna Calisto Bernardo, Eurica da Natividade Sinclética Graça Neves da Rocha, Ana Maria José Garcia João Pascoal e Judith Arminda Venâncio Candeias

75 / 91

A qualidade do estágio prediz a satisfação:

Estudo com alunos do ensino secundário profissionalizante

Vítor Gamboa, Maria Paula Paixão, Ida Lemos e Olímpio Paixão

93 / 104

COLORADD:

Um desafio com outros óculos!

Catarina Rocha, Ana Jerónimo e Ana Maria Albuquerque

105 / 117

Exames de diagnóstico não-invasivos:

A ansiedade percebida pelo paciente

Ana Cristina Neves

119 / 128

Turismo Rural:

A região centro de Portugal na perspetiva dos promotores turísticos

Ana Romeiro Gomes e Ana Isabel Renda

129 / 136

Informação aos autores:

137

NOTA INTRODUTÓRIA

A revisão por pares é um dos processos importantes para garantir a qualidade de uma revista académica. É um processo que requer de todas as partes envolvidas, autores, avaliadores e editores, empenhamento e rigor para que tudo decorra com qualidade nos prazos estabelecidos.

Num processo de revisão duplamente cego, onde as identidades dos autores e revisores são mantidas em segredo, os artigos terão de ser submetidos num prazo alargado até à sua validação e publicação. Neste prazo, há uma primeira análise aos critérios formais definidos pela publicação e só posteriormente os artigos são enviados de forma anónima para revisão aos avaliadores especialistas na respetiva área científica.

Apesar de existirem algumas falhas no processo, parece ser consensual o seu emprego, tendo em vista garantir a devida integridade e consistência dos artigos. Ser revisor é um ato de voluntarismo que permite a melhoria da qualidade dos artigos e da publicação.

A OMNIA, num percurso de melhoria contínua da sua qualidade, agradece a todos os que têm colaborado no processo, pois só assim será possível num futuro próximo, ser integrada em coleções de carácter científico e incluída em repositórios de âmbito internacional.

Francisco Baptista Gil

FICHA TÉCNICA

OMNIA

**Revista Interdisciplinar
de Ciências e Artes**

Número: 5
Outubro 2016

e-ISSN: 2183-4008
ISSN: 2183-8720

Diretora:
Helena Ralha-Simões

Diretor-Adjunto:
Francisco Baptista Gil

Conselho Editorial:
Helena Ralha-Simões
Francisco Baptista Gil
Carlos Marques Simões
Maria Helena Martins
Rosanna Barros
Cláudia Ribeiro de Almeida
Luís Sérgio Vieira
Maria Manuela Rosa
Joaquim Pastagal do Arco

Assistente editorial:
Rute Ralha-Simões

Edição:

GREI  Grupo de Estudos
Interdisciplinares

Editor:
Francisco Baptista Gil

Número não temático

Coordenação:
Carlos Marques Simões

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

www.grei.pt

Depósito Legal: 388238/15

Publicação de difusão restrita

Celina Martins Santos¹

AS APRENDIZAGENS DA IMIGRAÇÃO

A interculturalidade nas salas de aula: o caso francês

Resumo: A Europa é um continente marcado pela diversidade e pela pluriculturalidade que advêm da vaga de imigração fortemente sentida nos últimos anos. A imigração constitui, nesta medida, um sério problema para os países da União Europeia, uma vez que se receia uma fragmentação de valores e se assiste a crises de identidade nacional. Entre esses países encontra-se a França que, para defender a sua identidade nacional, tem vindo a adotar medidas para contrariar a adversidade migratória. Esta crise perpassa para várias instituições tais como a escola, alertando-nos para a reflexão de algumas questões, nomeadamente: como é que uma criança imigrante aprende neste ambiente adverso? Como ensina um professor numa sala de aula pluricultural? Quais são os valores sociais da escola? Qual é o melhor modelo educativo para lidar com o problema da imigração? Como se preparam professores para enfrentar este desafio? .

Palavras-chave: Imigração; França; educação intercultural; formação de professores .

LEARNING OUTCOMES OF IMMIGRATION

Interculturalism in the classroom: French case study

Abstract: Europe is a continent marked by the diversity and the multiculturalism as a result of the wave of immigration strongly felt over the last few years. Thus, immigration represents a serious problem for the EU countries due to a crisis of values and a loss of national identity. France is among those countries that, in order to defend their national identity, has been adopting measures to overcome migratory adversities. This crisis affects several institutions like the school, taking us to reflect on key issues, namely: how does an immigrant child learn in this harsh environment? How does a teacher teach in a multicultural classroom? Which are the school social values? What is the best educational model to deal with the immigration problem? How does teachers prepare themselves to face this challenge?

Keywords: Immigration; France; intercultural education; teacher's training .

¹ Professora-Leitora de Português Europeu na Universidade Bordeaux Montaigne (França)
Doutoranda em Educação na Universidade Aberta de Lisboa (celinamartinsantos@gmail.com)

Quando deixamos a nossa pátria, independentemente da razão, somos obrigados a fazer uma dupla aprendizagem: aprender a viver longe da nossa terra natal e aprender a viver no novo país.

Com este artigo pretendemos desafiar algumas aprendizagens: aprender a lidar com a diversidade e a ser imigrante na Europa; aprender a aceitar os estrangeiros e a integrá-los na sociedade; aprender a repensar os valores e a função social da escola; aprender a sermos professores e a formar-nos num contexto marcado pela pluriculturalidade.

Primeiramente, propomo-nos desvendar o processo de imigração na Europa e perceber como é que se processa a integração das crianças na sociedade e na escola, com especial incidência para o caso francês.

Em seguida, objetivamos descobrir como é que se ensina em salas de aula pluriculturais, que lugar ocupa a cultura no processo de ensino-aprendizagem e que tipo de formação recebem os professores para poderem responder a este novo desafio socioeducativo.

A Europa e as novas realidades ligadas com a diversidade cultural

Hoje em dia, falar da Europa é vislumbrar, num sem-fim de discursos sociais e políticos, alguns conceitos bastante debatidos, porque polémicos, como a “diversidade cultural”, a “pluralidade cultural”, o “multiculturalismo” e o “diálogo intercultural”. A Europa é, indubitavelmente, um continente marcado pela diversidade cultural que advém da deslocação e da mobilização de pessoas; encarar esta pluralidade tem sido o maior desafio dos últimos tempos para os diferentes governos que, para resolver diferenças, têm tentado apostar no diálogo intercultural e no modelo do multiculturalismo.

Para Joana Matias (2009, p. 18) este modelo “*está na base de qualquer tentativa de construção cultural europeia, tendo de se proceder à revalorização das diferenças culturais e à afirmação das identidades nacionais*”. A autora define *multiculturalismo* como “*o Estado-nação que, nos seus princípios, tende à unificação territorial, linguística e cultural*” entendendo-o como uma “*resposta à gestão da diversidade cultural, de for-*

ma a incluí-la na dimensão política” (Matias, 2009, p. 7). Mas, afinal, onde é que se encontra a diversidade dentro deste desejo de unificar? Não se tratará antes de assimilá-la?

Roberto Carneiro (2009, p. 53) refere-se à diversidade como “*legítima*” mas, afirmando que esta legitimidade é uma “*falsa sacralização do individual*” Para o autor, na Europa assiste-se a uma “*fragmentação dos valores*” e, por conseguinte, a um “*vazio espiritual*” (Carneiro, 2009, p.54). Atualmente reconhecemos uma nova Europa e, por mais que os valores humanos se mantenham, existe uma transformação da consciência humana, individual e coletiva. Carneiro (2009, p. 58) relembra-nos que “*A Europa foi grande na medida em que propôs aos demais continentes um sólido conceito de civilização, assente em claros valores de humanidade*”, valores como “*O humanismo cristão, o personalismo, a democracia, os direitos do homem, a dignidade inviolável da pessoa, o sentido da liberdade, o valor da racionalidade e da ciência, a solidariedade*”. Estarão, pois, estes valores condenados pela diversidade cultural?

A França e a resposta aos desafios da imigração

À deslocação e à mobilização de pessoas temos que somar o fenómeno da imigração. Este fenómeno tem-se insurgido como um problema e tem levado vários países a unirem-se na tentativa da sua resolução. Neste contexto, a França apresentou o *Pacto sobre Imigração* (1) restrita aos restantes estados-membros. Carneiro (2009, pp. 52-53) sintetiza do seguinte modo a proposta francesa para se criar um equilíbrio político no que se refere à imigração: “*Organizar a imigração legal e renunciar a regularizações extraordinárias; Estruturar e definir o repatriamento dos imigrantes irregulares e indocumentados; Proteger melhor as fronteiras; Construir uma ‘Europa de asilo’; Favorecer o ‘desenvolvimento solidário’ com os países de origem da imigração*”

A França que apresentou esta proposta é a mesma França xenófoba que faz da “*imigração*” um tema a discutir diariamente. Mas, no fim de contas, porque é que a imigração é um problema para os franceses? Rossana Reis (1999, p.120) fez o levantamento das in-

vocações contra os imigrantes, que imediatamente re-futa: aumento do número de estrangeiros (não há estatísticas fidedignas!); aumento do desemprego (normalmente os imigrantes ocupam os postos de trabalho que os franceses não querem, para além de que o desemprego é um fenómeno mundial!); se não existissem imigrantes o padrão de vida subia (o que contrasta com a fragilidade demográfica francesa devido ao número inferior de nascimentos).

Continuemos a deter-nos na França. Nos anos oitenta, os imigrantes são encorajados a ganhar terreno no país que os acolheu através de associações e de reivindicações, motivados e inspirados pelas ideias do multiculturalismo e da valorização da diferença. Esta defesa do “*direito à diferença*” é uma clara renúncia à política de assimilação que a França adota. Toshiaki Kozakai e Rafael Pecly Wolter (2007) apresentam argumentos para esta tendência do estado francês em assimilar os imigrantes, explicando que a assimilação não passa de um mito, já que se potencia uma vivência em comum alicerçada numa língua comum, numa religião e numa cultura mas que, efetivamente, não é real. No que diz respeito aos imigrantes, vão ver-se sempre diferentes da maioria, apesar dos traços comuns. A nação, para estes autores, não pode ser caracterizada pela continuidade cultural; a França não vai conservar a identidade ao longo dos tempos, até porque a totalidade da população francesa pode ser renovada em menos de cem anos (2007, p. 21).

A partir dos anos oitenta, a população francesa começa, por um lado, a desenvolver opiniões pouco favoráveis em relação aos estrangeiros e o governo, por outro, a esforçar-se na adoção de medidas que visam defender a identidade da França, a identidade dos franceses. Sobre a nacionalidade e a imigração, a legislação francesa tem ensaiado, recentemente, modificar o código nacional francês, o que já não acontecia desde 1945; aprovou as leis *Pasqua* (2) que visavam combater a imigração clandestina e, posteriormente, aprovou a *Lei Debré* (3) para responder ao fracasso das leis precedentes.

Na sombra destas medidas, esconde-se a identidade ferida: o que significa ser francês? Em França, coexistem três vozes para conceber a nação: a voz dos repu-

blicanos, a voz dos tradicionalistas e a voz dos multiculturalistas. Reis explica-nos que o multiculturalismo “pretende afirmar a diferença entre os homens mas acredita que a nacionalidade não deve ser fundada nessas diferenças, reivindicando direitos culturais específicos para diferentes grupos sociais dentro da nação” (1999, p. 120).

A realidade multicultural na escola face ao consignado na lei

Face a esta situação, verifica-se que, contrariamente ao multiculturalismo defendido nos documentos europeus, em prol da identidade e da aceitação dos valores culturais das minorias, a França adota um sistema universalista onde todos os indivíduos devem ser semelhantes e a diversidade é ignorada. O grande problema da assimilação é precisamente obrigar a ser o que não se quer ou deseja ser, como afirma Reis, ou na nossa opinião, o que não se é.

Curiosamente, continuamos a falar da mesma França que, desde o séc. XVIII, tudo tem feito para estabelecer uma ponte entre o Estado, a nação e o povo, sustentando-se na ideia de cidadania e ganhando motivação nos direitos humanos sobejamente aclamados no seio da Revolução Francesa. Terá o conceito de “*cidadão*” mudado? E os direitos? Perdem-se com o tempo?

Neste contexto, relembro Carneiro (2009) que apela a uma nova consciencialização de valores, debruçemo-nos sobre uma das instituições que ajuda na transmissão desses valores: a escola. Primeiramente, há que perceber como se faz a integração escolar das crianças provenientes da vaga de imigração em França. Guiemo-nos por alguns dados fornecidos pela EACEA (4)/ *Eurydice* (5) (2009) que, a pedido da Comissão Europeia, realizou um relatório sobre a integração escolar das crianças imigrantes na Europa. Este pedido surgiu no âmbito do Ano Europeu do Diálogo Intercultural (2008), que muito serviu para estreitar a relação entre a educação e a imigração. Neste relatório, as medidas a analisar e a promover, para que a integração acontecesse, diziam respeito à forma como se concretizava a comunicação com as famílias imigrantes e o ensino da língua de origem dessas crianças. Importa referir que as “crianças imi-

grantes” foram entendidas neste estudo como todas aquelas que nasceram noutro país, dentro e fora da Europa, bem como as que, tendo nascido em França, tinham pais ou avós que nasceram num país que não a França.

Sobre a comunicação com as famílias, não nos restam quaisquer dúvidas de que o envolvimento dos pais na educação dos filhos contribui, e muito, para o sucesso escolar. Contudo, as dificuldades linguísticas e culturais constituem uma barreira a essa comunicação entre as escolas e as famílias das crianças imigrantes. Para favorecer a interlocução, verificamos que a França utiliza três métodos: informação escrita sobre o sistema de ensino, recorrência a intérpretes e ainda a mediadores para os alunos e as suas respetivas famílias – as autoridades locais ou escolares são responsáveis por esta comunicação. O uso de intérpretes em França é uma recomendação central, não sendo um direito legalizado. Os intérpretes são normalmente voluntários ou mesmo membros da família do aluno imigrante. Em França, os centros regionais que se ocupam da escolarização dos recém-chegados ou das crianças deslocadas, facilitam a comunicação entre a família e a escola.

Já no que diz respeito ao ensino da língua de origem, é ponto assente que a língua materna ajuda na aprendizagem e o seu uso também contribui para o reforço da autoestima dos alunos. Em França criaram-se, por um lado, uma regulamentação e recomendações a nível central sobre a oferta de ensino na língua materna para os alunos imigrantes e, por outro, medidas para garantir uma melhor correspondência entre a oferta de ensino em línguas estrangeiras e as línguas maternas das crianças. Esta oferta de ensino, essencialmente extracurricular, na língua-mãe para alunos imigrantes, ganha forma através da organização de acordos bilaterais. A França assinou acordos bilaterais com a Argélia, Marrocos, Croácia, Itália, Portugal, Sérvia, Espanha, Tunísia e Turquia. Este ensino contempla não só a língua como a cultura. Para colmatar o horário extracurricular, este país faz ainda um esforço para estabelecer uma melhor correspondência entre a oferta de ensino em línguas estrangeiras, como disciplinas de opção, e as línguas maternas dos alunos imigrantes.

O ensino-aprendizagem e a relação escola-famílias nas escolas multiculturais

Num segundo momento deparamo-nos com outra grande questão: como é que se desenrola o processo de ensino-aprendizagem em salas de aula pluriculturais? Cientes de que jamais poderemos dissociar o Indivíduo do Aluno, não podemos ignorar que antes de fazer parte da comunidade escolar, já os alunos fazem parte de outras comunidades, tais como a familiar, a cultural, a religiosa, entre outras, que constituem a sociedade geral. Por outro lado, a aprendizagem na escola também contribui para a aprendizagem social. Etienne Wenger (2007, p. 4) apresenta-nos este carácter social da aprendizagem assente em quatro premissas: 1) todos nós somos seres sociais; 2) o conhecimento escolar é uma questão de competência; 3) este conhecimento só tem sentido se o transpusermos para o mundo; 4) só compreendemos o mundo se o experimentarmos e se estabelecermos com ele um compromisso.

Para encontrar respostas, engendramos uma investigação com cariz qualitativo e recolhemos material empírico, através da aplicação de uma entrevista em profundidade, não-estruturada, a alguns professores.

De um universo de três jovens professores que lecionam na cidade de Bordéus e que, simultaneamente, frequentam aulas num mestrado de pesquisa em estudos lusófonos, escolhemos a entrevista/amostra - com uma duração de cento e quarenta e cinco minutos - de um professor que leciona português como língua estrangeira.

Este professor assegura aulas de língua e cultura de cinco níveis de ensino, numa escola pública, a crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. O docente tem turmas bastante heterogéneas tendo, num total de 62 alunos, 41 de origem estrangeira, desconhecendo-se as origens ainda dos 21 alunos que apresentam nacionalidade francesa. Os lusófonos (16 alunos) e os congoleses (7 alunos) constituem os grupos de estrangeiros mais representativos, seguidos dos marroquinos (3), dos senegaleses (3) e dos martiniquenses (2). Importa-nos referir ainda que os restantes alunos provêm de lugares distintos, a saber: Espanha, União das Comores, República da Maurícia, Guiana Francesa, República To-

golesa, República Socialista do Vietname, Polónia, Guiné-Conacri, Roménia e Estados Unidos.

Atentemos, primeiramente, na comunicação com as famílias e no ensino das línguas de origem nesta escola. O nosso entrevistado confirmou-nos que, durante o período de espera de atribuição de escola às crianças estrangeiras, as famílias podem pedir aulas de francês. Esta integração, que é somente linguística, não passa pelas escolas mas antes por associações de apoio à imigração. A escola também não dispõe de mediadores de comunicação ou intérpretes mas as famílias imigrantes podem solicitar estes serviços. Normalmente, os professores de língua estrangeira voluntariam-se para facilitar a comunicação entre a família e a escola, mas segundo referiu o docente entrevistado, a sua motivação para fazer este voluntariado em parte liga-se com o facto de poderem assim ganhar pontos na sua avaliação de desempenho. O nosso interlocutor mencionou que a escola não realizou nenhuma atividade de integração aos novos alunos e às suas famílias, tendo acrescentado que a família é chamada à escola duas vezes por ano, para se reunir com os professores e que, durante o ano, contacta os pais por via telefónica. Relativamente à continuação da aprendizagem das suas línguas, nem todos têm esta oportunidade uma vez que a escola oferece como opção o português, o árabe e o espanhol, para além do inglês obrigatório. Alguns alunos podem, efetivamente, estudar a sua língua materna como disciplina de opção (6) e nunca como atividade extracurricular.

O professor e a gestão das diferentes práticas culturais

Inquirimos o nosso entrevistado sobre o conhecimento que tinha do *background* dos seus alunos. Pudemos auferir que sabe pouco sobre os seus alunos e que vai deslindando o seu passado e conhecendo melhor as suas vivências e gostos com o desenrolar do ano letivo ou através de algumas atividades que realiza em sala de aula. Consideramos, vivamente, que as experiências dos alunos, os seus gostos e as suas vivências podem potenciar o seu sucesso escolar; as autoras Darlinda Moreira e Joana Latas (2014, p. 120) desenvolvem precisamente esta ideia de que as “*práticas culturais*” tra-

çam o caminho do sucesso. As autoras defendem que os profissionais de ensino devem aceitar a sala de aula como espaços de perspetivas culturais e de valores e ter a capacidade de inserir nos programas o contexto social dos alunos.

Relativamente à resolução de conflitos que possam surgir como resultado de um choque cultural, o nosso interlocutor descreveu que as tensões que presencia têm origem linguística e não cultural; contou-nos que observa desprezo, por parte de alguns alunos, pelos crioulos ou por colegas que pronunciam menos bem as palavras. Para resolver estes conflitos, explicou-nos que mostra a diferença e que tenta valorizar/integrar o aluno que foi alvo de chacota. Discorreu, por exemplo, que um aluno de origem portuguesa foi ridicularizado por ter pronunciado incorretamente uma palavra em francês. Para que os restantes compreendessem a sua atitude, inverteu os papéis solicitando à turma que pronunciasse uma palavra em português, tarefa que não foi bem conseguida; seguidamente, solicitou ao aluno português que servisse de modelo e a pronunciasse bem. O docente pediu ainda ao aluno português que explicasse o que era um “*abraço*”, tendo ele respondido “*é fazer assim*”, reagindo mimeticamente. Como o grupo não percebeu, o nosso entrevistado, que agia como mediador e amenizador, convidou um colega a levantar-se para que o português demonstrasse o que era “*um abraço*”; o interlocutor conclui a sua história assinalando que, por esta via, conseguiu que todos esquecessem o assunto e, principalmente, que percebessem o seu comportamento, aprendendo a colocarem-se no lugar do Outro. O docente foi bastante assertivo quando referiu nunca ter presenciado conflitos motivados pelas diferentes culturas, adiantando-nos que na escola só há espaço para os valores da república. Sobre esta questão, relatou-nos que é proibido usar o que quer que seja que indicie e denuncie a religião; por exemplo, as muçulmanas não podem usar o *hijab* (7) ou os judeus o *quipá*. Ainda sobre o seu desempenho social, contou-nos que, após os atentados em Paris (8), os alunos usufruíram do dia inteiro para debaterem com os professores porque é que e como aconteceram aqueles atentados, o que iria acontecer e o que mudaria dali em diante. O profissional especificou que já estava prepara-

do, a partir do atentado ao *Charlie Hebdo* (9), para explicar aos alunos os valores da república e o conceito de laicidade, tal como foi requerido a todos os docentes da sua escola. Explicou-nos, ainda, que recebeu, dos seus alunos de origem magrebina, algum tipo de conflito ou tensão mas sentiu que todos, apesar de muito jovens, distinguem a “religião” do “terrorismo”, tendo-se recordado da participação de três alunas de origem marroquina que logo se prontificaram a explicar que a religião muçulmana não era terrorista.

Será que a formação de professores os prepara para a escola multicultural?

Perante esta situação, é difícil não nos questionarmos: como é que um professor em França recebe formação para poder responder a estes desafios impostos pelos valores da divisa francesa? Jean Lave (1991) ajudamos a refletir, a partir do conceito que desenvolve de “comunidade prática”, como é que estas crianças com várias culturas e religiões diferentes podem transformar a identidade dos seus colegas. Cremos que os alunos, na sala de aula, recebem e transmitem cultura, formando uma comunidade prática; esta comunidade pode transformar-se precisamente porque o confronto entre culturas vai redefinir a identidade de cada um dos elementos que projetará, por conseguinte, no grupo-turma e, mais tarde, influenciará outras comunidades práticas presentes na sociedade.

Desejámos ainda saber, junto do entrevistado, como ensinava a cultura lusófona nas suas aulas de português. Começou por dizer-nos que insiste para que todos usem a língua portuguesa, aceitando os crioulos; que leva para as aulas recursos que contemplam todos os países da lusofonia; que ensina a forma imperativa recorrendo a receitas dos vários países de expressão portuguesa, entre outras estratégias. Também lhe indagámos como ensinava e promovia a interculturalidade, e mostrando-se um pouco reticente, acabou por referir que tenta tratar a interculturalidade lusófona, que não tem muito tempo para potenciar outro tipo de interculturalidade, através de atividades em sala, e que não aposta muito na troca de culturas e no diálogo intercultural entre os seus alunos. Descreveu-nos, para ilustrar

uma atividade intercultural, que um aluno escreveu no quadro a mesma frase em sete línguas que conhecia (10), no entanto, não houve mais do que, uma vez mais, uma transmissão de um saber cultural individual. Podemos observar que a interculturalidade lusófona não satisfaz, desta maneira, todas as nacionalidades que existem na sala de aula.

A escola multicultural e a educação para os valores

Roberto Carneiro (2009) adianta-nos que adquirir o conhecimento por si só não chega explicitando que se espera do ato educativo uma educação para valores. Carneiro (2009, p. 61) apresenta duas correntes que claramente distingue: *Educação do carácter*: a escola transmite valores como a “honestidade, a lealdade, o apego à democracia ou a solidariedade” e a *Clarificação de valores*: “A escola e o currículo deverão ser organizados para ajudar cada pessoa a clarificar os seus valores, ao invés de os querer fornecer sob a forma de um menu pré-fixado” (Carneiro, 2009, pp. 61-62). Suportando-nos no facto de a escola ser parte integrante do processo educativo que visa a transmissão de valores e a socialização a par da família, a escola é, sem dúvida, das instituições sociais que mais pode contribuir para a “aprendizagem da mente” aliada a uma “educação integral da pessoa” (Carneiro, 2009, p. 64).

A Comissão Internacional para a Educação no Século XXI (11) posicionou-se, segundo Carneiro (2009, p. 75), sobre quatro aprendizagens para o futuro: *Aprender a Ser, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos*. O autor declara que a Comissão atribuiu mais importância à última, uma vez que “trata-se de Aprender a Viver Juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade” (Carneiro, 2009, p. 76).

Para a Comissão, a grande missão da educação é “transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro lado, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do Planeta” (Carneiro, 2009, p. 77). Primeiramente, opinamos, a escola deve ajudar as crianças a olharem para si mesmas, a descobrirem-se e a aceitarem-se; só depois poderão descobrir e

aceitar o Outro. Esta descoberta e aceitação do Outro pode passar, por exemplo, por se ensinar às crianças que se se adotar “*a perspectiva doutros grupos étnicos ou religiosos podem evitar-se incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Desta forma, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos*” (Carneiro, 2009, p. 77). Claramente, assim, valoriza-se a diferença e a interculturalidade.

O percurso académico e profissional do professor e a escola multicultural

Retomando a nossa entrevista, quando questionámos o docente sobre o programa, explicou-nos que recebe do *Ministère de l'Éducation Nationale* linhas muito abstratas e que são eles, os professores, a elaborarem o próprio programa, bem como a criar os seus próprios recursos, uma vez que não dispõem de manual.

No que concerne à formação académica e profissional, estes jovens professores terminam o segundo ciclo de estudos sem se terem debruçado sobre matérias como a didática, a pedagogia, a interculturalidade, a psicologia ou a sociologia. Também não realizam a prática de ensino supervisionada (12), obrigando-os a aprender a ser professores já no desempenho das suas funções e adotando, nas palavras do professor entrevistado, “*a técnica da tentativa-erro*”. O jovem docente declarou-nos, ainda, que realiza as duas formações anuais obrigatórias propostas pelo ministério nunca tendo, no entanto, tomado a iniciativa de frequentar formação e lamentando não conseguir trocar ideias com os colegas na medida em que as formações têm a duração máxima de uma jornada; connosco, partilhou o desejo de aprofundar os seus conhecimentos nas áreas da pedagogia e da didática.

Advogando a importância tanto da formação inicial (académica) como da formação contínua (ao longo da vida e da profissão) e considerando urgente repensar a formação de professores, passamos em revista alguns autores que relacionam a formação de professores com a necessidade de traçar um perfil de professor. Num período de doze anos, o perfil do professor aparece sob o conceito de “*profissional reflexivo*” (Canen, 1997, p. 92;

Leite, 2005, p. 386; Zeichner, 1998, p. 77), de professor construído na experiência e nas suas representações (Canen, 2001, pp. 214-215), de “*professor-investigador*” (Alarcão, 2001, p. 2), de “*professor intercultural*” (Baumel, 2004, p. 159), de “*professor inter/multicultural*” (Stoer, 2008, p. 142) e de “*bom professor*” através da destreza nas competências do conhecimento, da cultura profissional, do tato pedagógico, do trabalho em equipa e do compromisso social (Nóvoa, 2009, pp. 206-207). Todos estes autores colocam o docente no centro do processo de ensino-aprendizagem e dão tónica à formação de professores para dotar, numa fase inicial e contínua, os profissionais de educação de competências para responder às exigências atuais.

Canen (1997) enaltece o conceito de competência pedagógica à luz de uma perspectiva intercultural crítica. A autora expõe que os professores devem ser preparados para a consciencialização da pluralidade cultural numa sociedade real e ser capazes de interrogar estereótipos e preconceitos, alicerçando as suas práticas pedagógicas nos universos culturais dos alunos. A estudiosa adota a abordagem da teoria-crítica em detrimento do enfoque fenomenológico para tratar a competência pedagógica pelo facto da primeira englobar a segunda. No que diz respeito à diversidade cultural, a autora adota a perspectiva intercultural crítica. Para a formação dos professores, Ana Canen demonstra que os professores podem ser guiados por um projeto de competência pedagógica que se baseie num processo de consciencialização cultural. A autora sente, nesta perspectiva, a preocupação da desigualdade educacional nas sociedades.

Kenneth Zeichner (1998) argumenta que os professores devem desenvolver a investigação sobre a formação dos professores, apresentando-nos quatro tipologias de pesquisa: descritiva, conceitual e histórica, estudos sobre a natureza e o impacto das atividades de formação de professores e estudos sobre o aprender a ensinar. O autor contribui para esta grande temática com a aposta na pesquisa-ação e com a preparação de cursos de formação assentes numa prática reflexiva de ensino.

Ana Canen (2001), numa fase posterior, defende uma perspectiva intercultural crítica para consciencializar os professores culturalmente. A autora afirma que esta

sensibilização para a perspectiva cultural não pode ser separada do contexto profissional dos professores; defende também a articulação entre a perspectiva intercultural crítica no decorrer da formação dos professores com os resultados das representações que os próprios têm no seu dia-a-dia no que diz respeito à pluralidade cultural. A autora acredita que as práticas de valorização da pluralidade cultural podem fazer a mudança principalmente se os professores investirem no conhecimento e na valorização dos universos culturais dos seus alunos.

Alarcão (2001) também contribui sobremaneira para a formação de professores com a noção de professor-investigador partindo de duas diretrizes essenciais: 1) todos os professores são investigadores porque a investigação está inerente à sua atividade; 2) para formar professores-investigadores há que desenvolver competências para investigar e partilhar os resultados dessas mesmas investigações. A autora assume que o processo de investigação-ação deve responder aos seguintes critérios: *“produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida”* (Alarcão, 2001, p. 8). A autora categoriza as competências do professor-investigador em atitudes, competências de ação, competências metodológicas e competências de comunicação; a estas competências acrescenta os objetivos de formação defendidos por Maria do Céu Roldão (2000, pp.19-20), a saber, *“formar para compreender e analisar situações de ensino; formar para decidir; formar para uma cultura profissional colaborativa; formar para avaliar a acção; formar para saber descrever, investigar e questionar as práticas no plano curricular”* (Alarcão, 2001, p. 10).

Isabel Alarcão (2001, p.2) reforça que a formação deve decorrer num ambiente de investigação, que *“os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores”* e que a investigação se fundamenta no *“questionamento”* e na *“reflexão”*. A autora defende, também, que a formação de professores se deve basear na qualidade da educação, na investigação através do professor-investigador e apostar no desenvolvimento profissional e institucional apresentando um carácter de inovação.

Interculturalidade em resposta aos perigos do multiculturalismo

Baumel (2004) apresenta-nos a tese de que a interculturalidade pode solucionar os perigos do ‘multiculturalismo’ e da ‘inclusão’. Nesta linha, defende uma formação de professores na qual se desenvolva a vertente humana dando como mote as noções de inclusão e de multiculturalismo para uma preparação intercultural. A autora define alguns conhecimentos para se formarem professores no seio da cultura e da diversidade para responder aos grupos sociais que existem nas escolas: 1) conhecimento sobre o desenvolvimento organizacional; 2) conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular; 3) conhecimento sobre ensino; 4) conhecimento pessoal. Baumel posiciona-se a favor da inclusão da perspectiva intercultural na formação de professores, argumentando que esta atitude intercultural deve assentar, na sua ótica, no diálogo para que se possam resolver as problemáticas do “multiculturalismo” e da “inclusão”.

De igual modo, Leite (2005, p. 373) advoga que as formações devem potenciar a *“reflexão nas práticas e sobre as práticas, nas teorias e sobre as teorias”* e devem ter a intenção de gerar *“processos positivos de mudança”*. Para a autora, o professor e os contextos reais estão no centro da formação já que os docentes não intervêm ativamente no seu próprio desenvolvimento e os contextos potencialmente formativos. Assim, defende que as formações devem pautar-se por relações dialógicas entre ensinar e aprender, suportadas numa postura reflexiva, e pelo desenvolvimento de uma racionalidade crítica que vise apoiar os professores na identificação dos problemas que enfrentam, na sua contextualização e no delineamento de processos de ação.

Stoer (2008) contribui para a temática da formação de professores alertando para a urgência no tratamento das questões comuns em detrimento das diferenças e argumenta que é preciso que os professores identifiquem culturas nas escolas. Seguindo as ideias de Cameron Maccarthy (1988), descreve a abordagem não sincrónica sob a forma de política de diferença: 1) promoção da multidimensionalidade; 2) reconhecimento das dinâmicas e das interações de diferentes etnias e

gêneros; 3) adoção de posturas críticas face às propostas neo-marxistas e da educação inter/multicultural; 4) reconhecimento das raças e etnias como “*um processo vital integralmente ligado a outros processos e dinâmicas sociais da educação e sociedade*” (Stoer, 2008, p. 138). Stoer defende a democracia participativa na escola democrática e, para isso, sustenta que os professores devem ser inter/multiculturais face à diferença.

António Nóvoa (2009) explicita cinco propostas para inspirar os programas da formação de professores: 1) serem práticos, focarem-se na aprendizagem dos alunos e ganharem forma a partir do contexto escolar; 2) acontecerem dentro da profissão, promovendo-se a aquisição de uma “*cultura profissional*” e atribuindo aos professores mais experientes um papel primordial na formação dos mais novos; 3) respeitarem a dimensão social da profissão e trabalharem as relações pedagógicas; 4) valorizarem o trabalho em equipa em prol de projetos educativos comuns da escola; 5) assumirem uma responsabilidade social, favorecendo a comunicação e a participação profissional publicamente. O autor reitera a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão a partir da ação de alguns conceitos – os cinco P - que se vislumbram nas suas propostas: “*Práticas*”, “*Profissão*”, “*Pessoa*”, “*Partilha*” e “*Público*”.

As ideias destes autores, que reputamos de extrema importância face à carência de formação verbalizada pelo nosso entrevistado, permitem-nos refletir sobre a atualidade da formação de professores e constatar que está muito longe de percorrer os caminhos enunciados pelos autores como podemos comprovar nas escolas francesas. Sublinhamos alguns modelos que, na nossa opinião, podem existir concomitantemente, para nortear as novas formações de professores: perspectiva intercultural crítica e pesquisa-ação, adotando-se sempre uma postura de reflexão. À urgência de repensar a competência pedagógica nas formações soma-se a necessidade de ver brotar destas formações novos professores: críticos e reflexivos, inter/multiculturais, investigadores no e sobre o seu contexto e a partir do seu quotidiano, ativos, performativos.

Considerações finais

Quando se tratam as relações entre cultura e aprendizagem dentro de uma sala de aula pluricultural, entendemos que é capital compreender e estudar o grupo que temos à frente. Referindo-nos a França, concretamente a Bordéus, defendemos que, num universo tão vasto de nacionalidades, os professores devem reunir e desenvolver esforços para perceber como é que os seus alunos chegam à sua escola, porque é que saíram dos seus países, que expectativas trazem e, acima de tudo, compreender o que é ser imigrante num país com valores republicanos profundamente marcado pela laicidade. Em segunda instância, atestamos que os professores devem estar atentos à forma como os seus alunos estrangeiros são integrados na sociedade, na escola e como se sentem nas suas salas de aula. As funções sociais dos professores não podem ficar por aqui uma vez que, todos os dias, se deve procurar o equilíbrio entre a diversidade cultural e a aprendizagem dos alunos, sendo que é aqui que está o maior desafio apresentado aos docentes: já não se trata de ensinar cultura nas aulas, como pudemos verificar com a nossa investigação, mas sim a interculturalidade, mais do que ensinar, promover relações interculturais.

Advogamos que os professores de língua estrangeira devem ensinar e debater a cultura para que a aquisição das competências culturais resulte natural e permita a formação individual de opiniões como defende García-Cervigón (2000, p.33): “*El objetivo específico de lo cultural debe ser que el alumno conozca los patrones culturales más frecuentes de la comunidad hablante de la lengua que aprende, que los conozca y reflexione sobre ellos. No debemos pretender en ningún caso que el alumno asuma códigos de comportamiento con los que no está de acuerdo o aún no está familiarizado. Debemos educar para la tolerancia*” já que estamos conscientes de que “*La lengua, como vehículo de cultura, conlleva una forma determinada de ver el mundo, diferente al del resto de culturas, por lo que su aprendizaje requiere un acercamiento a esa forma de concebir la realidad*” (García-Cervigón, 2000, p. 12).

No entanto, e corroborando a tese de García-Cervigón, como já aludimos, mais do que ensinar a cultura, consideramos que é essencial ensinar a interculturalidade.

ralidade a públicos cada vez mais pluriculturais. Neste sentido, apontamos algumas estratégias que os professores, o nosso entrevistado e todos os demais, podem usar a favor do modelo intercultural: 1) elaborar programas multiculturais e culturalmente interessantes que digam respeito aos alunos e que englobem o seu *background*; 2) fortalecer a aceitação cultural e a consciencialização da realidade pluricultural e agir sobre reações de menosprezo estimuladas por estereótipos ou preconceitos; 3) compreender as origens das tensões culturais e a forma como estas podem afetar o comportamento dos alunos dentro de uma sala de aula; 4) respeitar e acompanhar os estilos diferentes de aprendizagem; 5) valorizar e partilhar as potencialidades bem como as culturas dos alunos; 6) usar várias técnicas de ensino e metodologias atuais e inovadoras; 7) motivar, sempre, os alunos; 8) ajudar a resolver as preocupações dos alunos sobre a comunidade e os valores inerentes a ela; 9) formar grupos flexíveis, equilibrados dentro da heterogeneidade cultural dentro da sala de aula; 10) promover o diálogo intercultural, adotando o multiculturalismo como modelo.

Os professores em Bordéus, em França, e em toda a Europa, poderão responder ao seu público pluricultural com uma educação intercultural. Em 2006, bem a propósito, a Unesco lançou o *Guia de Educação Intercultural* colocando nas mãos dos professores a interculturalidade como um desafio pedagógico.

Somos da opinião de que os professores que fazem parte desta sociedade, vinculada pela diversidade e pluralidade cultural, não podem mais ser os profissionais de outrora; têm que repensar o seu perfil, têm que se reinventar e, acima de tudo, adotar uma conduta ativa, baseada na reflexão, que lhes permita compreender todas estas mudanças. A formação de professores é, sem dúvida, essencial para ajudá-los a refletir, a compreender e a agir sobre esta sociedade. As formações poder-lhes-ão abrir caminho para o modelo do multiculturalismo e para a aposta no diálogo intercultural.

NOTAS

- (1) - Este Pacto Europeu para a Imigração e Asilo foi apresentado pelo Ministro de Imigração, Bruce Hortefeux, em junho de 2008.
- (2) - Estas leis datam de 1986 e 1993, passando por dois governos diferentes: primeiro de Jacques Chirac e, posteriormente, de Balladur.
- (3) - Esta lei data de 1997, tendo o nome do ministro do interior Jean-Louis Debré.
- (4) - EACEA – Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura.
- (5) - Rede de Informação sobre Educação na Europa.
- (6) - O *Rectorat* de Bordéus faz esforços para encaminhar os alunos para as línguas de opção que contemplam a sua língua materna.
- (7) - A proibição do véu muçulmano verifica-se apenas durante a escolaridade obrigatória pelo que no ensino superior já se pode usar, o que tem gerado muita controvérsia. Também em espaços que não obedeçam à república não é interdito.
- (8) - Na noite de 13 de novembro de 2015 sucederam-se atentados terroristas em Paris e em Saint-Denis.
- (9) - O jornal satírico *Charlie Hebdo* sofreu um atentado terrorista no dia 7 de janeiro de 2015, em Paris.
- (10) - Português e crioulo de base portuguesa.
- (11) - Criada em 1993 a pedido da Conferência Geral da Unesco em 1991.
- (12) - O nosso entrevistado pode adicionar ao currículo académico um diploma facultativo que o prepare para a profissão; no entanto, a universidade onde frequenta o mestrado não tem disciplinas na sua oferta que o formem para ser professor de português língua estrangeira.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B.P. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior / Cadernos de Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Baumel, R. (2004). Formação de professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão. *Educar em Revista*, 24, 149 -161. UFPR – Universidade Federal do Paraná.
- Canen, A. (1997). Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? *Cadernos de Pesquisa*, 102, 89-107.
- Canen, A. (2001). Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, 22(77), 207 - 227.
- Carneiro, R. (2009). A educação intercultural. *Povos e culturas – Portugal intercultural*, 13, (pp.129-188). Lisboa: CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa / FCH.UCP – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa.
- EACEA – Agência de execução relativa à educação, ao audiovisual e à cultura. (2009). *Integração escolar das crianças Imigrantes na Europa*. Comissão Europeia / EURYDICE: Autor.
- García-Cervigón, A.H. (2002). Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Forma | Interculturalidad*, 4, 9-26.
- Kozakai, T. & Wolter, R. (2007). Armadilhas do multiculturalismo: análise psicossocial da integração à francesa dos estrangeiros. *Aletheia*, 26, 11-26.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (Eds.). *Perspectives on Socially shared cognition*, (pp. 63-82). Washington: American Psychological Association.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, 3(57), 371 – 389.
- Matias, J. (2009). *Identidade Cultural Europeia / Idealismo, projecto ou realidade?* (Tese de mestrado). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível no Repositório da FLUC em <http://hdl.handle.net/10316/13357>
- Moreira, D. & Latas, J. (2014). Mathematics education, cultural practices, and communication. In M.J. Curry & D. I. Hanauer (Eds.). *Language, literacy, and learning in STEM Education. Research methods and perspectives from applied linguistics*, (pp. 109-122). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Espanha: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional.
- Reis, R. (1999). Políticas de nacionalidade e políticas de imigração na França. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14(39), 118-138.
- Roldão, M. C. (2000). Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo. Aveiro: Universidade de Aveiro - CIFOP.
- Rosas, J. (2007). Sociedade multicultural: conceitos e modelos. *Relações Internacionais*, 14, 47-56.
- Stoer, S. (2008). Construindo a escola democrática através do ‘Campo da recontextualização pedagógica’. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 133-147.
- Wenger, E. (2007). *Communities of practice. learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. (1998). Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 76-87.

Anabela Monteiro¹Linda Ungure²Marika Graczyk³

ERASMUS PERSONALITIES, A TOURISTIC OPPORTUNITY? The participant of Erasmus programme: a student or unusual tourist?

Abstract: The article reflects on the motives and decision factors that lead to make an academic mobility and presents trends and patterns of these young students that allow the classification of this mobility as a form of cultural and creative tourism. This essay has an informative claim about the importance of this sector to economic level, regarding the sustainability of tourism and somehow try to reverse the trend of seasonal tourism. The particularity of this article is the synergy of thought between two students in academic mobility from Liepaja University/Latvia and University of Zielona-Góra - Poland in Portugal and a Portuguese researcher who has a research-based doctoral thesis: European academic mobility and educational and cultural tourism: decision factors and motivation. This complicity between practice and scientific research, has emerged a description of nineteen personalities that portray the characteristics of students in academic mobility.

Keywords: decision; motives; youth tourism; Erasmus programme.

PERSONALIDADES ERASMUS, UMA OPORTUNIDADE TURÍSTICA? O participante no programa Erasmus: um estudante ou um turista invulgar?

Resumo: O artigo apresentado reflete sobre os motivos e fatores de decisão que originam uma mobilidade académica e apresenta padrões e tendências destes jovens estudantes que permitem classificar esta mobilidade como uma forma de turismo cultural ou criativo. Esta redação tem pretensões informativas sobre a importância deste segmento ao nível económico no que respeita à sustentabilidade do turismo e de algum modo tentar inverter a tendência do turismo sazonal. A particularidade deste artigo é a sinergia de pensamento entre duas estudantes em mobilidade académica de *Liepaja University/Latvia* e *University of Zielona Góra-Poland* em Portugal e uma investigadora portuguesa que tendo por base de investigação a tese de doutoramento: Mobilidade académica Europeia e o turismo educativo e cultural: Fatores de decisão e de motivação. Esta complicidade, entre prática e investigação científica, despontou uma descrição de dezanoves personalidades que retratam as características dos estudantes em mobilidade académica.

Palavras-chave: decisão; motivos; turismo jovem; programa Erasmus.

¹ **Investigadora do CEPESE - Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade (Portugal)**
Doutorada em Turismo, Lazer e Cultura pela Universidade de Coimbra (anabela_monteiro@yahoo.com)

² **Photographer**
Student of New Media Art B.A. at Liepaja University (Latvia) (ungurelinda@gmail.com)

³ **Graphic Designer**
Bachelor in Graphic Design, University of Zielona Góra (Poland) (graczykmarika@gmail.com)

I - Introduction

Young tourism is still increasing, but nevertheless it reaches 20% of the volume of international tourism, generating nearly 18% of global profits (WYSE, 2012). The Erasmus program has an important contribution to this segment, in the last 10 years the number of participants had increased by 50%, because this “Most importantly, travel has become an essential element of global youth culture” (Richards & Wilson, 2011, p.45). These programs produce a crucial role in the progress of European knowledge community, it is a vital tool to contribute to the training and qualification of European young adults, with a vision to extending their participation in the workforce and allowing their improved incorporation into The Global World, with a very important role when we see at this moment Europe with a facing an unparalleled demographic alteration (AGE, 2007).

Identify, categorizing and ordering the reasons that support the motives for this young to choose this country over another, it is an indispensable tool to build an objective look to the development of strategies of tourism destinations for attracting young students.

Who is the Erasmus student? The term refers to those subjects which have three main characteristics: a) to be foreigners temporarily displaced in foreigner European country - a minimum of 4 or 5 months are needed to live an integrated life; b) to be in a situation of “studies” or “placement” (“training” must be the formal cause of the stay, approved by any institution of origin and/or destination); c) to be considered “young” (not simply by their biological age, but by their participation in styles, sociabilities and global youth consumption patterns (Calvo, 2014, p. 56).

II - Context, justification and methodology of the study

The Studies connected to education and creativity tourism sector are a robust tool in the investigation of new compartments of the new tourist, since the trend of contemporary tourism strictly linked to the branching of multiple activities which occurred at the same time. Young tourism is a prosperous phenomenon, every year we have seen a growth of about 8.5% of participants. We define young tourism according as young voyagers, aged between 15 and 25 years old, who travel independently or in a group, making national or international voyages, staying at minimum one night (WTO, 2002). In some studies it is adopts an superior age limit of 26 years (Richards & Wilson, 2006)

The case study in this article is based on a national level to foreign students in mobility in Portugal and Portuguese in mobility in the Erasmus program Europe for academic years 2009 | 2010 (2nd half) and 2010 | 2011 (1st Half). We applied a total of 880 questionnaire surveys administered directly in an online format, in English and Portuguese. The surveyed were grouped into three different groups - foreign input (Incoming); Output Portuguese students (Outgoing) and all the surveyed to somehow have a more detailed understanding of each set. Using a factor factor-cluster market segmentation approach, this study draws on the motivations of incoming and outgoing Erasmus student. Based on six delineated push and pull motivation factors, cluster analysis was employed to identify similar respondents, based on their motivations.

Table 1 - Sample size calculation of Outgoing population

Outgoing population	
Population dimension	5964
Trust level	95%
Sample error	5%
Z value (calculated by Excel)	1,96
Sample size	361

Source: PhD thesis (Monteiro, 2014)

Table 2- Sample size calculation of Incoming population

Incoming population	
Population dimension	8536
Trust level	95%
Sample error	5%
Z value (calculated by Excel)	1,96
Sample size	368

Source: PhD thesis (Monteiro, 2014)

Table 3 - Sample size calculation of Mobility origins

	Mobility origins		Total
	Foreign students (Incoming)	Portuguese students (Outgoing)	
Female	305 (65, 9%)	265 (63, 5%)	570 (64, 8%)
Male	158 (34, 1%)	152 (36, 5%)	310 (35, 2%)
Total	463 (100%)	417 (100%)	880 (100%)

Source: PhD thesis (Monteiro, 2014)

III - The connections between creativity, education, tourism and culture

Tourism of contemporary age challenge all traditionalists thoughts characteristic so far, as reported by Brent Ritchie in his book - Managing Educational Tourism - "Tourist are now more than ever traveling further in search of a new and unusual experiences" (2003).

Tourists begin their travels by choice or at least so they think. They leave because they need to change, cut with the routine day-to-day, home is boring or not attractive enough, and overly familiar containing few innovations, there is a need for change.

Firstly these new tourists only expect to find elsewhere a more exciting adventure and more intense sensations than the domestic routine is never able to provide something that cut dramatically with the daily routine. The decision to leave home for the purpose of exploring foreign lands is clearly the easiest to take by the comforting perception that always possible to come back. This perspective defined by Aulian Poon and Brent Ritchie brings us to the need to investigate with more particularity the factors of attraction and repulsion - Push and Pull and the theory of motivation in order to understand and contextualize the decisions that the individual takes.

Any decision in life depends on internal influences (family environment, religion, culture, etc.) and external (mass media, opportunities, incentives, etc.). These characteristics cannot be separated, because the consequence and the result of both will be reflected in the motivation, it is inherent. Understanding the motivations will steer us to distinguish and clarify the reasons leading to the realization of an educational program of mobility.

The article by Kannankutty and Burrelli "Why did they come to the United States?" (2007) explains that decisions are made according to various factors. The express factors ranging from the social, cultural and economic aspects, such as demographic, age, educational level, occupation, opportunities, knowledge, culture or "closely linked to the determination of the (s) objective (s) of the journey" (Henriques, 2003), among others.

"The types of tourism are defined by the reasons for travel and the characteristics of destinations, resulting from psychological factors, cultural or professional intrinsic to the individual, leading to an increasing heterogeneity in terms of tourism demand, promoting new types of tourism in different contexts" (Sousa & Simões, 2010, p. 140)

Tourism postmodernism period (Mike Featherstone) is a tourist expectations, each individual seeks to satisfy an articulated intrinsic need to extrinsic. As Urry and Sheller refer this new tourism "involves complex combinations of movement and stillness, realities and fantasies, play and work" (2004). Taking into account the individualistic perspective, this is the new tourist, is a tourist with narcissistic desire, selfish who want besides all their needs satisfied and feel in harmony with itself.

In a lecture in 1993 Alvin Toffler refers to a drastic change in the production method, coming back to what was written earlier and that can be applied in tourism. The change happened in the passage between the second and third wave of globalization, mass production takes a turn antagonistic, production is "demassification for the batch of small production (up one), to adapt the product to the consumer want (rather than what happens in industrial civilization, in which it attempt to adapt the consumer's desire to pattern being produced)". Who controls the production is the subject, carries out the demand and supply, a defining and proactive agent.

The full experience for 3 hours, 12 hours or 24 hours can be an element that will distinguish the tourist decision in choosing the final destination. Modern tourism has associated with him the search for an additional component that complements his intellectual side, adventurous, entrepreneurial, radical, idle, pleasure, curiosity, sports, rural, social, the pursuit of difference between many other ele-

ments. This additional component is suggested by João Martins Vieira "emotions are provided by the experience of the features of tourism resources who allow to define the various types of tourism and not the product generated." (2007) the cultural and educational tourism combine all these elements, the practice of pure tourism and the practice of stimulating activities to the brain (Gidson, 1998).

In modern times tourism is within reach of almost all classes. The offer is diversified and can be chosen when, how and where to spend the holidays. The opening of borders, trade and competition markets provides a diverse choice and as such allows the oscillation of prices, demand and supply. The individual has a range of choice, and the cultural and educational tourism are areas that cover the various themes of the new tourism and may be a segment to explore more thoroughly by the professionals in the fields. The new paradigm of tourism is primarily the need to be flexible, targeted area and provide authentic and unique activity.

IV - Postmodernism Tourism

"The postmodern feeling is essentially anti-essentials and try to destroy all past objective grounds without hardly ever put anything in its place. Then come new concepts that should guide the post-modern societies: for instance, the multiplicity of notions, fragmentation of dereference, entropy and deconstruction "(Caires, 2011, p. 3).

The XXI century tourism issues a challenge here slightly understood and undervalued, with features targeted consumption, optional, mediated, individualistic, transient, of expectation, dedifferentiated that because "the logic of ephemeral begins to organize the logic of consumption" (Appadurai, 2004). The post-tourism breaks with traditional forms of modern tourism, an activity mainly directed to subjects who moved to have access to certain cultural or social goods, those which could only be achieved by carrying out a geographical mobility. Postmodernism tourism comes release this conception limitation of mobility because "access to cultural goods, services and products of other cultures cannot depend more on physical mobility of individuals" (Fortune & Ferreira, 1996, p. 5).

Furthermore the work ethic also transforms the concept of leisure, begins to exist "working time" and "time not working" and the work ceases to be the center of human existence, as stated by Dumazedier there is a "new need social of the individual to have himself to himself "(1979, p. 57). Postmodern tourism focuses mainly on the constant renewal of the individual and society, an experience economy.

Postmodernism is associated with a mass consumption fraction, to a "spectacularization values, transformation of the ethical commitment in entertainment" (Lipovetsky, 2004, p. 156). The media have the power to mediate, are an important socialization agent, drive the moral and conscience led her by a previously selected road made products and pre-defined objectives by external actors with political and economic influence. The scenarios are being increasingly dominated by global production and the distribution companies, which offer common image throughout the world, because each is an object potential. "It is the most significant component of the cultural value and exchange new economy in Which visual images are given extraordinary mobility and exchangeability" (Urry, 2000, p. 86).

Adjacent to this is a certain freedom buoyed in various media, due to an arbitrary selection of what is brought into play. Medium come from the public, it is planned to achieve objectives material

to justify capitalism was making public an "Object of Civilization." Jean Baudrillard, in this term, shares these notions of globalization in its various economic, political and cultural areas, the concept of "Cosmopolitanism" and "Cultural Relativism". The new capitalism is opposed to a cultivated culture, dominated by the cultural industry and not a creative industry. This global level should not impose limits should release, enhance the human faculties revealing a harmonious, above all, a freedom without coercion. This disguised freedom is interpreted and conditioned by the culture industry. We can summarize the opinion of some authors in this sentence: "no longer consume things, but only signs" (Baudrillard, 1968).

Postmodernism brings with multicultural, cross-cultural and pluralism, placing of the social relations in an oscillating level. Dialogue is essential for a gradual integration of these new contexts. Globalization and its impact on the cultural sphere allow a cultural democratization, a wide universal diffusion, in which all products and symbols are an opportunity for all. The influence of the image is increasingly present, as there is a miscegenation, hybridisation and crossbreeding the turn culture for consumption by the image. The message was broadcast a few days ago targeted to the audience that it was intended to achieve, with the opening of information and communication borders the message is launched and reaches those who visit or find. The impossibility of an identity and an individual moral is enforced, then there is a tax on behaviour.

Contextualize the ideology lived in the modern era and thus allows us to understand the reasons or the facts of tourism is currently an area of multidisciplinary skills. Living in an automated world where the logic of the market is driven by image, lifestyles and signs, tourism should maintain a versatile attitude. This is the possible paradigm of tourism, be aware of the influential indicators of society in order to maintain the sustainability of the area. And here's an important point for the modern tourist business, be conscious that the evolution of thought interfered with the more traditional tourism prospects. The structures of the new social movements and technologies guide the modern tourism, tourism that seeks heterogeneous action, greatly weakening the homogeneous tourism.

V - The case study - The connections between the different groups of students

It is interesting that the whole of _ _ surveyed is an association of the reasons the other two groups (Incoming / Outgoing), as can be seen in the table n2. The same proven that distinction, the incoming group falls is a group which mainly takes full advantage of the host country provides both in terms of career opportunities, fun, climate and geographical position. While Outgoing group, the Portuguese students, particularly emphasize contact with "sites of historical and cultural interest", providing you with an overview of the host culture that provide it an improvement and enhancement of its route.

In general the young participating in the Erasmus program seeks mainly to monetize time to the maximum for the construction of a personality who knows how to meet the demands of today's world.

Whereas the education tour is for us "Tourist activity undertaken by Those Who are undertaking an overnight vacation and Those Who are undertaking an excursion For Whom education and learning is a primary or secondary part of Their trip" (Ritchie, 2003) we noticed that by all the students surveyed who makes a ERASMUS mobility program has features that identify it as a form of educa-

tion Tourism and patent motifs in previous analyses and conclusions are lead wire connecting the Erasmus program to Tourism education.

In another aspect and being that cultural tourism is for us "is a means of providing the meeting of cultures that are existing and to establish relationships with acquired values. In this sense, cultural tourism promotes and "sell" access to a pre-existing culture, transformed into product, ie, tourism combines several factors before a price, allow a person to enjoy a demonstration or cultural expression. These trips are motivated by the historical heritage, artistic, scientific or lifestyle offered by a community "(Cunha, 1997, p. 170). And in this study this facet of cultural tourism that combines several factors are very present in the reasons highlighted by the students, in particular linked to cultural reasons

Table 4: Motives and frequency of activities during the period of mobility, differences among the three groups.

Motivation	Overall Group		Incoming Group		Outgoing group	
	Indicator	%	Indicator	%	Indicator	%
Academic	Opportunity for new professional horizons	89	Opportunity for new professional horizons	85	Valuing personal and curriculum	99
	Résumé/career	85	Establishing networks	78	Résumé/career	95
	Valuing personal and curriculum	81	Résumé/career	76	Opportunities for new horizons	94
Cultural	Cultural reasons	91	Cultural reasons	91	Cultural reasons	92
	Historical attractions	78	Sun and beach	65	Historical attractions	78
	Recreational attractions	62	Historical attractions	60	Heritage	67
Destination	European experience	84	European experience	90	European experience	79
Personal	Open to new experiences	96	Open to new experiences	94	Spirit of adventure	100
	Spirit of adventure	91	Developing skills	84	Open to new experiences	99
	Developing skills	91	Spirit of adventure	84	Developing skills	98

VI - The motives in the theories of motivation/ Os motivos nas teorias de motivação

On this point we will present guiding tables regarding the motifs inserted in theory: Pull and Push. The tables present the most relevant motifs for each variable.

Theorie pull e push

Table 5: Table _ motifs - pull factor

Motivations	Pull - social opportunities and attractions; natural and cultural amenities; physical and leisure amenities				
Academic	Gender		Source		
	Female	Male	Outgoing	Incoming	Overall
	Networking	Networking	Networking	Networking	Networking
Cultural	Historical attractions	Historical attractions	Historical attractions	Sun and beach	Historical attractions
Destination	European experience	European experience	European experience	European experience	Cost of living
Personal	Spirit of adventure	Spirit of adventure	Spirit of adventure	Spirit of adventure	Spirit of adventure

Table 6: Table _ motifs - push factor

Motivations	Push - novelty; socialization; prestige/status and educational value or intellectual enrichment				
Academic	Gender		Source		
	Female	Male	Outgoing	Incoming	Overall
	Opportunity of new professional perspectives	Opportunity of new professional perspectives	Personal and curricular valorisation	Opportunity of new professional perspectives	Opportunity of new professional perspectives
Cultural	Cultural reasons	Cultural reasons	Cultural reasons	Cultural reasons	Cultural reasons
Destination	European experience	European experience	European experience	European experience	European experience
Personal	Open to new experiences	Open to new experiences	Open to new experiences	Open to new experiences	Open to new experiences

According to the table we see that the groups relate to pull and push factors, with no great depths. In the group of gender and the total set are not observed differences are homogeneous, the attraction grounds are identical. We found the previously analysed the outgoing group searches for places that provide a set of practices that make it possible to associate the different factors that this kind of experience faculty but above all wants to grow academically and personally. With regard to incoming what sets it apart from other groups is the natural amenities of the country, their experience beyond the border aims to be a unique experience in all aspects. The incoming removes the program benefits are academic, social, personal, climatic and geographical.

VII - Cluster analysis results

Cluster 1 is a predominantly female group, having axiomatic particularities linked mainly to cultural and social reasons. This group's main indicators is closely connected with the personal and cultural development. The personal level is denoted a particular attention to the practice of sociability. The cultural level attention turns mainly on the acquisition of knowledge related to the host country. In conclusion this group is the Erasmus program who wish to enhance the experience of challenging, complementing and enriching their personal training. The name chosen for this group is "socio-cultural" because it expresses a special appreciation for the frequency of social and cultural activities.

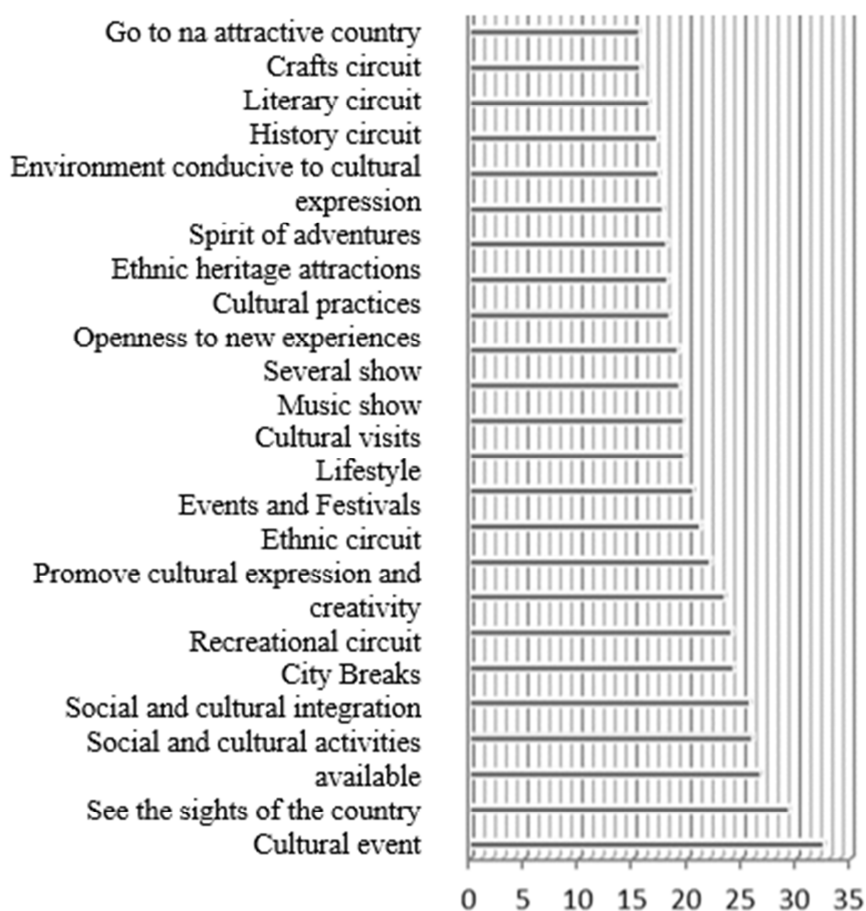


Figure 1: Cluster 1 " socio-cultural"

Cluster 2 is in most participants of mobility output Portuguese in mobility, particularly of the male gender. This group tends to a demand for acquisition of knowledge related to academic reasons, especially in boosting education in new areas. On the other hand it gives importance to personal and social reasons. It is a particular group decides to associate the acquisition of new academic knowledge will fun, combining them with social and cultural events. It has a strong concern with what you find at the host institution, not looking for a repeat of the knowledge acquired at home but a complement to

his academic career, an extra knowledge. On the other hand, is a group that seeks the difference in various aspects, especially the difference between your country and the host country and your school and the host school. We will call this group "Synergistic". As a basis for this designation we use the definition of Humberto Mariotti synergy "as an integration of behaviour. Synergy is mutuality, sharing changes for the benefit of all"(2008).

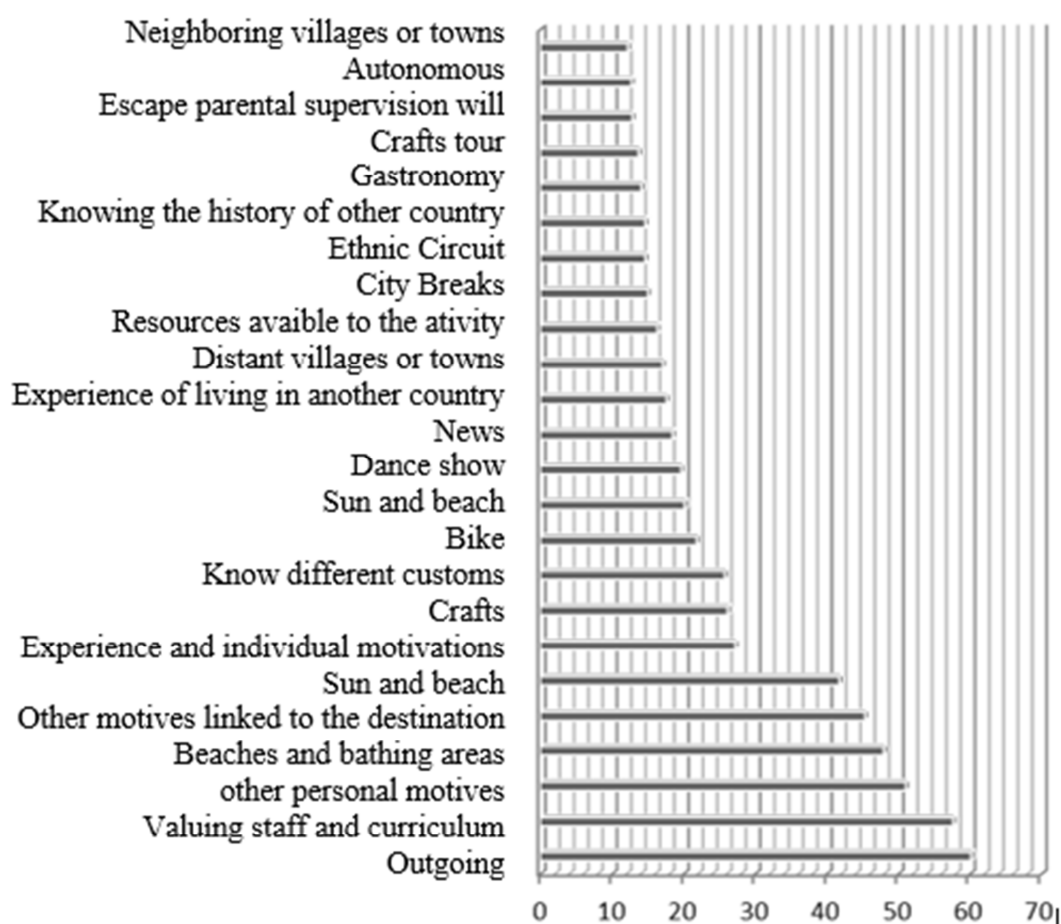


Figure 2: Cluster 2 "synergistic"

Cluster 3 is the entry of foreigner's mobility of participants in mobility in Portugal with incidence in males. This group has a strong link with all that can enhance the individual's personal, academic and cultural level. Building capacity at various levels is a prominence for this group, everything that is important to make it more complete, heterogeneous to thus demarcate the professional world. Special attention has to seek host institutions that have adequate and different resources for their academic career. We will call them the group of "entrepreneurs" because they are promoters of an upset behavior for building personal growth taking advantage of every means.

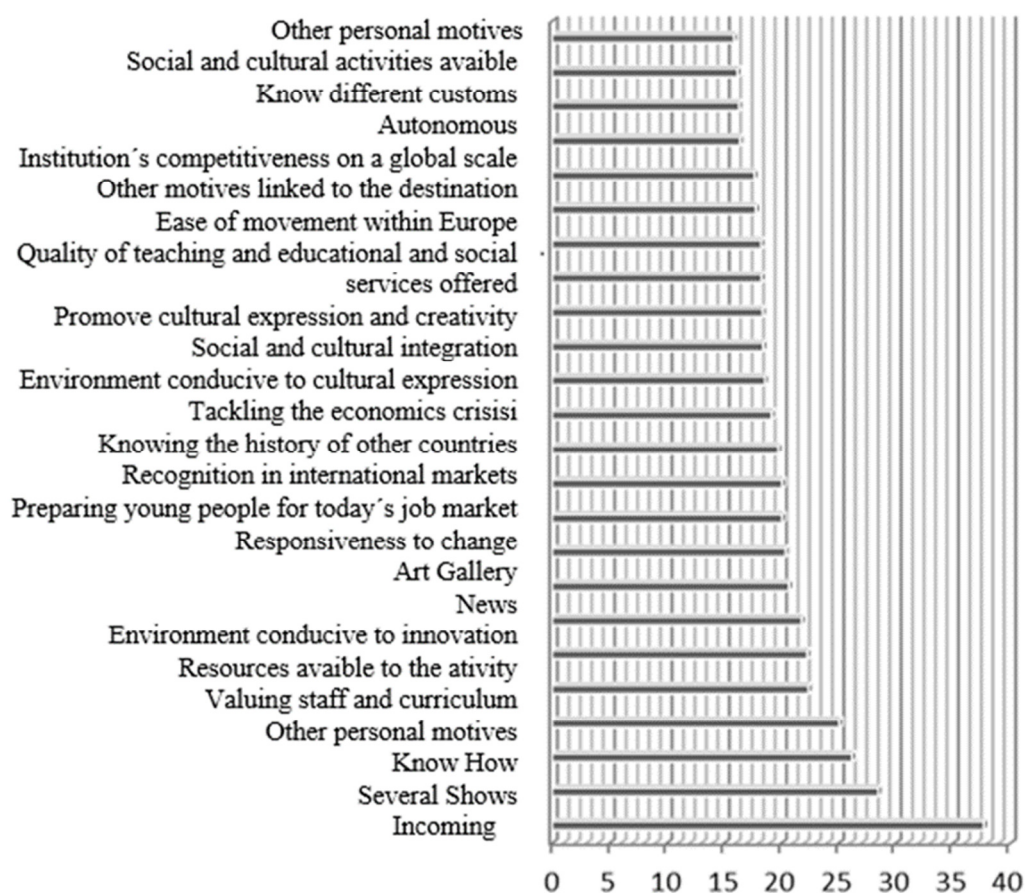


Figure 3: Cluster 3 "entrepreneurs"

"Entrepreneurship is the process of creating something of value, devoting time and effort required, assuming the financial, psychological and social risks correspondents and receiving the resulting rewards of satisfaction and financial and personal independence." (Peters, Hisrich, & Shepher, 2008, p. 30).



Figure 4: Main reasons to make an academic mobility

VIII - Descriptions of the personalities of the participants of the Erasmus program

In this paragraph we conducted an analysis of the results in completing the doctoral thesis that is the basis of the article. We fit the reasons regarding the motives inserted in the theory of Pull and Push and the analysis of the case study, including the finding clusters. We crossed data and practical experiences and we have identified nineteen personalities, some conceptual and some abstracts.

POST ERASMUS (Image I): Missed everything about the last few months. Coming back to reality is too hard and no one around understands.

Aren't you Erasmus anymore, but you feel like you wanna be? You miss everything and no one really understands what you are talking about during social meetings back to your hometown. That's right - we call it post Erasmus depression. Others will think you speak the language from the other planet, but you know it changed your life so much till the point that you just can't look at your life the same anymore!

REGULAR ERASMUS (Image II): Do you know any?

This is important question! Who is Regular Erasmus? What do you imagine behind that name?

UNEXPECTED ERASMUS (Image III): Always visiting you in the least expected moment. More of that – he is checking what's inside of your fridge, lying on your sofa and feeling at your place like at home.

Have you just planned a lonely, chilling or just busy working evening? Or maybe you finally set up a call with your family? Forget it! Unexpected Erasmus will ring the bell in the least expected moment. You could always say no, but who can be rude to him? It's a lovely person, just sometimes becomes a pain when you have different plans! Go check your living room, maybe he's already there, lying on your sofa, watching your tv and probably eating your leftovers from the lunch!

NERD ERASMUS (Image IV): Working hard at the university and studying all the time. Never planned to party too much during Erasmus, his main goal is to have good grades, often better ones than regular students.

Nerd Erasmus is this type of Erasmus personality that comes to study abroad to simply rule the world of International education. You haven't even checked or had a chance to understand new schedule, but he already went to check all the classes, got materials and probably made friends with host school employees. Do you know anyone like that? Or maybe you know Nerd Erasmus connected with Party Erasmus? That is able to find time for studying hard between all the bottles of wine and dinners. Wait, what... that must be a zombie.

TRAVELLING ERASMUS (Image V): Exploring the world! Always travelling around and finding the cheapest flights possible.

If you are looking for cheap flights or accommodation, this Erasmus is the right person to ask about! His backpack is always prepared and full of practical stuff, although never too heavy to be easy to carry everywhere. If you ask him where is going to sleep during the travel you will probably hear something about placing tent in the middle of the park in the city or putting hammock on the palm trees next to the beach. Stay positive!

SHOPPING ERASMUS (Image VI): Bought too many things during Erasmus and doesn't know how to take them home. The sending cost will probably overprice the value of package, so his plan is to pay airplane tickets for family members to take his things in their luggage.

This type of Erasmus personality that came with regular luggage and came back with a few more. It's usually a female part of Erasmus. Shopping is her passion, discounts - obsession!

SPORTY ERASMUS (Image VII): Always moving. Exercising and exploring the neighbourhood. Usually doesn't drink and leave party early to wake up for the morning movement!

One, two, three, one, two, three, one, two, three... Do you know anyone like that? Erasmus didn't change his life for a piece of unorganized shit - opposite! It's a chance to get more free time for exercising!

CARELESS ERASMUS (Image VIII): Everything is like "whatever" for him.

- What time is the party? - Whatever.

- Wanna go with me shopping? - Whatever.

- When is your Birthday? - Whatever.

- Are you fine? - Whatever.

- We need to pay bills and clean the flat. - Whatever.

Everything is just WHATEVER for this Erasmus.

Whatever about being Erasmus, we wonder how he got there.

LOCAL ERASMUS (Image IX): Erasmus student that goes out only with locals, hates to be called Erasmus student.

Erasmus-not-Erasmus, the type of Erasmus that tries to blend in local society and hates when people call him Erasmus! Not really socialized with other Erasmus people, probably ashamed to be one of them! Easy going with locals!

HOMESICK ERASMUS (Image X): Erasmus is probably his first trip abroad. He never liked the new place since he arrived, always complaining about food, weather and everything around. The only thing he likes is his return ticket home.

Did you have opportunity to meet one of Homesick Erasmus? They usually hide in their caves and count the days to go home. Nothing wrong about being patriotic, we miss our homes sometimes too! Especially the national dishes!

POOR ERASMUS (Image XI): Spent all his scholarship during first month and has no idea how he will survive the rest of the Erasmus days.

Do you remember the shining of sky and sound of glory chorus when your Erasmus scholarship appeared on your account? That was a wonderful day! You could go crazy and feel like tomorrow would never come, but it has come... With dry bread, and cereals without milk, when you have to keep drinking the wine for cooking because it's simply cheapest, and you don't complain anymore about the taste of the beer you never liked before.

PARTY ERASMUS (Image XII): Afraid of missing any party, knows everyone (every-wine), recognized all the clubs in town. Usually wakes up when you're having lunch... or a dinner.

We all know this Erasmus personality - everything is good excuse to make a party! It's Monday? - Doesn't matter. The classes start at 8 o'clock next day? - No problem, we can go there right from the dancefloor! No money? - Money is not a problem!

BFF ERASMUS (Image XIII): Best foreign friends.

Found his best friend during Erasmus.

ERASMUS ORGASMUS (Image XIV): If you know what I mean...

We've just created this page and people began to ask about this one! Don't worry, he was just in a waiting room. Erasmus Star! Tag your friends! Better ... not. How do you like the banana a.k.a elephant?

COOKING ERASMUS (Image XV): Mother of all hungry Erasmus people, loves to cook kilograms of food and share with everyone.

Do you know one of these Erasmus? Always asking to eat dinner together and offering to cook for all the neighbourhood?

GHOST ERASMUS (Image XVI): Once upon a time.

Appears only in the end of semester, although he arrived in the same time as everyone did. No one knows why he was there.

ERASMUS IN LOVE (Image XVII): Falls in love during Erasmus. Falling in love with someone that lives 3000 km from you in so much easier...

The day when you were on the airport, waiting to go to your Erasmus you just didn't suppose yet, that this day will change your point of view on love! The picture is not lovely enough to describe all the lovely stories. Do you know any couples created during Erasmus?

WILD ERASMUS (Image XVIII): Always forces you to hang out and do crazy things.

LET'S GO! No matter where, no matter how, and no matter when we come back! Just let's go and do crazy things!

HOLIDAYS ERASMUS (Image XIX): Came to Erasmus for holidays, never went to school, and doesn't even know where it is.

Surf, travel, explore!

X – Conclusion

The Erasmus student, according to our findings, is an individual who sees mobility across the border with very specific characteristics linked to social reasons. This experience has as its main aptitude interpersonal appreciation, we can almost say that this young man uses the program to enjoy new experience that would not have the country of origin. It is seen as a means to escape the habitat, the family comfort, with a need for growth and intrinsic development.

This study aimed to look at the participant of the Erasmus program as a consumer, particularly in activities during its stay, how often, the period in which he undertakes and what kind of accommodation and transport uses. The profiled design of the ERASMUS participant program, can help the university to devise strategies to encourage the coming of more students with the support of the tourism industry which can transform a most attractive destinations.

Bibliography

- AGE (2007). *Lifelong learning a tool for all ages*. Access at: http://www.age-platform.eu/images/stories/EN/AGE_leaflet_lifelong_learning.pdf
- Appadurai, A. (2004). *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Teorema.
- Baudrillard, J. (2007). *A sociedade de consumo*. Edições 70.
- Caires, C.S. (2011). O hiper no modernismo e na ficção. In X.N. (ed.). *Diálogos ibéricos sobre a modernidade* (pp. 25-40). Braga: Ed. HUMUS,
- Calvo, D.M. (2014) “Tornar-se outra pessoa”: Narrativas de transformação subjetiva e processos de distinção entre os jovens estudantes Erasmus em Lisboa. *Revista Antropológica*, 37, 51-77.
- Cunha, L. (1997). *Economia e política do turismo*. Portugal: MacGraw-Hill.
- Dumazedier, J. (1979). *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva.
- Fortuna, C. & Ferreira, C. (1996). O turismo, o turista e a (pós) modernidade. *Oficina do Centro de Estudos Sociais de Coimbra*, 80, 1-19.
- Gidson, H. (1998). The educational tourist. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 32-34.
- Henriques, C. (2003). *Turismo, cidade e cultura: planeamento e gestão sustentável*. Lisboa: Sílabo.
- Kannankutty, N. & Burrelli, J. (2007). *Why did they come to the United States? A profile of immigrant scientists and engineers*. Access at: <http://www.nsf.gov/statistics/infbrief/nsf07324/nsf07324.pdf>.
- Lipovetsky, G. (2004). *O crepúsculo do dever - A ética indolor dos novos tempos democráticos* - 4ª edição actualizada. Lisboa: Dom Quixote.
- Mariotti, H. (2008). *Sinergia, criatividade e complexidade*. Access at: <http://www.humbertomariotti.com.br/sinergia.html>
- Monteiro, A. & Gomes, M. R. (2014). A mobilidade académica europeia e o turismo educativo e cultural: Fatores de decisão e de motivação. *Tourism and Hospitality International Journal*, 2(1), 154-173.
- Richards, G. & Wilson, J. (2006). Youth and Adventure Tourism - consumers, products and industry. In D. Buhalis, C. Costa & F. Ford (2006). *Tourism business frontiers* (pp. 40-48). New York: Routledge.
- Ritchie, B. W. (2003). *Managing Educational Tourism*. Channel View Publication.
- Sheller, M. & Urry, J. (2004). *Tourism mobilities - Places to play, places in play*. London/New York: Routledge.
- Sousa, B. & Simões, C. (2010). Comportamento e perfil do consumidor de turismo de nichos. *Tékhne [online] - Revista de Estudos Politécnicos*, p. 137-146.
- Toffler, A. (1981). *The third wave* (p. 32-33). New York: Bantam Books.
- Urry, J. (2000). *Sociology beyond societies: Mobilities for Twenty-First Century*. London: International Library of Sociology.
- Vieira, J.M. (2007). *Planeamento e Ordenamento Territorial do Turismo - Uma perspectiva estratégica*. Lisboa: Verbo
- World Tourism Organization. (2002). *Youth Outbond Travel of the Germans, The British and the French*. Access at: <http://pub.unwto.org/WebRoot/Store/Shops/Infoshop/Products/1289/1289-1.p>
- WYSE (2012). *The power of youth travel*. Amsterdam: Unwto and Wyse Travel Confederation.

XII – Attachments/Anexos



Image I



Image II

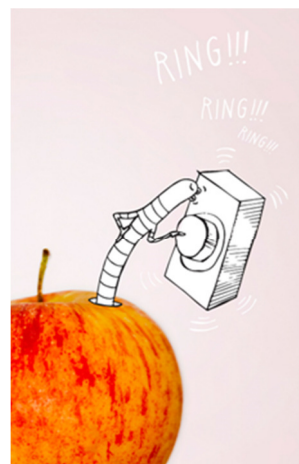


Image III



Image IV



Image V



Image VI



Image VII



Image VIII



Image IX



Image X

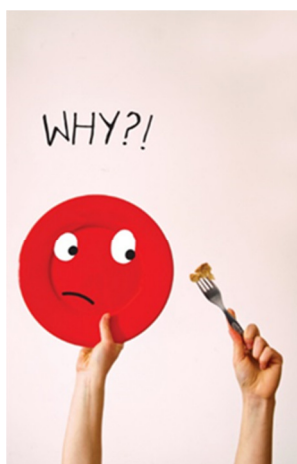


Image XI

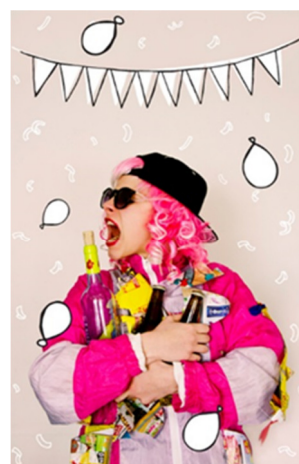


Image XII

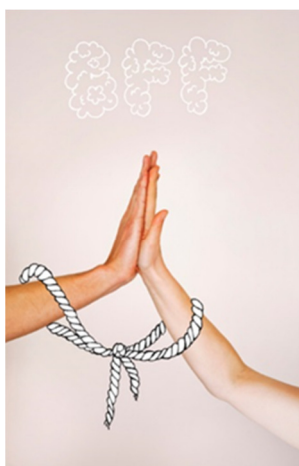


Image XIII



Image XIV



Image XV



Image XVI



Image XVII



Image XVIII



Image XIX

Celeste Simões¹Paula Lebre²Anabela Santos³

RESILIÊNCIA EM AÇÃO

RESCUR, Currículo Europeu para a resiliência

Resumo: O RESCUR - Currículo Europeu para a Resiliência foi desenvolvido por um consórcio constituído por seis parceiros institucionais de seis países: Malta, Croácia, Grécia, Itália, Portugal e Suécia. Delineado como um programa universal e inclusivo para promover competências relacionadas com a resiliência em crianças dos 4 aos 12 anos de idade, dá atenção especial a grupos vulneráveis, tais como crianças com deficiência, necessidades educativas especiais, crianças pertencentes a minorias e refugiadas. No presente artigo, apresenta-se a conceção teórica do currículo e os temas que o constituem, descrevem-se os seus materiais e expõem-se os resultados do piloto europeu que envolveu cerca de 3000 crianças em 80 diferentes escolas a nível europeu.

Palavras-chave: resiliência; inclusão; currículo; necessidades educativas especiais; minorias .

RESILIENCE IN ACTION

RESCUR, European curriculum for resilience promotion

Abstract: RESCUR, a resilience curriculum for early years and primary schools in Europe was developed collaboratively amongst six partner's countries: Malta, Croatia, Greece, Italy, Portugal and Sweden. RESCUR was design as a universal and inclusive program to promote resilience related competences in children from 4 to 12 years old, giving, nevertheless, a special attention to vulnerable groups such as children with disabilities, special educational needs, children from minorities and refugees. In this article the theoretical curriculum framework, its themes and materials are presented, as well the results of the European piloting involving about 3,000 children in 80 different schools

Keywords: resilience; inclusion; curriculum; Special educational needs; minorities .

¹ **Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Lisboa (Portugal)**

Doutorada em Motricidade Humana pela Universidade Técnica de Lisboa (csimoes@fmh.ulisboa.pt)

² **Docente da Universidade de Lisboa (Portugal)**

Doutorada em Motricidade Humana pela Universidade Técnica de Lisboa (pmelo@fmh.ulisboa.pt)

³ **Assistente de investigação no Projeto Aventura Social**

Mestre em Reabilitação Psicomotora pela Universidade de Lisboa (anabelasantos@campus.ulisboa.pt)

Introdução

O terceiro objetivo do “Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia na Educação e Formação para 2020” do Conselho da UE sublinha a necessidade de uma educação de qualidade e apoio a grupos vulneráveis tais como as crianças com deficiência, necessidades especiais, crianças pertencentes a minorias étnicas ou refugiadas, a partir da primeira infância (European Commission, 2011).

A Europa enfrenta cada vez mais desafios económicos, sociais e culturais: recessão, desemprego, terrorismo e migração. É um momento em que os desafios para a inclusão social e a equidade estão a ser agravados pelas atuais mudanças socioeconómicas e em que a necessidade de agir se torna, mais do que nunca, urgente e inadiável. A sociedade europeia sempre foi considerada multicultural e diversificada, e, recentemente, o aumento da mobilidade e da migração de indivíduos de diversas culturas vem reforçar a necessidade de potenciar cada vez mais a coesão social. A diversidade cultural é uma oportunidade para a “congregação de capital humano”, para aumentar a experiência humana tanto a nível individual como coletivo. Porém, esta coloca-nos vários desafios que podem conduzir ao preconceito e à discriminação, bem como à escalada de conflitos sociais. Sabemos ainda, que as crianças e jovens pertencentes a minorias étnicas e culturais, como a etnia cigana, migrantes e refugiados apresentam um maior risco de abandono precoce da escola, absentismo, insucesso escolar, exclusão social e problemas de saúde mental (European Commission, 2011).

Neste sentido, a educação oferece uma oportunidade única para promover a integração de grupos e comunidades marginalizadas, ajudando a promover a equidade, a justiça e a inclusão social, proporcionando comunidades de aprendizagem responsivas, inclusivas, cuidadoras e culturalmente sensíveis (European Commission, 2012).

O desenvolvimento de um currículo para a resiliência desde o pré-escolar ao 2º ciclo aparece como uma resposta direta aos objetivos e problemáticas referidos e à situação social e económica que a Europa enfrenta atualmente.

O Projeto RESCUR: Currículo Europeu para a Resiliência na Educação Pré-escolar, 1º e 2º ciclos insere-se no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, coordenado pela Universidade de Malta (Malta), com a participação da Universidade de Zagreb (Croácia), da Universidade de Creta (Grécia), da Universidade de Pavia (Itália), da Universidade de Lisboa (Portugal) e da Universidade de Orebro (Suécia). O projeto teve como objetivo o desenvolvimento de um programa para a promoção da resiliência dirigido a crianças entre os 4 e aos 12 anos, na Europa.

O projeto RESCUR decorreu ao longo de três anos, entre 2012 e 2015. No primeiro ano, os parceiros desenvolveram a estrutura curricular e uma versão preliminar do currículo, composto por seis grandes temas. No segundo ano, o currículo foi testado em várias escolas de cada país parceiro. No terceiro ano, o currículo foi editado, finalizado e publicado (versão impressa e versão eletrónica) tendo-se desenvolvido neste âmbito três manuais (educação pré-escolar, 1º e 2º ciclos) com atividades para professores realizarem em contexto de sala de aula, um guia para os professores e um guia para os pais, disponíveis em 7 línguas, nomeadamente, inglês e as 6 línguas do consórcio: croata, grego, italiano, maltês, português e sueco.

Este programa apresenta um currículo para a resiliência com o objetivo de dotar as crianças europeias mais vulneráveis com as ferramentas essenciais para ultrapassarem as desvantagens e os obstáculos que surgirem ao longo do seu desenvolvimento (Cefai *et al.*, 2015b). O currículo visa a promoção e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, capacitando deste modo as crianças para a utilização destas competências e recursos não só na superação das adversidades, mas também para o crescimento e prosperidade a nível académico, social e emocional (Cefai *et al.*, 2015b).

Tais recursos incluem o otimismo e esperança no futuro, a construção de recursos pessoais e a crença nestes recursos, uma atitude positiva, adaptabilidade, flexibilidade, determinação, perseverança, sentido de agência, crença na capacidade para promover mudanças, sentido de coerência e propósito de vida, expectativas académicas elevadas, construção e manutenção de relações sau-

dáveis com os colegas e com adultos (Simões et al., 2009; Seligman, 2011; Ungar, 2012; Hutchinson & Dorsett, 2012; National Scientific Council on the Developing Child, 2015).

A perspectiva da resiliência

A perspectiva da resiliência alterou o foco no déficit e na desvantagem para a saúde e desenvolvimento positivo. Através do estudo de indivíduos que conseguiram prosperar e ter sucesso, apesar das circunstâncias negativas das suas vidas, reconsiderou-se a forma como se pode promover o sucesso e o desenvolvimento saudável de crianças e jovens, mesmo que estes estejam em risco ou em situações de vulnerabilidade.

A resiliência pode ser definida como uma adaptação bem-sucedida, através de comportamentos académicos e sociais positivos, tais como o desempenho académico, relacionamentos saudáveis, bem-estar e inexistência de problemas de internalização ou externalização face a situações adversas como a pobreza, a ausência de espaço habitacional, a instabilidade familiar, o conflito ou outros acontecimentos de vida negativos (Masten, 2011).

Trata-se de apoiar as crianças na construção das suas capacidades de adaptação e das suas competências para enfrentar/lidar com a adversidade, bem como no desenvolvimento de relações saudáveis (National Scientific Council on the Developing Child, 2015). Deste modo a resiliência não está apenas relacionada com a sobrevivência ou como cada um lida com os desafios, mas também com a possibilidade de prosperar e crescer perante o risco ou a desvantagem. Os sistemas que influenciam a vida da criança, como a família, o grupo de pares e a escola, têm um papel crucial e determinante na forma como direcionam o desenvolvimento da criança a nível físico, social, emocional e cognitivo em direção a uma trajetória saudável, mesmo em situações de risco (Pianta & Walsh, 1998; Masten, 2011; Ungar, 2012). O desenvolvimento da resiliência pode e deve assim começar desde muito cedo quando as estruturas neurológicas e a personalidade da criança ainda estão em desenvolvimento (Diamond & Lee, 2011; Cavioni, & Zanetti, 2015) e envolver os principais contextos de vida.

Objetivos do Currículo

O RESCUR foi desenvolvido de acordo com uma perspectiva positiva e desenvolvimental, considerando-se que dotar as crianças com competências para ultrapassarem desafios relacionados com a pobreza, a mobilidade, o desemprego, o stress familiar, a discriminação, o *bullying*, a violência e a exclusão social é um investimento na construção de uma geração futura de cidadãos resilientes e de uma sociedade mais saudável (Cefai *et al.*, 2015b). O currículo tem pois como objetivos capacitar crianças vulneráveis na Europa a usar os seus recursos pessoais para ultrapassarem obstáculos e continuarem a crescer e a prosperar (Cefai *et al.*, 2015b). Mais especificamente, o programa tem os seguintes objetivos:

- Desenvolver e promover a aprendizagem emocional, social e as competências de resiliência
- Promover um comportamento positivo, pró-social e relações saudáveis
- Promover a saúde mental e o bem-estar, principalmente de crianças em risco de desenvolvimento de problemas de saúde mental
- Melhorar o envolvimento académico, a motivação e a aprendizagem.

Desta forma, coloca uma parte da responsabilidade no indivíduo, que aprende a lidar com estes desafios e que continua a crescer mesmo perante a adversidade. Importa reforçar que a responsabilidade da sociedade e dos múltiplos agentes e contextos não diminui, sendo estes responsáveis por estabelecer ações eficazes para prevenir e eliminar adversidades e desvantagens tais como a pobreza, as guerras, o crime, a exclusão social e a marginalização. É muito mais fácil para o indivíduo fazer escolhas saudáveis, crescer saudavelmente e com sucesso em contextos saudáveis (Cefai *et al.*, 2015b).

As crianças em contextos protetores e saudáveis, com relações estreitas com adultos cuidadores são mais eficazes a lidar com a adversidade e a prosperar académica e socialmente (Werner & Smith, 1992; Watson, Emery & Bayliss, 2012; Ungar, 2013). Tal como a evidência científica na área da resiliência aponta, acreditamos numa abordagem dupla centrada tanto na criação de contextos saudáveis e protetores, como a equipar o próprio indivíduo para superar adversidades (Werner &

Smith, 1992; Masten, 2011). Além disso, argumentamos que educar para a resiliência influencia a prática geral dos professores, e conduz a uma mudança de paradigma no ensino e na aprendizagem, no qual a educação para a resiliência é incorporada na sala de aula e no clima escolar (Jennings & Greenberg, 2009) contribuindo deste modo para uma mudança da cultura escolar.

Estrutura do currículo

O currículo para a resiliência é sustentado por um enquadramento teórico desenvolvido a partir da literatura sobre práticas baseadas em evidências na educação

para a resiliência. Há evidências consistentes de que programas de aprendizagem social e emocional e de resiliência eficazes, adotam uma abordagem SAFE, ou seja, passo a passo (Sequencial), utilizam uma aprendizagem experiencial e participativa (Ativos), focam-se no desenvolvimento de competências (Focados) e têm objetivos de aprendizagem explícitos (Explícitos) (Collaborative for Social and Emotional Learning, 2005; Durlak, Weissberg, Dymnicki, & Taylor, 2011). Assim, cada atividade no currículo segue uma estrutura sequencial, com objetivos de aprendizagem específicos e resultados da aprendizagem progressivamente mais complexos.

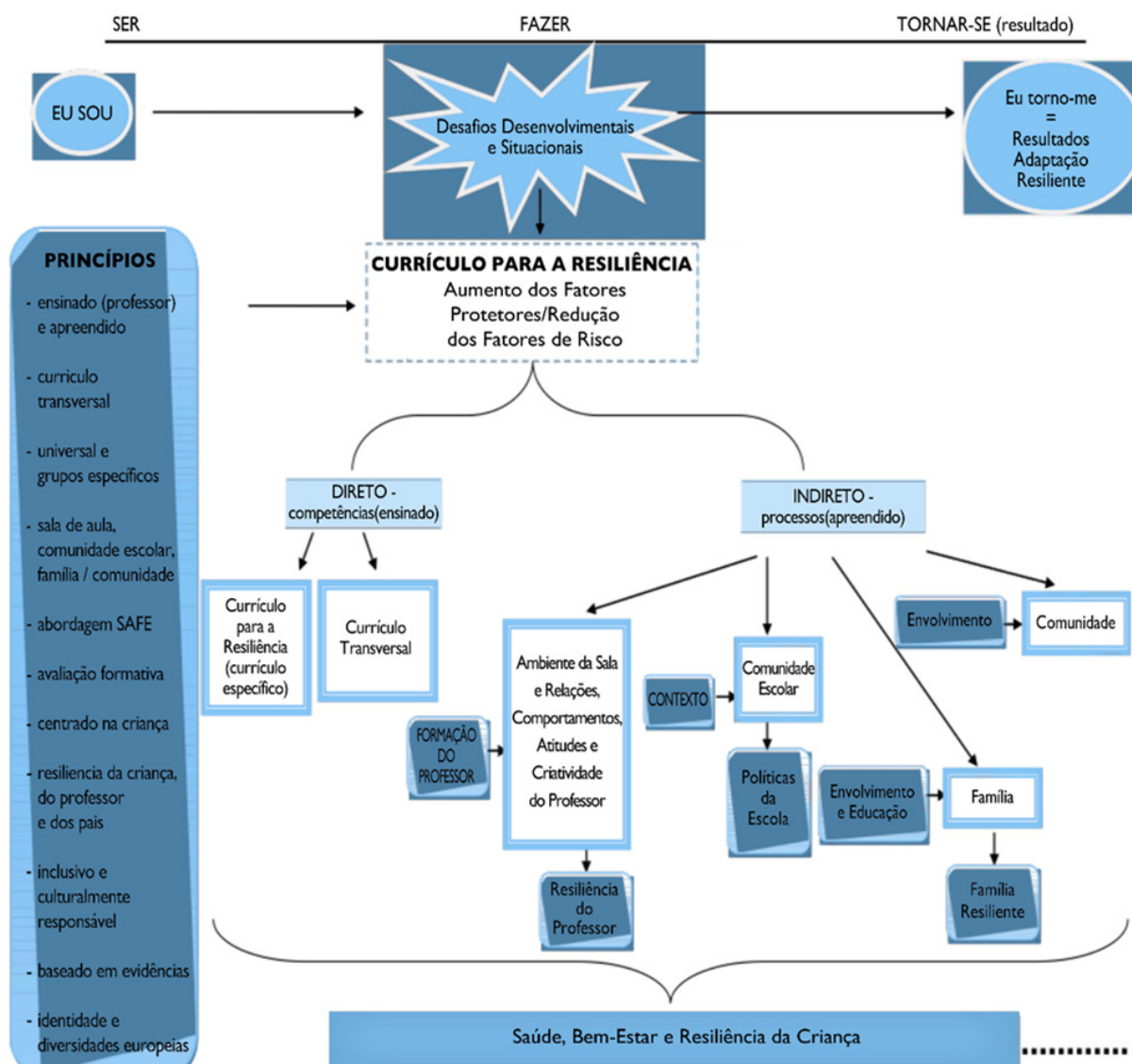


Figura 1 - Enquadramento do currículo

Há um foco sobre o desenvolvimento de competências através da aprendizagem experiencial e participativa, com um grande envolvimento das crianças no processo de aprendizagem e com a aplicação das competências nas outras atividades académicas e nas atividades para casa. São dadas oportunidades às crianças para aprender, praticar e aplicar as competências através de estratégias práticas e multimodais. O enquadramento do currículo propõe uma dupla perspetiva de “ensinado e aprendido” e centra-se tanto nos resultados como nos processos (Figura 1) (Cefai *et al.*, 2015b).

O currículo apresenta como elemento central as competências de resiliência a serem ensinadas em contexto de sala de aula (Cefai *et al.*, 2015b). Esta componente está no entanto aliada a outros processos, como a ecologia da sala de aula e da escola como um todo, não esquecendo ainda a administração escolar e respetivo estilo de liderança, bem como a família, admitindo que as variáveis sistémicas de ambos os contextos são determinantes nestes processos (Cefai *et al.*, 2015b). Inclui-se ainda neste âmbito a educação para a resiliência como uma competência essencial do professor no contexto de sala de aula, utilizando o ensino direto de competências de resiliência baseadas em evidências, e adequado em termos desenvolvimentais e culturais (Cefai *et al.*, 2015b). Deste modo pretende-se trazer várias mudanças em toda a cultura escolar, nomeadamente na forma como os professores, diretores e pais pensam sobre a saúde mental e o bem-estar das crianças, ajudando-os a concentrar-se na resiliência face à adversidade tanto a nível académico como social (Johnson, 2008).

O currículo é apresentado como um programa de intervenção inclusivo e universal, direcionado para todas as crianças da sala de aula, mas com atividades que refletem a sua diversidade, particularmente as crianças mais vulneráveis, como as crianças de etnia cigana, crianças migrantes ou refugiadas, as crianças que vivem na pobreza e as crianças com necessidades educativas especiais. Uma abordagem universal evita os riscos potenciais dos rótulos e da estigmatização que resultam na segmentação a partir das dificuldades específicas de algumas crianças, dado que se procura ir ao encontro das

necessidades intrínsecas de cada um, de acordo com uma perspetiva inclusiva e não-segregadora, com foco também nos seus pontos fortes (Cefai *et al.*, 2015b). Assim, embora todos os tópicos e atividades se foquem em temas que beneficiam crianças vulneráveis, fazem-no de forma a não sublinhar explicitamente os problemas específicos destas crianças, para que a atenção da sala de aula não seja dirigida para os mesmos.

O currículo assume uma abordagem em espiral, no qual as competências chave para a resiliência se vão construindo de ano para ano, com o aumento da complexidade do comportamento e dos contextos sociais em cada nível de desenvolvimento (Weissberg & Greenberg, 1998). As atividades são apresentadas com diferentes níveis de dificuldade (básico, intermédio e avançado), tornando possível ao professor a escolha do nível da atividade de acordo com a preparação e nível de desenvolvimento das crianças. A abordagem desenvolvimental tem por base as aprendizagens das crianças, equipando-as com as competências necessárias para as etapas seguintes do seu desenvolvimento.

Pretende-se ainda que o currículo seja integrado nas outras áreas disciplinares, de forma estruturada, para facilitar a generalização e a internalização das competências de resiliência (Diekstra, 2008; Elias & Synder, 2008). Outra estratégia eficaz no desenvolvimento e implementação do currículo relaciona-se com o estabelecimento de uma parceria com os pais das crianças, e por isso, o currículo inclui atividades para casa, nas quais os pais e as crianças trabalham em conjunto em atividades relacionadas com as competências aprendidas na escola (Downey & Williams, 2010).

Materiais desenvolvidos no âmbito do currículo

O RESCUR é constituído por três manuais de atividades, um guia para os professores e um guia para os pais. Este currículo cumpre os critérios fundamentais para a eficácia do programa através do fornecimento de um currículo conjunto com uma variedade de recursos disponíveis, incluindo o guia para o professor para apoiar de forma consistente a implementação do currículo (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008; Durlak, *et al.*, 2011).

Os três manuais de atividades (Pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo) incluem as atividades a desenvolver em cada um dos seis temas do currículo para o grupo etário respetivo. Os temas que constituem o RESCUR foram desenvolvidos na sequência de uma revisão da literatura sobre resiliência e de uma análise das necessidades socioeconómicas, educacionais e culturais atuais das crianças e jovens na Europa. Os primeiros cinco temas são organizados em dois subtemas, e o último tema, sendo focado em diferentes desafios de desenvolvimento ou situacionais, foi organizado em seis subtemas.

Os seis temas e respetivos subtemas são os seguintes: **1. Desenvolver competências de comunicação** (1.1. Comunicação eficaz; 1.2. Assertividade); **2. Estabelecer e manter relações saudáveis** (2.1. Relações saudáveis; 2.2. Cooperação, empatia e ética); **3. Desenvolver uma mente positiva** (3.1. Pensamento positivo e otimista; 3.2. Emoções positivas); **4. Desenvolver a autodeterminação** (4.1. Solução de problemas; 4.2. Capacitação e autonomia); **5. Desenvolver recursos** (5.1. Autoconceito e autoestima positivos; 5.2. Utilizar os recursos no envolvimento académico e social); **6. Transformar desafios em oportunidades** (6.1. Lidar com a adversidade; 6.2. Lidar com a rejeição; 6.3. Lidar com a perda; 6.4. Lidar com conflitos familiares; 6.5. Lidar com o *bullying*; 6.6. Lidar com mudanças e transições).

O RESCUR foi desenvolvido numa perspetiva desenvolvimental e por isso os seus manuais correspondem a três grupos etários: o primeiro para crianças dos 4 aos 5 *anos* de idade (Educação Pré-escolar); o segundo para crianças dos 6 aos 8 anos de idade (1º Ciclo) e, o terceiro para crianças dos 9 aos 12 anos de idade (2º Ciclo). Cada subtema é constituído por três tópicos. Em cada tópico existem três atividades com três níveis diferentes: nível básico (B), intermédio (I) e avançado (A). Cada sessão apresenta objetivos de aprendizagem e os resultados de aprendizagem esperados, seguindo uma estrutura sequencial que inclui: atividade *mindfulness*; narração de história (histórias e personagens criadas especificamente para o programa), processamento da história e transferência para situações da vida real; atividades interativas e práticas, tais como jogos, *role-play*, artes plásticas e expressivas.

Existem ainda, em suporte digital, recursos adicionais para serem utilizados com as atividades, dos quais se salientam: imagens das mascotes e de outros animais presentes nas histórias; versão texto e áudio das atividades de *mindfulness*; fichas de atividade e fichas para as atividades para casa; músicas compostas especificamente para o currículo e coreografias das músicas; livro “Como dizer não”, que poderá ser utilizado em conjunto com o tema 1; listas de verificação para os professores e listas de autoavaliação para as crianças para cada tema do currículo; capa do Portfolio da Criança; posters temáticos com o slogan próprio de cada um dos seis temas.

Em concordância com a abordagem inclusiva e desenvolvimental do currículo, a avaliação da resiliência neste programa é mais desenvolvimental e formativa do que normativa e estandardizada, evitando os riscos de uma avaliação tradicional direcionada para o sucesso que poderia atribuir às crianças a característica de resiliente ou não resiliente. Neste sentido, foram desenvolvidas listas de verificação para os professores e para as crianças para cada um dos seis temas, que deverão ser preenchidas no final de cada tema pelo professor e pelas crianças, respetivamente (Cefai et al., 2015b) e que estão disponíveis nos manuais de atividades.

O **Guia dos Professores** é um guia prático para os professores direcionado para a implementação do currículo na sala de aula. Nele encontram-se descritos os objetivos, o referencial teórico, a estrutura do currículo, os principais temas abordados, a pedagogia, a avaliação, e as orientações para a implementação (Cefai et al., 2015b). O guia inclui também capítulos sobre a criação de um clima positivo na sala de aula ou na escola que consolide e reforce os temas abordados no currículo, bem como um capítulo sobre o desenvolvimento da resiliência e do bem-estar dos professores e dos restantes agentes educativos (Cefai et al., 2015b).

O **Guia para os Pais** tem como objetivos envolver os pais no currículo e incentivá-los a reforçar as competências que as crianças aprenderam na escola, bem como a adotar estratégias promotoras de resiliência. Após a introdução do currículo e da temática da resiliência, o manual apresenta cada um dos temas e subtemas e sugere

estratégias que os pais podem utilizar para ajudar as suas crianças a dominar as competências de resiliência aprendidas na escola e a aplicá-las em diferentes contextos, como por exemplo em casa e na comunidade (Cefai *et al.*, 2015b).

Resultados do piloto europeu

O currículo foi testado através de um estudo piloto de seis semanas, no qual cada país do consórcio implementou e avaliou um dos temas do currículo. O estudo incluiu uma formação para professores e envolveu um total de 2895 crianças dos seis países do consórcio, 79 escolas de educação pré-escolar e primárias e 205 salas de aula. Na avaliação da implementação participaram 199 professores e 1935 alunos (Cefai *et al.*, 2015a).

A avaliação incluiu diários de autorreflexão dos professores, listas de verificação (versões para os professores e para as crianças) e grupos focais com os professores e com as crianças a partir de uma entrevista semi-estruturada (Cefai *et al.*, 2015a). No geral, o piloto foi muito apreciado pelos professores, pelas crianças e pela direção das escolas/organizações envolvidas (Cefai *et al.*, 2015a; Simões & Lebre, 2015). A maioria dos participantes considerou tanto a formação como a implementação do currículo RESCUR nas turmas muito positiva (Cefai *et al.*, 2015a; Simões & Lebre, 2015).

No que diz respeito aos temas do currículo RESCUR e aos seus respetivos tópicos, a sua importância foi reconhecida pelos professores, embora tenham sido referidos alguns aspetos relacionados com a necessidade de ter mais tempo para o desenvolvimento das atividades, de simplificar as metas de aprendizagem, de adaptar algumas atividades e de estabelecer uma ligação mais forte e eficaz entre a escola e a família (Cefai *et al.*, 2015a; Simões & Lebre, 2015). Alguns aspetos do manual foram destacados, como as histórias e as mascotes, as atividades de *mindfulness*, a utilidade do manual, e o tema em si (resiliência).

Aspetos relacionados com os procedimentos da avaliação foram referidos como um aspeto que precisava de ser alterado, a fim de simplificar a informação e a terminologia, especialmente para as faixas etárias

mais baixas, como o pré-escolar. Neste sentido, a idade de preenchimento da autoavaliação foi alterada (apenas a partir dos 6 anos de idade) e alguns termos foram simplificados e adequados culturalmente a cada país (Cefai *et al.*, 2015a; Simões & Lebre, 2015). O currículo mostrou que tem o potencial para ser integrado noutras áreas curriculares, embora a transferência dos objetivos de aprendizagem tenha sido difícil de verificar em algumas crianças. Ainda assim, no piloto em Portugal, um professor utilizou as atividades de *mindfulness* no final das aulas de educação física; um outro professor utilizou a leitura e processamento das histórias como base para o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa e ainda outro aprofundou o conhecimento acerca das mascotes (animais da floresta) e outras personagens em pesquisas integradas na disciplina de estudo do meio (Simões & Lebre, 2015).

As estratégias educativas utilizadas foram um dos aspetos reforçados de forma mais positiva pelos professores (Cefai *et al.*, 2015a). Exemplo disto são as atividades de *mindfulness*, muito apreciadas pelas crianças, embora inicialmente os professores estivessem céticos em relação à sua implementação (Simões & Lebre, 2015). Os professores notaram ao longo do piloto uma alteração positiva no clima da sala de aula, com maior coesão entre os alunos, maior espírito de grupo e mais comportamentos pró-sociais (Simões & Lebre, 2015). A grande maioria dos professores reportaram que os alunos estavam muito entusiasmados com as atividades, implicados e com um elevado nível de participação ativa, acrescentando que, no geral, os pais também avaliaram o projeto como sendo relevante para os seus filhos (Cefai *et al.*, 2015a).

As listas de avaliação realizadas em sala de aula mostraram que na maior parte dos casos, os professores observaram algumas melhorias nos comportamentos das crianças relacionados com o tema implementado. Contudo, argumentaram que para que a implementação se torne mais eficaz é necessário que decorra ao longo de todo o ano letivo. No futuro, professores e diretores esperam que haja a possibilidade de ter o RESCUR integrado como parte do currículo geral (Cefai *et al.*, 2015a).

Referências bibliográficas

- Cavioni, V. & Zanetti M.A (2015). Social emotional learning and the transition from kindergarten to primary school in Italy. In Askill-Williams, H. & Lawson, M.J. (Eds.) *Transforming the Future of Learning with educational research* (pp. 241-256). IGI Global: Hershey, PA.
- Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Ridicki Miljevic, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Matsopoulos, A., Gaviogiannaki, M., Zanetti, M.A, Galea, K., Lebre, P, Kimber, B. & Eriksson, C. (2015a). Social inclusion and social justice: a resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multicultural Education*, 9(3), 122-139.
- Cefai, C., Ridicki Miljevic, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, Milanović, M., Matsopoulos, A. & Eriksson, C. (2015b). *RESCUR Currículo Europeu para a Resiliência na Educação Pré-escolar, 1º e 2º Ciclo - Guia para os Professores*. Cruz-Quebrada - Dafundo: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional SEL programs*. Retrieved 30th August 2015, from: http://www.casel.org/projects_products/safeandsound.php
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2008). *Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago: CASEL.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. *Science*, 333, 959-964.
- Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide - part one, a review of meta-analytic literature. In F.M. Botin, *Social and emotional education: an international analysis* (pp. 255-284). Spain: Fundacion Marcelino Botin.
- Downey, C. & Williams, C. (2010). Family SEAL - a home-school collaborative programme focusing on the development of children's social and emotional skills. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(1), 30- 41.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B. & Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 474-501.
- Elias, M. & Synder, D. (2008). *Developing safe and civil schools: a coordinated approach to social-emotional and character development*. Available at: www.njasp.org/notes/confarc/DSACS_handouts_12_09.doc
- European Commission (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2012). Discrimination in EU in 2012. *Special Eurobarometer 393*. Brussels: European Commission.
- Hoagwood, K.E., Olin, S.S., Kerker, B.D., Kratochwill, T.R., Crowe, M. & Saka, N. (2007). Empirically based school interventions target at academic and mental health functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(5), 66-94.
- Hutchinson, M. & Dorsett, P. (2012). What does the literature say about resilience in refugee people? Implications for practice. *Journal of Social Inclusion*, 3(2), 55-78.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance and Counseling*, 36(4), 385-398.
- Masten, A.S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493-506.

- National Scientific Council on the Developing Child (2015). *Supportive Relationships and Active Skill-Building Strengthen the Foundations of Resilience: Working Paper 13*. Centre for the Developing Child, Harvard University.
- Pianta, R.C. & Walsh, D.J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
- Seligman, M.E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Australia: Random House Australia Free Press.
- Simões, C., Gaspar de Matos, M., Tomé, G., Ferreira, M., Alves Diniz, J. & Equipa do Projecto Aventura Social (2009). *Risco e Resiliência em adolescentes com NEE: Da teoria à prática*. Lisboa: Aventura Social e Saúde/Faculdade de Motricidade Humana.
- Simões, C. & Lebre, P. (2015). *Relatório do Piloto Portugal, Tema Autodeterminação* (Relatório não publicado).
- Ungar, M. (2012). Researching and theorizing resilience across cultures and contexts. *Preventive Medicine*, 55(5), 387-389.
- Ungar, M. (2013). The impact of youth-adult relationships on resilience. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 4(3), 328-336.
- Watson, D., Emery, C. & Bayliss, P. (2012). *Children's social and emotional well-being in schools: A critical perspective*. Bristol: The Policy Press.
- Weissberg, R. P. & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence enhancement and prevention programs. In W. Damon, *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (Vol. 4, pp. 877-954). New York: Wiley.
- Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York, NY: Cornell University Press.

Richard Raubolt¹

REFLECTING, RESTORING, RENEWING Illuminating visits with Jules (Renard) and David (Foster Wallace)

Abstract: As Joseph Joubert said “few minds are spacious; (...) a good mind, in order to enjoy itself and allow itself to enjoy others, always keeps itself larger than its own thoughts. And in order to do this, these thoughts must be given a pliant form, (...) so that they are capable, finally, of maintaining a natural flexibility.”

The analyst’s desire is a desire for stories that enables him as analyst to revisit his own and perhaps read them differently. Adam Phillips reminds us, “we don’t need more abstruse abstractions, new paradigms or radical revisions- we just need more good sentences.” So, we need to use our words and stories to mark out new psychic territory, imaginings, if you will, beyond stale renditions emptied by predictability.

In this article I reflect, restore and renew my analytic practice from the illuminating perspectives of Jules (Renard) and David (Foster Wallace). Their writings made the ordinary come out of hiding, reminding us respectively that we must always keep, even in the midst of our greatest joys, a corner of sadness at the bottom of our soul to serve as refuge in case of sudden alarm, and that color is life in many shades, not all pleasant, but at the very least more vivid; both agreeing that wakefulness is far preferable to the daze of inattentive blindness. Sometimes...

Palavras-chave: Spaces of appreciation; natural default setting; moral fiction; sessional blindness; boredom .

REFLETINDO, RESTAURANDO E RENOVANDO A partir das perspectivas iluminadas de Jules (Renard) e David (Foster Wallace)

Resumo: Como dizia Joseph Joubert, poucas são as mentes que são suficientemente espaçosas para se permitirem apreciarem-se a si próprias e aos outros, mantendo-se simultaneamente sempre mais amplas do que os pensamentos que contêm, o que implica que sejam dotadas de plasticidade de modo a assegurar a sua natural flexibilidade.

O psicanalista tem um premente desejo de contactar com histórias para que, nessa qualidade, lhe seja possível visitar a sua própria história e talvez também ler, de um modo diferente, todas as outras histórias. A este propósito Adam Phillips lembra-nos de que “não carecemos verdadeiramente de mais abstrações abstrusas, nem de novos paradigmas ou de revisões radicais – mas apenas de mais boas frases”. Por conseguinte, é essencial que as palavras e as histórias nos permitam marcar um novo território psíquico e que renovadas fantasias nos ajudem a superar a capitulação decorrente da sua previsibilidade.

Pretendo aqui, com base na minha prática de psicanalista, promover uma reflexão que restaure e renove pontos de vista a partir das concepções iluminadas de Jules Renard e de David Foster Wallace cujos escritos fazem o ordinário ressaltar do oculto, lembrando-nos, respetivamente, de que, mesmo no meio da alegria mais completa, devemos manter sempre, no fundo da nossa alma, um cantinho de tristeza que nos possa preservar em caso de súbito alarme e também de que a vida surge colorida por múltiplos matizes, intensos embora nem todos eles sejam agradáveis, razão pela qual estar bem alerta e consciente parece invariavelmente de longe preferível ao entorpecimento da cegueira por desatenção. Pelo menos de um modo geral...

Keywords: Espaços de valorização; padrões de configuração naturais; ficção moral; cegueira seletiva; aborrecimento.

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)

Epigraph

“As I grow to understand life less and less, I learn to love it more and more.”

-Jules Renard

“There are no choices without personal freedom, Buckaroo, it's not us who are dead inside. These things you find so weak and contemptible in us – they are just the hazards of being free.”

-David Foster Wallace

Jules Renard showed up in my mailbox in plain cardboard affixed with Amazon's familiar black swoosh on the side panel. He was a surprise, I didn't know him then. Beneath the plastic bubble wrap I read “Nature Stories”, nature stories, me? *Histoires Naturelles*, a book on trees, animals, and vegetation was something I apparently ordered. Amazing. Well since I had this simple, cute, little text complete with cute, simple little drawings I thought I'd have a quick read and move on; I was expecting the book “*Getting Even*” so I could get on with the writing about nonforgiveness I began the year before.

As I am now writing here about Jules (and soon David) you know my plans changed. That I am not on a first name basis with dead authors, French or otherwise, also tells you something of the intimate impact these writings had on me. Yet, as so often happens, a book shows up unexpectedly with dead-on timing. My jaggedness of ill temper and worry filling my days was rising to full pitch. I knew I needed a balm for the infections gripping my spirit. Renewal comes from many sources but literature written with truth often soothe me best, words that help me see and feel more clearly.

Rather than tell you about Jules Renard or his ideas, let me expose his writing to you as I found him.

Lying in Wait:

“The man with the gun is sitting beside a tree; the barrel is resting on one of its branches. He's listening as the wood falls asleep; the trees begin to take on human shape. The great peace of nightfall steals into his heart.

He's smiling at the moon and the moon is smiling back. Soon, he puts down his gun beside him and, drum-

ming with his fingers and gently nodding his head as if beating time to their movements, this friendly hunter has no regrets as he sits watching the rabbits dancing their minuet.”

Hunting for Picture:

“He jumps out of a bed early and sets off only if his mind is clear, his heart pure, and his body as light as a summer shirt. He doesn't take any food or drink. He'll be drinking fresh air and sniffing healthy scents. He leaves his weapons at home and will be happy just opening his eyes; they'll be nets to capture pictures: the pictures will enjoy being captured.”

One more and I'll stop or my writing will be as long as his book;

The Swan:

“He glides over the pool like a white sleigh gliding from cloud to cloud. He hungers only for fleecy clouds that he can see forming, drifting, and dying in the water. He wants one of them. He takes aim with his beak and his snowy neck makes a sudden dart.

Then he takes it out, like a woman's arm coming out of her sleeve.

He's not caught anything.

He takes a look: the clouds were scared and have vanished.”

I don't know if you are as taken by these writings as I am. I just kept reading and then ordering other books by Jules. As I did I came to know, count on really, the felt impact of his words on me. He made the ordinary come out of hiding.

I could not read him silently. I would laugh, murmur, comment in agreement or clap my hands in conversational delight with my friend from beyond. He began to make my world fresh again; the common became uncommon, ideas long held were turned on slight angles exposing different textures, a simple phrase contained novelty I had not imagined and to my great surprise I began to see my patients as purveyors of metaphors.

I also came to rely on the experience of re-reading Jules Renard as meditations. I'd thumb the turned down papers of his books until I saw a highlighted passage or notation that caught my eye. I would (and still do) pause, read, close my eyes and drift into reverie. I might

then find a memory, image, sensation or word but always a quiet space of appreciation in my mind. Many entrees like, zen koans, stretch beyond reason, or at least are more than reason alone, and push into intuitive or felt experiences; I find great pleasure in learning that undermines my logic seeking brain. Jules, for instance writes: "My misshapen head cracks through all clichés." With humanity lightly touched yet deeply grasped he also offers: "There would seem to a lot of needles between us. We keep getting pricked, it is not painful, but, still, there is blood."

In his journal, I further discovered why he influenced writers so diverse as Donald Barthelme, Susan Sontag, Somerset Maugham and Samuel Beckett, to name-drop a few. Again and again he makes a simple, arresting observation, turns it inside out and presents a stylistic truth. His language is poetic and rigorously exact. The engaged reader of Jules has his/her assumptions delicately but powerfully swiveled about in often delightful disorientation. Jules writes, for example, "I desire nothing from the past. I do not count on the future. The present is enough for me, I am happy man, for I have renounced happiness."

Or more to the point of interest for my psychoanalytic practice: "One should operate by dissociation and not by association, of ideas, as association is almost always common place, dissociation decomposes, and uncovers latent affinities."

I find these thumbnail musings renew me, pierce my assumptions and render me reflective about my own use of language. I love the turn of a phrase or a compelling insight delivered with grace and originality. My mind, I find, dances with delight at such delicious cleverness and self-effacing truth.

I know too I need such writing as an antidote to the long hours with patients; hours where words, mine and theirs, grind about the room like rusty, bent bicycle chains, slack and worn from over use. Grating familiarity just filling space can drag on from hour to hour. Such exchanges are as thin as tin plating and just as enlivening.

For me these can be dangerous times: times where I can impatiently act out to break the tension or ease the

boredom. There are times a quip laced with droll sarcasm comes too easily or alternately where I can roll into myself in silent "fade outs" risking an addict's nod to parched stories heard so many times before. Twisting, I turn between the urge for excitement or the silence of boredom. Hauntingly I can be pursued by Pascal's stark summation: "I have discovered that all evil comes from this, man's being unable to sit still in a room."

After writing the initial draft of this paper, I had my dear friend, Michael Lariviere, read it over to comment. Michael introduced me to what he calls "the analyst's prayer:" "Please come to me, speak to me and pay me." But even if the financial issue is a source of anxiety and is therefore of paramount importance, it is still the first part of the prayer that addresses the essential: the analyst is someone who needs stories, who thrives on them.

The analyst's desire is a desire for stories. These stories enable us as analysts to revisit our own and perhaps read them differently. Adam Phillips reminds us, "we don't need more abstruse abstractions, new paradigms or radical revisions- we just need more good sentences." This is true I believe in written words or speech. We need to use our words and stories to mark out new psychic territory, imaginings, if you will, beyond stale renditions emptied by predictability.

In analytic moments when I am struck dumb by familiarity and put myself outside the session I try to gain re-entry by changing the conversation, by changing my language. I may play with a word aloud associating (or dissociating) to alternate meanings or offer perhaps an interpretation intentionally incomplete and left suspended for the patient's own completion. I seek to initiate a new present through a disruption of the old through introduction of the unanticipated. Most of all, however, I reach for literature that opens what is closed off in me.

Shirley Brice Heath, a linguistic anthropologist, who has studied readers of substantive literature suggests: "The language of literary works gives forth something different with each reading." Psychotherapy, as with substantive literature, is perhaps best described as tragic where more questions are raised than answered and where conflict does not result in despair. Jonathon Franzen, while applying the word tragic to literature may al-

so be describing therapy when he uses it “to highlight its distance from the rhetoric of optimism that so pervades our culture.” Franzen’s call is to recognize the need for unpredictability to maintain ethical and intellectual integrity. As a telling example of this juxtaposition Davis Foster Wallace’s deleted subtitle to *Infinite Jest* was to be “a failed experiment”.

A patient one day, on spotting my copy of the journal by Jules with its turned down corners sitting next to my chair, and being a writer himself asked to look at the book. I handed it over hesitantly and watched as he handled as I do: turning the ear marked pages in no particular order, reading a few paragraphs aloud thumbing through more and reading again. He then looked up and said: “He’s good, how about I swap you a book for a book, temporarily. I must have looked confused (I was) and worried (I was) for he went on to say: “You won’t be disappointed, it’ll be part of my therapy. The book I have in mind saved me from being even more crazy than I am: since he was pretty crazy, as he put it, I was intrigued to receive his selection, it was not lost on me that this was also an unconscious attempt to help me help him.

What I did not know was the book, “*This is Water*” by David Foster Wallace, would simply and beautifully set in motion considerations both similar and distinct from Jules. Most significantly the book form of a commencement speech (Kenyon 2005) caused me to reflect on choices and the meanings of boredom in my life and in my practice.

Sometimes there is no escape from boredom; sometimes there should be no escape from boredom. This is the perfect counterpoint to my use of Jules. For at times we all need a breather from life as we lead it but this is different than a distraction. It took me sometimes to recognize the difference, some time, and David Foster Wallace’s telling description of a “natural default setting,” he writes: “This is not a matter of virtue-it’s a matter of my choosing to do the work of somehow altering or getting free of my natural, hardwired default setting, which is to be deeply and literally self-centered, and to see and interpret everything through this lens of self.” That David was ultimately unsuccessful in his own attempts, as

most, maybe all, of you know of his suicide after a 20 some year battle with severe depression or as Wallace referred to it; “the Bad Thing”, does not diminish the sincerity or wisdom of his message.

DFW was a hyperkinetic word merchant who spent extravagantly but with disciplined purpose. In his own words, he wrote “morally passionate, passionately moral fiction.” This is a simple enough definition although anyone who has read or tried to read him would agree there is nothing simple about his writing with long winding footnotes, two hundred or so word sentences and erudite diction intertwined with street slang. Still, and again simply put, David believed: “Fiction’s about what it is to be a fucking human being.” And good writing should help people feel less alone inside. A question from a piece of dialogue in *Infinite Jest*, David’s most acclaimed work, graphically illustrates this quest in the pop prose of the day: “So yo, then man, what’s your story?”

This question tore open the most debilitating aspect of the dullness that ensconced me: loneliness. I had become a long distance listener not a participating teller of stories.

In my restlessness, I had become more bored with myself than my patients. I had put myself in the patient’s chair and listened as my tired words drowned out other voices. In a note left behind for his uncompleted novel, now published as “*The Pale King*,” David seemed to be addressing my malaise when he wrote: “Maybe dullness is associated with psychic pain, because something that’s dull or opaque fails to provide enough stimulation to distract people from some other, deeper type of pain that is always there, if only in an ambient low-level way, and which most of us spend nearly all our time and energy trying to distract ourselves from.” With these words I could now see my boredom was a distraction from the wreckage I was experiencing in my ailing body; crippling symptoms giving rise to mind numbing, heart-slowing designer medications which in turn were giving rise to a dystonic brew of new as well as ancient fears terrifying enough to drive me into my natural default setting of rueful reclusiveness.

As I continued to read David I found Jules echoing a

perspective and a sustainable route with and through my strands of emptiness. Rather than avoid, or try to, boredom (Wallace) or laziness (Renard) I would step into it, pay close attention to the experience, let it work into my pores and seep into my spirit. From these experiences I would now suggest to each reader that, if my words have not put you there already, then to go into what is crushing, recognize it as you or at least a singular part of you. Breathe in discomfort and ride it through until you come out the other side. Once you have had your fill the avoidance is stripped away clean and black and white explodes in color. Color is life in many shades, not all pleasant, but at the very least more vivid. David calls this "bliss." I'm not sure I can go that far. I am more in tune with Jules when he writes: "Let us always keep, even in the midst of our greatest joys a corner of sadness at the bottom of our soul; to serve as refuge in case of sudden alarm." Both I think would agree with me that wakefulness is far preferable to the daze of inattentive blindness. Sometimes.

Damn, if only it was so clear. "Sessional blindness," as I define and experience it, is not intentional. While it can be countertransferentially based I prefer not to pathologize it as such. I have over the years come to see such staleness as inevitable, normal and perhaps even a productive element of long term clinical work. Boredom exists in life, so why wouldn't it enter the consultation room? After all, as the noted classics professor, Peter Toohey, writes: "Boredom is a normal, useful and incredibly common part of human experience."

Despite the cheerleaders of positive psychology or gurus of ever expanding redemptive mindfulness, life is sometimes as flat and gray as a Michigan winter's day. I, as an analyst, continue my search to find ways to rekindle embers of imagination for myself and my pa-

tients. Still on some days or weeks I, like perhaps some of you reading today, may have to simply survive, sitting wounded in the dark with words nailed to the floor and no light to guide my path. I don't think Jules or DFW would disagree.

Coda

As I read and re-read this paper, I have just presented, I was troubled by an insistent feeling that something was missing - something significant that registered the influence of Jules and David on me. The whisper was undeniable: "You haven't said it, not yet, you haven't said it." So I went back through writings by Jules and interviews of David only to realize, rather paradoxically, that what I was seeking lay elsewhere.

I found I needed my old friend Joseph (Joubert) once again. He is easy for me to forget because I give him away so often; to friends and colleagues, really anyone who will take him in and care for his delicacy of feeling and thought. Joseph never published although he wrote down his thoughts every day for more than forty years. All that remains of his writing are his notebooks. The one I have is translated by Paul Auster and there in this volume of selections I found my summation, at least for now:

"Few minds are spacious; few even have an empty place in them or can offer some vacant point. Almost all have narrow capacities and are filled by some knowledge that blocks them up. What a torture to talk to filled heads that allow nothing from the outside to enter them! A good mind, in order to enjoy itself and allow itself to enjoy others, always keeps itself larger than its own thoughts. And in order to do this, these thoughts must be given a pliant form, must be easily folded and unfolded, so that they are capable, finally, of maintaining a natural flexibility."

References

- Boswell, M. (2003). *Understanding David Foster Wallace*. Columbia: University of North Carolina Press.
- Boswell, M. (Ed.). (2012). Special Numbers - David Foster Wallace. *Studies in the Novel*, 44(2).
- Joubert, J. (1983). *The Notebooks of Joseph Joubert*. New York: North Point Press.
- Phillips, A. (2001). *Promises, Promises*. New York: Basic Books
- Phillips, A. (2005). *Going sane*. London: Penguin Books.
- Phillips, A. (2008). *Louco para ser normal*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Raubolt, R. (2014). *Cenários psicanalíticos do trauma*. Porto: Coisas de Ler.
- Raubolt, R. (2016). Buildings or Crypts: Where do our haunting memories reside? *OMNIA*, 4: 5-12.
- Renard, J. (1999). *Histoires naturelles*. Paris: Flammarion.
- Renard, J. (2008). *The Journal of Jules Renard*. Portland: Tin House Books.
- Wallace, D.F. (1996). *Infinite jest*. Boston/New York: Little, Brown and Company.
- Wallace, D.F. (2009). *This is water: Some thoughts, delivered on a significant occasion about living a compassionate life*. New York: Little, Brown and Company.
- Wallace, D.F. (2011). *The pale King*. New York: Little, Brown and Company.
- Wallace, D.F. (2012). *A piada infinita*. Lisboa: Quetzal.
- Wallace, D.F. (2012). *O rei pálido: um romance inacabado*. Lisboa: Quetzal .

Carlos da Luz¹

PIERRE HADOT VERSUS MICHEL FOUCAULT*

Qual o significado de nove divergências fundamentais?

Resumo: O objectivo deste artigo é o de expor, de forma breve, nove discordâncias de Pierre Hadot em relação a Michel Foucault. O primeiro teoriza a noção de “exercícios espirituais”, enquanto o segundo situa-se no âmbito de uma “estética da existência”. Encontramos estas críticas de Hadot em relação a Foucault essencialmente em duas obras daquele, e aqui são apresentadas para que melhor as possamos entender .

Palavras-chave: Exercícios espirituais. Estética da existência. Razão universal. Estoicismo. Epicurismo .

PIERRE HADOT VERSUS MICHEL FOUCAULT

What's the meaning of nine main disagreements?

Abstract: The purpose of this paper is to expose, in a concise way, nine disagreements of Pierre Hadot in relation to Michel Foucault. The first theorizes on the concept of "spiritual exercises", while the second is focusing more on "aesthetics of existence." Hadot's criticism, in relation to Foucault, can be found essentially in two of his works, and is hereby presented for our better understanding.

Keywords: Spiritual exercises. Aesthetics of existence. Universal reason. Stoicism. Epicureanism.

¹ **Docente convidado da Universidade do Algarve (Portugal)**
Doutorando em Filosofia na Universidade de Évora (cr.filipe@gmail.com)

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

Pierre Hadot (1922-2010) e Michel Foucault (1926-1984) foram dois filósofos incontornáveis do Século XX. Dispensando aqui elementos biográficos (exceptuando unicamente a menção, assaz curiosa, de que Hadot se encontrou pessoalmente pela primeira vez com Foucault no final do ano de 1980, tendo este aconselhado aquele a apresentar candidatura ao *Collège de France*), ocorreram convergências e divergências entre os dois.

O presente texto realça e expõe sumariamente as divergências. Porém, no que diz respeito às convergências, ambos assinalaram a Filosofia Antiga como arte de viver. Ambos referem que o Cristianismo se apropriou de algumas práticas da Antiguidade. Ambos consideram que a Filosofia na sua já longa história reduziu-se globalmente a uma dimensão quase exclusivamente discursiva.

Pelo menos em duas obras, Foucault refere Hadot. Desde logo em *História da Sexualidade 2. O Uso dos Prazeres* (1998). Ao referir-se aos escritos de Filosofia Antiga, Foucault reconhece: “O perigo era (...) o de abordar documentos por mim mal conhecidos. Corria o risco de submete-los, sem me dar conta, a formas de análise ou a modos de questionamento que, vindos de outros lugares, não lhes convinham; os livros de P. Brown, os de P. Hadot e, em várias ocasiões, seus pareceres e as conversações que mantivemos, me foram de grande valia” (1998, p.12). Foucault menciona ainda vários trabalhos de Hadot na sua obra *A Hermenêutica do Sujeito* (1).

Na verdade, como sustenta Jean-François Balaudé, “não foi Hadot que foi em direcção às investigações de Foucault, mas ao contrário, este último que pensou encontrar na temática da Filosofia como modo de vida uma via fecunda para pensar o si e aos seus modos de constituição (...). Não quero evidentemente sugerir que Foucault seria somente um produto da sua época, mas que ele se inscreve numa constelação teórica muito contemporânea, de uma maneira que não é precisamente a de Pierre Hadot” (2) (2013, p. 39). Seria então razoável afirmar que a contemporaneidade excessiva de Michel Foucault levou-o a omitir ou a distorcer alguns tópicos sobre a Filosofia Antiga. Aqueles que, com mestria, Ha-

dot se esforça por colocar em seu devido sentido. São precisamente esses tópicos das divergências de Hadot em relação a Foucault que serão abordados a seguir.

I. Hadot critica em Foucault a omissão deste, quando se refere às “práticas de si”, não as elevar perspectiva do Cosmos. Expliquemo-nos. Como sustenta Hadot, “o exercício estóico visa de facto a ultrapassar o si, a pensar e a agir em união com a Razão universal. Os três exercícios descritos por Marco Aurélio (VII, 54; IX, 6; VIII, 7), no seguimento de Epicteto, são a este respeito muito significativos: julgar de uma maneira objectiva de acordo com a razão interior, agir de acordo com a razão que é comum a todos os homens, aceitar o destino que nos é imposto pela razão cósmica” (HADOT, 2002, p.325).

Ora, Hadot compreendeu porque é que os aspectos acima mencionados são suprimidos por Foucault, uma vez que este, nas suas “práticas de si”, não visa um estudo histórico, mas pretende implicitamente oferecer ao homem contemporâneo um certo modelo de vida, que Foucault designou como “estética da existência.

Por “estética da existência” designava Foucault uma maneira de viver na qual o valor moral não provém da conformidade a um código de código de comportamentos, nem a um trabalho de purificação, mas a certos princípios formais e gerais no uso dos prazeres, na distribuição e na hierarquia dos mesmos. A estética da existência é uma arte resultante de uma liberdade percebida como jogo de poder.

Foucault opõe a estética da existência à hermenêutica cristã do desejo. E, na linha do tema do presente escrito, em que se levantam as divergências de Hadot em Relação a Foucault, é correcto afirmar que, “conforme Hadot, o modelo ético implicitamente proposto por Michel Foucault através da estética da existência desconsideraria a principal característica das ascetes antigas, a saber, a dimensão cósmica que é fundamental à figura do sábio na Antiguidade”, e “de acordo com Hadot, diferentemente da noção de “estética da existência”, o conceito “exercícios espirituais” é capaz de revelar a dimensão universal da sabedoria e da moral dos antigos. Sendo assim, exercitar o si mesmo nada mais é do que

ultrapassar os limites da individualidade através da percepção especulativa e contemplativa da natureza do Todo” (Stephan, 2015, pp. 43, 45).

E, deste modo, segundo uma tendência generalizada no pensamento moderno, mais instintiva do que reflectida, as noções de “Razão universal” e de “Natureza Universal” não têm actualmente muito sentido. E deste modo Foucault as omite.

Porém, essas dimensões estão bem presentes na generalidade da Filosofia Antiga, particularmente na prática filosófica dos estóicos e dos platónicos. De facto, “o sentimento de pertença a um Todo parece-me ser o elemento essencial: pertença ao Todo da comunidade humana, pertença ao Todo cósmico”, e esta perspectiva cósmica “transforma de uma maneira radical o sentimento que podemos ter de nós mesmos” (Hadot, 2002, p.326).

II. Um outro ponto de divergência de Hadot em relação a Foucault refere-se à questão de saber a partir de que momento a Filosofia deixou de ser vivida como um trabalho de si sobre si. Para Hadot, essa ruptura situa-se no período histórico que se convencionou chamar de Idade Média, “no momento onde a filosofia tornou-se auxiliar da teologia e onde os exercícios espirituais foram integrados na vida cristã e se tornaram independentes da vida filosófica (...). Foucault, ao contrário, torna Descartes responsável por esta ruptura” (Hadot, 2002, p. 310).

III. Luis Roca Jusmet afirma que “Foucault pensa que é a influência do Cristianismo que considera algo egoísta a preocupação pelo próprio eu (...). Deste ponto de vista, a crítica de Hadot seria para Foucault a expressão de um preconceito, dada a formação cristã daquele. O mesmo ocorreria acerca da recusa do prazer como objectivo (...). Porém, quem fala em felicidade é Hadot, não Foucault, que fala do prazer. A felicidade, diz Hadot, só a encontramos no presente, mas num presente que nos transcenda” (2016a).

Esclareçamos, pois, esta questão do prazer e da alegria nestes dois autores. Michel Foucault retém de Hadot a ideia da Filosofia Antiga como arte de viver, estilo de vida, maneira de vida. Porém, Foucault dá à noção de

Hadot de “exercícios espirituais” (que ele prefere chamar “técnicas de si”), uma centralidade ao “si” e, na sequência, apresenta a ética do mundo greco-romano como uma ética do prazer que se obtém em si mesmo.

Ora, citando a carta XXIII de Sêneca, Hadot lembra que aí se contrapõe claramente prazer (*voluptas*) e alegria (*gaudium*). Sendo assim, não podemos falar acerca da alegria, do modo como faz Foucault, como se se tratasse de uma outra forma de prazer. Os estóicos, aliás, também distinguiram prazer (*hêdonè*) de alegria (*eupathéia*). Por isso, “para eles a felicidade não consiste no prazer, mas na virtude, que tem nela mesma a sua própria recompensa” (Hadot, 2002, p. 325).

IV. Qualquer história da Filosofia inclui Epicuro (n. 341 a. C.) e o epicurismo (por ex., numa das mais recentes, cf. Kenny, 2010). Porém, também é verdade que “a filosofia epicurista foi uma das mais maltratadas e esquecidas” (Cardona, 2015, p. 110).

Seria de esperar que Foucault, com a sua concepção de “estética da existência”, e atendendo ao “uso dos prazeres”, concedesse grande visibilidade ao epicurismo. Mas não, aponta Hadot. Foucault fala pouco dos epicuristas. “A razão deste silêncio encontra-se talvez no facto de que o epicurismo é porventura difícil de integrar no esquema geral do uso dos prazeres proposto por Foucault (...). [E] existem também práticas espirituais entre os epicuristas, como por exemplo o exame de consciência (...). [Além disso,] esta prática espiritual não pode definir-se somente como uma cultura de si, como uma simples relação de si a si, como um prazer que se encontra no próprio eu” (Hadot, 2002, p.326).

E há outra consideração a reter: como as práticas dos epicuristas não se fundam sobre a Natureza ou a Razão Universal (uma vez que para os epicuristas a formação do mundo é resultado do acaso), o epicurista reconhece que necessita de *algo* para além de si mesmo para satisfazer os seus desejos e encontrar o seu prazer: o alimento corporal, os prazeres do amor, uma teoria física do universo para suprimir o medo dos deuses e da morte, o convívio com os outros, etc.. E acrescenta ainda Hadot, com pertinência: “é precisamente por que a existência aparece ao epicurista como um puro acaso, inexorável-

mente único, que ele aceita a vida como um tipo de milagre, como um dom gratuito e inesperado da Natureza, e que considera a existência como uma festa maravilhosa” (2002, p. 326).

Ora, estamos aqui bem distantes da visão simplista, caricatural, redutora e depreciativa que comumente se apontava ao epicurismo. Mas não somente: a própria noção da “cultura de si” *foucaultiana* é deixada para trás e de certo modo ultrapassada ou negada. O prazer epicurista, neste sentido, em vez de se encontrar no próprio “eu”, abre-se para o exterior, ainda que de uma forma diferente da dos estóicos.

V. Outra divergência importante de Hadot em relação a Foucault é relativa à escrita enquanto exercício espiritual. E neste particular, Hadot assinala em relação a Foucault, a propósito do “cuidado de si”, a “escrita de si” na Antiguidade, do género literário que podemos designar como “cadernos de notas” espirituais (*hypomnèmata*), “onde se registam os pensamentos de outrem que podem servir à própria edificação daquele que os escreve” (Hadot, 2002, p.327).

Foucault defende que os cadernos destinavam-se a captar o já dito, a reunir o que se pôde ouvir ou ler, tendo como finalidade a constituição de si pelo retorno ao passado. Ora é aqui que se situa a divergência de Hadot, ao ponto de este sustentar que isso se trata de um erro de interpretação. E explica: “É verdade que os epicuristas, mas apenas eles, consideraram como uma das causas principais do prazer a recordação dos momentos agradáveis do passado, o que, aliás, não tem nada a ver com a meditação do “já dito” praticada nos *hypomnèmata* (...). Mas, se os *hypomnèmata* incidem sobre o “já dito”, não é sobre qualquer “já dito”, que tenha simplesmente o mérito de pertencer ao passado, mas sim porque se reconhece nesse “já dito” (em geral, os dogmas fundadores da escola) a razão do que se diz *no presente* (...). Dito de outro modo: escrevendo, anotando, não é um pensamento estranho que fazemos próprio, mas utilizamos fórmulas que consideramos bem feitas para actualizar, para tornar vivo o que já está presente no interior da razão daquele que escreve” (Hadot, 2002, p.329).

VI. Outra incorrecção que Hadot assinala em Foucault é o do suposto eclectismo no exercício dos *hypomnèmata*. Para Foucault, estes seriam voluntariamente ecléticos. O que implicaria uma escolha pessoal, uma “constituição de si”. Ora, Hadot assinala que “de facto, ao menos para os estóicos e para os epicuristas, não é no eclectismo que se situa a escolha pessoal. O eclectismo é utilizado somente quando se trata de converter os principiantes”, já que, “nesse momento, todos os meios são bons” (Hadot, 2002, p. 329).

Foucault teria, por conseguinte, uma visão muito parcial da prática dos *hypomnèmata*, enquanto um dos múltiplos exercícios espirituais da Antiguidade, julgando-os, no geral, erroneamente ecléticos. Ao contrário, pois, “a escolha pessoal situa-se (...) na adesão exclusiva a uma forma de vida precisa, estóica ou epicurista, que se considere em conformidade com a Razão” (Hadot, 2002, p.329).

VII. Ainda sobre os *hypomnèmata*, “não é pois, como pensa Foucault (...), escrevendo e relendo pensamentos díspares que o indivíduo forja uma identidade espiritual. Em primeiro lugar, vimos que esses pensamentos não são desordenados mas escolhidos pela sua coerência. Em segundo lugar, e sobretudo, não se trata de forjar uma identidade espiritual escrevendo, mas de libertar a sua individualidade para se elevar à universalidade. É pois inexacto falar de “escrita de si” (...). Como os outros exercícios espirituais, ele muda o “eu” de nível, universaliza-o. O milagre deste exercício, praticado na solidão, é que permite aceder à universalidade da razão no tempo e no espaço” (Hadot, 2002, pp. 329-330).

A transcrição acima é emblemática. E, na verdade, todos os exercícios espirituais visam ao indivíduo aceder, ainda que por maneiras diferentes, à Razão Universal, descentrando-se da sua individualidade. E a crítica de Hadot a Foucault consiste precisamente na falta de insistência suficiente nesta dimensão. A própria interiorização não é um fim em si mesma, pois culmina na universalização.

VIII. Por outro lado, a proposta de Foucault de uma “cultura de si” puramente estética, levou Hadot a reear

que a mesma se tornasse numa forma de *dandismo* vivido no século XX. Isto não quer dizer que Hadot excluísse propriamente a prática dos exercícios espirituais no século XX. Porém, a proposta dele é bem modesta (e, na verdade, é melhor ser modesta do que pretensiosa e inautêntica).

Diz concretamente: “Pela minha parte, creio firmemente na possibilidade do homem moderno de viver, não a sagesa (os antigos, na sua maioria, não acreditavam nessa possibilidade), mas um exercício, sempre frágil de sagesa, na forma tripla que a definiu (...) Marco Aurélio: esforço por praticar a objectividade de julgamento, esforço por viver segundo a justiça e ao serviço da comunidade humana, esforço por tomar consciência da nossa situação como parte do universo (exercendo-se a partir da experiência vivenciada do sujeito concreto, vivo e conhecedor). Este exercício de sabedoria será então um esforço para se abrir ao Universo” (Hadot, 2002, p. 331).

IX. Por último, Hadot refere de certo modo uma divergência (ou, talvez mais precisamente, uma deficiência que conduziu a divergências) em relação a Foucault: “Foucault é sem dúvida, ao mesmo tempo que filósofo, um historiador dos factos sociais e das ideias, mas ele não tem prática da filologia, quer dizer todos os problemas relacionados à tradição dos textos antigos, à decifração dos manuscritos, ao problema das edições críti-

cas, da escolha das variantes textuais (...). Ele não deu muita importância à exactidão das traduções, utilizando muitas vezes velhas traduções pouco seguras” (Hadot, 2001, pp. 214-215).

Ora, não é demais realçar a importância deste ponto e a sua implicação nos outros. Assim, na leitura séria dos textos de Filosofia Antiga (quaisquer deles), em boa verdade há duas situações possíveis. Se dominamos com mestria a área da filologia clássica, é razoável aventarmos-nos a traduções directas dos textos originais. Se o nosso conhecimento nesse particular não existe ou é deficiente, é conveniente utilizarmos as traduções o mais possível fiéis, já efectuadas por especialistas, numa atitude de confrontação das versões de referência. Ora, Foucault não atendeu a este preceito

Notas

(1) Trata-se de um curso ministrado por Michel Foucault, nos anos de 1981 e 1982, no Collège de France. A problemática da hermenêutica do sujeito, como é sabido, funda-se na ideia de que existe em cada um de nós um lado oculto, e que vivemos sempre na ilusão de nós mesmos, uma ilusão que mascara um segredo. Daí advém, para o sujeito, a exigência contínua de decifrar-se a si mesmo e ao seu desejo.

(2) Neste artigo efectuei traduções livres de todas as transcrições das obras originais.

Referências bibliográficas

- Baladé, J.-F. (2013). *Rétroaction philosophique: Pierre Hadot, les anciens et les contemporains*. In A. Davidson & F. Worms (dir.). *Pierre Hadot. L'enseignement des antiques, l'enseignement des modernes*. Paris: Éditions Rue d'Ulm/Presses de l'École Normale Supérieure.
- Cardona, J. A. (2015). *Filosofia Helenística – Estoicos, epicuristas, cínicos e cétricos*. s. l.: Atlântico Press.
- Foucault, M. (1998). *História da Sexualidade 2. O Uso dos Prazeres* (8.ª edição). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2006). *A Hermenêutica do Sujeito* (2.ª edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Hadot, P. (2001). *La Philosophie comme Manière de Vivre. Entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson*. Paris: Éditions Albin Michel.
- Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et Philosophie Antique* (seconde édition). Paris: Éditions Albin Michel.
- Jusmet, L.R. (2016). *Pierre Hadot y Michel Foucault: dos visiones diferentes sobre la filosofía como forma de vida*, <http://www.gramscimania.info/ve/2011/06/pierre-hadot-y-michel-foucault-dos.html> (acesso em 2016-06-24).
- Kenny, A. (2010). *Nova História da Filosofia Ocidental. Volume I. Filosofia Antiga*. Lisboa: Gradiva.
- Stephan, C.L. (2015). *Michel Foucault e Pierre Hadot: Um diálogo contemporâneo sobre a concepção estoica do si mesmo*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (Tese de Mestrado).

Francisco Capelo¹

COMUNICAR SEM SIGNIFICAR*

(Veritatis simplex oratio est)

Resumo: Parece unânime a importância da comunicação no mundo actual. No entanto surge como inevitável o questionamento da posição pretensamente neutral da Linguística no conjunto das Ciências Sociais, como decifrador deste castelo de ideias que é a Linguagem. Muitas insuficiências conceptuais se escondem na sombra de termos aparentemente consensuais como signo/ símbolo, código, transmissão, mensagem/ informação, entre outros. É o próprio Ferdinand de Saussure que admite a sua insatisfação a este nível, ele que se apresenta historicamente como um dos fundadores da Linguística. Este artigo funde a palavra com a imagem, numa lógica que se pretende comum. Bem vindo, ser humano.

Palavras-chave: símbolo, linguagem, imagem, palavra.

COMMUNICATION WITHOUT MEANING

(Veritatis simplex oratio est)

Abstract: It seems unanimous the importance of communication in today's world. However emerges as inevitable the questioning of allegedly neutral position of Linguistics in the social sciences, as the cipher of this castle of ideas that is the language. Many conceptual weaknesses are hidden in the shadow of apparently consensual concepts as sign/ symbol, code, transmission, message/information, among others. Ferdinand de Saussure, one of the founding fathers of Linguistics, is the first to admit his dissatisfaction at this level. This article unifies the word with the image, in a logic which is common. Welcome, human being.

Keywords: symbol, language, image, word.

¹ **Artista Visual. Professor online e estudioso freelancer**

Licenciado em Sociologia do Trabalho pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas de Lisboa
(lsalpico@hotmail.com)

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

Introdução

. Ideias que iluminam o nosso caminho

"Escrita e imagem, isto é, escrever e dar forma, constituem uma unidade na sua raiz."

(Paul Klee - artista visual: 1879-1940)

"A linguagem parece-me uma estenografia muito tosca, um sistema de signos algébricos muito rudimentares que, mais do que favorecer o pensamento, o deterioram"

(Jean Dubuffet - artista visual: 1901- 1985)

"Contrariar a ideia de que a compreensão das imagens é algo espontâneo e, por isso mesmo, insubmisso aos processos de inteligibilidade é, por um lado, inverter a tendência da linguística (propensa a não considerar como verdadeiras linguagens aquelas formas de comunicação que se processam por analogia e que não têm dupla articulação como a linguagem visual, a gestual...) e, por outro lado, ir além do senso comum (que gosta de associar a imagem à visão mítica do mundo e por aí a torna resistente a análises racionalizantes)."

(Isabel Calado, 1994)

"(...) esta inexactidão da terminologia actual (...) não há um único termo empregue em linguística com que esteja de acordo em algum sentido."

(Ferdinand de Saussure – in Carta de F. de Saussure a A. Meillet, 4 de Janeiro de 1894)

"Linguística, no sentido puro da palavra, é estilística, e esta pertence à estética. A linguística, como estudo concreto da linguagem, é história da arte (...)."

(Karl Vossler, 1872-1949) - in "Positivismo e idealismo na linguística" 1904)

"Quaisquer que sejam as limitações de uma sociedade primitiva, encarada do ponto de vista da privilegiada perspectiva da civilização, a sua língua é tão exacta, completa e potencialmente criadora de simbolismos referenciais quanto a mais refinada das línguas que conhecemos." (Edward Sapir, 1884-1939)

Hipóteses iniciais

Hipótese I:

Uma hipotética teoria unificada da comunicação teria obrigatoriamente de unir as duas expressões mais antigas que se conservaram ao longo dos tempos:

. pintura/ artes visuais; e escrita,

uma vez que não era tecnicamente possível registar a oralidade/ som/ música.

Ou seja, os conceitos têm obrigatoriamente de fazer sentido nestas duas áreas que se querem fundir.

Artes Visuais = A; Escrita = B; Conceitos = C

C tem de fazer sentido tanto em A como em B

Hipótese II:

Outro tema importante: Qual o momento na História da humanidade em que existe de facto uma procura consciente de significação? E... será a procura de significação o melhor conceito de ser humano/ cultura/ pensamento que podemos encontrar? “A Linguagem tem como finalidade significar”, diz o especialista da Linguística Emile Benveniste... será verdadeira esta afirmação? (cit. por Blecua, 1979, p. 10).

I - Todos os homens respondem instintivamente perante a natureza através de duas fases:

1ª - encantamento (não se procura significar: resposta da criança: “- Ah!” / homem primitivo perante a natureza selvagem);

2ª - interrogação (existe procura de significação: “- porquê/ o que é isto?”).

(difere da resposta dos animais *irracionais*, que não têm acesso à 2ª fase, de significação)

II - Na história da linguagem existem historicamente duas fases:

1ª - pintura rupestre;

2ª - invenção da escrita (marca a passagem da pré- História à História).

III - Portanto, será correcto afirmar que na 1ª fase da História da Linguagem não se procura significar, antes acontece uma expressão directa das emoções do homem primitivo perante a maravilha da natureza.¹

Existe a percepção generalizada de que o signo, no contexto da arte rupestre, traduz uma vontade consciente de comunicar algo, de significar, por parte do homem primitivo. Mas permanece válida a hipótese/ premissa inversa: o homem primitivo não desejava, com os seus signos, significar. Ele desejava apenas expressar-se artisticamente através do chamado *pensamento mágico*.

Como o poderemos alguma vez provar? Talvez a melhor hipótese de o conseguir seja este pensamento do expressionista abstracto, criador do célebre *dripping* e um dos homens que mudaram o rumo da arte moderna:

“Eu quis expressar os meus sentimentos e não ilustrá-los. A técnica é simplesmente um veículo, um meio para fazer uma afirmação.”

(Jackson Pollock - artista visual norte- americano, 1912-1956; cit. por Pereira, 1992, p. 303)

Quem lê, tenta explicar o que leu. Quem vê e sente, compreende. Ora, para compreender não é preciso explicar. E isto faz *toda* a diferença.

. Linguagem e significação

"Se declaramos que sem linguagem não existiria possibilidade de sociedade nem de humanidade, é porque o característico da Linguagem é, fundamentalmente, significar".

Emile Benveniste

“O característico da Linguagem é, fundamentalmente, significar”...

Não parece ser correcta esta afirmação. O característico da Linguagem é existir paralelamente aos códigos, utilizando a abstracção para uma hegemonia criadora e criativa, uma generalização de conceitos que significam tanto e tão completamente, que não significam absolutamente nada em concreto.

¹ Uma hipótese talvez arriscada, mas perfeitamente possível.

Resposta a Emile Benveniste:

A *oposição* a esta afirmação vem de uma fonte totalmente insuspeita: Pablo Picasso, o mais influente *monstro* da arte moderna do século XX:

“Querer encontrar um sentido em tudo é a grande doença do nosso Tempo”.

(Pablo Picasso, cit. por Walther, 1990, p. 67)

(a citação completa deste pensamento de Pablo Picasso):

“Queremos sempre encontrar um “sentido” em tudo e todos. É isto uma doença do nosso tempo, tão pouco prático, e que no entanto crê sê-lo mais do que qualquer outra época.”

1. Qual a ciência/ disciplina que estuda a Linguagem?

. Semiótica/ Semiologia/ Linguística

Segundo Roland Barthes (2007), a semiologia como ciência geral dos signos e dos sistemas significantes impregna todas as ciências humanas: a sociologia, a antropologia, a psicanálise, a teoria da arte, etc.

A semiótica ou semiologia é a ciência geral dos signos e estuda todos os fenómenos de significação (o seu objecto é qualquer sistema sógnico: artes visuais, música, fotografia, cinema, culinária, vestuário, gestos, religião, ciência, etc). É mais abrangente que a linguística, que se restringe ao estudo dos signos linguísticos, ou seja, ao sistema sógnico da linguagem verbal.

A vertente americana (Peirce) é mais complexa que a europeia, tomando o signo em três dimensões: signos substitutivos (ícones), signos naturais (índice ou sintoma) e símbolo (signo que associamos a um objecto, como a bandeira de um país).

A semiologia é a vertente europeia (Saussure e estruturalismo de Jakobson) e, nela, o signo tem um carácter duplo: forma ou significante (sintaxe) e conteúdo ou significado (semântica).

Já a Linguística é a disciplina científica que se dedica ao estudo do funcionamento da linguagem e das línguas naturais. A língua é apenas um sistema particular do universo complexo da semiótica.

A linguística atual tem desenvolvido diversas linhas de investigação, cujos estudos e progressos contribuíram para a formação de verdadeiras subdisciplinas dentro da linguística. A interdisciplinaridade é uma constante na metodologia de análise da linguística.

. Um pouco de História²

A linguística como ciência surgiu no início do século XIX com o método histórico-comparativista. Nos anos setenta do século XIX, um grupo de académicos da Universidade de Leipzig desenvolveu a Teoria Neo-Gramática, baseada no princípio de que as tendências gerais descobertas para as línguas germânicas não eram mais que leis linguísticas, à semelhança das leis científicas proclamadas por Darwin. Os neo-gramáticos, de onde constam os nomes de Hermann Osthoff, Karl Brugmann, A. Leskien e Hermann Paul, lançaram as bases que viriam a tornar a linguística uma ciência.

Em 1915 é publicada, a título póstumo, uma obra que viria a ser considerada como a base dos estudos em linguística contemporânea: o "Cours de Linguistique Générale", de Ferdinand de Saussure. A nova linguística saussuriana nasce entre a semiologia, enquanto estudo dos signos da língua, e o

² Wikipedia.org (enciclopédia mundial online)

pensamento estrutural, enquanto estudo da língua como estrutura e sistema, lançando assim as bases de uma nova ciência da linguagem. Nos anos 30 do século XX, o Círculo Linguístico de Praga lança as bases do chamado "estruturalismo europeu", que viria a ser continuado pelas escolas da Glossemática de L. Hjelmslev (1943) e do Funcionalismo de A. Martinet. Paralelamente, desenvolve-se no mundo anglo-saxónico o "estruturalismo Americano", que conheceu desenvolvimentos mais profundos no Distribucionalismo (Bloomfield, Hockett, 1958; Harris, 1951, 1962) e tem vindo a encontrar a sua mais ampla expressão no Generativismo de Noam Chomsky (1957, 1965) e seus seguidores.

2. Começando pela base

a. Dupla articulação/ unidade mínima de significação/ monema, morfema e fonema

Monema, na terminologia de André Martinet (1908 - 1999) (cit. por Blecua, 1979, p. 79) ao tentar explicar a complexidade da semiótica, é a unidade significativa mínima elementar, ou uma unidade linguística da primeira articulação. É uma unidade com um significado e um significante, que é a manifestação do primeiro.

Através dele a teoria do signo enriqueceu-se com o princípio da dupla articulação da linguagem: os signos linguísticos possuem unidades significativas, os monemas, que constituem a primeira articulação, e unidades que participam na forma, os fonemas, que constituem a segunda articulação.

A primeira articulação combina monemas e sintemas (unidades significativas que a comutação revela como resultantes da combinação de vários signos mínimos, mas que se comportam em relação aos outros monemas da cadeia como monemas únicos) para formar unidades significativas mais extensas e que, ao contrário das primeiras, sejam livres, isto é, possam ocorrer isoladamente no discurso.

Um monema pode ser uma palavra simples, uma raiz (lexema) ou um prefixo, uma desinência (morfema).

Na linguagem há uma dupla articulação (Martinet):

- . 1ª articulação – quando se combinam entidades dotadas de significado autónomo, os monemas (outros linguistas chamam-lhes morfemas), e que superficialmente poderiam ser identificados com as “palavras”
- . 2ª articulação – combinação dos fonemas, ou elementos não significantes, que se combinam para dar lugar a um monema

1ª Conclusão: A Dupla Articulação não é um dogma

Umberto Eco não é o único, mas a sua voz é essencial e dá *eco* a esta óbvia e profunda insatisfação teórica e conceptual:

“A perigosa tendência de declarar-se “inexplicável” o que não se explica de imediato com os instrumentos disponíveis, levou a curiosas posições; entre elas a decisão de negar-se afinidade de língua a sistemas de comunicação que não possuíssem a dupla articulação reconhecida como constitutiva da língua verbal...”

Umberto Eco (1997)

. Monema/ morfema: unidade mínima de significação

José Manuel Blecua (1979, p. 69) assume que o princípio da arbitrariedade entre significante e significado é um dos eixos fundamentais da linguística contemporânea, e esta característica permite que todas as línguas naturais baseiem a sua construção em poucos elementos fónicos (habitualmente entre 20 e 40).

Sobre a unidade mínima de significação, os especialistas dizem o seguinte:

André Martinet (cit. por Blecua, 1979, p. 79)

“O *monema* é a unidade mínima de significação, a unidade significativa mínima, unidade da qual podem ser encontrados vários exemplares agrupados no que se chama palavra.”

Roman Jakobson (cit. por Blecua, 1979, p. 102)

“A análise linguística decompõe gradualmente as unidades complexas do discurso em *morfemas*, os componentes últimos do mesmo dotados de significado próprio, (...)”

Exemplos de **monemas** (segundo *Martinet*) :

termostato = termo + stato

donnera = donne + r + a

Exemplos de morfemas (segundo Blecua, 1979):

máquinas = máquina (**A**) + s (**B**)

“O elemento **A** e o elemento **B** são, portanto, unidades mínimas providas de significação e de estrutura fonética, que além disso podem ser reduzidas a elementos ainda menores, também providos de forma fonética e de significação: são unidades mínimas formais. Essas unidades mínimas de carácter formal são as unidades sobre as quais trabalha a nova investigação científica, unidades que costumam ser conhecidas pelo nome de morfemas (unidade mínima formal provida de significação)”

branca = branc + a

branc e a são dois morfemas diferentes.

Mas... se monema e morfema querem dizer: “parte de uma palavra” estamos no fundamental a falar do mesmo conceito...

2ª Conclusão: O morfema não é a unidade mínima de significação

É óbvio que: unidade mínima de significação (ou seja, a partícula linguística mais ínfima que pode conter um sentido, um significado, uma ideia³) tem de ser obrigatoriamente equivalente à unidade mínima formal, e esta unidade é, tão só, o símbolo, ou signo, representado no nosso sistema linguístico pela letra.

³ Esta será a acepção do conceito utilizada no artigo.

5 - Imagem KRISTEVA:

Letra Hebraica	Hebreu	Valor fonético	Ahiram	Elizabal (povo de Osorkon)	Shiptbaal	Mesha	Kara Tape (bilingue)	Púnico	Neo-Púnico	Grego primitivo	Grego moderno	Romano moderno	Letra Grega
aleph	א	ʾ	KK	KK	KK	KK	KK	KK	KK	Α	Α	Α	alpha
beth	ב	b	BB	BB	BB	BB	BB	BB	BB	Β	Β	Β	beta
gimel	ג	g	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	gamma
daleth	ד	d	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	delta
he	ה	h	HH	HH	HH	HH	HH	HH	HH	Ε	Ε	Ε	epsilon
waw	ו	w	YY	YY	YY	YY	YY	YY	YY	Ϝ	Ϝ	Ϝ	digamma
zayin	ז	z	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ	ZZ	Ζ	Ζ	Ζ	zeta
heth	ח	h	HH	HH	HH	HH	HH	HH	HH	Η	Η	Η	eta
teth	ט	t	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	theta
yodh	י	y	II	II	II	II	II	II	II	Ι	Ι	Ι	iota
kaph	כ	k	KK	KK	KK	KK	KK	KK	KK	Κ	Κ	Κ	kappa
lamedh	ל	l	LL	LL	LL	LL	LL	LL	LL	Λ	Λ	Λ	lambda
mem	מ	m	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	Μ	Μ	Μ	mu
nun	נ	n	NN	NN	NN	NN	NN	NN	NN	Ν	Ν	Ν	nu
samekh	ס	s	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	xi
ayin	ע	e	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	omicron
pe	פ	p	Π	Π	Π	Π	Π	Π	Π	Π	Π	Π	pi
tsade	צ	s											
qoph	ק	q											
resh	ר	r	RR	RR	RR	RR	RR	RR	RR	Ρ	Ρ	Ρ	rho
shin	ש	s	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	sigma
tau	ת	t	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	tau
Data provável das inscrições			Comença do Sec. X	c. 915	Final do Sec. X	c. 830	Sec. VIII a.C.	A partir do Sec. V	A partir do Sec. II	Sec. VIII a.C.			

Figura 1 – Evolução do alfabeto a partir do século X a.C. em diante

O problema é que admitir esta simples ideia faria recuar a Linguística milhares de anos, até à criação do *ecossistema* de signos chinês, aos símbolos visuais Egípcios, ou às antigas civilizações (Sumérios, Fenícios...), quando os sistemas de significação eram melhorados de geração em geração, de povo para povo.⁴

E admitir um tal retrocesso temporal e conceptual é um risco que poucos estão dispostos a correr.

b. Símbolo/ signo/ signo linguístico versus sinal (Saussure, 1992)

Símbolo

É um tipo de signo em que o significante (realidade concreta) representa algo abstracto (religiões, nações, etc.) por força de convenção, semelhança ou contiguidade semântica. Símbolos gravados há mais de 60.000 anos na casca de ovos de avestruz podem constituir o mais antigo sistema de representação simbólica usado por humanos modernos. A semiótica é a disciplina que se ocupa do estudo dos símbolos. Outras disciplinas são mais específicas, como a semântica ou a Psicanálise (interpretação do simbolismo nos sonhos).

Signo

É algo que é usado, referido ou tomado no lugar de outra coisa (*aliquid pro aliquo*).

⁴ Se esses povos estavam conscientes de que a letra era um signo/ símbolo e não um sinal, essa é outra questão.

Subdivide-se em:

Signos naturais (índices ou sintomas; exemplos: nuvens- chuva, fumo- fogo)

Signos substitutivos (ícones; exemplos: maquete de edifício, retrato de pessoa)

Símbolos (exemplos: bandeira de país, estrela de David).

Signo linguístico é um signo artificial (não é um signo natural como o fumo, por exemplo), pois existe baseado numa relação arbitrária entre um significado e um significante (Saussure, 1992). Estes signos são os responsáveis pela representação de ideias, sendo esses signos as próprias palavras que, por meio da fala ou da escrita, associamos a determinadas ideias.

Um signo é:

Um conceito (o significado)

Uma imagem acústica (o significante)

Resumindo: um signo é qualquer unidade portadora de sentido.

“(...) signos são entidades em que sons ou sequências de sons – ou as suas correspondentes gráficas – estão ligados a significados ou conteúdos (...) Os signos são assim instrumentos de comunicação e representação, na medida em que, com eles, configuramos linguisticamente a realidade e distinguimos os objectos entre si”

(Vilela, Koch & Vilhaça, 2001)

Sinal É um signo que leva o homem a uma acção, é resultado de um acordo explícito, válido para um certo grupo de pessoas. Exemplos: sinais de trânsito, apito do árbitro, sirene para começar ou acabar o trabalho.

3ª Conclusão: Este não é o conteúdo correcto dos conceitos de Símbolo/ Signo/ Sinal

Vejamos: os conceitos de sinal e signo variam conforme o campo de estudo e as opiniões dos especialistas. Ora, como elaborar uma reestruturação destes conceitos, se não se sabe qual o conteúdo dos mesmos?

Nesta matéria, houve que fazer escolhas: em vez de conceitos extremamente latos (e, por isso, vagos), escolhemos a opção inversa: conceitos direccionados a uma perspectiva específica.

Um signo é uma via privilegiada para a abstracção e para o universo profundo do simbólico, e não - como se pretende sugerir de forma abusiva – a tendência para uma significação unívoca. A confusão conceptual entre estas três vertentes é total.

Os conceitos que propomos:

Símbolo/ signo:

Unidade mínima formal e de significação da Linguagem; a sua significação, contudo, não existe, permitindo assim à subjectividade assumir a liderança da arte em relação à língua escrita e oral. O símbolo/ signo representa medos ancestrais, elementos psicológicos profundos, e as imagens que remetem para uma significação mais subjectiva estão embebidas de imaginação, de sonho, fazendo parte desse verdadeiro mundo interior sem regras lineares e sem *tiques* de sistema que é a Linguagem. O símbolo ou signo permite a criatividade, e a arte moderna é bem reflexo desta consciência difusa, deste caminho permitido por formas religiosas arcaicas como o xamanismo e pelo comportamento apa-

rentemente irracional e místico do homem das sociedades ditas primitivas. O símbolo-signo é a forma exterior – mas também sempre a face interiorizável - da estrutura do pensamento simbólico, que constitui um legado de sagesa das raízes antropológicas do homem moderno.

Sinal:

Unidade mínima formal e de significação de cada código; citando o conceito acima referido: “*tem-se um signo quando por convenção preliminar qualquer sinal é instituído por um código como significado*” (Eco, 1978); não parece colher esta interpretação, aliás, acontece exactamente o oposto: tem-se um sinal quando se dá – arbitrária e aleatoriamente – um significado preciso a um signo; neste âmbito a dupla articulação aparece-nos como uma dupla codificação, um acrescento artificial e não lógico.

1 - Tabela: Hipóteses para o signo

Signo – possibilidades de significar	
Um só significado	Foi o caminho seguido pela escrita, para simplificar: utilizar o signo como sinal, com um só sentido
Vários significados	Aparentemente caracteriza a evolução histórica do signo ⁵ : um só signo poderá ter diferentes interpretações para cada civilização/ povo que a ele se refere
<u>Múltiplos significados</u>	Hipótese que é <u>a mais correcta</u> , deste modo será a adoptada neste artigo
Todos os significados	Impossibilidade matemática: um seu elemento não pode equivaler ao todo que o contém
Não tem significado	É bem possível... mas o homem busca sempre um sentido, portanto é uma hipótese posta de lado

2 - Tabela: Letra e Imagem/ Sinal, signo e Símbolo⁶

Sinal	Signo	Símbolo
Texto: letra no contexto do alfabeto (um significado)	Texto: letra no contexto da sua evolução histórica	Texto: letra no contexto da Linguagem
Imagem: pictograma/ contorno de mãos nas cavernas	Imagem: figuras (humanas e animais) nas cavernas	Imagem: signos (nas cavernas e pintores abstractos actuais como Tâpies)
(um só significado)	(vários significados)	(múltiplos significados)
(Código)	<>	(Linguagem)

⁵ Mais uma vez, movemo-nos num terreno movediço: será que as civilizações antigas encaravam a letra como um símbolo/ signo de múltiplos significados, ou a sua forma mudava apesar da funcionalidade de sinal permanecer a mesma dentro do alfabeto?

⁶ Vamos agora introduzir uma possível variação, uma diferença entre o conteúdo de signo e símbolo que, até aqui, estavam unidos.

3. Linguagem e processo de comunicação

a. Linguagem e código

. Teoria aceite

Linguagem refere-se à capacidade especificamente humana para aquisição e utilização de sistemas complexos de comunicação. A linguagem humana enquanto sistema de comunicação é fundamentalmente diferente e muito mais complexa do que as formas de comunicação das outras espécies, já que se baseia num diversificado sistema de regras relativas a símbolos e os seus significados, resultando num número indefinido de possíveis expressões inovadoras a partir de um número finito de elementos. A linguagem pode ter tido origem quando os primeiros homínídeos começaram a cooperar intencionalmente, adaptando sistemas anteriores de comunicação baseados em sinais expressivos. Todas as línguas contam com o processo de semiose que relaciona um sinal com um determinado significado. Línguas faladas e línguas de sinais contêm um sistema fonológico que rege a forma como os sons ou os símbolos visuais são articulados com a finalidade de formar as sequências conhecidas como palavras ou morfemas; já as línguas escritas usam símbolos visuais para representar os sons das línguas faladas.

Sendo a língua uma realidade essencialmente variável, não há maneiras de falar intrinsecamente erradas: a noção de certo e errado tem a sua origem na sociedade, não na estrutura da língua. Actualmente, entre 3000 e 6000 línguas são utilizadas pela espécie humana, e um número muito maior era usado no passado.

A linguagem que o linguista estuda é a do homem.

A linguagem apenas se manifesta através de uma pluralidade de línguas. Para Ferdinand de Saussure (1992) (o primeiro a afirmar a necessidade de Semiologia), a linguagem é um sistema de sinais. De todos os sistemas de sinais, a linguagem é o mais rico e o mais perfeito, e por isso a linguística é a parte essencial da semiologia.

Conceito de linguagem do célebre linguista americano Edward Sapir (1921), na sua obra “Language”: “A linguagem é um método exclusivamente humano, não baseado no instinto, para comunicar ideias, sentimentos e desejos através de um sistema de símbolos livremente estabelecidos. Estes símbolos são essencialmente acústicos (palavras ditas que simbolizam conceitos) e são produzidos pelos chamados “órgãos da fonação”.

Vista do exterior, a linguagem reveste-se de um carácter material diversificado com os seguintes aspectos: a linguagem é uma cadeia de sons articulados, mas também uma rede de marcas escritas (uma escrita), ou um conjunto de gestos (uma gestualidade). Ao mesmo tempo, esta materialidade enunciada, escrita ou gesticulada produz ou exprime (isto é, comunica) aquilo a que chamamos um pensamento. A linguagem é um processo de comunicação de uma mensagem entre dois sujeitos falantes, pelo menos, sendo um o emissor e o outro o receptor.

A Linguística, apoiando-se na concepção (permitida pela teoria do signo) de que a língua é um sistema formal, desinteressa-se dos aspectos simbólicos da Linguagem e estuda apenas a sua ordem estritamente formal.

A Semiologia tem por objecto o estudo dos signos em geral utilizados pelo homem; logo, e uma vez que a Linguagem é um sistema especial de signos, faz necessariamente parte do domínio da semiologia.

4ª Conclusão: Este não é o conceito de Linguagem

Algumas contradições:

. **Contradição I:** Saussure: a Linguagem é um sistema de sinais

O código é que é um sistema de sinais. A Linguagem é um ecossistema de símbolos/ signos.

. **Contradição II:** Sapir: a Linguagem é um método exclusivamente humano, não baseado no instinto, para comunicar ideias, sentimentos e desejos através de um sistema de símbolos

“A Linguagem é um sistema de símbolos”: É verdade que a Linguagem se constitui como um reservatório de símbolos/ signos da imaginação da humanidade; no entanto não é um sistema, pois este conceito exige claramente uma organização racionalizante, e isso a Linguagem não é nem deve ser; antes deverá constituir-se como uma variante não linear de expressão do pensamento.

. **Contradição III:** A Linguagem é um processo de comunicação de uma mensagem entre dois sujeitos falantes

O processo de transmissão (e não: *comunicação*) de informações entre emissor e receptor baseia-se em regras muito bem definidas de um código, e não de Linguagem. Não se comunica uma informação: transmite-se uma informação. Já uma mensagem faz parte do processo Comunicação, mas esta é mais complexa e não pode ser confundida com a mera transmissão entre emissor- receptor.

. **Contradição IV:** Linguagem é um sistema *especial* de signos

A Linguagem é um processo; não um *sistema*. Um processo é um conceito que permite liberdade, criatividade, enquanto que sistema é algo mais formal, organizado, *burocrático*. A Linguagem é construída por símbolos/ signos: considerar-se um sistema *especial*, com que objectivo? Para se poder aplicar ao ser humano uma noção funesta de superioridade em relação aos outros seres vivos?

Reformular os conceitos

Conceito de **Linguagem**: processo de comunicação baseado em símbolos/ signos, no interior do qual cada unidade mínima formal corresponde individualmente à unidade mínima de significação (que tem vários significados) e – inserida em determinado contexto – a múltiplos significados.

Conceito de **Código**: sistema artificial (porque arbitrário no que respeita à relação entre forma e conteúdo) de compreensão de informações transmitidas, constituído por sinais que assumem/ usurpam a função da correspondência de um único significado à sua forma (apenas um ou alguns significados, dependentes do contexto da transmissão).

Deste modo, poder-se-á completar o raciocínio pela seguinte equivalência de funções:

... Os Códigos > (permitem) > Transmissão de informações

... A Linguagem > (permite) > Comunicação de mensagens (é mais completo e complexo)

b. Comunicação e transmissão

Para Julia Kristeva (1983), o homem primitivo não reconhece o acto de falar como uma forma de idealização ou de abstracção, mas pelo contrário como uma participação no ambiente que o rodeia. Ele não só se recusa a separar o referente do signo, como também hesita em separar o significante do significado - a *imagem fónica* tem para ele o mesmo peso real da *ideia*, chegando mesmo a confundir as duas. Deste modo, para muitos povos *primitivos*, o conceito *falar* significa agir, significa a própria realidade.

A comunicação é a função central da linguagem; tem, no entanto, sido confundida com a transmissão de um conteúdo entre um emissor e um receptor.

A comunicação lida com signos vários, múltiplos, símbolos – a pintura, as artes, significam a verdadeira linguagem; transmissão lida com sinais, que têm determinado significado dentro de um código comum ao emissor e receptor.

“Emissor > (transmite) Informação > Receptor:

5ª Conclusão: Este não é o conceito autêntico de Comunicação

Existe uma contradição estrutural no debate destas questões essenciais: quando os especialistas da linguística falam de comunicação, referem-se à transmissão; e quando falam de Linguagem querem dizer código... Deste modo, parecendo falar de conceitos inquebrantáveis, de sentido único, defendem perspectivas diferentes das premissas que aparentam todavia ser comuns. Baseando-se em iguais partes de realidade concreta e subjectividade fazendo-se passar por racionalidade absoluta, a contradição fica logo à partida instalada.

Uma coisa é a comunicação e outra, bem diferente, a transmissão; mas é claro que, ao situar a língua escrita e oral do ser humano como o centro das pesquisas da Linguística/ Semiótica, este conceito da comunicação terá obrigatoriamente de convergir com o conceito da transmissão... É óbvia a confusão conceptual, para atingir o objectivo: o homem enquanto ser superior ao animal *irracional*.

Reformular conceitos:

Transmissão:

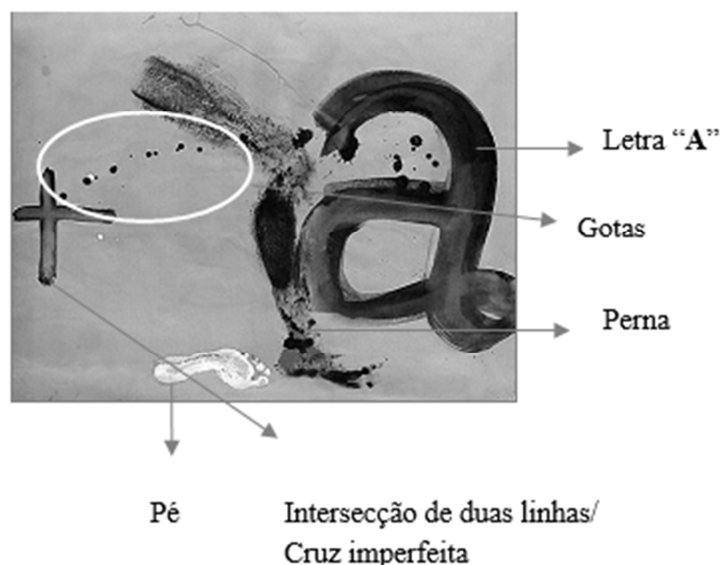
Processo de envio de informação (por sinais de um código) de um emissor a um receptor, através de um canal

Comunicação:

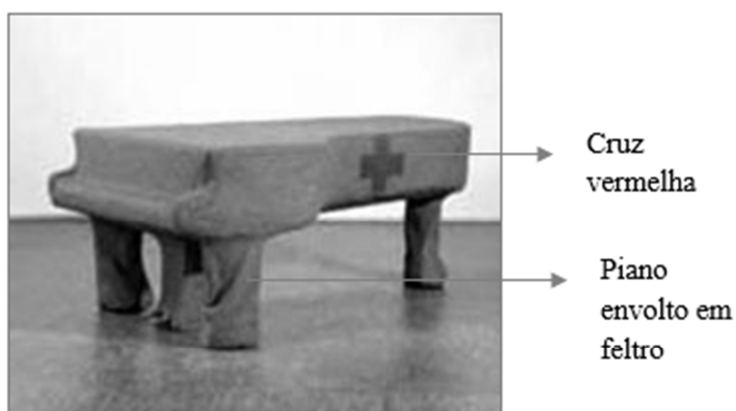
Processo de criação multilateral de uma mensagem, constituída por signos/ símbolos

. **Análise de duas obras de arte: dois exemplos de verdadeira comunicação**

6 - Imagem: TÀPIES



7 - Imagem: BEUYS



Aqui a metáfora parte de um conceito muito simples: o paralelismo de funções:

3 - Tabela: FUNÇÕES

Objecto	Função desempenhada
. Piano	. Música
. Feltro	. Calor/ protecção
. Cruz Vermelha	. Cura

Penso que é claro, a partir deste momento, o que Beuys pretendia dizer:

. A música (função do piano) é protectora (função do feltro) e cura (função da *Instituição* Cruz Vermelha).

c. Emissor, canal e receptor

“A Linguagem existe para comunicar, é um processo de comunicação de uma mensagem entre dois sujeitos falantes pelo menos: Emissor – (mensagem) – Receptor.” (Kristeva, 1983)

“O signo é usado para transmitir uma informação, insere-se num sistema de comunicação deste tipo:

... Fonte > emissor > canal > mensagem > destinatário.” (Eco, 1978)

6ª Conclusão: A estrutura Emissor- Canal- Receptor não é Comunicação

Vejamos as contradições:

. Contradição I. “A Linguagem existe para comunicar, é um processo de comunicação de uma mensagem entre dois sujeitos falantes pelo menos”

Comunicação é uma coisa; transmissão de informações é outra; a primeira baseia-se em signos/símbolos e permite uma excepcional subjectividade de significações, enquanto a segunda envia sinais com uma significação precisa, de acordo com regras de um código entendidas pelo emissor e pelo receptor.

. Contradição II. “O signo é usado para transmitir uma informação”

A informação é transmitida por um conjunto de sinais, e não signos; os primeiros primam pela objectividade e os segundos pela criatividade na interpretação do(s) seu(s) significado(s).

Reformular conceitos:

Emissor – (fala, escreve: sinal fonético ou escrito) – Canal/ veículo de regras (regras simples e claras – código) – Receptor (ouve/ lê/ compreende).

O sistema de transmissão de informações entre um emissor e um receptor é propiciado pela interpretação de conjuntos de sinais através de significações directas baseadas em regras de um código conhecido por emissor e receptor.

Comunicar é *criar* mensagens; Transmitir informações por sinais de um código não pode ser confundido com a comunicação.

III. Conclusão

. Os conceitos reformulados

4 - Tabela: CONCEITOS

Transmissão de informação é:	Comunicação de mensagens é:
Emissor >> envia Sinais (que obedecem a um código de regras) >> ao receptor (sistema fechado/ objectivo)	Emissor >> cria signos/ símbolos (que fazem parte da Linguagem) >> ao receptor (processo aberto a interpretações/ subjectivo/ ambíguo)
Sinal é: Informação objectiva de sentido único (os signos são habitualmente utilizados como sinais)	Signo/ símbolo é: Elemento ambíguo/ aberto a todas as interpretações
Código é: Conjunto de regras de significação directa	Linguagem é: Infinito de sentidos/ conjunto de toda a informação que existe, sem relações de significação directa

Poder-se-ia dizer que existem duas vias possíveis para a evolução futura da comunicação. Uma é a tendência actual, baseada na prática do dia-a-dia, num alfabeto domesticado pelo capitalismo pouco dado a romantismos artísticos, e uma outra que talvez até seja, das duas, a mais lógica, apesar de ir ao arrepio da *lógica cronológica*:

. As três fases da evolução da comunicação humana:

➤ Fase 1 ou inicial: Sociedades Contemporâneas

- Cultura baseada na palavra e nos livros é necessária leitura e descodificação unilinear;
- Visão segmentada, parcelar (acentuada pela compartimentação científica e pela não utilização do conceito do diálogo interdisciplinar);

- As letras em si mesmas não têm qualquer significado, se separadas de determinado conjunto não são reconhecidas como símbolos (as letras são símbolos utilizados como sinais);
- Representação básica a nível formal (bidimensional)
- A transmissão (códigos) predomina, relegando a comunicação (linguagem) para segundo plano
- Ênfase no factor económico/ rapidez/ sucinta transmissão de informações através das regras de um código já conhecido (não suscita criação do próprio código);

➤ **Fase 2 ou intermédia: Sociedades Egípcia, Chinesa, etc.**

- Representação bidimensional, mas com algumas melhorias ao nível das texturas (relevo mais acentuado) e esculturas monumentais realizadas com apuradíssimo sentido estético;
- Conjugação de duas dimensões essenciais: a criação de mensagens e o prazer de construir mensagens artisticamente belas e intemporais;
- Transmissão por signos gráficos que já permitem algumas interpretações e que são *descendentes* de signos de outras culturas;
- Código mais aberto a novas interpretações e significados;
- A estrutura das *frases* permite maior margem de criação por parte do intérprete;
- Evidente influência da cultura visual.

➤ **Fase 3 ou aperfeiçoada: Sociedade Simbólica**

- Representação tridimensional, real dos objectos (representam-se a si mesmos e também representam ideias), quebrando-se assim uma enorme barreira psicológica à comunicação *directa*;
- Permanente contacto com o mundo da Linguagem;
- Cultura em toda a sua amplitude, abarcando todas as capacidades humanas: visão, tacto, olfacto, audição, etc.
- Permite uma visão global e um maior equilíbrio do indivíduo, que tem agora consciência de todos os níveis de uma comunicação completa, adaptando as funções desta às características da sua própria personalidade e só depois à sociedade;
- Múltiplas interpretações de apenas um símbolo, não necessitando estes de um contexto para adquirirem significado próprio.

. Considerações finais

Qualquer indivíduo em sociedade transmite informação; no entanto ele revela receio da complexidade da comunicação e sente-se portanto mais seguro com um código simples; as suas emoções e pensamentos são explicáveis pelos sinais (e não signos/ símbolos) que esse código enquadra num sistema de compreensão bilateral entre emissor e receptor.

. Esse indivíduo pensa que se serve da Linguagem, mas de facto ele usa apenas um código de sinais;

. Pensa que comunica, mas na realidade ele apenas transmite uma versão de significação básica, unilinear;

Para utilizar a Linguagem, há portanto que empregar símbolos/ signos, que são elementos de significação complexa: bons exemplos de signos são as telas de Jackson Pollock e Wassily Kandinsky.

A Linguística parece ser completamente objectiva. Mas quando se analisa mais profundamente a sua estrutura teórica, alguns conceitos parecem estar deslocados ou não fazer sentido num contexto mais alargado.

De facto, não só as tendências actuais - representadas pelo intelectual Noam Chomsky - revelam uma atenção quase exclusiva aos aspectos puramente formais (em vez dos respectivos conteúdos), como também as ideias-chave exibem uma *filosofia única* baseada apenas na língua escrita e falada.

Assim, não é raro ler em Roman Jakobson, ou em André Martinet, ou em Umberto Eco que a comunicação é feita, ora de signos, ora de sinais, que transmite uma mensagem ou informação, e que os vários códigos são praticamente idênticos à linguagem.

Por outro lado, confundir a linguagem com a língua, ou mesmo admitir que a artificialidade da relação entre signos e conceitos que eles representam são características que *justificam* o próprio processo mental, constituem explicações parciais e dúbias, que não devem ser aceites sem que se questione todo o aparelho conceptual desta disciplina.

A Linguística baseia-se portanto na cultura escrita, sem qualquer contacto com a(s) linguagem(ns) visual(is) que são, para todos os efeitos, historicamente anteriores à escrita. Talvez eu seja antiquado, mas gosto de pensar que, quando algo existe antes (seja esse antes uma comunidade de índios, uma tribo africana ou de aborígenes australianos, ou ainda, neste caso da comunicação, a tradição visual/ pictórica), é esse *algo antes* que irá ensinar talvez o essencial à mais recente linguagem escrita, quando o contrário (escrita influencia a imagem) não se nos apresenta tão verdadeiro.

Serei muito claro, muito directo: um concerto intimista de Tom Waits é, efectivamente, Linguagem; uma peça musical de Beethoven ou Mozart ou Shoenberg ou Shostakovitch são momentos privilegiados onde *acontece* Comunicação; e o mesmo sucede nas artes visuais: uma obra de Tàpies, uma escultura de Giacometti, são autênticos símbolos, cuja interpretação não linear exige uma concentração mental de grande profundidade; aliás, dizer de um artista que ele conseguiu criar *a sua própria Linguagem* é o maior dos elogios, apenas aplicável aos grandes artistas por outros artistas que reconhecerem neles a genialidade que lhes falta...

Ora, isto acontece porque a arte alcança - pelos seus próprios méritos e pelas suas próprias características *intrínsecas* - um campo novo de sensibilidade, que vai muito além da mera transmissão de informações codificadas, que muitos estudiosos defendem ser autêntica linguagem, autêntica comunicação, valendo-se apenas de sinais - e não signos, como pretendem - e dos seus muito directos significados previstos em códigos também muito previsíveis, levando o incauto cidadão a compreender apenas a parte mais superficial de todo este complexo processo da linguagem.

A ciência da Linguagem parece assumir-se como algo de completamente novo para uma sociedade totalmente moderna, sem interferências de um passado tão irracional que se torna perturbador. É mais do que evidente a existência parcial e economicista do alfabeto, uma presença minimalista que reduz todos os pensamentos mais elevados às suas unidades mínimas formais, para que não reste da genialidade original apenas o travo amargo da sua *óbvia* loucura...

Por outro lado, esta simplificação comunicativa encaixa muito bem nos objectivos económicos da Globalização: falando nos entendemos, mas com este código simples que se faz passar por Linguagem permanecemos seres muito simples também, muito compreensíveis, apenas significados lógicos perante a Linguagem - código, que muitos juram ser o verdadeiro conhecimento.

Neste contexto, a *invenção* da escrita é importante para dar ordem ao aparente caos da Natureza, tão incompreensível aos nossos olhos, tão falho de lógica que assusta até o mais sábio dos sábios da nossa Civilização, servindo num segundo momento para separar definitivamente o homem da realidade que o envolve, utilizando meios de comunicação de massas que, em vez de valorizarem a cultura e a pedagogia artística, reduzem os indivíduos a meros números num mundo previsível, presas de centenas de mensagens contraditórias, entre notícias de terror, publicidade cada vez mais agressiva e sempre os mesmos *opinion makers* de um sistema que no dia seguinte os silenciara se se tornarem demasiado incómodos, apresentando-nos sempre a mesma visão das coisas.

E é tão simples, esta regra: a hiper-especialização e enfoque na avaliação incutida nas crianças, nas escolas, vai ter um efeito de *bomba relógio*, pois no estado adulto o cientista social estuda apenas as Ciências Humanas e os outros cientistas estudam apenas as Ciências Exactas, cada um no seu *cantinho* intelectual, para que a ordem social pré- estabelecida não mude nem um milímetro.

Urge clarificar as bases conceptuais onde assenta a Linguística.

É o objectivo primordial deste artigo.

Para que não se diga:

*O conhecimento será o oposto da intuição
(Quod Erat Demonstrandum)*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, R. (2007). *Crítica e verdade*. São Paulo: Ed. Perspectivas.
- Blecua, J.M. (1979). *Revolução na linguística*. Rio de Janeiro: Biblioteca Salvat de Grandes Temas.
- Blecua, J.M. (1979). *Linguística e significação*. Rio de Janeiro: Biblioteca Salvat de Grandes Temas.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Costa, F. (1999). *Arte e sociedade*. Ed. Autores.
- Eco, U. (1978). *O signo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Eco, U. (1997). *A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- Honnef, K. (1994). *Arte contemporânea*. Colónia: Benedikt Taschen Verlag.
- Kristeva, J. (1983). *História da Linguagem*. Lisboa:Edições 70.
- Morin, E. (1973). *O paradigma perdido: a natureza humana*. Lisboa: Europa-América.
- Pereira, J.F. (1992). *História das Artes Visuais - Séculos XIX e XX*. Lisboa: Texto Editora.
- Sapir, E. (1921). *Language – an introduction to the study of speech*.
- Saussure, F. (1992). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Dom Quixote.
- Vicens, F. (1979). *Arte abstracta e arte figurativa*. Rio de Janeiro: Biblioteca Salvat de Grandes Temas.
- Vilela, M. & Koch, I.V. (2001). *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra, Almedina.
- Walther, I.F. (1990). *Pablo Picasso*. Colónia: Benedikt Taschen Verlag.
- WIKIPEDIA (*enciclopédia mundial online*): <http://pt.wikipedia.org/wiki/Linguistica> (Linguística) / <http://pt.wikipedia.org/wiki/Semi%C3%B3tica> (Semiótica)

Maria da Conceição Martins da Silva¹, Irma da Silva Brito², Bebiana Calisto Bernardo³,
Eurica da Natividade Sinclética Graça Neves da Rocha⁴, Ana Maria José Garcia João Pascoal⁵,
Judith Arminda Venâncio Candeias⁶

PREVENÇÃO DO CANCRO DO COLO DO ÚTERO * Capacitação de mulheres de uma comunidade de Luanda

Resumo: Com o objetivo de compreender os fatores determinantes da adesão ao rastreio do cancro do colo do útero em mulheres vendedoras de um mercado em Luanda-Angola e sua relação com os determinantes socioeconómicos, conhecimentos, crenças e atitudes sobre a doença, desenvolveu-se um estudo empírico descritivo transversal, em 130 mulheres dos 18 aos 65 anos de idade. Os resultados obtidos por entrevista indicam que a maioria não era escolarizada; 42,9% possuíam maridos polígamos, 92,9% dos parceiros sexuais nunca haviam usado preservativo, 39,3% das mulheres tiveram mais de dois parceiros sexuais ao longo da vida; 3,6%, eram fumantes e 10,7% consumiam bebidas alcoólicas. O início precoce das relações sexuais foi referido por 35,7% das participantes, 57,1% eram múltiparas (≥ 4 gestações) e 32,1% encontravam-se em menopausa. Concluiu-se que os fatores de vulnerabilidade ao cancro do colo do útero relacionados a sua vida sexual estão presentes na população estudada.

Palavras-chave: I Prevenção; cancro do colo do útero; Enfermagem; modelo PRECEDE-PROCEED.

CERVICAL CANCER PREVENTION Empowerment of women from a community of Luanda

Abstract: In order to understand the determinants of adherence to screening for cervical cancer in saleswomen of a market women in Luanda, Angola and its relationship with the socio-economic determinants, knowledge, beliefs and attitudes about the disease, developed a study cross-sectional empirical in 130 women aged 18 to 65 years old. The results of interviews indicate that most were not educated; 42.9% had polygamous husbands, 92.9% of sexual partners had never used a condom, 39.3% of women had more than two sexual partners over a lifetime; 3.6% were smokers and 10.7% drank alcohol. The early onset of sexual intercourse was reported by 35.7% of participants, 57.1% were multiparous (≥ 4 pregnancies) and 32.1% were in menopause. It was concluded that the factors of vulnerability to cervical cancer related to their sex life are present in the population studied.

Keywords: Prevention; cervical cancer; Nursing; PRECEDE-PROCEED model.

¹ Professora Associada, Decana do Instituto Superior de Ciências da Saúde da Universidade Agostinho Neto
Doutoranda em Enfermagem na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (conc_silva@yahoo.com.br)

² Professora Adjunta da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (Portugal)
Doutorada em Enfermagem pela Universidade do Porto (Portugal) (irmabrito@esenfc.pt)

³ Médica Ginecologista, Professora Auxiliar da Universidade Agostinho Neto (Angola)
Doutorada em Medicina Tropical pela Universidade Federal de Pernambuco (Brasil) (bebiana3@yahoo.com.br)

⁴ Assistente da Universidade Agostinho Neto (Angola)
Mestre em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (Brasil) (sincleticagracal@hotmail.com)

⁵ Estagiária de Investigação da Universidade Agostinho Neto (Angola)
Doutoranda em Saúde Pública na Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales de Buenos Aires (Argentina)
(anapascoal@hotmail.com)

⁶ Assistente da Universidade Agostinho Neto (Angola)
Mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública: Fio-Cruz do Rio de Janeiro (Brasil)
(judinancio1@gmail.com)

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

O cancro do colo do útero (CCU) é a segunda maior causa de mortalidade, a nível mundial e cerca de 80% das mulheres que sofrem de cancro cervical vivem em países em desenvolvimento, sobretudo na África Subsaariana. Em Angola é a segunda maior causa de morte por cancro feminino, com um peso considerável na prestação de cuidados de saúde devido aos custos elevados com o tratamento.

O rastreio do cancro do colo do útero (CCU) tem mostrado ser uma estratégia fundamental em vários países, fiável e rentável a longo prazo, para o controle da doença. Em Angola já existe o programa de rastreio do CCU que preconiza a realização do teste de Papanicolau como técnica de diagnóstico precoce de lesões precursoras (DGS, 2015). Mas a adesão ao rastreio depende não só da acessibilidade e qualidade dos serviços de saúde, como também da motivação das mulheres para a vigilância de saúde. Nesta perspectiva interessou-nos compreender os factores determinantes da adesão ao rastreio do cancro do colo do útero. Tal compreensão facilitará o planeamento e implementação de algumas ações respeitando e valorizando a mulher, isenta de juízos de valor e de modo a estabelecer uma relação de confiança que promova a adoção de comportamentos preventivos. Tais ações incluem a capacitação das mulheres para cuidarem da sua saúde, aderindo ao rastreio e às medidas de protecção sexual. Mas devem incluir ainda a melhoria da acessibilidade aos serviços de saúde para facilitar a procura de cuidados de vigilância de saúde (OMS, 2008, 2010-2015; WHO, 2013).

O modelo de planeamento de intervenções de promoção da saúde PRECEDE-PROCEED desenvolvido por Green e Kreuter (1991) esquematiza uma sequência de procedimentos que facilitam o desenho e implementação de medidas de apoio, ou correctivas, de forma a promover o bem-estar e prevenir doenças/problemas de uma comunidade. Segundo este modelo, os determinantes dos estilos de vida que influenciam a prática de comportamentos preventivos, podem ser classificados em três grandes grupos: factores predisponentes, factores facilitadores e factores de reforço. Os factores predisponentes dizem respeito aos conhecimentos, crenças, valores e às necessidades e habilidades que estão relacionadas com a motivação de uma pessoa ou de um grupo para agir. Sendo na maioria do domínio psicológico, elegem-se como antecedentes do comportamento que podem facilitar ou dificultar a mudança comportamental e podem ser alterados através da educação para a saúde (Brito, 2007).

Este estudo corresponde ao diagnóstico social, epidemiológico, comportamental, ambiental e educacional, proposto no modelo PRECEDE-PROCEED que sustentará o planeamento de uma intervenção de prevenção do cancro do colo do útero numa comunidade de mulheres vendedoras de um mercado em Luanda-Angola. Insere-se na rede PEER (2009), uma comunidade de práticas baseadas na pesquisa acção participativa. E tem como objectivo compreender os factores determinantes da adesão ao rastreio do cancro do colo do útero em mulheres vendedoras de um mercado em Luanda-Angola e de que forma se relacionam com determinantes socioeconómicos e com co-

nhecimentos, crenças e atitudes sobre a doença para desenhar uma intervenção de promoção da saúde.

Enquadramento

Mupepi, Sampselle e Johnson (2011) e Hoque, Hoque e Kader (2008) afirmam que muitas mulheres desconhecem que o cancro do colo do útero resulta do desenvolvimento anómalo das células do colo uterino e que frequentemente está relacionado com a infecção pelo vírus do papiloma humano. Este vírus pertence à família *papovaviridae*, género *papiloma* e espécie *papilomavírus humano*, que é sobretudo transmitido sexualmente. Não possui uma só tipologia, correspondendo a uma das mais comuns espécies de vírus humanos. Os serotipos mais comuns associados ao cancro do colo do útero são o 16 e 18 de alto risco e o 6 e 11 de baixo risco. (Sousa, 2011).

Conforme refere Meleis, (2007) os enfermeiros preocupam-se com as experiências dos seres humanos e com questões de saúde e doença, porque essas experiências são moldadas pela história, e por outras dimensões como a política, as estruturas sociais, género e cultura. A promoção da saúde definida como processo que visa aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades para controlarem a sua saúde, melhorando-a e entendendo-a como um recurso para a vida, constitui-se como uma responsabilidade não apenas exclusiva do sector da saúde. Os indivíduos e as comunidades, devem adoptar por estilos de vida saudáveis e medidas preventivas para obter mais saúde e bem-estar, pois numa ótica de capacitação, a saúde é mais do que um objetivo de vida é um recurso do dia-a-dia (OTTAWA, 1986). Então a participação comunitária é essencial para encetar o diálogo com as mulheres, melhorar a compreensão dos meios de rastreio e de tratamento, mas também para esclarecer os receios, dúvidas e as ideias pré-concebidas.

A prevenção do cancro reside em minimizar ou eliminar a exposição aos agentes carcinogénicos, assim como reduzir a susceptibilidade do indivíduo à ação destes agentes e detectar precocemente lesões precursoras (OMS, 1995). Na prevenção do cancro é fundamental a informação à população sobre os comportamentos de risco, os sinais de alerta e a frequência com que se deve realizar o exame de Papanicolau. É também, importante que os serviços que actuam nesta área sejam dotados de recursos humanos e reorientados para os aspectos culturais do cancro (Peixoto, 2013).

Nessa perspectiva, a comunidade espera dos profissionais que reconheçam não apenas os seus problemas mas, também, os seus pontos fortes. As diferenças e especificidades de uma comunidade têm, obrigatoriamente, de ser consideradas para a construção de um consenso para a intervenção a partir das necessidades percebidas pela comunidade, das necessidades reconhecidas pelos profissionais de saúde. (“necessidades reais”) e das potencialidades existentes (Loureiro & Miranda, 2010).

Os factores facilitadores são as habilidades e os recursos/instrumentos relacionados com a saúde. No caso da realização de um comportamento preventivo são requeridas habilidades, tanto do tipo psico-motor como sociais, e a existência de meios acessíveis que possibilitem a prática reiterada desses comportamentos. As barreiras sociais podem dificultar ou impedir a mudança de comportamento. Os factores de reforço são a resposta que o meio (pares, família, trabalho, meios de comunicação, etc. proporciona face à realização do comportamento desejado) e que pode encorajar ou não a manutenção desse comportamento de saúde. Se a resposta é positiva tende a reforçar e consolidar a mudança de comportamento, se é negativa dificulta o estabelecimento de um novo padrão de actuação. A identificação dos fatores facilitadores e de reforço facilita o delineamento de programas de promoção da saúde sem assumir a postura de invasão cultural subjacente à imposição de modelos pré-definidos, mas sim a abordagem de síntese cultural Brito (2014). Os profissionais de saúde, em colaboração com os líderes comunitários, aprendem sobre as necessidades das pessoas e apoiam o desenvolvimento de recursos para as satisfazer, renunciando ao poder da sua posição, ou papel social, e estando disponíveis para ouvir e aprender com as comunidades.

Para Loureiro e Miranda (2010) o contexto cultural afeta o modo como se comunica, compreende e responde à informação sobre saúde. A competência cultural dos profissionais e das organizações contribui para a literacia em saúde, dado que os habilita a reconhecer crenças, valores, atitudes, tradições, preferências e práticas de saúde das diversas comunidades e saber interagir com elas. No caso concreto do nosso estudo, a compreensão da cultura e do contexto em que se insere, é um aspecto de capital importância quando se pretende planificar acções de promoção da saúde e determina o modelo e estratégias a usar.

Questão de Investigação

Quais são os factores relacionados com a adesão das mulheres vendedoras na comunidade a um programa de promoção da saúde e prevenção do cancro do colo do útero?

Metodologia

Trata-se de uma investigação empírica descritiva transversal, com abordagem participativa que inclui métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa. A população do estudo é constituída por mulheres vendedoras de um mercado em Luanda-Angola porque consideramos que elas apresentam maior vulnerabilidade resultante de serem trabalhadoras, terem baixa escolaridade e, por isso, talvez menor literacia em saúde e menos acessibilidade aos serviços de saúde. Seleccionamos o mercado do Kifica por ser um dos maiores de Luanda e ter maioritariamente mulheres como vendedoras. Constituiu-se uma amostra por conveniência em “bola de neve” a partir de 6 mulheres coordenadoras da área de venda. Aceitaram participar no estudo (n=130) mulheres com mais de

18 anos de idade que, após o esclarecimento dos objetivos do estudo e assinatura do consentimento, foram entrevistadas pela equipa de pesquisa. O projecto de pesquisa foi aprovado pelo Conselho de Ética do Ministério da Saúde de Angola

Realizámos a recolha de dados por entrevista a partir de um formulário semiestruturado, contendo as seguintes dimensões: 1) Caracterização das participantes; 2) Comportamentos relacionados a prevenção do cancro do colo do útero; 3) Fatores predisponentes como literacia e nível de confiança relacionada com a saúde sexual e prevenção do cancro do colo do útero; 4) Fatores facilitadores como habilidades, tanto do tipo psico-motor como sociais, e a existência de meios acessíveis que possibilitem a prática reiterada desses comportamentos; 5) Fatores de reforço como atitudes dos pares e família face à realização do comportamento preventivo desejado.

A selecção das questões baseou-se em outros estudos (Hoque, Hoque & Kader, 2008; Maree & Wright, 2011; Peixoto, 2013; Pinho *et al.*, 2003). Este formulário foi sujeito a revisão por peritos em que o consenso foi obtido por consulta em três reuniões. Foi ainda realizado um estudo piloto, com 30 mulheres de outro mercado que permitiu adequar a linguagem e a estrutura do instrumento. A colheita de dados foi realizada de Junho a Setembro de 2014, por uma equipa de 5 inquiridores do Instituto Superior de Ciências da Saúde da Universidade Agostinho Neto-Angola, coordenada pela pesquisadora principal. Após a recolha de dados procedeu-se à transcrição para uma base de dados informáticos e procedeu-se à análise de dados com auxílio do programa SPSS.21. As questões abertas foram sujeitas a análise de conteúdo, com suporte teórico de Bardin (2009). Aplicaram-se procedimentos de estatística descritiva e inferencial.

Resultados

Os dados das 130 mulheres participantes foram analisados em função da literacia, agregando-se em não escolarizadas e escolarizadas. No quadro 1 apresenta-se as características da amostra.

Das 130 mulheres entrevistadas, com idades compreendidas entre 18 e 65 anos, 21,5% (quadro 1) não são escolarizadas e tinham idade média mais elevada que o grupo de mulheres escolarizadas ($39,9 \pm 12,9$ anos e $32,3 \pm 9,3$ anos; $p = .003$). A maior parte das entrevistadas reside no bairro do Benfica, Chinguar ou Kifica, embora grande parte resida em bairros longe do mercado e 51,5% auferem até 50.000Kz por mês (cerca de 370€). Para se deslocarem para o mercado 28,5% das mulheres usam um táxi. Muitas mulheres são naturais do Cuanza Sul, são casadas ou vivem em união de facto, pertencem a um agregado familiar constituído por 5-9 membros (sobretudo no grupo das não escolarizadas, 75%) e pertencem maioritariamente à religião católica.

Quadro 1
Caraterização da amostra

Mulheres vendedoras do mercado	Não escolarizadas (n=28)	Escolarizadas (n=102)
Idade (media e desvio padrão)	39,9±12,9 anos	32,3±9,3 anos
Estado civil (casada ou em união de facto) %	71,4	64,7
Tamanho do agregado familiar (5 a 9 pessoas)	75,0	57,8
Rendimento do agregado familiar (até 50000KZ)	53,6	51,0
Residência (bairro) %		
Benfica	17,9	29,4
Chinguar	28,6	15,7
Kifica	7,1	10,8
Outros (Viana, Dangereux, Zango 3, Mundial, Honga, Mullenvo, Sapu, Bela vista, Corimba, Morro Bento, Catintom, Camama, Patriota, Futungo, Kilamba, Golf II, Nova-Vida, Palanca)	46,4	44,1
Distância de casa para o mercado em número de táxis	2,8 ±1,9 táxis	3,2 ±2,3 táxis
Naturalidade (província em que nasceu) %		
Luanda	3,6	17,6
Benguela	14,3	14,7
Cuanza Sul	17,9	24,5
Huambo	10,7	6,9
Malanje	14,3	8,8
Bié	10,7	6,9
Outros (Cuanza. Norte, Uíge, Cabinda, Lunda Norte, Moxico, Huíla, Namibe, Lobito, Congo, Catete)	28,6	20,6
Religião		
Católica	42,9	35,3
Petencostal	25,0	17,6
Metodista	7,1	2,9
Adventista	3,6	11,8
Outras (Baptista, Reino de Deus, Testemunha de Jeová)	7,1	20,6
Nenhuma	14,3	11,8

Acerca da história ginecológica das 130 mulheres, observou-se que a maioria teve a menarca entre os 13-16 anos (62,3%), 12,3% já se encontram na menopausa, 50,8% refere ter tido a sua primeira relação sexual entre os 16 e 20 anos. Quanto ao uso de

métodos contraceptivos a maioria (64,6%) refere não uso. A maioria das mulheres teve de 1-4 gestações (45,4%) com parto normal (90,0%).

Das 130 mulheres, 70,0% não realiza consulta regular de ginecologia e 96,9% nunca realizaram rastreio do cancro do colo do útero. Identificamos alguns comportamentos relacionados com o risco de cancro do colo do útero (quadro 2) e verificamos que apenas 23,8% faz referência a antecedentes de infecção de transmissão sexual, poucas referiram antecedentes de doença oncológica na família e a maioria não usa contraceptivo ou terapêutica de reposição hormonal.

Quadro 2

Vulnerabilidade para cancro do colo do útero das mulheres da amostra

Mulheres vendedoras do mercado	Não escolarizadas (n=28)	Escolarizadas (n=102)	Diferença entre grupos (X²; gl; p)
Nunca realizou teste rastreio CCU %	100.0	96.1	na
Antecedentes de Infecção Sexual Transmissível %	17.9	25.5	.522(1).470
Antecedentes de familiares com cancro	0.0	6.9	.472(1).492
Uso de contraceptivos/Reposição hormonal %	78.6	60.8	2.663(1).103
Marido poligâmico	42.9	33.8	.601(1).438
Parceiro nunca usa/usou preservativo	92.9	53.9	na
Número de parceiros sexuais ao longo da vida (≥2)%	39.3	36.3	.243(1).622
Uso de ervas na vagina	17.8	12.7	1.652(1).199
Fuma diariamente %	3.6	1.0	na
Bebe alcool mais de 3UBP diariamente %	10.7	9.8	.026(1).872
Início precoce das relações sexuais (≤16 anos) %	35.7	29.4	1.252(1).263
Multiparidade (≥4 gestações) %	57.1	46.1	.441(1).507
Em menopausa %	32.1	6.9	na

Questionadas sobre alguns factores de risco para o cancro do colo do útero, a maioria das mulheres não escolarizadas apresentou vulnerabilidade não estatisticamente significativa (quadro 2): marido polígamo (42,9%), parceiro nunca usa/usou preservativo (92,9%), mais de dois parceiros sexuais ao longo da vida (39,3%), fuma diariamente (3,6%), bebe mais de 3 copos de bebida alcoólica por dia (≥3UBP diariamente 10,7%),

refere início precoce das relações sexuais (antes dos 16 anos 35,7%), multiparidade (≥ 4 gestações 57,1%) e em menopausa (32,1%). O uso de ervas na vagina foi referido por 17,8% destas mulheres, tendo esta prática a finalidade de tornar a vagina mais “apertada” e assim dar mais prazer ao parceiro. Salienta-se que 13,8% do total de mulheres faz referência a introdução de ervas tradicionais na vagina com infusões de folhas de cajueiro, mangueira, romã, santa maria, eucalipto, gimone, mueia ou gengibre.

Destes factores o início precoce das relações sexuais (≤ 16 anos), a multiparidade (≥ 4 gestações) e em menopausa são factores não modificáveis. O uso de ervas na vagina não consta dos factores internacionalmente reconhecidos como de vulnerabilidade para o CCU (OMS, 2012) mas parece-nos que, ao produzir adstringência na mucosa vaginal se esteja a fragilizar e, portanto a aumentar a vulnerabilidade. No entanto, sendo uma tradição cultural, enquadra-se nos factores de difícil modificação.

Enquadraram-se como factores predisponentes a literacia e nível de confiança relacionada com a saúde sexual e prevenção do cancro do colo do útero. As 130 mulheres, referem que os motivos que as levariam a realizar consultas de ginecologia são na maioria “quando está doente” (71,5%) quanto a preferência (50,8%) não tem preferência pelo profissional médico ou médica.

Dos dados obtidos nas entrevistas, observámos que as mulheres escolarizadas revelam maior conhecimento sobre CCU (59,8%; $p=0.003$) mas em ambos os grupos desconhecem o que é o HPV e têm escassos conhecimentos sobre factores de risco. Questionou-se sobre a opinião acerca do CCU e, a maioria desconhece a doença mas algumas referem que “se for descoberto cedo pode ser tratado” ou que “não se pode evitar” ou ainda que “é uma doença grave”.

No sentido de identificar a perceção de como aceder aos serviços de saúde e utilizá-los adequada e eficazmente questionou-se acerca de já ter realizado consulta de ginecologia e apenas 30,0% responde afirmativamente, sendo em menor proporção nas mulheres não escolarizadas (14,3%; $p=0.041$). Questionou-se ainda sobre “com quem gostaria de falar sobre saúde sexual” e realça-se que tanto nas mulheres não escolarizadas como nas escolarizadas, a preferência por um profissional de saúde é baixa (23.5% e 32.5%, $p=0.470$).

Quanto ao conhecimento sobre o programa nacional de prevenção do CCU, questionando sobre o programa de rastreio no município, a maioria desconhece pois só 1 mulher respondeu afirmativamente.

Em relação ao nível de confiança nos serviços de saúde, questionou-se sobre a preferência quanto ao género do ginecologista, a maioria das mulheres não escolarizadas prefere médica (57.1%) e das mulheres escolarizadas são 35.3%. Questionadas sobre quem forneceu informação sobre prevenção CCU 14.3% das mulheres não escolarizadas e 20.8% das mulheres escolarizadas, referem que foi a enfermeira que forneceu informação.

No final da entrevista questionámos se “gostaria de ensinar outras mulheres como prevenir o CCU”, e 53,6% das mulheres não escolarizadas e 79,4% mulheres escolarizadas disponibilizaram-se logo.

Quadro 3
Fatores predisponentes para o cancro do colo do útero da amostra

	Não escolarizadas %(n=28)	Escolarizadas %(n=102)	Diferença entre grupos (X ² ; gl; p)
Informação sobre o corpo e processo de saúde/doença			
Conhece o que é o cancro do colo do útero	28.6	59.8	8.605(1).003*
Desconhece o que é o HPV	92.9	89.2	.324 (1).569
Conhece os factores de risco	0.0	2.9	na
Opinião sobre o cancro do colo do útero			3.062 (2).216
Se for descoberto cedo pode ser tratado	31.3	51.5	
Não se pode evitar	37.5	19.1	
É uma doença grave	31.3	29.4	
Informação sobre como aceder aos serviços de saúde e utilizá-los adequada e eficazmente			
Realizou consulta de ginecologia	14.3	34.3	4.196 (1).041*
Gostaria de falar sobre saúde sexual com			.521 (1).470
Profissionais de saúde	23.5	32.5	
Opinião sobre educação para a saúde			.496(2).780
Importante	64.3	58.8	
Muito importante	35.7	40.2	
Informação sobre políticas de saúde			
Conhece o programa de rastreio	0.0	1.0	na
Nível de confiança nos serviços de saúde			
Prefere médica	57.1	35.3	7.595(1).006*
Enfermeira forneceu informação sobre prevenção CCU	14.3	20.8	
Disponibiliza-se para fazer educação pelos pares	53.6	79.4	

Em relação aos fatores facilitadores, verificámos que a maioria das mulheres (79,2%) refere que a religião não impede de fazer o exame ginecológico. Inquiridas sobre uso de preservativo por si ou pelo parceiro, apenas 37,7% refere ter usado. Sabemos ainda que uma consulta de ginecologia no centro de saúde custa entre 1500 a 2000KZ (cerca de 11 a 15€), não incluindo as despesas com transporte que pode ascender a 400KZ (cerca de 3€). Este factor económico pode constituir impedimento para quem auferir menos de 50.000Kz por mês.

Como fatores de reforço questionámos sobre a atitude do marido inquirindo se “o companheiro permite que realize a consulta de ginecologia” pelo que a maioria responde afirmativamente (79,2%).

Discussão

Os dados revelam que muito tem de se fazer quanto à prevenção do CCU neste grupo de mulheres. Se considerarmos os diagnósticos de enfermagem CIPE® 2.0, os dados permitem identificar:

- Adesão ao programa de rastreio de CCU, comprometida em grau elevado
- Adesão as medidas de prevenção CCU, comprometida em grau elevado
- Conhecimento sobre o corpo e processo de saúde/doença, fatores de risco, como aceder aos serviços de saúde e utilizá-los adequada e eficazmente e sobre políticas de saúde, não demonstrado em grau elevado

Para nortear a discussão dos resultados do presente estudo, enquadraram-se os resultados obtidos nas dimensões do modelo PRECED-PROCEED, conforme se apresenta na figura 1.

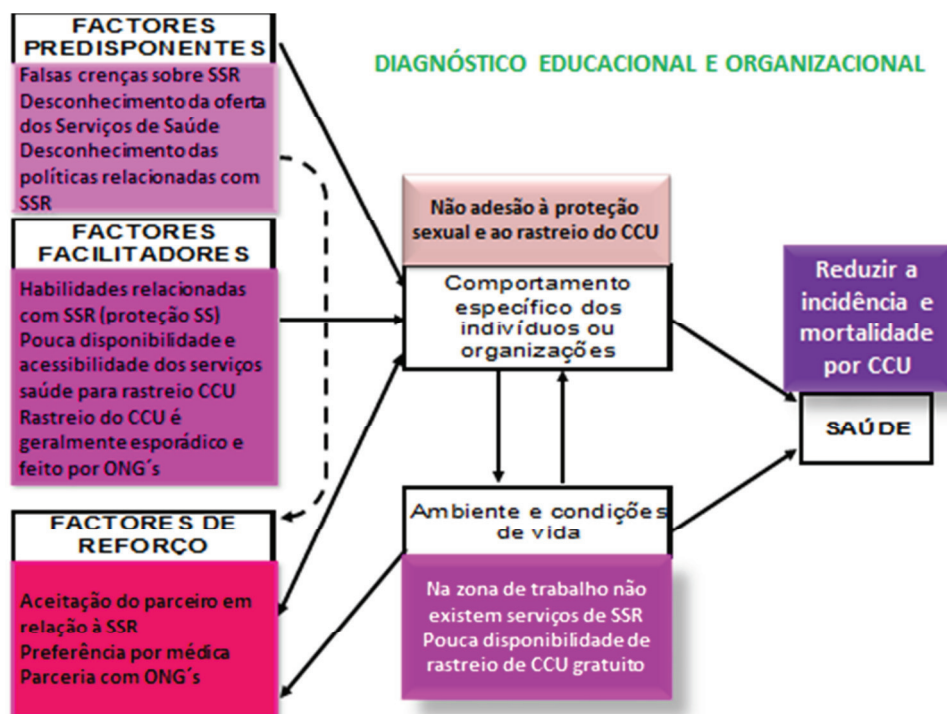


Figura 1: Dimensões do Modelo PRECED-PROCEED

Fatores predisponentes

O desconhecimento dos factores de risco para o cancro do colo do útero por parte das mulheres que participaram do estudo, a baixa adesão ao uso do preservativo, a não realização de consultas de ginecologia, o analfabetismo de uma grande parte delas, bem como as falsas crenças em relação a doença, o desconhecimento da existência de programas de rastreio no município, a não realização do exame de papanicolau, o facto de algumas mulheres terem tido infecções de transmissão sexual, a introdução de ervas tradicionais na vagina, configuram-se em factores de vulnerabilidade para o cancro do colo do útero. Os mesmos resultados foram constatados pelos estu-

dos realizados por autores como Logan e Mcilfattrick, (2011) e Maree e Wright (2011) em alguns países da África subsariana, nomeadamente na África do Sul, Botswana e Zimbabwe. Estes concluíram que as mulheres dos países em desenvolvimento mais afectadas pelo cancro do colo do útero apresentam baixo nível de escolaridade, baixa literacia em saúde, baixos recursos para realização de rastreio, práticas culturais nocivas à saúde, tabus relacionados com a patologia. Afirmam ainda que a educação para saúde é uma intervenção fundamental para orientação das mulheres na comunidade com vista ao rastreio precoce e atempado do cancro do colo do útero.

No presente estudo destaca-se a disponibilidade manifestada pelas mulheres entrevistadas em fazer a disseminação da informação sobre a prevenção do cancro do colo do útero à outras mulheres, o reconhecimento da importância de realização de ações de educação para saúde bem como a mobilização feita pelas coordenadoras de áreas de venda para adesão à pesquisa. Estes são aspectos que favorecem a planificação de intervenções que visa aumentar a literacia em saúde e o desenvolvimento de habilidades sociais para participar no controlo de factores de risco que os afetam. Onde o grupo se mobiliza, torna-se participativo e os profissionais de saúde agem como facilitadores e prestam apoio (Brito, 2007). Freire, (1978), na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, refere que os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo, pela educação problematizadora que exige a superação da contradição educador-educando e o diálogo. Nesta perspectiva ambos se tornam sujeitos do processo e crescem juntos em liberdade procurando o conhecimento verdadeiro e a cultura pela “imersão” das consciências para uma inserção crítica na realidade.

Fatores facilitadores

Das entrevistas realizadas a alguns informantes-chave do Ministério da Saúde de Angola, particularmente a Direcção Nacional de Saúde Pública, tivemos conhecimento de que em 2005 foi elaborado um documento de política de prestação de cuidados e serviços em saúde sexual e reprodutiva. Este orienta para uma atenção integral à mulher em todo o ciclo de vida, considerando a infância, adolescência e o período pós menopausa e, para cada uma dessas etapas, estão definidas estratégias. Preconiza a promoção do rastreio do cancro do colo do útero, tanto quanto possível a nível da comunidade, fazendo-se o rastreio nas unidades sanitárias de primeiro nível, durante as consultas de planeamento familiar, ginecologia e pré-natal.

Um estudo realizado por Logan e Mcilfattrick, (2011), descrito num artigo intitulado *Exploring women's knowledge, experiences and perceptions of cervical cancer screening in an area of social deprivation, no Reino Unido*, revela que as práticas e crenças sobre rastreio são variáveis em função do acesso aos cuidados de saúde estão mal adaptados às necessidades de grupos socialmente desfavorecidos. Existe a necessidade de se fornecer informações para melhorar o conhecimento e a consciência sobre o CCU e facilitar o rastreio de mulheres que vivem em áreas socialmente excluídas, com a oferta de consultas em unidades móveis para facilitar o acesso. Esta constatação é reforçada pelo resultado do estudo realizado por Shastri, (2013) verificando-se uma redução de 31% na taxa de mortalidade provocada pelo CCU, resultante do diagnóstico precoce com ácido acético, uma tecnologia de baixo custo. Os mesmos autores acrescentam ainda que este teste, sendo uma técnica simples e barata, pode ser realizado por enfermeiros ou por ou-

tros profissionais de saúde com uma formação básica, que actuam em unidades básicas de saúde podendo salvar a vida de mulheres que vivem em comunidades com poucos recursos.

Ainda no que concerne aos factores facilitadores, as informações obtidas através de entrevistas realizadas aos informadores-chave do município de Belas, com uma população de 1 065 106 habitantes, dos quais 543 373 são mulheres, (INE: Angola, 2014) indicam a existência de apenas dois centros de saúde no município com programas de rastreio instalado. No entanto, após a realização da visita de observação aos referidos centros, verificou-se que apenas um centro de saúde (Centro de saúde do Chimbicado) oferece o programa de rastreio e que em termos de acessibilidade o centro dista aproximadamente 1 hora de viagem do mercado. Uma pesquisa realizada por Mupepi, Sampsel e Johnson (2011), descrita num artigo intitulado *Knowledge, attitudes, and demographic factors influencing cervical cancer screening behavior of Zimbabwean women*. *Journal of Women's Health*, revela que a distância dos centros de rastreio foi indicado como um dos factores desmobilizador para o rastreio, a par com a poligamia, a dependência financeira e a estigmatização da doença.

Na pesquisa realizada por Pinho e outros (2003) os principais motivos relatados pelas mulheres para a não realização do teste de papanicolau foram: medo em relação a possibilidade de ter CCU, vergonha, sentimento de embaraço, desconforto físico, invasão da privacidade e da integridade corporal, barreiras financeiras, localização dos serviços de saúde, transporte, barreiras organizacionais como a burocracia no tempo de marcação das consultas, de espera para o atendimento.

"O medo", quer do processo ou dos resultados tem sido identificado como um motivo recorrente de não-participação em vários estudos internacionais (designadamente o de Summers & Fullard 1995). O mesmo resultado foi encontrado no estudo realizado por Pelloso, Carvalho e Higarashi (2004) sobre conhecimento das mulheres sobre o CCU em uma unidade básica de saúde de um município do Norte do estado do Paraná. As mulheres demonstraram que em relação ao exame, o medo e a vergonha são os maiores sentimentos que impedem a realização do exame assim como, a falta de tempo. Esses resultados contrariam os obtidos no nosso estudo uma vez que a maioria das mulheres entrevistadas não manifestou o medo, ou vergonha em realizar o exame preventivo mas sim, o desconhecimento da existência de programas de rastreio, a demora na marcação da consulta, a falta de tempo e a questão financeira.

Como se pode constatar nos vários estudos analisados sobre a prevenção do cancro do colo do útero os resultados são unânimes em afirmar que as maiores barreiras para a não adesão aos programas de rastreio prendem-se com a oferta dos serviços e a distância.

Fatores de reforço

Em termos de factores de reforço os resultados do estudo, revelam a aceitação dos maridos para a realização da consulta de ginecologia e a influência positiva das igrejas, que permitem a realização das consultas de ginecologia. A comunicação interactiva com amigas e familiares sobre a sexualidade e a possibilidade de realizarem consultas de ginecologia com profissionais de

ambos os sexos, assim como a mobilização feita pelas coordenadoras de áreas de vendas para participação no projecto de pesquisa são indicadores de que é possível agilizar a influência de pares. Neste estudo, as mulheres reconhecem a importância de realização de ações de educação para saúde, a disponibilidade em explicar à outras mulheres sobre as medidas de prevenção do cancro do colo do útero e a solicitação de material educativo e transporte que facilitem na mobilização de outras mulheres.

Para Brito (2007), nas intervenções de base comunitária, o papel dos profissionais é proporcionar poder e autoridade à pessoa/grupo a quem estão vinculados recursos, mobilizando para a participação e a auto-responsabilização. Na perspectiva de Freire (1978) toda acção formativa para ser validada deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto a quem queremos educar, ou, melhor dito a quem queremos ajudar a educar-se. Pois “não existem homens no vazio”. Cada pessoa está situada no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso, ou seja, é um ser de raiz e espaços temporais. Quanto mais reflectir sobre a realidade, sobre a sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito da acção.

Estes são aspectos cruciais porque podem determinar adesão ou não ao programa de rastreio do cancro do colo do útero.

Pinho e outros (2003) referem que o êxito do rastreio do cancro do colo do útero depende acima de tudo, da reorganização da assistência à saúde da mulher nos serviços de saúde, da capacitação dos profissionais da área da qualidade e continuidade das ações de prevenção e controlo da doença, do estabelecimento de ações humanizadas e equitativas, do respeito as diferenças culturais da eliminação das barreiras e das iniquidades no acesso e utilização dos serviços preventivos. Revuelta e Diaz (2006) definem duas dimensões para os princípios ou orientação em que se baseiam o desenho das intervenções de promoção da saúde: o de quem decide e lidera a intervenção (profissionais de saúde ou população-alvo) e o de quem se dirige a intervenção (indivíduos ou contexto em que vivem). Normalmente se quem decide e lidera a intervenção são os profissionais de saúde então as intervenções têm um planeamento vertical e autoritário. Pelo contrário, se quem decide e lidera a intervenção são as populações com problemas, as intervenções são participativas e negociadas. Na combinação destas quatro variáveis podem identificar-se quatro estratégias básicas de intervenção de promoção da saúde: educação para saúde; medidas legislativas; *empowerment*; desenvolvimento comunitário.

Os dados obtidos neste estudo permitirão delinear uma estratégia para aumentar a adesão à proteção sexual e ao rastreio do CCU. Esta estratégia terá em conta que é preciso aumentar a literacia crítica sobre saúde sexual e reprodutiva, a acessibilidade aos serviços de saúde e a predisposição para fazer o rastreio.

O programa constará de ações de conscientização e avaliação de resultados ao nível da literacia em saúde e da adesão ao rastreio. Na figura 2 esquematiza-se o conjunto de ações que devem ser planeadas.

AUMENTAR A LITERACIA CRÍTICA EM SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA

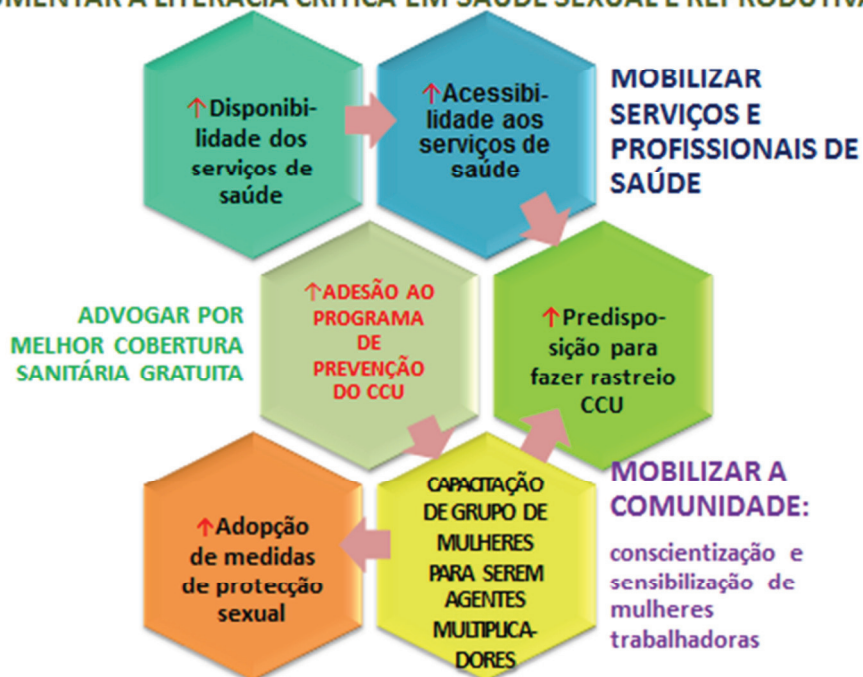


Figura 2: Esquema de ações que devem ser planeadas

Conclusão

As mulheres no contexto africano enfrentam muitos desafios devido à prevalência de doenças infecto-contagiosas, incluindo um pesado fardo de doenças crónicas, o qual resulta em elevadas taxas de morbilidade e mortalidade, associadas a um árduo flagelo de injustiça social e práticas socioculturais nocivas que prejudicam ainda mais a sua saúde. O cancro do colo do útero é uma das problemáticas que afeta muito às mulheres angolanas.

Sendo a promoção da saúde “o aumento da capacidade dos indivíduos para controlarem a sua saúde”, coloca-se lado a lado outro conceito-chave: o empoderamento comunitário. Este deve ser encarado como um processo interactivo, que se desloca para ambas as direcções ao longo de um contínuo e que implica o empoderamento pessoal e o desenvolvimento de pequenos grupos de apoio mútuo, organizações comunitárias e redes ou coligações (Laverack, 2008, p. 16). A OMS (2008) sublinha nas ações propostas para redução da mortalidade por cancro do colo do útero na região Africana, que a promoção da saúde deve envolver as comunidades na educação e aconselhamento, como parte integrante de qualquer programa de luta contra o cancro do colo do útero. Nas suas orientações estratégicas 2010-2015 salienta que deverá intensificar-se a advocacia para que a temática da saúde das mulheres seja colocada no topo da agenda política dos Estados Membros e das instituições regionais, e nas agendas de grupos dos direitos da mulher, associações de mulheres e organizações de base comunitária (OMS, 2010-2015).

Nessa lógica de pensamento, o estudo teve em consideração as políticas definidas, reorganização dos serviços, construção de parcerias e a participação comunitária. Essas informações

foram obtidas através das entrevistas realizadas aos vários informadores chave tanto a nível do Ministério da Saúde com a nível do município, pelas visitas de observação realizadas nas unidades sanitárias com programas de rastreio instalada, bem como o envolvimento das vendedoras em todos os momentos do processo.

Sendo os comportamentos de saúde/doença muito complexos, os profissionais de saúde não podem esperar influenciar todas as pessoas com quem contatam, ou ainda que as pessoas adotem comportamentos de promoção da saúde se a isso forem forçadas. Tão pouco se pode esperar que os modifiquem apenas porque foram sujeitos a um programa. Ora, o sucesso é maior se se planejar cuidadosamente esses programas de intervenção. Os programas de promoção da saúde mais efectivos são normalmente o produto de muito esforço e baseiam-se num modelo de planeamento. Os modelos fornecem uma direcção e a base sobre os quais se desenha o programa de intervenção pelo que, as estratégias de promoção da saúde dependem em grande parte dos princípios ou orientação em que se baseiam. (Brito, 2007).

O estudo permitiu concluir que as mulheres entrevistadas possuem elevados factores de vulnerabilidade ao cancro do colo do útero relacionados com a sua vida sexual, como baixa adesão ao uso de preservativo, baixa adesão a consulta de ginecologia, uso de substâncias “nocivas” na vagina e parceiros sexuais de risco. Verificou-se também que têm falsas crenças sobre saúde sexual e reprodutiva, desconhecimento da oferta dos Serviços de Saúde para o rastreio assim como, pouco conhecimento sobre os factores de risco associados ao cancro do colo do útero e as formas de prevenção. As mulheres reconhecem a importância da realização de ações de educação para saúde como forma de elucidá-las e disponibilizam-se para colaborar na informação de outras mulheres sobre as formas de prevenção do cancro do colo do útero. Estes dados permitiram orientar o desenho de estratégias de intervenção nesta comunidade, baseadas na educação pelos pares.

Implicações para a teoria/prática e investigação

Face ao baixo nível de escolaridade e a baixa literacia em saúde das mulheres entrevistadas sobre a prevenção do cancro do colo do útero, preconiza-se o envolvimento da comunidade com vista a responder às reais necessidades e expectativas da população em estudo (contexto socioeconómico e cultural bem como, as crenças e os valores das mulheres a quem se dirige a intervenção). Pretendemos desenvolver uma intervenção que permitia aumentar a disponibilidade dos serviços de saúde para o rastreio, acessibilidade aos serviços de saúde, motivar as mulheres para aderirem ao programa de rastreio e a capacitação de mulheres como educadoras.

É nossa pretensão que a pesquisa possa servir de guia orientador para os profissionais de saúde comunitária no desenvolvimento de programas e projetos no âmbito de programas de educação para saúde e rastreio do cancro do colo do útero na comunidade e ainda indicar novos caminhos para futuras investigações. Por se tratar de uma abordagem que combina métodos de investigação com estratégias de capacitação comunitária procura reduzir a lacuna entre o conhecimento produzido pela investigação e a sua tradução em intervenções e políticas de saúde.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brito, I. (2007). *Intervenção para prevenção da brucelose em área endémica*. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (Tese de Doutoramento).
- Carvalho, A. & Carvalho, G. (2006). *Educação para saúde: conceitos, prática e necessidades de formação* (1ª edição) Loures: Lusociência.
- DGS (2015). *Portugal as doenças oncológicas em números - 2015: Programa Nacional para as Doenças Oncológicas*. Lisboa: Direção Geral de Saúde (www.dgs.pt).
- Freire, P. (1978). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Green L, Kreuter M. (1991). *Health promotion planning: An educational and environmental approach*. 2nd edition. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Hoque, M., Hoque, E. & Kader, S.B. (2008). Evaluation of cervical cancer screening program at a rural community of SouthAfrica. *African Journal of Public Health*, 5(2), 111-116.
- INE: Angola (2014). *Resultados Preliminares do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola*. Angola: Instituto Nacional de Estatística.
- International Council of Nurses (2001). *International Classification for Nursing Practice-Beta 2 Version*. Geneva, Switzerland: International Council of Nurses. Recuperado em <http://www.ordemenfermeiros.pt/sites/madeira/informacao/Paginas/CIPEVERS%C3%83O2.aspx>
- Laverack, G. (2008). *Promoção da saúde, poder e empoderamento*. Loures: Lusodidacta.
- Logan, L. & Mcilfatrick, S. (2011). Exploring women's knowledge, experiences and perceptions of cervical cancer screening in an area of social deprivation: *European Journal of Cancer Care*, 20(6), 720-727.
- Loureiro I. & Miranda, N. (2010). *Promover a saúde: Dos fundamentos à acção*. (1ª edição). Coimbra: Almedina.
- Maree, J.E. & Wright, S.C. (2011). Cervical cancer: Does our message promote screening? A pilot study in South African context. *European Journal of Oncology Nursing*, 15(2), 118-123.
- Meleis, A.I. (2007). *Theoretical nursing development and Progress* (3ed). Philadelphia: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Mupepi, S.C., Carolyn M. Sampselle, C.M. & Johnson, T.R.B. (2011). Knowledge, attitudes, and demographic factors influencing cervical cancer screening behavior of Zimbabwean women. *Journal of Women's Health*, 20(6), 943-52.
- OMS (2008). *Escritório Regional Africano: Prevenção e luta contra o cancro: uma estratégia para a Região Africana da OMS*. Organização Mundial da Saúde.
- OMS (2010-2015). *Para alcançar o desenvolvimento sustentável da saúde na região africana: Orientação Estratégicas para a OMS. Escritório Regional para África*. Brazzaville: Organização Mundial da Saúde.
- OTAWA (1986). *Carta de OTAWA. 1ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde*. Canada.
- Peixoto H.B.M.I. (2013). *Educação para a saúde: Contributos para prevenção do cancro*. (1ª Edição). Loures: Lusociência.
- Pelloso, M.S., Carvalho, B.D.M. & Higarashi, H.L. (2004). Conhecimento das mulheres sobre o câncer cervico-uterino. *Acta Scientiarum, Health Sciences*, 26(2), 319-324.

- Pinho, A.A., França Junior I., Schraiber L.B. & D'Oliveira, A.F.P.L. (2003). Cobertura e motivos para a realização ou não do teste de Papanicolau no município de São Paulo. *Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro*, 29(2), 303-313.
- Revuelta, C.C. & Diaz C.A.D. (2006). *Promoción de la salud: concepto, estrategias y métodos, in promoción de la salud y cambio social*. Barcelona: Elsevier Masson.
- Sambo L.G. (2012). *Cancro é dos maiores “assassinos silenciosos”*. Recuperado em www.asemana.publ.cv/spip.php?article7277.
- Shastri, S.S. (2013). Effect of visual inspection with acetic acid (VIA) screening by primary health workers on cervical cancer mortality: A cluster randomized controlled trial in Mumbai, India. *Journal of Clinical Oncology*, 31(suppl.abstr.2)/ 2013 ASCO Annual Meeting. Published on Meeting Library (<http://meetinglibrary.asco.org>) Home > 112133-132.
- Sousa, A. (2011). *Cancro do colo do útero: Tendências e estudos recentes*. Recuperado em <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2275/3/MONO14067.pdf>.
- Summers, A. & Fullard, B. (1995). Improving the coverage and quality of cervical screening: women's views. *Journal of Public Health Medicine*, 17(3), 277-281.
- WHO (2002). National cancer control programmes: policies and managerial guidelines. 2nd Ed. Geneva: World Health Organization.
- WHO (2013). *Comprehensive cervical cancer prevention and control: a healthier future for girls and women*. World Health Organization. Recuperado em http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/78128/3/9789241505147_eng.pdf?ua=1.

Vítor Gamboa¹Maria Paula Paixão²Ida Lemos³Olímpio Paixão⁴

A QUALIDADE DO ESTÁGIO PREDIZ A SATISFAÇÃO

Estudo com alunos do ensino secundário profissionalizante

Resumo: A aprendizagem em contexto real de trabalho constitui uma importante componente da formação dos alunos dos inseridos nas vias profissionalizantes do ensino secundário. No que se refere ao efeito deste tipo de experiências no desenvolvimento dos alunos, os resultados das investigações ainda não são muito conclusivos. Por esta razão, o presente estudo teve como objetivo analisar em que medida a qualidade percebida prediz a satisfação, a persistência e a utilidade percebida no que diz respeito às atividades realizadas no decurso do estágio, numa amostra de estagiários do ensino profissionalizante de nível secundário (N=346). Os resultados obtidos sugerem a relevância da qualidade da experiência de trabalho na explicação dos níveis de satisfação e da utilidade percebida do estágio, tendo surgido como principais preditores as oportunidades de aprendizagem e o suporte do supervisor. Por fim, são discutidas implicações na organização dos estágios curriculares do ensino profissionalizante.

Palavras-chave: qualidade do estágio, níveis de satisfação, ensino profissionalizante.

INTERNSHIP QUALITY PREDICTS SATISFACTION

Study with secondary vocational education students

Abstract: The provision of workplace-based experiences (internship) is an important component of training programs of students attending vocational education courses. Regarding the impact of such experiences in students' development, research results are not conclusive enough. Therefore, the present study aimed to analyze to what extent the perceived quality predicts satisfaction, persistence and perceived usefulness with regard to the activities carried out during the internship, in a sample of secondary vocational education students (N=346). Internship quality predicts satisfaction and perceived usefulness. The main predictors were learning opportunities and supervisor support. Finally, are discussed the implications of these results on the organization of vocational education internships.

Keywords: Internships quality, satisfaction levels, vocational education.

¹ **Professor Auxiliar da Universidade do Algarve (Portugal)**

Doutorado em Psicologia pela Universidade do Algarve (vgamboa@ualg.pt)

² **Professora Associada da Universidade de Coimbra (Portugal)**

Doutorada em em Psicologia pela Universidade Coimbra (mppaixao@fpce.uc.pt)

³ **Professora Auxiliar da Universidade do Algarve (Portugal)**

Doutorada em em Psicologia pela Universidade do Algarve (ilemos@ualg.pt)

⁴ **Investigador**

Doutorando em Psicologia na Universidade do Algarve (a38861@ualg.pt)

1. Introdução

A aprendizagem em contexto real de trabalho constitui uma componente importante da formação dos jovens que frequentam cursos de cariz profissionalizante. Enquanto medida de política educativa, a generalização desta modalidade de aprendizagem experiencial a todos os percursos profissionalizantes parece sugerir que, por si só, a aprendizagem desenvolvida em contexto meramente académico não garante a preparação dos estudantes, necessitando esta de ser complementada, ou enriquecida, com as aprendizagens que só o contexto real de trabalho pode proporcionar. Aliás, a ausência de experiências de trabalho, em alguns dos percursos do ensino secundário, tem sido apontada, segundo Alves (1997), como um dos maiores bloqueios aos processos de transição dos jovens para o mercado de trabalho, porque escolariza a aprendizagem e dificulta o seu reconhecimento e valorização por parte dos empregadores. É neste sentido que se observa, quer nos países desenvolvidos, quer nos países em vias de desenvolvimento, um esforço crescente para tornar os currículos mais adequados às mudanças que vão ocorrendo no mercado de trabalho, constituindo a organização de experiências de trabalho (estágios) a principal estratégia de conexão entre a escola e a realidade ocupacional (Griffiths & Guile, 2003).

Este tipo de iniciativas, por sua vez, entronca na crença de que a escola fornece uma melhor preparação para o mundo do trabalho se o contacto com esta realidade já estiver incluído no currículo (Stone & Josiam, 2000), servindo de ponte entre a educação e a economia, ou, nas palavras de Blackweel, Bowes, Harvey, Hesketh e Knight (2001), constituindo como que o ingrediente que faltaria a muitos cursos, nomeadamente aos profissionalizantes, e que comprometia um dos seus principais objetivos - aumentar o grau de empregabilidade e facilitar a inserção profissional dos alunos. No entanto, a eficácia das experiências de trabalho é extremamente variável e parece depender substancialmente de fatores que estão associados à sua preparação, acompanhamento e avaliação (Blackwell *et al.*, 2001; Smith & Harris, 2000; Watts, 1996), ainda que o entendimento dominante nos sistemas de Educação e Formação as considere como um fenómeno unidimensional, cujos benefícios são sem-

pre positivos e garantidos (Smith & Harris, 2000). Na verdade, tem sido precisamente este entendimento que tem conduzido a uma desvalorização do estudo do impacto das experiências de trabalho no trajeto desenvolvimental dos jovens. Contrariando esta perspetiva, a literatura tem vindo a conceptualizar as experiências de trabalho enquanto fenómeno complexo e multidimensional (e.g., Quiñones, 2004; Stone & Josiam, 2000; Tesluk & Jacobs, 1998), sugerindo que o modo como aquelas são preparadas, o acompanhamento que é feito e a natureza das atividades desenvolvidas, nos podem conduzir a resultados para os quais um olhar conceptualmente mais “desarmado” não apontaria. Por conseguinte, esclarecer a relação entre as diferentes qualidades do estágio curricular e a persistência na realização das tarefas e os níveis de satisfação dos alunos relativamente a esta atividade curricular passa a constituir o principal objetivo do presente trabalho.

Experiência de trabalho: conceito e finalidades

Segundo Watts (1996), a expressão “Experiência de Trabalho” (ET) surge carregada de alguma ambiguidade, sobretudo quando nos reportamos aos alunos que estão na escola a tempo inteiro, pois refere-se a atividades nas quais os indivíduos experienciam tarefas de trabalho, em ambientes de trabalho, mas sem se identificarem completamente com o papel de trabalhador. Nas Experiências de Trabalho, o aluno é encaminhado para o contexto de trabalho, ainda no decorrer do período de formação, para se confrontar com uma outra realidade organizacional e, conseqüentemente, reformular as grelhas de leitura que tinha sobre a mesma. Nesta situação, o papel central do formando é assim o de aprender não o de trabalhador. Na maior parte dos casos, trata-se de uma atividade não remunerada, organizada pela escola, que pode assumir vários formatos: surgir em alternância com a formação em contexto escolar, intercalar dois grandes períodos de formação na escola (*modelo Sandwich*), ou surgir no fim do processo de formação, o conhecido estágio final de curso. Se quisermos transitar para conceptualizações menos descritivas, Tesluk e Jacobs (1998) apresentam uma definição que, ao considerar simultaneamente fatores individuais, contextuais e a

interação entre os mesmos, permite ultrapassar algumas das limitações apontadas aos estudos que têm procurado investigar o impacto das experiências de trabalho no desenvolvimento dos indivíduos e, de certo modo, responder aos apelos de muitos dos investigadores que trabalham neste campo (e.g., Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007).

As finalidades que orientam a operacionalização das experiências de trabalho também podem ser diversas. Enquanto em alguns casos se pretende apenas proporcionar o contacto com o mundo do trabalho, promovendo aprendizagens mais genéricas sobre o mesmo, noutros, pelo contrário, procura-se sobretudo o desenvolvimento das competências específicas exigidas para o exercício profissional. As primeiras, na maior parte das vezes, antecedem uma decisão de cariz vocacional, enquanto as segundas têm lugar em programas de formação profissional, fazendo parte integrante do itinerário formativo. Na verdade, a literatura sublinha que são evidentes as divergências em torno das finalidades a inscrever neste tipo de atividade curricular, as quais se podem resumir na questão colocada por Smith e Harris (2000, p.1), “*is the purpose to learn **about** the workplace or **in** the workplace?*”. Tal como está colocada, esta questão encerra os dois grandes posicionamentos acerca do papel da educação na preparação para o mundo do trabalho. Uma perspetiva mais funcionalista (vocacionalista/profissionalista), que concebe a aprendizagem em contexto de trabalho como uma mais-valia no desenvolvimento das competências mais imediatamente necessárias ao tecido económico; e uma perspetiva de cariz mais humanista, que vê na aprendizagem em contexto de trabalho uma oportunidade para alargar e enriquecer as grelhas de leitura mobilizadas na análise da realidade socioprofissional, favorecendo assim decisões de carreira mais informadas.

A qualidade das experiências de trabalho

Como referimos anteriormente, uma parte substancial da investigação que tem procurado compreender o efeito das experiências de trabalho no desenvolvimento dos adolescentes recorreu quase sempre a medidas de natureza quantitativa, como o número de horas ou de semanas de trabalho (Loughlin & Barling, 1998). No en-

tanto, já nos anos 80, Greenberger, Steinberg e Ruggiero (1982) lembravam que os investigadores e os políticos tendem a conceber as experiências de trabalho dos adolescentes como se de um fenómeno unidimensional se tratasse, ignorando as diferenças que aspetos como a iniciativa, a autonomia e as oportunidades de aprendizagem, entre outros, podem ter no desenvolvimento dos mesmos. Esta questão ganha particular atualidade quando já pensamos saber que as qualidades das experiências de trabalho têm um efeito diferenciador no comportamento e no desenvolvimento dos trabalhadores adultos (e.g., Duffy & Lent, 2009; Lent & Brown, 2006; Quiñones, 2004), pelo que estudar o seu impacto no desenvolvimento dos jovens em formação inicial parece fazer também todo o sentido. Além disso, o impacto da experiência em contexto real de trabalho no desenvolvimento dos adolescentes tem vindo a ser demonstrado em vários estudos e por vários autores (e.g., Rauscher, Wegman, Wooding, Davis, & Junkin, 2012; Smith & Harris, 2000). Relativamente a esta questão, existem evidências de que são sobretudo as facetas mais qualitativas das experiências de trabalho que têm um impacto efetivo no desenvolvimento dos adolescentes.

O interesse por avaliar e assegurar a qualidade das experiências de trabalho é assim um fenómeno relativamente recente, sendo que uma das razões porque a literatura se tem debruçado pouco sobre a influência da experiência de trabalho e da sua qualidade na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes se prende com o pressuposto de que todas as experiências de formação experiencial são válidas e igualmente efetivas (Smith & Harris, 2000). Historicamente, os sistemas de formação inicial assentam na ideia de que a observação dos trabalhadores mais velhos e a repetição das tarefas é suficiente para garantir que o estudante em formação desenvolve as competências requeridas para um determinado domínio profissional. Por conseguinte, perpetua-se a ideia de que os contextos de trabalho são estáveis, imutáveis e transparentes, o que, por si só, pode explicar o fraco investimento realizado em estudos que relacionem as qualidades das experiências de trabalho com a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e vocacional dos jovens.

Na análise aqui apresentada, a noção de qualidade da experiência de trabalho remete-nos especificamente para os conteúdos de um determinado posto de trabalho e para o tipo de tarefas e de atividades que os indivíduos desempenham no seu local de trabalho (e.g., Van Vianen, De Pater & Preenen, 2008). Em termos globais, um posto de trabalho é considerado de elevada qualidade quando oferece diversas oportunidades de aprendizagem, encoraja a responsabilidade, promove o desenvolvimento de competências profissionais e o estabelecimento de relações sociais de apoio e de suporte. Assim, e de acordo com esta definição, será importante lembrar que, no essencial, a qualidade das experiências de trabalho está associada à riqueza das aprendizagens realizadas pelos alunos e à reflexão que estes fazem a propósito das mesmas (e.g., Billett, 2004; Blackwell et al., 2001; Smith & Harris, 2000; Watts, 1996). No caso específico dos cursos profissionalizantes, a qualidade da aprendizagem oferecida no contexto de trabalho é um aspeto fortemente desejável, uma vez que a investigação tem vindo a demonstrar que as experiências em contexto real de trabalho são uma excelente forma de integrar as dimensões profissionais nos currículos escolares dos alunos.

Passemos então a apresentar as dimensões mais frequentemente consideradas em alguns dos estudos que procuraram avaliar a qualidade das experiências de trabalho, relacionando-a com o desenvolvimento pessoal, com o funcionamento motivacional e com a satisfação. Barling e Kelloway (1999), na introdução ao seu livro – *Young workers varieties of experience*, referem que, na maior parte dos casos, a qualidade das experiências de trabalho inclui uma grande diversidade de dimensões psicossociais e operativas do contexto de trabalho, das quais os autores destacam as seguintes: autonomia, diversidade de tarefas, stresse ocupacional, oportunidades para desenvolver novas competências, orientação e *feedback* do supervisor, relações com colegas, oportunidade para aprender coisas novas e congruência entre a escola e o contexto de trabalho. Por sua vez, o estudo levado a cabo por Stone e Josiam (2000) é, de entre os trabalhos por nós consultados, aquele que incluiu um maior número de dimensões para avaliar a qualidade das experiências de trabalho, cerca de dezoito. Para além das dimen-

sões já referidas, surgem aspetos como: lidar com pessoas, escrever, ler e fazer cálculos, desafio físico, e aplicação das aprendizagens específicas adquiridas na escola. No contexto Australiano, Carless, Couzin-Wood, Duncan, Imber, Munro e Novatsis (2003) avaliaram a qualidade do estágio de um grupo de estudantes de uma pós-graduação em Psicologia das Organizações, recorrendo a quatro indicadores de qualidade: a autonomia, a responsabilidade, o *feedback* do supervisor e as oportunidades de aprendizagem. Por sua vez, Sekiguchi (2012), tal como Stansbie, Nash e Jack (2013), procuraram estudar as relações entre as características dos estágios recorrendo ao *Job Diagnostic Survey*, de Hackman e Oldham, 1975. Este inventário, que é um dos mais utilizados na avaliação das características do trabalho, mede a percepção do indivíduo em seis características do trabalho: variedade, autonomia, identidade da tarefa, *feedback*, relações com os outros e oportunidade para desenvolver amizades.

Em síntese, podemos salientar que foram diversos os indicadores contemplados nos estudos que apresentámos anteriormente, embora alguns deles só façam sentido quando nos reportamos ao trabalho remunerado. Do nosso ponto de vista, esta diversidade de indicadores relativos à qualidade das experiências de trabalho sublinha, por si só, a multiplicidade de aspetos que podem ser considerados nos processos avaliativos e na investigação levada a cabo neste domínio, sendo que o critério de inclusão de um ou outro indicador vai depender, obviamente, das finalidades do estudo em questão. No que se refere especificamente à avaliação da qualidade das experiências de trabalho dos alunos dos cursos profissionalizantes do ensino secundário, as finalidades que estruturam estas atividades curriculares, podem, do nosso ponto de vista, servir de critério para a construção de um conjunto de indicadores da sua qualidade. Além disso, o processo avaliativo destas modalidades de formação deve incluir sempre um lote de medidas “universalmente” aceites para a avaliação da qualidade das experiências de trabalho, que venham a ser organizadas ao abrigo do desenho curricular de qualquer curso profissionalizante, tais como as oportunidades de aprendizagem, a autonomia, o suporte e a supervisão.

Enquadramento ao estudo empírico

A revisão da literatura no domínio da carreira parece sustentar a ideia de que são sobretudo as qualidades do estágio, como a autonomia, o suporte social e as oportunidades de aprendizagem, que têm um efeito efetivo no desenvolvimento dos jovens, e não tanto as suas facetas mais quantitativas (e.g., Barling & Kelloway, 1999; Gamboa, Paixão, & Jesus, 2014). Por sua vez, os investigadores e teóricos da motivação, sobretudo aqueles que se inscrevem na malha conceptual da teoria da autodeterminação (SDT, Ryan & Deci, 2000) e na teoria sociocognitiva da carreira (Lent & Brown, 2006), já identificaram um conjunto de fatores contextuais que podem favorecer a motivação nos contextos de trabalho de formação (e.g., Gagné & Deci, 2005; Duffy & Lent, 2009). De uma forma geral, os contextos de trabalho e de aprendizagem que oferecem suporte, oportunidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, autonomia, favorecem o desempenho e a satisfação (e.g., Dysvik & Kuvaas, 2011; Barling, Kelloway, & Iverson, 2003; Binder, Baguley, Crook, & Miller, 2015; McHugh, 2016). Mais precisamente, e em consonância ainda com os principais postulados dos modelos do desenho do trabalho já referidos (e.g., Hackman & Oldham, 1980; Quiñones, 2004) e com a literatura no âmbito da aprendizagem experiencial (e.g., Billett, 2004; Feldman & Weitz, 1990; Knouse & Fontenot, 2008; Watts, 1996), esperávamos que a uma maior qualidade percebida do estágio estivesse associada uma maior satisfação, uma maior persistência nas tarefas, e uma maior utilidade percebida. Por conseguinte, e procurando alargar o conhecimento neste domínio, nomeadamente no contexto português, o presente estudo teve como objetivo analisar em que medida a qualidade percebida prediz a satisfação, a persistência e a utilidade percebida no que diz respeito às atividades realizadas no decurso do estágio.

2. Método

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 346 alunos do ensino secundário profissionalizante (51% do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 16 e os 26 anos ($M = 18.41$; $DP = 1.57$). O nível socioeconómico (NSE),

que foi determinado pela habilitação mais elevada entre os pais do participante, organiza-se em três níveis, a saber: baixo (até 9º ano – 56,7%), médio (ensino secundário – 38,7%) e elevado (ensino superior – 4,7%). Em relação aos dados escolares, 53,4 % dos participantes já reprovaram pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar.

2.2 Medidas

Questionário sociodemográfico que solicitava informação relativa à idade, sexo, habilitações dos pais, e trajetória escolar (número de reprovações).

Inventário da Qualidade do Estágio (IQE, Gamboa, 2011) – trata-se de uma escala com 40 itens, que tem como principal objetivo avaliar as perceções dos alunos dos cursos Tecnológicos do ensino secundário, em nove dimensões relativas à qualidade dos estágios curriculares: (a) Autonomia (ex., item 39 - *tive várias oportunidades para decidir como organizar o meu trabalho*; $\alpha = .81$), (b) Feedback dos Colegas (ex., item 33 - *os meus colegas deram-me pistas para melhorar o meu trabalho*; $\alpha = .83$), (c) Suporte Social (ex., item 15 - *sempre que precisei de ajuda tive realmente com quem contar*; $\alpha = .82$), (d) Variedade de tarefas (ex., item 9 - *envolveu a realização de uma grande diversidade de tarefas*; $\alpha = .83$), (e) Oportunidades de aprendizagem (ex., item 30 - *tive oportunidade de aplicar na prática o que aprendi na escola*; $\alpha = .80$), (f) Clareza das instruções do supervisor (ex., item 2 - *por indicação do supervisor, soube sempre o que tinha para fazer*; $\alpha = .79$), (g) Treino proporcionado pelo supervisor (ex., item 37 - *quando tive dúvidas o meu supervisor esclareceu-mas*; $\alpha = .84$), (h) Feedback do supervisor (ex., item 14 - *o meu supervisor dava-me, frequentemente, indicações sobre a qualidade do meu trabalho*; $\alpha = .80$), (i) Suporte e encorajamento do supervisor (ex., item 8 - *o meu supervisor esteve sempre presente para me apoiar quando foi necessário*; $\alpha = .87$). As respostas são dadas numa escala do tipo Likert com cinco pontos, na qual o 1 corresponde a discordo bastante e o 5 corresponde a concordo bastante.

Satisfação com o estágio – avaliada através de uma escala com quatro itens ($\alpha = .73$), que procuravam avaliar o grau de satisfação nos seguintes aspetos: supervisão

no local de estágio, orientação do estágio por parte da escola e atividades desenvolvidas durante o estágio e avaliação global do estágio (*De uma forma global, considerando todos os aspetos do estágio, assinala o teu grau de satisfação*). As respostas foram dadas numa escala de tipo *Likert*, com cinco pontos (de 1-nada satisfeito a 5-muito satisfeito).

Persistência nas atividades de estágio—avaliada através de uma escala com três itens ($\alpha = .76$) (exemplo – *durante o estágio, persisti nas atividades mesmo quando não me pareceram interessantes*). As respostas foram dadas numa escala de tipo *Likert*, com cinco pontos (de 1-discordo muito a 5- concordo muito)

Utilidade do estágio - foi medida através de um único item, que apresenta a seguinte formulação: *consideras que aquilo que aprendeste no estágio te será útil na vida profissional futura?* Também neste caso, a resposta foi dada numa escala tipo *Likert*, com cinco pontos (de 1 -nada útil a 5-muito útil).

2.3 Procedimentos de recolha e análise dos dados

Depois de obtidas as devidas autorizações e o consentimento dos participantes, aos quais foi assegurada a confidencialidade dos dados, os instrumentos foram aplicados, em contexto de sala de aula, pelo primeiro autor do estudo, duas semanas após a conclusão do estágio. Quanto aos procedimentos de análise dos dados, depois da estatística descritiva e do estudo das correlações, recorreremos a análises de variância e ao test *t* de Student, a fim de se testar a existência de diferenças nas variáveis em estudo, em função das características sociodemográficas dos participantes. A etapa seguinte na análise dos dados procurou responder à principal finalidade deste estudo – conhecer o efeito da qualidade do estágio nos níveis de satisfação, persistência e utilidade percebida. Para tal, calcularam-se equações de regressão (hierárquica), nas quais a Satisfação, a Persistência e a Utilidade do estágio entraram na qualidade de variáveis dependentes (VD), enquanto as variáveis sociodemográficas foram incluídas num primeiro bloco (M1), de modo a se controlar o seu efeito. Num segundo bloco (M2) foram incluídas em equações distintas, as variáveis gerais da qualidade do estágio e as variáveis relativas à su-

pervisão do estágio. Por último, importa referir que o nível utilizado para avaliar a significância dos testes estatísticos efetuados foi de .05. As análises foram realizadas com recurso ao programa de tratamento de dados estatísticos SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20.

3. Resultados

A Tabela 1. apresenta a estatística descritiva (médias, desvios-padrão e valores mínimos e máximos) das variáveis em estudo, bem como os valores de correlações observados entre estas variáveis.

No que se refere aos valores médios da qualidade do estágio (IQE), situam-se todos acima do ponto intermédio da escala de resposta, sendo que o valor mais elevado foi observado na variável Suporte social ($M = 4.21$; $DP = .71$). Por sua vez, as variáveis dependentes também apresentam valores médios acima do ponto intermédio da escala de resposta de cinco posições, tendo-se observado o valor mais elevado na variável Persistência ($M = 4.70$; $DP = .65$). Analisando as correlações obtidas entre as diferentes qualidades do estágio e as medidas de resultado (Satisfação com o estágio, Persistência nas atividades de estágio e Utilidade percebida do estágio), constata-se que as associações mais fortes com a Satisfação com o estágio ocorreram com as Oportunidades de aprendizagem ($r = .58$) e com a Variedade de tarefas ($r = .55$). Já com a variável Persistência nas tarefas, as associações mais fortes foram também observadas com as variáveis Oportunidades de aprendizagem ($r = .24$) e Variedade de tarefas ($r = .24$). Por último, observa-se que a Utilidade percebida correlaciona positiva e significativamente com todas as qualidades do estágio, sendo o valor de correlação mais elevado aquele que se observou com a variável Oportunidades de aprendizagem ($r = .64$). No que diz respeito ao efeito das variáveis sociodemográficas nas restantes variáveis em estudo, a idade e o sexo masculino surgem associados a maiores níveis de autonomia e de suporte, quer dos colegas, quer do supervisor de estágio. O próximo procedimento de análise de dados procurou oferecer uma noção do efeito da qualidade percebida do estágio nos níveis de satisfação, persistência e utilidade percebida (variáveis independen-

tes). Para tal, foram calculadas equações de regressão (hierárquica), nas quais as medidas relativas à qualidade do estágio entraram na qualidade de variáveis independentes, enquanto que as variáveis sociodemográficas (idade e sexo) foram incluídas no primeiro bloco, de modo a se poder controlar o seu efeito. Previamente, o estudo da intensidade da multicolinearidade das variáveis independentes, através da análise das correlações, das estatísticas de colinearidade (Tolerância e VIF) e do diagnóstico da colinearidade, através do Condition Index e da proporção da variância, revelou que a intensidade da multicolinearidade é baixa, o que torna viável o cálculo das equações da regressão hierárquica.

A Tabela 2. apresenta, de forma sintética, as dimensões gerais do estágio que contribuem de forma significativa para explicar a variância observada nas variáveis dependentes: Satisfação com o estágio, Persistência nas tarefas e Utilidade percebida do estágio. No que diz respeito à Satisfação com o estágio, os principais preditores são as Oportunidades de aprendizagem ($\beta = .314$), o Suporte social ($\beta = .222$) e a Variedade de Tarefas ($\beta = .144$), sendo que no seu conjunto este bloco explica cerca de 37,3 % da Satisfação ($\Delta F = 43.57$; $p < .01$). No que se refere à Persistência nas tarefas, não surgiram preditores individuais significativos no âmbito das qualidades gerais do estágio. Por seu turno, a variância da Utilidade do estágio é explicada, em cerca de 39,5 % ($\Delta F = 46.27$; $p < .01$), pelas Oportunidades de aprendizagem ($\beta = .543$) e Variedade de tarefas ($\beta = .135$).

Na Tabela 3, surgem como variáveis independentes as qualidades do estágio relativas à supervisão, as quais no seu conjunto explicam 30% da variância da Satisfação ($\Delta F = 39,10$; $p < .01$), 3,7 % da Persistência ($\Delta F = 3.27$; $p < .01$), e 13,8 % da Utilidade percebida ($\Delta F = 13.97$; $p < .01$). Surgem como preditores da Satisfação, todas as qualidades de supervisão, sendo que o valor mais elevado foi observado na variável Suporte do supervisor ($\beta = .393$). Na variável dependente Persistência, tal como se observou com as qualidades gerais do estágio, não foram encontrados preditores individuais significativos. Por fim, surgem como preditores da Utilidade percebida o Feedback do Supervisor ($\beta = .275$) e o Treino do supervisor ($\beta = -.227$).

4. Discussão

No presente estudo tivemos como principal objetivo analisar em que medida a qualidade do estágio curricular prediz os níveis de satisfação, a persistência nas tarefas e a utilidade percebida. Num primeiro momento, considerando os valores médios nas diferentes dimensões da qualidade do estágio, podemos inferir que esta atividade curricular foi avaliada muito positivamente, tal como se observou nos estudos de Feldman e Weitz (1990), provavelmente por se tratar de uma primeira experiência de aprendizagem estruturada, num contexto que não a escola (e.g., Watts, 1996). Para além deste aspeto, se tivermos em conta que cerca de 53,4 % destes alunos já reprovaram pelo menos uma vez ao longo da sua trajetória escolar, os elevados níveis de satisfação também podem ser explicados em parte pela natureza das experiências de aprendizagem que ocorrem em contexto de trabalho, mais experienciais e, por conseguinte, mais práticas, por oposição às aprendizagens mais conceptuais que ocorrem em contexto escolar (e.g., Billett, 2004; Griffiths & Guile, 2003).

Num segundo momento, e tal como esperávamos, as análises de correlações sugerem associações positivas e significativas entre a qualidade do estágio e os níveis de satisfação, de persistência e de utilidade percebida. Este resultado encontra suporte nos modelos de desenho do trabalho, que têm procurado explicar o desempenho e a satisfação a partir das características do trabalho (e.g., Hackman & Oldham, 1980; Quiñones, 2004), e nos diferentes estudos empíricos que de forma consistente sublinham a importância da qualidade na satisfação e no desempenho em situação de estágio, ou de formação em contexto de trabalho (e.g., Knouse & Fontenot, 2008; Stanbie *et al.*, 2013).

Num terceiro momento, e na linha das sugestões de autores como Van Vianen e colaboradores (2008) e Mortimer e Zimmer-Gembeck (2007), entre muitos outros, adotámos um procedimento de análise que procura dar visibilidade ao efeito das diferentes qualidades do estágio no desenvolvimento dos jovens, favorecendo, dessa forma, uma abordagem complexa e multidimensional deste fenómeno. Numa primeira análise, importa sublinhar que a variância explicada pelas qualidades do

Tabela 1.

Valores médios, desvio-padrão, valores de mínimo e máximo, consistência interna e correlações entre as variáveis em estudo (N= 346)

	M	DP	Min/Max	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Autonomia	3.82	.68	1/5	.81															
2. Feedback colegas	3.52	.78	1/5	.83	.33 ^{***}														
3. Suporte social	4.21	.71	1/5	.82	.48 ^{***}	.45 ^{***}													
4. Variedade tarefas	3.91	.70	1/5	.83	.63 ^{***}	.38 ^{**}	.53 ^{***}												
5. Oportunidades aprendizagem	3.91	.63	1/5	.80	.59 ^{***}	.34 ^{***}	.50 ^{***}	.74 ^{***}											
6. Supervisor clareza	3.66	.76	1/5	.79	.37 ^{***}	.40 ^{***}	.51 ^{***}	.43 ^{***}	.42 ^{***}										
7. Supervisor treino	3.80	.85	1/5	.84	.20 ^{***}	.31 ^{***}	.51 ^{***}	.30 ^{***}	.32 ^{***}	.74 ^{***}									
8. Supervisor feedback	3.61	.80	1/5	.80	.41 ^{***}	.44 ^{***}	.53 ^{***}	.43 ^{***}	.45 ^{***}	.69 ^{***}	.70 ^{***}								
9. Supervisor suporte	3.86	.75	1/5	.87	.51 ^{***}	.41 ^{***}	.67 ^{***}	.50 ^{***}	.48 ^{***}	.78 ^{***}	.75 ^{***}	.78 ^{***}							
10. Satisfação	3.70	.70	1/5	.73	.48 ^{***}	.23 ^{***}	.50 ^{***}	.55 ^{***}	.58 ^{***}	.48 ^{***}	.35 ^{***}	.47 ^{***}	.54 ^{***}						
11. Persistência	4.70	.65	1/5	.76	.21 ^{***}	.19 ^{***}	.21 ^{***}	.24 ^{***}	.24 ^{***}	.16 ^{**}	.18 ^{***}	.11 [*]	.17 ^{***}	.21 ^{***}					
12. Utilidade estágio	3.92	.91	1/5		.38 ^{***}	.21 ^{***}	.38 ^{***}	.53 ^{***}	.64 ^{***}	.29 ^{***}	.20 ^{***}	.35 ^{***}	.33 ^{***}	.50 ^{***}	.16 ^{***}				
13. Idade	18.41	1.57	16/26		.13 [†]	.10	.07	.08	.08	.11 [†]	.07	.13 [†]	.13 [†]	.14 [†]	.04	.11 [†]			
14. Sexo	Masc.	Fem.			.17 ^{***}	.04	.19 ^{***}	.08	.14 ^{***}	-.01	.03	.04	.08	.20 ^{***}	.11 [†]	.14 ^{***}	.19 ^{***}		
%	50.9	49.1																	
15. NSE	Baixo	Médio	Alto		.03	.04	.01	.02	-.04	.07	-.02	.02	.03	.02	.04	.02	-.04	-.18 ^{***}	
%	56.7	38.7	4.7																
16. Reprovações	Sim	Não			.05	.07	.01	.01	-.03	.08	.04	.09	.09	.02	-.08	.02	.60 ^{***}	-.09	-.05
%	54.3	45.7																	

Legenda: Masc. – Masculino = 0; Fem. – Feminino = 1; NSE – Nível Socioeconômico; Reprovações: 0 = não, 1 = sim.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabela 2.

Síntese das regressões hierárquicas para cálculo do efeito das qualidades gerais do estágio na satisfação, na persistência e na utilidade percebida (N=346).

	Satisfação		Persistência		Utilidade	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Idade	.103		.018		.086	
Sexo	-.186**		-.103		-.132*	
1.Autonomia		.094		.041		-.059
2.Feedback dos colegas		-.066		.093		-.038
3.Suporte social		.222**		.040		.063
4.Variedade de tarefas		.144*		.108		.135*
5.Oportunidades aprendizagem		.314**		.073		.543**
F	9.42**	35.49**	2.01	4.47**	5.13**	34.49**
R ²	.052	.425	.012	.085	.029	.424
ΔF	9.42**	43.57**	2.01	5.40**	5.13**	46.27**
ΔR	.052	.373	.012	.073	.029	.395

Legenda: M1 – Modelo 1; M2 – Modelo 2; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabela 3.

Síntese das regressões hierárquicas para cálculo do efeito das qualidades de supervisão do estágio na satisfação, na persistência e na utilidade percebida (N=346).

	Satisfação		Persistência		Utilidade	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Idade	.104		.017		.088	
Sexo	-.184**		-.105		-.128*	
6.Supervisor clareza		.251**		-.035		.146
7.Supervisor treino		-.249**		.129		-.227**
8.Supervisor feedback		.149*		-.097		.275**
9.Supervisor suporte		.393**		.117		.157
F	9.36**	30.58**	2.08	2.89**	5.00**	11.23**
R ²	.052	.352	.012	.049	.028	.166
ΔF	9.36**	39.10**	2.08	3.27**	5.00**	13.97**
ΔR	.052	.300	.012	.037	.028	.138

Legenda: M1 – Modelo 1; M2 – Modelo 2; * $p < .05$; ** $p < .01$.

estágio é bastante expressiva no que diz respeito à Satisfação (37,3 % - qualidades gerais, e 30 % - supervisão) e à Utilidade percebida (39,5 % - qualidades gerais, e 13,8 % - supervisão).

Por conseguinte, admitindo a relevância destas variáveis no funcionamento motivacional (e.g., Duffy & Lent, 2009; Ryan & Deci, 2000), para além dos efeitos mais proximais, como o incremento do rendimento escolar (e.g., Binder *et al.*, 2015), a qualidade do estágio pode efetivamente vir a ter impactos mais distais, ao longo da trajetória desenvolvimental dos indivíduos, designadamente ao nível das trajetórias profissionais (e.g., Knouse & Fontenot, 2008; Sekiguchi, 2012). Já no que diz respeito à persistência perante as atividades de estágio, a variância explicada foi muito modesta, não se tendo observado a emergência de preditores individuais significativos. Neste caso, não sendo a única explicação para os resultados observados, pensamos que uma das razões poderá estar na fraca variabilidade da medida adotada para avaliar este constructo.

Por fim, no que se refere ao efeito das diferentes qualidades do estágio na satisfação e na utilidade percebida, são de destacar as oportunidades de aprendizagem e a variedade de tarefas, mais relacionadas com as competências técnico profissionais, a par das qualidades associadas à supervisão. Estes resultados encontram suportes nas principais proposições da teoria da autodeterminação (SDT, Ryan & Deci, 2000), segundo a qual as oportunidades de aprendizagem, a autonomia e o suporte favorecem o funcionamento motivacional. No mesmo sentido surgem os contributos das abordagens relacionais e sociocognitivas da carreira (e.g., Lent & Brown, 2006), que sublinham a importância dos mecanismos de suporte na definição de objetivos e no envolvimento em atividades como a exploração dos contextos de aprendizagem e de trabalho. Para além do enquadramento na malha conceptual dos modelos referidos anteriormente, estes resultados vão ao encontro dos muitos estudos empíricos que suportam a importância das oportunidades de aprendizagem (e.g., Carless *et al.*, 2003; Barling *et al.*, 2003; Sekiguchi, 2012; Stansbie *et al.*, 2013) e das qualidades de supervisão (e.g., McHugh, 2016).

No entanto, e contrariamente à nossa expectativa, a

Autonomia não surge como um preditor significativo da Satisfação e da Utilidade do estágio. Carecendo de uma análise mais detalhada, pensamos que este resultado pode ser explicado em parte pelo nível de qualificação dos alunos participantes neste estudo. Na verdade, no nível III de qualificação profissional, ainda que a autonomia, ou a capacidade de decisão, seja assumida como uma dimensão desejável na preparação e atuação destes técnicos, num primeiro contacto com a realidade ocupacional, sobretudo no âmbito de um estágio de curta duração, as oportunidades de aprendizagem e o suporte acabam por ganhar maior expressão, sendo que a capacidade de tomar decisões depende de um maior domínio no âmbito das competências técnicas.

5. Considerações finais

Uma vez que se espera que as instituições de educação e formação de jovens garantam a qualidade dos processos de ensino aprendizagem, consideramos que os principais resultados do presente estudo sublinham a importância da qualidade da experiência de estágio nos níveis de satisfação e na utilidade que os alunos reportam relativamente a esta atividade curricular, a qual se situa num momento crítico do processo de transição entre a escola e o mundo do trabalho. Por conseguinte, assegurar a qualidade dos processos de formação em contexto de trabalho, o designado estágio, sobretudo através dos processos de supervisão e das oportunidades de aprendizagem proporcionadas, irá favorecer indiscutivelmente a consolidação das competências técnicas e relacionais necessárias ao exercício profissional.

Em futura investigação, e assinalando desde já uma das principais limitações do trabalho que aqui apresentamos, sugerimos um estudo longitudinal, que nos possa oferecer evidência do efeito da qualidade do estágio nos processos de inserção profissional dos diplomados do ensino profissionalizante (ex., satisfação com o emprego, preocupações de carreira, entre outros). Num contexto em que em termos de política educativa se assiste a uma evidente valorização do estágio enquanto mecanismo de aproximação ao mundo do trabalho e, nesse sentido, enquanto processo facilitador da inserção profissional dos alunos, será igualmente importante desen-

volver estudos que comparem, nestes mesmos indicadores de resultado, diferentes formatos, ou modalidades, de organização das experiências de trabalho em contexto de trabalho (ex., alternância versus estágio no final do curso).

Por último, importa garantir ainda que em investigação futura, para além da perceção acerca da qualidade do estágio, são avaliados aspetos como o próprio plano

de formação (ex., objetivos e organização das aprendizagens, avaliação) e as características do supervisor (ex., formação pedagógica, experiência profissional, competências de comunicação) e do contexto (ex., recursos humanos e técnicos, potencial de aprendizagem proporcionado), no sentido de se esclarecer em que medida estes aspetos interferem nas perceções dos alunos acerca da qualidade da experiência de estágio.

Referências bibliográficas

- Alves, J.M. (1997). *Currículos e programas do ensino secundário. Problemas e perspectivas*. Dossier Rumos. Porto: Porto Editora.
- Barling, J., & Kelloway, K. (1999). Introduction. In J. Barling & K. Kelloway (Eds.), *Young workers Varieties of Experience* (pp. 3-16). Washington: American Psychological Association.
- Barling, J., Kelloway, K., & Iverson, R. (2003). High-quality work, job satisfaction, and occupational injuries. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 276-283.
- Blackwell, A., Bowes, L., Harvey, L., Hesketh, A., & Knight, P. (2001). Transforming Work Experience in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 27, 269-285.
- Billett, S. (2004). Learning through work: workplace participatory practices. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace Learning in Context* (pp. 109-124). London: Routledge.
- Binder, J.F., Baguley, T., Crook, C. & Miller, F. (2015). The academic value of internships: Benefits across disciplines and student backgrounds. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 73-82.
- Carless, S.A., Couzin-Wood, C., Duncan, C., Imber, A., Munro, J., & Novatsis, E. (2003). Practicum training for organizational psychologists: A survey of current and past student's attitudes. *Australian Journal of Psychology*, 38(1), 55-61.
- Duffy, R.D., & Lent, R.W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212-223.
- Dysvik, A. & Kuvaas, B. (2011). Intrinsic motivation as a moderator on the relationship between perceived job autonomy and work performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 367-387. DOI: 10.1080/13594321003590630.
- Feldman, D.C., & Weitz, B.A. (1990). Summer interns: factors contributing to positive developmental experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 267-284.
- Gamboa, V. (2011). *O Impacto da Experiência de Estágio no Desenvolvimento Vocacional de Alunos dos Cursos Tecnológicos e Profissionais do Ensino Secundário*. Faro: Universidade do Algarve (Tese de doutoramento).
- Gamboa, V., Paixão, M. P., & Jesus, S.N. (2014). Vocational profiles and internship quality among Portuguese VET students. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 2, 221-244. doi: 10.1007/s10775-014-9268-0.
- Gagné, M., & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Greenberger, E., Steinberg, L.D., & Ruggiero, M. (1982). A job is a job is a job...or is it? *Work and Occupations*, 9, 79-96.

- Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2, 56 -73.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1980). *Work Redesign*. Reading: Addison-Wesley.
- Knouse, S.B., & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship: a research review. *Journal of Employment and Counseling*, 45, 61-66.
- Lent, R.W., & Brown, S.D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Loughlin, C., & Barling, J. (1998). Teenagers' part-time employment and their work-related attitude and aspirations. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 197- 207.
- McHugh, P. (2016). The impact of compensation, supervision and work design on internship efficacy: implications for educators, employers and prospective interns. *Journal of Education and Work*. DOI: 10.1080/1369080.2016.1181729.
- Mortimer, J., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Adolescent paid work and career development. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 255-275). Rotterdam: Sense Publishers.
- Quiñones, M. (2004). Work experience: a review and research agenda. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 19, 119-138.
- Rauscher, K. J., Wegman, D. H., Wooding, J., Davis, L., & Junkin, R. (2013). Adolescent Work Quality: A View from Today's Youth. *Journal of Adolescent Research*, 28(5), 557-590. DOI:10.1177/0743558412467676
- Ryan, M.R. & Deci, R.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Sekiguchi, T. (2012). Part-time work experiences of university students and their career development. *Japan Labor Review*, 9(3), 5-29.
- Smith, E., & Harris, R. (2000). *Work Placements in Vocational Education and Training Courses: review of research*. Adelaide: National Center for Vocational Education Research (NCVER).
- Stansbie, P., Nash, R., Jack, K. (2013). Internship Design and Its Impact on Student Satisfaction and Intrinsic Motivation. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 25(4), 157-168.
- Stone, J.R., & Josiam, B. (2000). The impact of school supervision of work and job quality on adolescent work attitudes and job behaviors. *Journal of Vocational Education Research*, 25, 532-574.
- Tesluk, P.E., & Jacobs, R. (1998). Toward an integrated model of work experience. *Personnel Psychology*, 51, 321-354.
- Vianen, A.E.M.V., Pater, I.E. D., & Preenen, P.T.Y. (2008). Career management: taking quality control of the quality of work experiences. In J.A. Athanasou & R.V. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 283-301): Springer Science + Business Media B.V.
- Watts, A.G. (1996). Experienced-based learning about work. In A.G. Watts & B. Law & J. Killeen & J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance: theory, policy and practice* (pp. 233-246). London: Routledge.
- Zimmer-Gembeck, M., & Mortimer, J. (2006). Adolescent work, vocational development and education. *Review of Educational Research*, 76(4), 537-566.

Catarina Rocha¹Ana Jerónimo²Ana Maria Albuquerque³

ColorADD

Um desafio com outros óculos!

Resumo: Estando cientes que a luz é essencial no quotidiano, em 2015 foram realizadas diversas atividades no quadro da comemoração do Ano Internacional da Luz. O interesse suscitado por este tema e o desejo de que a cor seja para todos, motivou a realização de um projeto designado “Um desafio com outros óculos!”, levado a cabo no âmbito de uma investigação de mestrado cuja pesquisa esteve na base deste artigo. Com esse propósito foi implementado um projeto em contexto escolar com o intuito de que a população-alvo se colocasse na perspetiva do outro, nomeadamente, das pessoas com daltonismo (utilizando óculos do ColorADD). A concretização desse projeto de educação pela cor recorreu à aplicação do referido código de ajuda e levou a cabo a elaboração de instrumentos que permitiram a avaliação em pré e pós-testes, a fim de se poder relacionar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam, sobre conteúdos como a luz e a cor, com os que assimilaram com a realização das atividades do projeto.

Palavras-chave: Luz, cor, ColorADD, projeto educativo, 1.º e 2.º CEB, universal, perspetiva do outro.

ColorADD

A challenge with other glasses!

Abstract: Being aware that light is essential in everyday life, in 2015 several activities were held in the context of the International Year of Light. The interest raised by this subject and the conviction that color should be for everyone, encouraged us to make the project "A challenge with other glasses!" that was part of a master's research which inspired this article. It was implemented in a school context in order to allow students to put themselves in another's one role, in particular people with color blindness (using ColorADD's glasses). For the implementation of this color educational project, which applied this add-code, it was essential the development of pre and post-tests instruments in order to relate previous students' knowledge about issues such as light and color to what they had acquired after their participation in the proposed project activities.

Keywords: Light, color, ColorADD, educational project, Year 1-6, for all, perspective taking.

¹ Estudante no Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)

Mestranda em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico (caprocha91@gmail.com)

² Estudante no Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)

Mestranda em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico (nitajeronimo@gmail.com)

³ Professora Coordenadora aposentada do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)

Doutorada em Ciências de Educação pela Universidade de Aveiro (albuquerque@esec.pt)

Alguns apontamentos prévios

Manhã de setembro de 2016, Póvoa do Varzim: ao longo de grandes avenidas, demos conta de dois imensos tapetes de flores (e outros materiais naturais, como areia e lâminas lenhosas tingidas de todas as cores) para a procissão de S. José às 16h! A beleza das artes decorativas e sua aplicação concreta foi esplendorosa, para qualquer cidadão, mas também outras comunicações, como específicas mensagens espirituais e em contexto bidimensional, embora com simulação tridimensional (quadro de S. José). A utilização da cor estava num dos seus máximos!

Nestes apontamentos, vamos propor os seguintes artigos:

- A cor na natureza, no conhecimento e na arte (Teixeira Dias, 1983; Perego, 2016; Camps e Carvalho, 2016; Lenka *et al.*, 2016);
- Cultura, ciência e culto com a Companhia de Jesus (Maia do Amaral, 2016); e
- Azulejos que Ensinam (Duarte, 2007).

Temos assim a educação, com estes dois últimos recursos bibliográficos e o de Camps e Carvalho (2016), bem como o tratamento científico da luz e cor e sua aplicação prática, nos restantes documentos.

Não gostaríamos de deixar de abordar também dois factos sobre mecanismos da visão, lembrados por Teixeira Dias (1983): a inibição lateral e a constância de cor. A primeira refere-se ao efeito da luz num cone da retina. Este “é condicionado ou modelado pela resposta simultânea de cones vizinhos ou até por respostas prévias na retina ou no cérebro. (...) a inibição de uma célula fotossensível devido à excitação de células vizinhas acentua o contraste de cor” (p.72). Quanto à constância de cor relativa a um objeto, ela está associada à manutenção da sua percepção humana, apesar de uma enorme variedade de condições de iluminação.

A lição de Teixeira Dias (1983), dedicada ao Professor jubilado Doutor Fernando Pinto Coelho, continua incontornável, de abundância de conteúdos e de rigorosa exploração, física, química e luminosa, da percepção humana da cor, perante fenómenos naturais e objetos de arte coloridos. Com os atuais três atores principais (a luz

- de corpos com luz própria-, cada objeto e o sistema visual humano (retina e córtex/ Teoria retinex de Land, 1977, citado por Teixeira Dias, 1983), Teixeira Dias refere a existência de processos básicos de interação com a luz (de absorção seletiva e de difusão da radiação), de efeitos dependentes da constituição da matéria (micro e macro) e da sua utilização. **Apontamento 1-** na interação com a luz, há processos básicos, efeitos dependentes da constituição da matéria e utilização da cor - aqui realçamos o ColorADD, como veremos.

Segundo Teixeira Dias (1983), realiza-se a absorção seletiva quando há ressonância entre a frequência da radiação incidente e uma das frequências eletrónicas naturais dos átomos ou moléculas estruturais do objeto (e respetiva distribuição eletrónica). Essencialmente nesta situação, há absorção dessa energia que é subtraída às radiações incidentes. As restantes radiações constituem a radiação transmitida (ou espectro de transmitância) mas também de reflexão (de refletância) perturbando o observador, estímulo físico designado pela distribuição espectral da potência da radiação/d.e.p.r. que impressiona os seus órgãos visuais. Estes processam-na e codificam-na, enviando a informação para nervo ótico e sistema neural que, por sua vez, descodifica, interpreta e armazena, segundo as suas possibilidades (sabe-se que, para seres sociais, as imagens de objetos são tratadas em regiões diferentes das feições de seus semelhantes) e experiência de vida, dando-nos sensações, em cenários dinâmicos em constante renovação, de cor, de contornos espaciais dos objetos e suas formas. Temos assim, parte da Teoria retinex, acima referia, de que iremos falar um pouco mais à frente. Note-se que não conhecemos novas teorias para outros campos do olhar humano, embora a investigação, no campo visual e neurológico, tenha fortes avanços. Um exemplo são investigações dos percursos de algumas complexas ligações neurológicas (células, neurónios e proteínas) que foram premiadas pela Fundação Champalimaud, neste setembro de 2016.

A difusão (com interpretação macroscópico: no mesmo meio ótico há mais que uma direção de propagação perante superfícies rugosas) é menos fácil de prever, sendo modelada pela interferência das ondas difundidas por partículas vizinhas. “A enorme variedade e interesse

dos fenômenos óticos com origem na difusão reside na subtil dependência da dimensão das partículas difusoras e condições do meio e seu arranjo espacial” Teixeira Dias (1983).

Hoje, realçamos o investigador e pintor do “Dossier: La Couleur” (Perego, 2016). Este autor diz ser importante que a ciência e a arte estejam próximas, o que não era estranho no tempo de Leonardo da Vinci. Então, apresenta, de um modo interessante, o seguinte sumário: “Qui sont les acteurs?; les règles du jeu; Quelques définitions; Les mécanismes de la vision; Faire de l’ordre pour comprendre; Le travail des couleurs; La lumière et l’éclairage; Et si l’œil fait des scènes...”. Note-se que, só os três últimos pontos são mais específicos da pintura, mas, em todo o dossiê sobre a cor (parte teórica e a mais prática) realça ‘o que o pintor deve reter’. Por cima deste sumário, surgem três bisnagas, vendo-se a tinta amarela, a azul escura e a vermelha. Sim: as mesmas três cores estruturantes escolhidas por Miguel Neiva para o ColorADD (não é exatamente o que, em física, é fortemente sublinhado: as cores do sistema aditivo - cujo somatório é o branco - ou o complementar, o sistema subtrativo - as cores cujo somatório é o preto). Aliás, o subtítulo do Dossiê que escolheu é “Il n’y a pas de quoi broyer du noir”. No decorrer do texto, após a apresentação das principais interações da luz com a matéria (reflexão, absorção seletiva, difusão, e dos dois sistemas acima mencionados), e com o conhecimento destas regras do jogo, como refere, este autor relembra, sempre com exemplificação, como, no processo da mistura de tintas, se pode utilizar também o sistema aditivo, aprendendo a dominar os três qualificativos da cor (tinta, luminosidade e saturação) (ver também Albuquerque *et al.*, 2015). Aborda a cor “através dos seus fundamentos, tanto científicos como artísticos, a fim de que, de uma vez por todas, se saiba do que se está a falar”, escreve o editor ao apresentar o Dossiê (Perego, 2016). Perego também apresenta o Índice Internacional de Corantes/CI/Colour Index, para que não haja dúvidas das tintas a aplicar. **Apontamento 2** - No ColorADD e na pintura, (acima referida) há a utilização das mesmas três cores estruturais e dos mesmos processos básicos (ou regras, opção pedagógica de Perego).

Antes de passarmos aos processos/projetos de fazer crescer o outro, vamos caminhar um pouco com a Teoria de retinex. Primeiramente e ao verificar que a cor percebida dos objetos é largamente independente do d.e.p.r. que neles incide, com a concomitante e interessante inibição lateral de cones excitados, acima referida, Land (1971) tenta simular e explicar o sistema visual humano no modo como percebia a cor, em situações usando padrões de Mondrian (contrastes de cor). Baseado na percepção humana da visão, utiliza o modelo da imagem física 2D capturada (I , como função de duas dimensões x e y) em que esta é vista como um algoritmo dependente de dois fatores e é decomposta em duas subimagens: a das propriedades de espalhamento da luz da imagem do objeto visionado; e das condições de brilho da iluminação. $I(x,y) = R(x,y) \cdot L(x,y)$: a imagem (I) como produto da refletância (R) e da luminiscência da fonte luminosa (L), em cada pixel (x,y) . “Este algoritmo da constância da cor modifica os valores de RGB (modelo de cor “red, green e blue”) em cada pixel dando uma estimativa da sensação da cor sem informação adicional das condições de iluminação” (Land e McCann, 1971, citado por Lenka *et al.*, 2016). Gradualmente, alguns algoritmos de retinex evoluíram, desde então. Matematicamente (com transformações logarítmicas e outras) foi possível o realce automático de imagem para cada um dos diferentes campos de aplicação da captação, reconstrução e projeção de imagens. Nos dias de hoje, aplicam-se a muitos campos, tendo-se desenvolvido, de acordo com as suas aplicações, em imagens cinzentas, coloridas e procedimentos de imagem em tempo real. A tecnologia de aplicação da evolução deste algoritmo tem-se mostrado importantíssima em muitas áreas da ciência, da engenharia e da sociedade, como imagens em biomedicina, fotografia astronómica, imagens de satélite, imagem de computador, sistemas de segurança, câmaras de fotografia, em telemóvel, vídeo, scanner etc. (Lenka *et al.*, 2016, p.16)

Atualmente e nesta Teoria retinex, o algoritmo é de realce de imagem baseado no Método da Compensação de Iluminação (explicando o fenómeno da constância da cor e do contraste), sendo um método automático, como dissemos, de acordo com o campo de aplicação, poden-

do obter-se imagens de pobres estruturas visíveis, como é o caso do raio-X ou *scanners*. Continuando com os mesmos autores, em breve, o algoritmo desta teoria com transformação de onda “ajudará a obter a nitidez, o processo da constância de cor e a dinâmica compressão de intervalos” (p.15). Portanto, retinex melhora a transmissão de qualquer imagem. Assim, enquanto os nossos olhos podem perceber a cor corretamente obtendo uma perspectiva tridimensional, que nos tem sido muito útil, as câmaras fotográficas e os vídeos não o podem gerir. “O objetivo desta teoria é a obtenção, com a constância de cor, de um balanço entre a visão humana e os sistemas de máquinas óticas. As imagens digitais, realçadas por esta evolução da aplicação desta teoria, ficam muito mais perto das situações coloridas percebidas pelo sistema visual humano, em qualquer espécie e nível de variação de luz, do que qualquer outro método de realce de imagem digital” (Lenka *et al.*, 2016, p. 15). Esta iluminação de qualquer tipo de fonte e nível de variação de intensidade foi um grande problema prático do início da história do cinema colorido. A Tecnicolor faz agora 100 anos. É interessante ver algo sobre a sua história e a interligação com este artigo sobre a luz e a cor, ao passar, da perspectiva 3D, do mundo real e que percebemos, para 2D, o mundo da imagem e da cor. **Apontamento 3-** passagem do mundo real tridimensional, 3D, para 2D, o da imagem e da cor (podendo ser com som!).

Quanto à Educação, para lá do pedagogo John Dewey, trazemos a Companhia de Jesus e a sua vertente educativa para fundamentar a nossa aposta neste domínio. A arte e a ciência são dois dos maiores empreendimentos do espírito humano contribuindo para a educação, progresso contínuo de formação de cada humano na perspectiva de Dewey (Westbroon *et al.*, 2010, p. 65), construindo, concomitantemente, a sua sociabilidade (Albuquerque, 2005). “Azulejos que ensinam”: assim se pode ler, num da coleção de azulejos euclidianos, talvez do Colégio das Artes em Coimbra, colégio jesuítico aberto no século XVI e o primeiro de muitos espalhados por todo o mundo. A comunidade matemática sempre teve preocupações didáticas, como relembra J. M. Urbano, presidente desta, na Universidade de Coimbra (Duarte, 2007), sendo esta coleção uma prova deste es-

forço, reproduzindo fielmente os diagramas geométricos, como refere. O catálogo da exposição “acrescenta, ao confronto de cada ilustração e respetivo azulejo, o enunciado da preposição (e por vezes mesmo a demonstração) que cada imagem representa, sendo conteúdos didáticos inerentes” (Duarte, 2007). Os azulejos não mostram só figuras matemáticas. Há alguns que parecem ser de astronomia e outros de ciências da natureza. São azulejos que testemunham uma tradição de ensino científico, como é referido. “Cor, Natureza e Conhecimento: no Curso Aristotélico Jesuíta Conimbricense” (Camps & Carvalho, 2016) vem expor, por exemplo, “A cor, segundo Manuel de Góis: nos alvares da Modernidade”, fazendo a ponte para teorias da cor mais atuais.

Consideremos agora o conteúdo da Exposição presente na Biblioteca Joanina “De Coimbra para o Mundo” (Maia do Amaral, 2016). Pode-se verificar que o processo educativo jesuítico, com início no Colégio de Coimbra, foi “um ponto de irradiação de Cultura, Ciência e Culto para fora da Europa” (Maia do Amaral, 2016). Este processo educativo teve, como macroestrutura de sucesso, D. João III, Inácio de Loyola e Papa Gregório XIII (como microestrutura, o mundo individual de cada protagonista, milhares de jesuítas e sua envolvente, tendo o autor do guião e textos escolhido documentos de 34 figuras da Companhia de Jesus). Continuando com esse mesmo autor, “Portugal tinha obtido da Santa Sé o direito exclusivo da organização e financiamento de todas as atividades religiosas nos domínios e terras descobertos pela coroa, o chamado Padroado Português do Oriente”. D. João III contactou o fundador da Companhia de Jesus para o desafio da missão da Índia. Em 1540 chegaram a Portugal três jesuítas, sendo um português, Simão Rodrigues que ficou em Portugal. Lançou as bases da Província portuguesa e, passados dois anos, a Companhia criou o Colégio de Coimbra para a formação de missionários. Neste fulgor, Francisco Xavier (navarro e um dos três acima citado) “mal chegou à Índia fundou um colégio para alunos externos (1543). O Principal Colégio jesuíta na Índia, ...Goa, foi fundado só em 1548”, devendo transformar-se numa Universidade da Ordem, como o de Coimbra. Continuando com este investigador

O número de jesuítas na China nunca terá sido tão grande como na Índia ou no Malabar, mas a sua qualidade foi certamente superior. Eram escolhidos pelas suas capacidades científicas e praticamente todos eles passaram por Coimbra.

O Padroado Português protegeu de alguma forma a penetração dos jesuítas na China, via Macau, percebendo que a abordagem da Companhia, usando o passaporte da ciência e da tecnologia ocidentais, garantia acesso ao Imperador e às classes dirigentes chinesas e funcionava proteção às Missões instaladas no restante território chinês.

Esta solução funcionou bem até que outras Ordens e outros países, que ambicionavam um acesso direto à China, intrigaram para que o Papa condenasse a *accommodatío* e a *imitatio* jesuítas, suscitando a chamada Questão dos Ritos.

Neste relato de desafio educativo de grande êxito, com uma forte estratégia mas muito exigente em todos os sentidos (que vale a pena conhecer e está em linha) pode-se constatar, para lá da Filosofia e Teologia: 9 jesuítas com ação relevante nas Letras (gramáticas, etc.); 2 em História (correspondente da Academia Real da História Portuguesa); 7 na área das Ciências (Matemática, Astronomia, Botânica, Medicina, Geografia, conjugando por vezes várias áreas e investigação extraordinária); 5 nas Belas-Artes.

Pôr-se no “papel do outro”: todo o bom educador o faz, aprendendo, mas, para lá do ensino e nestes textos, pode-se constatar, por exemplo, aprendizagens de culturas (sem conhecer a língua) e a proteção humana de minorias. E, da Amazónia a Macau!

Apontamentos 4 e 5- para o êxito educativo foi necessária uma forte estratégia; realçamos também o “pôr-se no papel do outro”.

Introdução

Nos dias de hoje dá-se mais valor à inclusão e às dificuldades sentidas por alguns humanos. Contudo, a realização da inclusão não trata apenas de responder às dificuldades físicas e motoras das pessoas, sendo que “a noção de inclusão social remete para o modo como os atores constroem as relações que os ligam a um espaço

comum e participam nele” (Capucha, *et al.*, 2005, p. 7).

O daltonismo é um tema ao qual não era atribuída especial relevância, ao longo dos anos. Uma vez que a sociedade não estava previamente preparada para acolher as pessoas com daltonismo, surgiu um projeto relacionado com a cor e com símbolos associados à respetiva cor, para proporcionar, também ao daltónico, a identificação das cores de forma correta, nomeadamente, o projeto ColorADD, criado por Miguel Neiva (2008).

Devido à comemoração do Ano Internacional da Luz, em 2015 surgiu a ideia de realizar um projeto relacionado com a cor e a luz. Deste modo, a divulgação do ColorADD despoletou a elaboração do projeto “Um desafio com outros óculos!”, com o intuito de ser implementado em contexto escolar. Inicialmente, este era constituído por quatro fases, nomeadamente, a implementação do projeto com três crianças a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ª fase), com alunos do 1.º CEB (2.ª fase) e com alunos do 2.º CEB (3.ª fase). A 4.ª fase envolvia um projeto escola, onde tinha lugar a realização de palestras com oradores (ligados à biologia e à astronomia), bem como a realização do Workshop: “Um desafio com outros óculos!”. Contudo, não foi possível realizar esta última fase devido à falta de disponibilidade dos oradores conjugada com a gestão do tempo, do calendário do ano letivo e do próprio mestrado.

Percebemos que o projeto ColorADD tem tido um grande impacto a nível mundial através da recente participação no concurso *Chivas – The Venture*. Esta iniciativa visou apoiar empresas com ideias inovadoras e de empreendedorismo, que tivessem como objetivo criar uma mudança positiva na sociedade. O prémio total de um milhão de dólares foi distribuído pelos projetos que apresentaram um maior número de votos. Esta votação era realizada pelo público em geral, através do *site* oficial do concurso (<https://www.theventure.com/global/en/finalists/coloradd>). Perante a necessidade de facilitar a aprendizagem e de dar a conhecer a *cor para todos*, e pelo facto do ColorADD ser um dos finalistas (entre as mais de 2500 candidaturas), decidimos prestar apoio na divulgação do concurso e da votação do projeto (ColorADD), através das redes sociais e da plataforma, em linha, da Escola Superior de Educação de Coimbra

(ESEC), instituição onde já se encontra implementado este sistema de identificação da cor.

Recentemente surgiu uma nova ideia de projeto, na ESEC, relacionada com o ColorADD, segundo o qual se pretende que seja agendando um dia no calendário em que será todos os anos realizada uma celebração. Este projeto tem como objetivo principal a divulgação do código para toda a comunidade escolar e futuros profissionais, bem como o seu impacto na sociedade, percebendo a evolução da implementação do código realizada por estes agentes.

Ano Internacional da Luz

No ano 2013, em Assembleia Geral das Nações Unidas, foi aprovado o Ano Internacional da Luz (AIL), que se realizou em 2015. Foi um projeto de divulgação mundial, de um tema de cariz científico e educativo que contou com cerca de 100 parceiros de 85 países tendo como objetivo mostrar a importância da luz à população de todo o mundo, mostrar o impacto que as tecnologias, que a luz possibilitou, apresentam e continuarão a apresentar na vida das pessoas, bem como no desenvolvimento da sociedade.

Os temas abordados com o AIL2015 estiveram relacionados com as dimensões da luz, nomeadamente, nas áreas da Ciência, da Tecnologia, da Natureza e da Cultura. O projeto foi destinado a todo o público e baseou-se no desenvolvimento, na sustentabilidade, na educação e na história.

Como lembra Fiolhais (2015), Newton realizou várias experiências ligadas à ótica, através da “luz que lhe entrava pela janela do quarto e um prisma, a luz era formada por partículas”. Perante as experiências que Newton foi realizando,

“a luz branca era desdobrada em luz de várias cores no interior do prisma simplesmente porque ela era composta por corpúsculos de tamanhos diferentes. Os maiores viajavam mais lentamente no vidro, ao passo que os menores viajavam mais rapidamente. As cores do arco-íris que apareciam no vidro e continuavam quando o feixe saía estariam associadas ao diferente tamanho das partículas. Newton acertou em cheio quando

afirmou que o branco tinha todas as cores e quando explicou o desdobramento das cores pela diferente velocidade das partículas, mas falhou quando imaginou partículas de diferentes tamanhos” (Noronha *et al.*, 2015).

Continuando, em corpos com luz própria, Lopes (2013) refere que “o espectro de radiação eletromagnética ocupa uma grande gama de frequências (ou comprimentos de onda) que se estende desde as baixas frequências [...] às muito altas”. Através da observação de um espectro visível é possível verificar que “não se encontram todas as cores visíveis”, isto é, “existe uma gama de cores que habitualmente colocamos entre o azul e o vermelho e que inclui a cor magenta” (p.3). Sendo que “o somatório das cores (ou de todas as radiações visíveis) é o branco; ou ainda, o somatório, das 3 cores principais de corpos com luz própria (vermelho, verde e azul), é o branco” –sistema aditivo- e o somatório das cores de corpos sem luz própria (amarelo, magenta e azul ciano) resulta o preto –sistema subtrativo (Albuquerque *et al.*, 2015, p. 61).

ColorADD

Segundo Magalhães (n. d.), discromatopsia é a designação médica atribuída à “incapacidade de distinguir as cores”, ou seja, ao conceito, conhecido mais vulgarmente como daltonismo. Para Araya e outros (2012), o conceito de daltonismo é entendido como “uma deficiência na visão que dificulta a perceção de uma ou de todas as cores” (p. 4). Sabe-se, ainda, que, “aproximadamente 10% dos homens e 1% das mulheres apresentam algum grau de deficiência na avaliação das cores” (p. 5).

No caminho da ciência realizaram-se estudos relacionados com o funcionamento do olho humano, sendo que os bastonetes e os cones fazem parte da retina, no sistema da visão humana. Os bastonetes “são sensíveis à intensidade luminosa em toda a gama de comprimentos de onda a que o olho humano é sensível”. Estes “proporcionam a deteção das formas dos objetos, a visão noturna e a informação necessária à orientação”. Contudo, os bastonetes mesmo sendo “sensíveis à luz em todos os comprimentos de onda, não conseguem

discriminar entre a luz recebida num comprimento de onda e luz recebida noutra comprimento de onda diferente, isto é, não detetam a cor” (Lopes, 2013, p. 5).

Recorrendo a uma explicação mais minuciosa, Soares e Jaquez (2009, citado por Araya *et al.*, 2012), para a visualização das cores, referem que o olho humano possui cones de receção de luz que funcionam da seguinte forma:

Os estímulos imediatos da percepção visual são os feixes luminosos que, depois de passarem pela pupila, incidem na retina. É ali que as ondas eletromagnéticas de frequência visível se convertem em sinais elétricos, responsáveis pela atividade neural. Os impulsos neurais, provenientes da retina, são então encaminhados ao cérebro, que os interpreta e classifica. A cor que você vê depende de quanto é estimulada cada espécie de cone. (p.5).

Neste sentido, Lopes (2013), refere que “os cones são sensíveis à luz apenas em certas gamas de comprimento de onda”, uma vez que existem cones sensíveis à luz na zona do vermelho, do verde e do azul (p.5). Para a cor ser visível, “os cones necessitam de níveis de luminosidade mais elevados do que os bastonetes e, por esta razão, o olho humano não é capaz de detetar a cor dos objetos em condições de iluminação muito fraca como à noite” (Lopes, 2013, p. 6).

Uma vez que a pessoa com daltonismo apresenta dificuldades na “diferenciação das cores” é necessário que exista “uma necessidade de adaptação de alguns instrumentos de convívio social para as necessidades do daltónico” (Araya *et al.*, 2012, p. 4). É de salientar, que a dificuldade mais comum, que as pessoas com daltonismo sentem, perante a visualização das cores, é a de distinguir o verde e o vermelho, uma vez que “aquilo que, para uma pessoa é normal, é verde ou vermelho, para esse daltónico é cinzento em várias tonalidades” (Fernandes *et al.*, 2003, citado por Araya *et al.*, 2012, p. 6).

Sabendo que existem cerca de 350 milhões de daltónicos no Mundo, é fundamental que se consiga disponibilizar a cor para Todos. Deste modo, foi criado um código, denominado de ColorADD, a fim de proporcionar a integração das pessoas com daltonismo na sociedade. Este código (ColorADD) é um sistema de identificação da cor para daltónicos, desenvolvido por Miguel Neiva, ao longo de oito anos e apresentado na sua tese de mestrado.

Seguindo a ideia de Wong (1998, citado por Albuquerque *et al.*, 2015), que “diversamente da linguagem falada ou escrita, cujas regras gramaticais são mais ou menos estabelecidas, a linguagem visual não tem nenhuma lei evidente” (p.61). Assim, o autor deste projeto (ColorADD) apresentou, como principal objetivo, a criação de uma linguagem para a leitura da cor, que se tor-

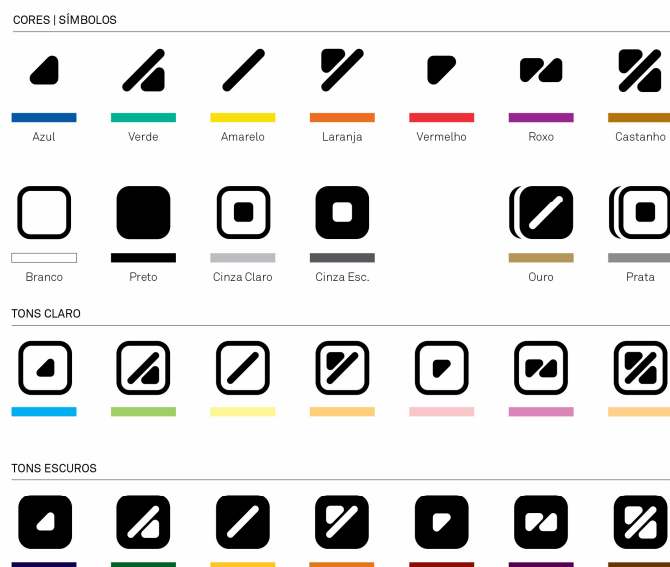


Figura 1 - ColorADD: 27 símbolos e cores, associados à regra da sua adição (a cor por pigmentos/sem luz própria-sistema subtrativo). Amarelo, vermelho e azul, com e sem adições; mais preto e branco; mais prateado e dourado; mais tons claros e escuros.

nasse simples e universal. Uma vez que o código apresenta uma estrutura clara e simples, representando também a adição de cores, isto permite que “quem não é daltónico não é discriminado, pois é um código fácil (leitura, memorização e utilização)” (Albuquerque *et al.*, 2015, p. 62).

O código permite, ainda, que a integração na sociedade seja realizada de forma anónima, sem ter de existir a exposição do daltónico, caso este se sinta constrangido, uma vez que nem sempre são compreendidos pelas pessoas que não são daltónicas. Foi elaborado fazendo uma aproximação às três cores primárias para o sistema subtrativo (magenta, azul e amarelo), associadas a símbolos gráficos. Através das cores primárias deste sistema (daqui em diante, por omissão, não será sempre referido o sistema subtrativo) foi possível criar um leque variado de símbolos associados às cores, do qual fazem parte vinte e sete símbolos do código (**Figura 1**), incluindo, o dourado e o prateado. Para a criação de tonalidades claras e escuras é utilizado um símbolo centrado, inserido num quadrado branco ou preto. Assim, com a utilização deste código de identificação de cor, qualquer pessoa consegue relacionar os símbolos, de forma a permitir a “compreensão exata da comunicação, sempre que a cor é fator de identificação, orientação ou escolha”, no seu quotidiano (Neiva, 2010).

Nos dias de hoje, o ColorADD tornou-se uma ferramenta útil em múltiplos produtos e serviços facilitando a integração social de pessoas daltónicas, levando assim à inclusão e promoção da igualdade. O código está já implementado em diversas áreas, tais como, transportes, educação, vestuário, bibliotecas, e na área da saúde, por exemplo nos hospitais. Além destes aspetos, está também disponível no *site* (<http://www.coloradd.net/why.asp>), uma aplicação (*App*) para descarregar para *smartphones*, através da qual é possível visualizar os símbolos para cada radiação visível (cor), quando o aparelho se encontra direcionado, em geral, para o nosso quotidiano, como por exemplo, para uma paisagem, ou uma pintura.

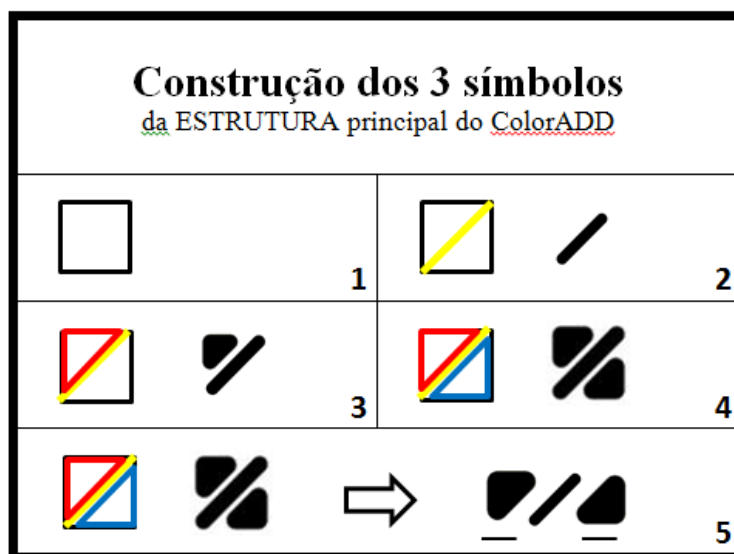


Figura 2 - ESTRUTURA principal da simbologia do ColorADD: três símbolos e três cores –AMARELO, VERMELHO e AZUL

Estrutura do código

Para se tornar mais fácil compreender a construção do código, pedagogicamente partiu-se da criação de um quadrado para representar os três símbolos base (**Figura 2**) e exatamente com estas orientações, correspondentes às cores primárias. Deste modo, na posição da diagonal do quadrado desta figura, obtém-se o símbolo correspondente à cor amarela e dois triângulos retângulos isósceles, que, com essa orientação, representam os símbolos respeitantes à cor vermelha e à cor azul **Figura 2**. Continuando, o triângulo que forma um ângulo reto, no canto superior esquerdo, está associado ao vermelho e o triângulo que apresenta um ângulo reto, no canto inferior direito, representa a cor azul, **Figura 2**. Da memória da mistura de guaches ou de marcadores, encontramos os restantes símbolos, **Figura 1**. Podemos obter o símbolo da cor castanha, através da associação dos três símbolos base, **Figuras 2 e 1**. É de notar que se pode encontrar com facilidade o símbolo da cor laranja, através de um novo símbolo em que estão presentes os símbolos das cores amarelo e vermelho, (nos guache, o amarelo + vermelho = cor de laranja). É pelo mesmo processo que se encontra o novo símbolo verde (azul + amarelo = verde) e o roxo (azul + vermelho = roxo).

Metodologia

Foi realizado um estudo de investigação exploratória sobre a luz, nomeadamente, associado ao ColorADD, com dados qualitativos e quantitativos, que passaram por três fases. A primeira fase foi implementada com três crianças a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente os 2.º, 3.º e 4.º anos. Na segunda e terceira fase, a população-alvo (novecentos e sessenta e oito alunos) corresponde a um Agrupamento de Escolas da região centro, no ano letivo 2014/2015, sendo composto por um total de seiscentos e vinte e três alunos a frequentar quatro escolas do 1.º CEB e trezentos e quarenta e cinco alunos a frequentar o 2.º CEB na escola sede do agrupamento.

Da população-alvo foi selecionada uma amostra de conveniência de 42 alunos pertencentes a 3 turmas do 1.º CEB (2.ª fase), sendo que 12 se encontravam a frequentar uma turma de 1.º e 2.º ano, 13 numa turma do 3.º e 4.º ano e ainda 17 eram pertencentes a uma turma apenas de 4.º ano. A amostra referente ao 2.º CEB é constituída por 38 alunos relativos a 2 turmas do 2.º CEB (3.ª fase), mais especificamente, 18 deles pertencentes ao 5.º ano e os outros 20 ao 6.º ano.

Objetivos didáticos

- Os objetivos deste projeto passam essencialmente por:
- Adquirir cultura científica sobre a luz, nomeadamente o aparecimento e a justificação do arco-íris;
- Explorar e compreender as cores primárias e secundárias no sistema de adição;
- Perceber as diferenças das cores, ao colocar-se no papel do outro (daltónico), com a utilização dos óculos do ColorADD;
- Compreender e adquirir o código ColorADD.

Projeto “Um desafio com outros óculos!”

O projeto “Um desafio com outros óculos!” tem o intuito de permitir à sociedade que nele participa, mais propriamente à população escolar, de se colocar no papel do outro, para que consigam ter a perceção do que as pessoas com daltonismo sentem, no seu quotidiano. Este projeto engloba as seguintes sete etapas educativas sequenciadas: (1) realização do pré-teste; (2) atividades de pintura

com mistura de cores; (3) visualização de imagens sem óculos e com óculos; (4) apresentação sucinta do código ColorADD – PowerPoint; (5) realização de um jogo consolidando o código; (6) realização do pós-teste; (7) registo de notas de campo, ao longo do trabalho.

A primeira etapa (1) inicia-se com a aplicação de um pré-teste constituído por oito questões (Q1 a Q8) globais sobre a cor, que são apresentadas, maioritariamente, por respostas fechadas.

Na segunda etapa (2) é realizada uma atividade de pintura, em que são distribuídas folhas com vários círculos que se interligam através de setas, a fim de a população-alvo pintar (com têmperas) os vários círculos, com as cores primárias (amarelo, magenta e azul), até obterem as cores secundárias (verde, cor de laranja e roxo), no sistema subtrativo.

A terceira etapa (3) abrange a visualização de nove imagens da natureza (florestas, flores, folhagens, entre outros), treze imagens do quotidiano (semáforos, fruta, lápis de cor, entre outros) e doze imagens que contêm os símbolos do código do ColorADD. Inicialmente, para esta terceira etapa, as crianças exploram a visualização das imagens em conjunto, sendo-lhes posteriormente entregues os óculos do projeto ColorADD, para que se coloquem no papel dos daltónicos. Ao longo da exploração das imagens, emergem dúvidas acerca dos símbolos que estão contidos em algumas dessas imagens.

A fim de se proporcionar a compreensão dos símbolos do código, inicia-se, então, a quarta etapa (4), que envolve a apresentação de um PowerPoint. Este consiste na apresentação do significado do ColorADD, nas cores utilizadas neste projeto (amarelo, vermelho e azul), na estrutura do código acima referida, nos vinte e sete símbolos e na junção de cores.

Após o diálogo e a exploração do código do ColorADD, é realizado um jogo de tabuleiro (80x80cm), na quinta etapa (5), onde está representada a base do EM-LEMA do código (**Figura 3**). Para a realização do jogo são distribuídos, às crianças, sete cartões com as cores primárias e secundárias, que apresentam o símbolo representante de cada cor. O objetivo do jogo é a colocação (pelas crianças) dos cartões nos locais corretos, de forma a realizar a junção das cores primárias, formando

as cores secundárias, no sistema subtrativo (**Figura 4**).

A sexta etapa (6) implica a realização de um pós-teste, constituído por oito questões (Q1 a Q8) de resposta aberta e fechada, relacionadas, mais especificamente,

Para finalizar a implementação do projeto (7), são sempre realizadas notas de campo relacionadas com as reações das crianças perante o que lhes é apresentado.

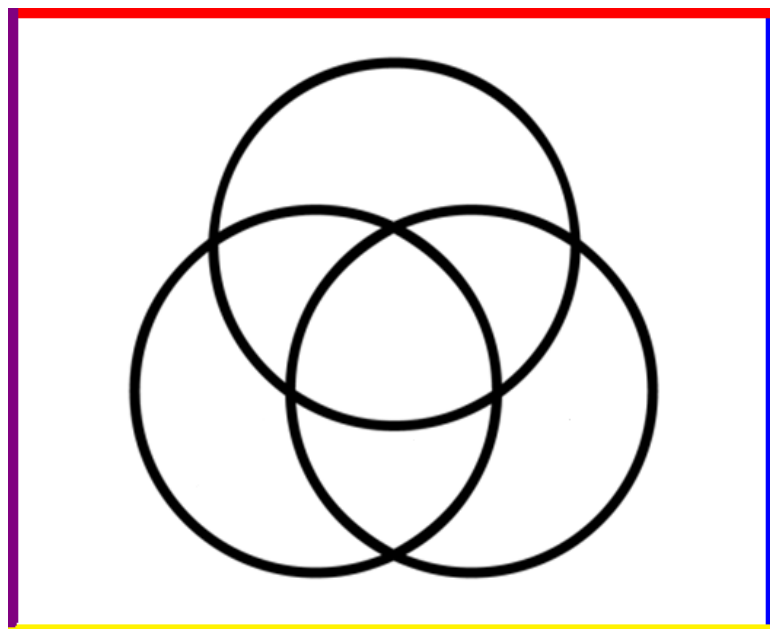


Figura 3 - Jogo de tabuleiro (80x80cm), com a base do EMBLEMA do código

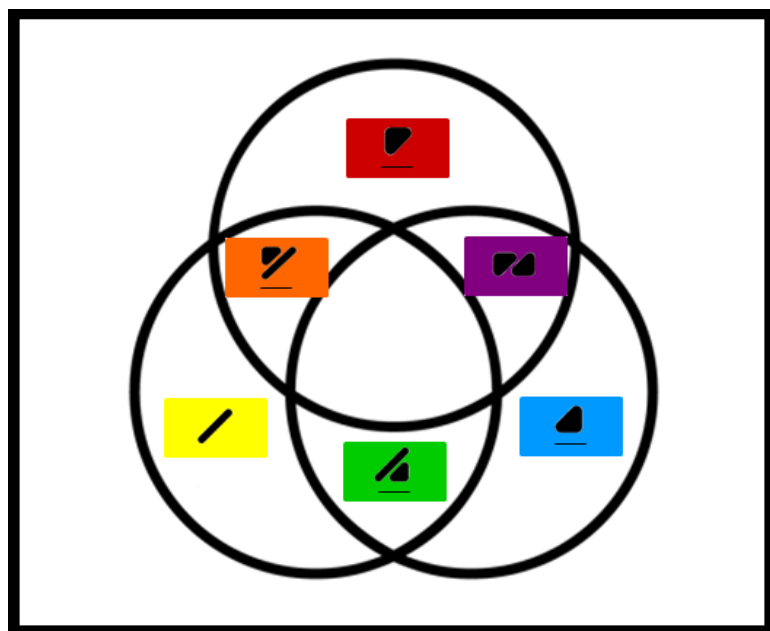


Figura 4 - Jogo de tabuleiro preenchido: EMBLEMA do ColorADD

com o código do ColorADD e as atividades, acima referidas, que são realizadas ao longo do projeto “Um desafio com outros óculos!”.

Apresentação e discussão de resultados

Para serem elaborados os materiais definitivos, para a implementação do projeto com a amostra selecionada, foi crucial a experimentação com as três crianças, referidas acima, realizada na 1.ª fase deste projeto. Através da observação da reação e do tempo de resposta que as crianças mostraram às questões que lhes foram apresentadas, foi possível perceber as dificuldades que estas sentiram. Esta fase inicial foi essencial para procedermos às alterações que se consideraram necessárias, com vista às respostas serem apresentadas de forma explícita e sucinta. Deste modo, foi possível melhorar os materiais, que foram sendo utilizados ao longo da implementação, mais propriamente os pré-testes e os pós-testes.

As respostas dos alunos, às questões dos pré-testes, mostraram os seus conhecimentos prévios relativamente ao arco-íris, ao conceito de daltónico e respetivo significado, à mistura de cores e ao ColorADD. Apenas em algumas escolas foi realizada a experiência do arco-íris, recorrendo-se ao uso de espelhos, água e lanternas ou luz solar. Contudo, alguns problemas relacionados com o excesso ou falta de luminosidade levaram a que os dados resultantes desta experiência não tenham sido suficientes.

Seguidamente apresentam-se algumas situações mais relevantes que se podem evidenciar a partir da análise dos dados.

Na Q3 (pré-teste) um elevado número de alunos do 1.º CEB (76,2%) demonstrou não saber o que é um daltónico. Já no 2.º CEB, apenas 2,6% assinalaram não o saber. Contudo, 23,8% de alunos do 1.º CEB e

97,4% de alunos do 2.º CEB mostraram saber o que é um daltónico.

Na resposta à Q4 (pré-teste) foram apresentadas respostas relativamente ao facto de os alunos conhecerem, ou não, pessoas com daltonismo, verificando-se que 69,1% dos alunos do 1.º CEB e 57,9% dos alunos do 2.º CEB não conhecem nenhum daltónico, apesar de um elevado número de alunos do 2.º CEB ter mostrado saber o significado da palavra (daltónico). Talvez muitos daltónicos não se apresentem como tal, existindo também o fator da maior ou menor profundidade da relação com ele.

Na Q5 (pré-teste), 52,4% dos alunos do 1.º CEB e 73,7% dos alunos do 2.º CEB assinalaram corretamente as três cores primárias. Através das respostas a esta questão, foi possível compreender que a maioria dos elementos da amostra conseguiu identificar, sem hesitar, as cores primárias e secundárias.

A junção das cores foi abordada na Q6 (pré-teste), a fim de se averiguar se os alunos já tinham realizado alguma atividade que envolvesse a mistura de cores, sendo que 78,6% dos alunos do 1.º CEB e 92,1% dos alunos do 2.º CEB responderam afirmativamente à questão.

Os pós-testes visam demonstrar a compreensão de conteúdos e competências científicas que os alunos adquiriram, através das práticas desenvolvidas na aplicação do projeto “Um desafio com outros óculos!”. De uma forma sucinta, com a análise dos pós-testes, foi possível verificar que, alguns alunos conseguiram representar o emblema (Q3 – pós-teste) e uma grande parte identificou corretamente o número de elementos que compõe o código (Q4 – pós-teste), bem como, assinalaram os locais ou objetos onde o código está implementado atualmente (Q6 – pós-teste). Sendo que, se apresentam abaixo, de forma mais minuciosa, as percentagens para as três questões, referidas anteriormente, e para outras questões que consideramos relevantes.

Partindo dos dados da Q7 (pré-teste) e da Q2 (pós-teste) foi possível compreender a diferença entre a percentagem de alunos que conheciam previamente o código do ColorADD e a percentagem que conheceu o código através da implementação do projeto “Um desafio com outros óculos!”. Sendo que, no primeiro caso, a

percentagem de alunos no 1.º CEB é de 11,9% e 18,4% no 2.º CEB. É de notar que, através da observação direta e do registo de notas de campo, se verificou que a maioria dos alunos do 2.º ano demonstraram confundir o conceito do ColorADD com o conceito de *The Color Run*. Este é um evento realizado em várias cidades, que consiste numa corrida/caminhada de cinco quilómetros, em que os participantes devem passar pelas *Color Zones* (onde são pulverizados com tinta em pó, de várias cores) e chegar à meta todos coloridos. Para o segundo caso, a percentagem recolhida é de 81% para o 1.º CEB e 65,8% para o 2.º CEB.

Na Q3 (pós-teste) foi solicitado, aos alunos, que desenhassem o emblema do ColorADD, que representa as cores primárias e secundárias: 38,1% dos alunos do 1.º CEB e 42,1% dos alunos do 2.º CEB desenharam o emblema corretamente.

Na questão em que os alunos foram inquiridos sobre o número total de elementos que compõe o código do ColorADD (Q4 – pós-teste), foi possível verificar que um elevado número dos alunos assinalaram a resposta correta, mais precisamente, 90,5% alunos do 1.º CEB e 94,7% alunos do 2.º CEB.

Relativamente às questões sobre a relevância dos materiais utilizados no projeto “Um desafio com outros óculos!”, nomeadamente, na Q5 (pós-teste), 95,2% dos alunos do 1.º CEB e 97,4% dos alunos do 2.º CEB consideraram os materiais úteis para a aprendizagem do código do ColorADD.

Na Q6 (pós-teste) os alunos indicaram os locais ou objetos onde foi implementado o código, tendo sido referidos: os semáforos (7,1% do 1.º CEB e 57,9% do 2.º CEB); as peças de vestuário (33,3% do 1.º CEB e 23,7% do 2.º CEB); os jogos (40,5% do 1.º CEB e 57,9% do 2.º CEB); o metro (7,1% do 1.º CEB e 34,2% do 2.º CEB); os hospitais (21,4% do 1.º CEB e 42,1% do 2.º CEB). Através destes valores verificou-se que os alunos do 1.º CEB referiram, essencialmente, peças de vestuário e jogos. Enquanto os alunos do 2.º CEB indicaram sobretudo semáforos, jogos e hospitais.

Com base na análise dos pré-testes foi possível concluir que os alunos pertencentes à amostra utilizada, de uma forma geral e antes da realização das atividades do

projeto “Um desafio com outros óculos!”, não conheciam corretamente os conceitos associados à cor e à luz, nem o que era um daltónico e, ainda, desconheciam o que era o ColorADD. Contudo, após a implementação das atividades e a realização dos pós-testes, constatou-se através da análise dos dados dos mesmos que a aprendizagem do sistema de identificação da cor para daltónicos (ColorADD) foi efetuada com sucesso por parte dos alunos.

Ainda no que concerne à análise dos dados (dos pré-testes), era expectável que os resultados dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico fossem de natureza mais positiva, relativamente aos resultados dos alunos do 1.º CEB, o que se revelou ser efetivamente verdade. Esta expectativa correspondia ao facto de, durante a análise das notas de campo, se ter percebido que os alunos do 1.º CEB, mais precisamente, os alunos do 1.º e do 2.º ano, ainda não tinham realizado qualquer tipo de atividade de adição de cor. Esta situação aponta para o facto dos alunos não se terem sentido confiantes no momento de responderem aos pré-testes. Além desta nota, verificou-se que os elementos da restante amostra já tinham adquirido alguns conceitos ligados à cor, talvez por curiosidade e, também, por fazer parte do currículo.

Ao longo da implementação deste projeto, os alunos mostraram, continuamente, empenho e motivação pelas atividades que foram realizando; além disso, estas últimas permitiram o desenvolvimento do espírito de equipa e de entreajuda, uma vez que os alunos trabalharam e partilharam as suas experiências com os colegas do grupo.

Uma das atividades do projeto que permitiu essa partilha de experiências consistia na visualização de várias imagens, recorrendo ao uso dos óculos azuis (elaborados para o projeto). Como o aluno que tivesse, por exemplo, os óculos azuis colocados devia dizer ao colega (que não os estava a utilizar), as cores que identificava, ao visualizar as imagens que lhe foram fornecidas, isso ajudou deste modo os alunos a colocarem-se no papel do outro, num simples gesto de colocar apenas uns óculos. Por outro lado, estes óculos permitiram que os alunos identificassem as cores como os daltónicos o fazem.

Foi perceptível, através de diversas questões, o interesse e mesmo a preocupação que os alunos mostraram

perante a dificuldade que as pessoas com daltonismo sentem em identificar as cores, no seu quotidiano, como supostamente os alunos com visão dita normal as veem.

Consideramos que este projeto auxiliou a despertar a consciência cívica nos alunos, com o intuito destes estarem cientes de que existem pessoas com algumas diferenças e que não estão devidamente integradas na sociedade, uma vez que necessitam de respostas às suas dificuldades. Além deste aspeto positivo contribuiu para algo que reputamos importante pois é essencial mostrar à sociedade que é possível permitir que a cor seja para Todos. Assim, todo o humano tem a possibilidade de melhorar a sua prática com a cor e facilitar, por exemplo, a sua deslocação no meio circundante.

É assim imprescindível abordar temáticas como esta, pois, quanto mais informação estiver disponível na sociedade, mais facilmente as pessoas conseguem fazer parte dela, ao apoiarem, criarem e divulgarem projetos com vertentes inclusivas.

Outros exemplos de utilização da cor

Um exemplo de utilização – a linha verde do metro do Porto - de Campanhã ao Instituto Universitário da Maia

Foi escolhida esta linha C, a verde, com símbolo do ColorADD, pelo seguinte:

Com os pés assentes na Terra, de dia ao olhar para cima, vemos o céu azul (refração com dispersão da luz branca em que, para pequenos comprimentos de onda (λ) da luz visível, radiações azuis são 16 vezes mais intensas que as amarelas-alaranjadas – Lei de Rayleigh: a refração é proporcional ao inverso de λ à 4ª potência) e, se estamos na metade do ano de dia no Pólo Norte, vemos também estrelas. Ora, uma de nós experimentou uma sensação fantástica: de avião, ver o nascer do sol por cima de um mar de nuvens (12 agosto, 2016). Continuando a descrição e na linha do horizonte, vimos o início do sol (que, como Teixeira Dias relembra, na realidade ainda não está lá, pois as radiações dispersas, percorrem um grande caminho encurvado) sobre um mar doirado intensamente luminoso (devido à direção da radiação sobre as nuvens; e o amarelo corresponde ao mesmo fenómeno ótico expresso pela Lei de Rayleigh, mas em que a radiação azul está

dispersa para trás -maior desvio angular-, chegando-nos, nesta posição de observação, a radiação amarela, do nascer e do por do sol); e, paralela à linha do horizonte, do lado direito do sol, uma risca verde! Sim. Uma risca verde de luminosidade intensa (dispersão com flutuações da densidade do ar)!

Vimos assim, sobre o “azul do céu” já nosso conhecido, a linha do horizonte, a “metade” do sol, a risca verde à sua direita e, por baixo da linha do horizonte, um

mar doirado!!! Maravilhoso, maravilhoso, maravilhoso!!! E este espetáculo ótico do “green flash” não teve duração pequena: continuou a linha verde até entrarmos nas nuvens, para aterrar! Verde na Natureza, verde na utilização humana (ColorADD. Um passageiro de avião, daltónico com telemóvel direcionado e com a aplicação ColorADD App, seguiria de um modo muito mais rico o fenómeno, raro - e de duração de poucos segundos para o humano com os pés na Terra).

Referências bibliográficas

- Albuquerque, A., Marreiros, J., Ornelas, S. & Neiva, M. (2015). Luz e som - Ecos transparentes de comunicação. *OMNIA - Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes*, 2, 53-64.
- Albuquerque, A. (2005). *Resiliência: sua conceptualização e medida*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese doutoramento).
- Aleman, A.B. (2013). Primeros pasos de los dominicanos en China: llegada e implantación. *Revista Cauriensia*, 8, 191-214.
- Araya, A., Silva, J., Santana, B., Ferreira, K. & Poltronieri, C. (2012). *Abordando o daltonismo como questão sócio-científica para introdução de conceito de luz e espectro eletromagnético visível no ensino médio*. I Congreso Latinoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales. Desafíos de la Educación Científica Hoy, 1-11.
- Camps M.C. & Carvalho, M.S. (2016). *Cor, natureza e conhecimento: no Curso Aristotélico Jesuítas Conimbricense (1592-1606)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Capucha, L., Guerreiro, M., Bernardo, J., Madelino, F., Calado, A., Correia, S. & Silva, A. (2005). *Formulação de propostas de concepção estratégica das intervenções operacionais no domínio da inclusão social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Duarte, A.L. (coord. científico e bibliográfico) (2007). *Azulejos que ensinam*. Coimbra: MNMC.
- Fiolhais, C. (2015). A estranha natureza da luz. In *As Artes entre as Letras* Consultado em junho de 2016 em <http://ail2015.org/index.php/2016/06/13/a-estranha-natarlos-fiolhais/#more-1725>.
- Land, E.H. (1977). The Retinex theory of color vision. *Scientific American*, 273(6), 108-128.
- Lenka, R. & Khandual, A. (2016). A study on retinex theory and illumination Effects-I. *International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*, 6(1), 15-21
- Lopes, J. (2013). *Cor e luz*. Lisboa: Instituto Superior Técnico (Edição original: 2003).
- Magalhães, A. (n.d.). *Oftalmologia pediátrica e estrabismo*. Consultado em junho, 2016 em: <http://www.ofthalmologia-pediatria.eu/pp120-121.aspx>.
- Maia do Amaral (2016). *A Conimbriga urbe ad ordem, de Coimbra para o mundo, from Coimbra to the world*, Catálogo da Exposição. Coimbra: Biblioteca Joanina (guião e textos). Consultado em setembro de 2016 em <http://www.uc.pt/bguc/Documentos2016/jesuitasPT>.
- Neiva, M. (2008). *Sistema de identificação da cor para indivíduos daltónicos: aplicação aos produtos de vestuário*. Braga: Universidade do Minho (Tese de mestrado).
- Neiva, M. (2010). *ColorADD. Color identification system for colorblind people*. Consultado em junho de 2016 em <http://www.coloradd.net/why.asp>.
- Noronha, A., Fiolhais, C., Simões, C., Silva, E., Figueira, G., Moreira, J., Matos, J., Costa, M., Marques, M., Calhorda, M., Ferreira, M., Pombo, P., Melo, S. & Penã, T. (2015). *Ano Internacional da Luz 2015*. Consultado em junho de 2016 em <http://ail2015.org/index.php/ail2015/>.
- Perego, F. (2016). Dossier la couleur? Il n'y a pas de quoi broyer du noir! in *Revue Pratique des Arts*, 127, 26-37.
- Teixeira Dias, J. (1983). A Cor na natureza e na arte: Aspectos físico-químicos, in *Sociedade Portuguesa de Química (zona Centro), Conferências do 6º Encontro Anual de Química - Sector Educação*. Cadernos 3/4, 69-88.
- Westbrook, R.B. & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. J. E. Romão, V.L. Rodrigues (trad. e org.). Recife: Editora Massanganga. Consultado em setembro de 2016 em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>.
- Wong, W. (1998). *Princípios de forma e desenho*. São Paulo: Martins Fontes.

Ana Cristina Neves¹

EXAMES DE DIAGNÓSTICO NÃO-INVASIVOS

A ansiedade percebida pelo paciente*

Resumo: O presente artigo analisa em que medida a informação prestada aos utentes antes da realização de exames de diagnóstico não-invasivos, contribui para a redução da ansiedade percebida pelo sujeito. A amostra do estudo constituída por 50 utentes de um hospital da área de Lisboa e Vale do Tejo, de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 20 e 70 anos, foi dividida em dois grupos; i) Experimental (informados) e ii) Controlo (não-informados). Recorremos à adaptação portuguesa do *State Trait Anxiety Inventory* (STAI) como instrumento de medida e foram originalmente construídos cinco Folhetos Informativos, contendo informação específica sobre os exames prescritos. Os resultados sugerem que, a ansiedade se correlaciona negativamente com a informação prestada e com o nível de habilitações literárias dos utentes não-informados. Os dados obtidos sugerem ainda, níveis de ansiedade mais elevados para o género feminino e evidenciam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, em função das variáveis demográficas.

Palavras-chave: Informação prestada ao doente, ansiedade percebida, exames não-invasivos de cardiologia.

NON-INVASIVE DIAGNOSTIC TESTS

The patient's perceived anxiety

Abstract: This article analyzes to what extent the information provided to patients before performing non-invasive diagnostic examinations, helps to reduce the anxiety perceived by the subject. The study sample consisted of 50 users of a hospital of the area of Lisbon and Tagus Valley, of both sexes aged between 20 and 70 years, was divided into two groups; i) Experimental (informed) and ii) Control (uninformed). We used the Portuguese adaptation of the *State Trait Anxiety Inventory* (STAI) as a measuring tool and were originally built five Informative leaflets containing specific information about the prescribed examinations. The results suggest that anxiety was correlated negatively with the information provided and with the level of educational attainment of non-informed users. The data suggest too, higher levels of anxiety for female gender and suggest differences statistically significant between the two groups, in function of the demographic variables.

Keywords: Information provided to the patient, perceived anxiety, non-invasive examinations of cardiology.

¹ Professora Adjunta da Egas Moniz - Cooperativa de Ensino Superior (Portugal)
Doutoranda em Psicologia da Educação na Universidade de Lisboa (anaccseven@gmail.com)

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

INTRODUÇÃO

A literatura tem revelado que os níveis de ansiedade dos utentes que recorrem aos serviços de saúde aumentam à medida que se aproxima o dia da realização de exames de diagnóstico (Soares, Ribeiro, Lima, & Ribeiro, 1997) e, apesar de alguns factores tais como, o ambiente da sala de espera ou o momento que antecede a realização do exame influenciarem claramente, o comportamento e a adesão do utente, parecem não ser suficientes para atenuar ou reduzir a ansiedade sentida nesse momento. Todavia, a informação previamente prestada aos utentes não só é redutora de estados de ansiedade, como promove a sua colaboração, permitindo assim, resultados mais fidedignos dos exames. A ansiedade parece instalar-se desde que o exame é marcado e persiste até ao dia e hora em que o mesmo é realizado. Assim, tudo indica que a falta de informação quanto ao exame que vai ser realizado, leva a que os utentes formulem ideias erradas acerca do mesmo, implicando um aumento do desconforto e de reacções adversas (v.g. ansiedade), dificultando de certo modo, todo o processo de realização dos exames de diagnóstico e consequentemente influenciando negativamente os seus resultados (Anderson, 1987).

A informação prestada ao utente em contextos de saúde constitui-se deste modo, como uma das necessidades basilares dos nossos dias, deixando de estar consagrada apenas a alguns utentes, com base na subjectividade da preconcepção de que, quem detém informação tem, implicitamente, mais poder (Dias, 2005) para passar a constituir-se como um verdadeiro direito de qualquer cidadão (Pinto, 1991). Diariamente, chegam ao nosso conhecimento através dos meios de comunicação social (televisão, imprensa ou *Internet*) relatos, não só de novas doenças/epidemias, como também de tecnologias que permitem dar novas oportunidades de diagnóstico, tratamento e cura. Facto esse que, pode contribuir para o aumento de interrogações algo geradoras de receios/medos por parte dos utentes dos serviços de saúde ao substituir a passividade de outrora da Pessoa-Doente face à sua saúde e doença, pela adopção de comportamentos mais pró-activos, através da procura/busca de in-

formação (Ribeiro, 1998). A tomada de consciência dos seus direitos enquanto utente dos serviços de saúde (Beauchamp & Childress, 2013; Dias, 2014b; Pinto, 1991; Spencer, 1981) permite ao utente que de forma autónoma, possa assumir um comportamento de procura de informação através dos meios que tem ao seu alcance, sempre que esta não seja facultada por parte dos profissionais de saúde, ou suficiente para satisfazer as suas necessidades informativas. Entre esses direitos figura o “*direito a ser informado*” sobre todos os aspectos em geral, inclusivamente a forma como se deve preparar, em particular, para os exames não invasivos (Electrocardiograma, Prova de Esforço, Holter, Mapa e Ecocardiografia), bem como, saber em que consiste a prossecução desses mesmos exames. Na verdade, todos os pacientes têm o direito de obter do profissional de saúde as informações necessárias de modo a poderem adaptar-se, participando e colaborando na execução dos diferentes exames de diagnóstico. Existem, assim, várias formas de aceder à informação, todavia, os utentes nem sempre recorrem aos meios de informação mais adequados (Dias, 1994, 1999, 2014a, 2014b). A forma mais adequada de manter os utentes devidamente informados, é fornecer-lhes toda a informação possível de acordo com os seus valores e estratégias de *coping* (Dias, 1999, 2005, 2014b) e essa tarefa deverá configurar-se como uma das responsabilidades electivas dos profissionais de saúde (Ribeiro, 1998).

Como deve ser prestada a informação?

Partimos do pressuposto que, cada Pessoa faz uma interpretação peculiar da informação recebida. Assim, para se prestar informação específica ao doente sobre em que consistem os exames de diagnóstico, para que servem e como se realizam, são requeridas competências comunicacionais específicas por parte dos Profissionais de Saúde, bem como uma sensibilidade particular para antecipar e compreender os seus sentimentos, preocupações e necessidades (Durá, 1990; Labrador & Bara, 2004; Neves, Ribeiro & Rodrigues, 2012). A forma como a informação é transmitida e a linguagem utilizada assumem um papel fundamental no esclarecimento do utente. Oral ou escrita, a informação deverá ser prestada

através de uma linguagem simples e acessível, de modo a ser compreendida pelo utente incentivando, assim, a comunicação interpessoal (Dias, 1999, 2005, 2014a, 2014b; Durá, 1990).

O direito-dever de informar o Doente reflecte, em parte, a importância de um dos princípios éticos de Beauchamp e Childress (2013) - o princípio da *Autonomia* - que implica promover tanto quanto possível, comportamentos autónomos por parte dos pacientes, informando-os convenientemente, assegurando a sua correcta compreensão da informação ministrada e a livre decisão. Na verdade, alguns estudos defendem a preferência dos utentes em geral, quanto a serem informados sobre o diagnóstico e de outros aspectos relacionados com a sua doença (Reynolds, Swanson-Fisher, Poole, Harker, & Byrne, 1981; Spencer, 1981; Dias, 1994, 1999, 2014b). No entanto, quando se avalia o grau de satisfação dos utentes, a literatura tem revelado que a informação se constitui como um dos aspectos dos cuidados de saúde com o qual os doentes se encontram menos satisfeitos (Hall & Dornan, 1988; Neves, Ribeiro & Rodrigues, 2012). Consideramos assim, ser de enorme importância fornecer informação adequada ao utente, sobre os diferentes exames que vai realizar, com o objectivo de melhorar a sua satisfação e consequentemente diminuir a ansiedade vivenciada. Para tal é fundamental investigar diferentes estratégias para facilitar a informação prestada indo assim, ao encontro das necessidades peculiares de cada utente.

O presente estudo exploratório tem como finalidade averiguar em que medida a informação prestada de forma escrita, pelos profissionais de saúde acerca dos exames não invasivos, influencia o estado de ansiedade dos utentes, no momento da realização dos mesmos. Assim, pretendemos: (1) averiguar se a informação prestada aos utentes contribui para uma diminuição da ansiedade no momento da realização de exames de diagnóstico não invasivos; (2) analisar se a informação prestada aos utentes do género masculino/feminino contribui para uma diminuição da ansiedade; (3) constatar se os indivíduos com habilitações literárias mais elevadas revelam níveis de ansiedade inferiores; (4) avaliar a influência que a informação prestada exerce na redução da ansiedade vivenciada

pelos indivíduos, tendo em conta o tipo de exame não invasivo, neste caso específico, de cardiologia.

Em suma, com este estudo pretendemos averiguar a importância da informação escrita fornecida aos sujeitos, antes da realização de exames de *diagnóstico não-invasivos*, bem como analisar as consequências positivas, nomeadamente as variáveis redutoras de ansiedade, com o intuito de favorecer a adaptação Psicossocial do utente.

MÉTODOS

Participantes

Os participantes deste estudo exploratório constituíram uma amostra de conveniência de 50 adultos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 20 e 70 anos, que recorreram ao serviço de Cardiologia de um Hospital da região de Lisboa e Vale do Tejo para a realização de exames complementares de diagnóstico não-invasivos, nomeadamente, o Electrocardiograma, o Holter, as Provas de esforço, o Ecocardiograma e o MAPA. A amostra foi dividida em dois grupos específicos: i) o grupo *Experimental* ao qual foi facultada informação escrita acerca do exame a realizar; e ii) o grupo de *Controlo* em relação ao qual, não foi facultada qualquer tipo de informação. Foram excluídos deste estudo crianças adolescentes e indivíduos com patologias congénitas.

Instrumentos

A recolha da amostra foi efectuada através de um instrumento de auto-preenchimento, constituído por duas partes: 1) Dados Demográficos: idade, género, habilitações literárias, questões de conhecimento/familiaridade com o exame (v.g. se já realizou alguma vez o exame, se tem ou não informação acerca do exame de diagnóstico que vai realizar e onde a adquiriu) e questões de opinião (v.g. qual o seu grau de ansiedade antes do exame); 2) Avaliação da Ansiedade: através da adaptação portuguesa do *State Trait Anxiety Inventory* (STAI) de Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vaag, e Jacobs (1983), constituído por duas escalas de resposta tipo *Likert* (20 itens cada): uma avalia a **Ansiedade – Traço** (relacionada com as características ansiogénicas

da personalidade do indivíduo); a outra avalia a **Ansiedade – Estado** (relacionada com a ansiedade sentida no momento).

Foram ainda originalmente elaborados cinco **Folhetos Informativos**, desdobráveis em tamanho A4, contendo informação sobre cada um dos exames de diagnóstico não invasivos envolvidos no presente estudo: i) “*em que consiste o exame*”; ii) necessidade de “*preparação prévia*”; iii) “*como é realizado*”; iv) qual a sua “*duração*”; v) envolvimento de algum “*risco*”.

Procedimento

Para proceder à recolha da amostra, foi requerida uma autorização formal à Direcção e Comissão de Ética do Hospital seleccionado para a realização do presente estudo. Foi ainda efectuado um pré-teste, com o objectivo de detectar eventuais dificuldades. No primeiro contacto com cada participante, foi solicitada a sua participação, assegurando contudo, a confidencialidade e o anonimato. Foram formados dois grupos (G1- experimental e G2 - controlo). Aos participantes do grupo 1,

após ter sido aplicado o questionário demográfico, foi fornecida informação suplementar (através dos *Folhetos Informativos* adequados a cada exame de diagnóstico), e em seguida foi aplicado o STAI (inventário de ansiedade). Aos participantes do grupo 2, apenas foi aplicado o questionário demográfico e logo de seguida o STAI.

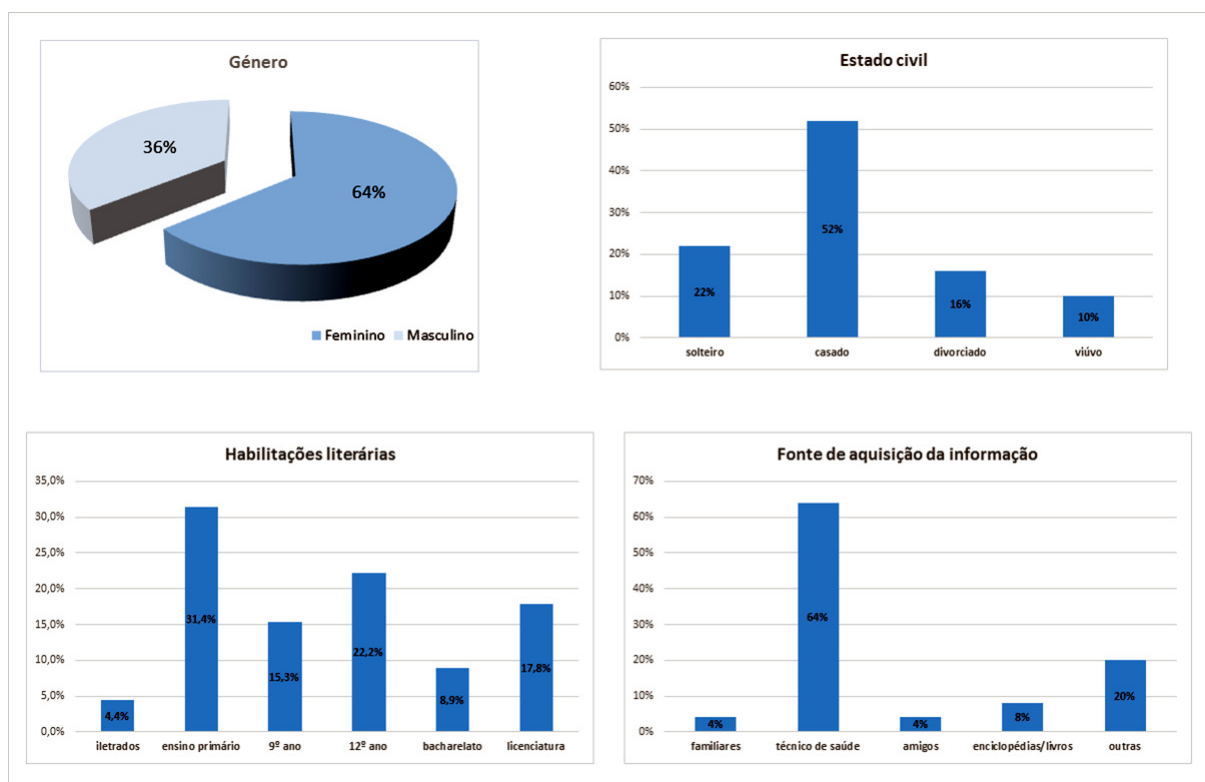
RESULTADOS

Para o tratamento estatístico dos resultados foi utilizado o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) Base 19.0 para Windows.

Características da Amostra

A amostra foi constituída por 50 participantes conforme pode ser observado no Quadro 1.

No que respeita ao exame efectuado (ECG, MAPA, Prova de Esforço, Holter e Electrocardiograma), foi obtido um número equitativo de participantes para cada exame e seleccionados de forma aleatória para cada um dos grupos estudados. Relativamente à questão sobre ser a primeira vez a realizar o respectivo exame, 48%



Quadro1- Caracterização da amostra segundo o género, estado civil, habilitações literárias e fonte de aquisição da informação utilizada pelos participantes

dos inquiridos responderam “sim”, 46% responderam “não” e 6% responderam “não sabe”. A maioria dos participantes, mais precisamente 97,8% consideraram ser importante adquirir informação acerca do exame a realizar.

Comparação entre grupos para a variável Ansiedade Em função da Informação

Para avaliar a existência de diferenças entre os utentes informados e os não informados para a variável ansiedade, recorreu-se ao teste *t* de *Student*, efectuando-se, assim, a comparação de médias para as duas amostras independentes. Os resultados revelam ser estatisticamente significativa a diferença das médias da **Ansiedade-Estado** entre os dois grupos, sendo mais elevada nos utentes sem informação ($\bar{M} = 48,72$), $t(25) = 5,031$, $p < 0,001$. Ainda em função da informação prestada, foram averiguados os níveis de ansiedade antes e depois do exame de diagnóstico, entre os dois grupos seleccionados (informados e não informados), recorrendo-se ao teste não-paramétrico de *Mann-Whitney* para comparação das duas distribuições. Os resultados denunciam ser estatisticamente significativa a diferença da distribuição das respostas relativamente ao nível de ansiedade entre os dois grupos, tanto no que se refere à ansiedade manifestada antes do exame ($p < 0,01$; utentes informados $\bar{M}=1,00$; utentes não informados $\bar{M}=1,80$) como depois da realização do exame de diagnóstico ($p < 0,05$; utentes informados $\bar{M}=0,28$; utentes não informados $\bar{M}=0,68$) sendo, em ambos os casos, superior em utentes sem informação prestada.

Em função do género

Foi efectuada uma análise através da aplicação de testes *t* de *Student*, de comparação de médias para as duas amostras independentes para cada tipo de ansiedade vivenciada. Ao comparar os grupos do género feminino, os resultados revelam ser estatisticamente significativa a diferença das médias da **Ansiedade-Estado**; as utentes sem informação evidenciam valores estatisticamente mais elevados ($\bar{M} = 49,67$) do que as informadas ($\bar{M} = 39,50$), $t(32) = 2,965$, $p < 0,01$. Para o género masculino, foram encontradas diferenças estatisticamente significativa

para a **Ansiedade-Estado** ($p < 0,001$), evidenciando os utentes sem informação, valores estatisticamente mais elevados ($\bar{M} = 49,29$) do que os sujeitos informados ($\bar{M} = 29,45$), $t(18) = 4,508$, $p < 0,001$.

Comparando a variável *género* dos participantes do grupo de controlo (sem informação), os resultados revelam ser significativa a diferença das médias quer para a **Ansiedade-Estado** ($p < 0,01$), quer para a **Ansiedade-Traço** ($p < 0,001$). Na verdade, é o género feminino que parece manifestar valores estatisticamente mais elevados, quer para a **Ansiedade-Estado** ($\bar{M}=45,22$), quer para a **Ansiedade-Traço** ($\bar{M}=46,84$, $t(50) = -4,951$). Comparando o género do grupo experimental (informados), os resultados revelam ser significativa a diferença das médias quer para a **Ansiedade-Estado** ($p < 0,05$), quer para a **Ansiedade-Traço** ($p < 0,01$). É o grupo de sujeitos do género feminino que parece manifestar valores estatisticamente mais elevados quer para a **Ansiedade-Estado** ($\bar{M}=39,50$, $t(25) = -2,740$), quer para a **Ansiedade-Traço** ($\bar{M}=46,86$), $t(25) = -3,435$.

Para avaliar a existência de diferenças relativamente ao nível de ansiedade entre os utentes não informados do género masculino e as utentes não informadas do género feminino foi efectuada uma análise, através da aplicação de testes *t* de *Student*, de comparação de médias para as duas amostras independentes para cada tipo de ansiedade.

Os resultados revelam ser estatisticamente significativa a diferença das médias da **Ansiedade-Traço**, entre os dois grupos ($p < 0,05$), obtendo-se valores mais elevados nas mulheres ($\bar{M}= 49,67$) do que nos homens ($\bar{M}= 46,29$), $t(25) = -0,852$. Para a **Ansiedade-Estado**, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os utentes não informados ao nível dos Grupos/ Género de sujeitos seleccionados ($p = 0,403$).

Em Função das Habilitações Literárias

Para averiguar a relação linear entre cada tipo de ansiedade e a variável habilitações literárias, procedeu-se à análise de correlação de *Pearson*. Para os utentes **não informados**, os resultados revelam existir uma correlação negativa moderada entre as Habilitações literárias e a **Ansiedade-Traço** ($p < 0,05$).

	G1 - Utentes Informados		G2 - Utentes Não-informados	
	Ansiedade -Traço <u>M</u>	Ansiedade-Estado <u>M</u>	Ansiedade -Traço <u>M</u>	Ansiedade-Estado <u>M</u>
ECG	39,20	32,40	40,80	48,40
PE	36,00	35,40	46,00	44,60
MAPA	35,80	29,80	45,20	50,80
HOLTER	40,80	35,00	38,00	46,00
ECO	48,80	42,80	48,20	53,80

Quadro 2 - Relação entre o nível de ansiedade dos utentes informados e não informados e o tipo de exame não-invasivo

Em Função do Tipo de Exame

Para analisar a relação entre o nível de **Ansiedade-Traço** tanto dos utentes **informados** como o dos **não-informados** e o tipo de exame não invasivo, recorreu-se ao teste não-paramétrico de *Kruskal-Wallis*, para efectuar a comparação de duas ou mais distribuições. Para analisar a relação entre o nível de **Ansiedade-Estado** quer dos utentes **informados** como o dos **não-informados** e o tipo de exame não invasivo, recorreu-se ao teste ANOVA. Apesar dos resultados em qualquer um dos casos, não revelarem diferenças estatisticamente significativas, podemos observar no Quadro 2, que o **Ecocardiograma** comparativamente com os restantes exames de diagnóstico não invasivos analisados, é aquele que revela níveis de ansiedade mais elevados.

DISCUSSÃO

As principais questões basilares do presente estudo surgem a partir do pressuposto de que, a informação prestada aos utentes interfere de forma negativa com o estado de ansiedade, quando os sujeitos são submetidos a exames não invasivos, peculiarmente, **de cardiologia**.

A literatura científica revela que a prescrição e a realização de exames efectuados no âmbito cardiológico desencadeiam, de uma forma geral, um aumento de ansiedade vivenciada pelo utente. Este facto poderá, eventualmente ser explicado pela importância intrapsíquica e fantasmática atribuída ao coração como um órgão vital, percebido também como um órgão de grande simbolismo afectivo (Anderson, 1987; Dias, Neves, Simões, Evangelista & Santos, 2016; Fontaine, Kulbertus

& Étienne, 1996; Serafino & Smith, 2014). Desta forma, é natural que os utentes com problemas cardíacos se deparem com possíveis ameaças inconscientes de invalidez crónica, o que poderá desencadear um aumento da ansiedade de estado tendo em conta que, a ansiedade pode ser definida como uma emoção vivenciada como desagradável, induzida pela antecipação de *emergência de perigo ou frustração* que pode, eventualmente, ameaçar a segurança, a homeostasia ou a própria vida do indivíduo (Neves & Ribeiro, 2000; Spielberger et al., 1983; Vaz Serra, Ponciano & Relvas, 1982. Por este motivo, prevemos que subsista uma elevada ansiedade nos utentes que por indicação médica são levados a efectuar este tipo de exames. Na verdade, o presente estudo revelou ser estatisticamente significativa, a diferença para a **Ansiedade-Estado** entre os dois grupos de utentes comparados (informados e não-informados), sendo manifestamente superior no grupo de utentes sem informação prestada. Este resultado parece ser congruente com Soares, Ribeiro, Lima e Ribeiro (1997) ao referirem que os utentes mais informados, evidenciam menos desconforto, ansiedade e depressão, no período que antecede a realização de exames de diagnóstico. Segundo Anderson (1987) quanto maior é o nível de ansiedade dos utentes, pior tende a ser a sua colaboração na realização dos exames interferindo no resultado dos mesmos. Deste modo, a preparação psicológica para os exames não invasivos de cardiologia torna-se fulcral, nomeadamente através da informação prestada, na medida em que reforça a diminuição da ansiedade vivida no momento do exame.

Em relação à **Ansiedade-Traço** não se verificaram, no presente estudo, diferenças estatisticamente significativas tanto para o grupo controlo (utentes não-informados) como para o grupo experimental (utentes informados). A este respeito, como sugerem outros investigadores (Dias, 1999; Ribeiro, 1998), torna-se vital que o profissional de saúde explique ao utente em que consiste o exame de diagnóstico a realizar, recorra a um vocabulário adaptado ao nível de literacia do Doente, evite termos técnicos, saliente o papel dos diversos exames requeridos e esclareça todos os pormenores importantes, certificando-se, assim que, não existem quaisquer dúvidas ou receios por parte do utente (Dias, 1994, 2014b; Neves, Ribeiro & Rodrigues, 2012).

Ainda em função da informação, o presente estudo averigua o nível de ansiedade dos utentes informados e não-informados antes e depois da realização de exames de diagnóstico. Os resultados obtidos sugerem que tanto antes, como depois da realização dos exames, existem diferenças estatisticamente significativas de ansiedade vivenciada em ambos os grupos (utentes informados e não-informados), apesar de essa diferença ser mais acentuada nos utentes sem informação. Tal pode dever-se, ao facto da falta de informação levantar confabulações erróneas acerca do exame e das reacções adversas durante a sua execução, estimulando inconscientemente no sujeito o aumento da ansiedade vivida (Ribeiro, 1998).

O profissional de saúde pode ter aqui um papel fundamental na tranquilização do paciente e, consequentemente na diminuição de estados ansiosos. Deste modo, sugerimos a utilização de **Folhetos Informativos**, com o objectivo de elucidar os utentes acerca de exames não invasivos, facto este que, parece ser congruente com toda a problemática levantada neste estudo: Indivíduos Informados revelam menores níveis de ansiedade na realização de diferentes exames de diagnóstico.

Os resultados revelam ainda, diferenças estatisticamente significativas entre os utentes-informados de ambos os géneros, tanto para a **Ansiedade-Estado** como para a **Ansiedade-Traço**, indicando níveis superiores para o género feminino. Em consonância com o que a investigação tem evidenciado (Neves & Ribeiro, 2000; Tarlow & Haaga, 1996; Vaz Serra, Ponciano & Relvas,

1982; Zuckerman, 1989) é o género feminino que apresenta maiores níveis de ansiedade comparativamente com o género masculino, todavia é para a **Ansiedade-Traço** que os valores médios são superiores, o que sugere que a informação ajudou a diminuir a ansiedade percebida no momento do exame. A literatura refere que os valores de ansiedade elevados no género feminino devem-se, a uma maior emocionalidade, relacionada com factores de ordem hormonal a que provavelmente, se associam outros factores (Vaz Serra, Ponciano & Relvas, 1982). Uma possível explicação para este resultado pode estar relacionado com a pressão que, de uma maneira geral, a mulher moderna enfrenta para dar resposta às exigências sociais.

Por outro lado, como revela um estudo efectuado por Hallstrom e McClure (1998), os homens são mais resistentes em admitir algum problema e tentam mascarar esse sentimento, muitas vezes bebendo álcool, enquanto as mulheres são mais sensíveis e exprimem a sua ansiedade de uma maneira mais clara. Assim, as diferenças de género apresentadas no presente estudo parecem estar de acordo com os dados encontrados na literatura científica consultada, que também apontam para o facto do género feminino apresentar níveis mais elevados de ansiedade, comparativamente com o género masculino.

Quanto aos utentes não-informados de ambos os géneros, o presente estudo revela existirem diferenças estatisticamente significativas para a **Ansiedade-Traço**, sendo manifestamente superior para as utentes do género feminino, o que poderá ser elucidado por questões eventualmente relacionadas com factores de ordem da personalidade, genética e questões hormonais, como foi referido anteriormente (Vaz Serra, Ponciano & Relvas, 1982).

No presente estudo, embora não tenham sido encontradas diferenças estatisticamente significativas, para a **Ansiedade-Estado**, o exame de diagnóstico que se destacou tanto no grupo de utentes informados como no de utentes não-informados, foi o **Ecocardiograma**. Ao contrário dos resultados obtidos, seria de esperar que a **Prova de Esforço** desencadeasse maiores níveis de ansiedade, tendo em conta que é um exame que exige actividade física notória - correr num tapete rolante no qual se vai aumentando a velocidade e a inclinação, obrigando

do o sujeito a um esforço físico maior e a uma adaptação constante do indivíduo, o que, na nossa opinião, poderia implicar o desencadear de maiores níveis de ansiedade. No entanto, tal não se verificou, talvez pelo facto de, nos dias de hoje, os utentes se encontrarem familiarizados com a passeadeira rolante, visto a mesma estar presente na maioria dos ginásios, cada vez mais frequentados por todas as faixas etárias da população em geral, na medida em que a prática do desporto além de ser uma moda de “*culto do corpo*” (Delaney, O’Keefe & Skene, 1997; Theron, Neal & Lubbe, 1991) se constitui como uma das preocupações de bem-estar actuais. A esse propósito, salientamos que o interesse recente pelo papel do exercício físico na promoção da saúde tem vindo a crescer (Breslow & Engstrom, 1980; Geada, Justo, Santos, Steptoe, & Wardle, 1994) o que justifica o recurso ao ginásio e consequente familiarização com os equipamentos também utilizados no âmbito do desporto.

Contudo, contrariamente ao que era de esperar, os nossos resultados evidenciaram que o **Ecocardiograma** desencadeia na maioria dos utentes um aumento significativo dos níveis de ansiedade quando comparados com os outros exames complementares de diagnóstico investigados. Uma das explicações prováveis pode assentar no facto deste exame ser mais complexo na sua execução, levando o utente a inferir inconscientemente que a sua prescrição pode estar algo relacionada com uma doença grave. Outra explicação possível pode estar relacionada com o ambiente no qual é efectuado este exame. A sala escura e o acesso directo às imagens do órgão coração e os ruídos emitidos, muitas vezes não perceptíveis, podem por ventura, desencadear possíveis medos subjectivos, responsáveis pelo aumento da ansiedade.

No presente estudo, para o grupo dos não-informados tendo em conta o nível de habilitações literárias, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas para a **Ansiedade-Estado**. Contudo, os valores evidenciam diferenças estatisticamente significativas para a **Ansiedade-Traço**. Os dados sugerem, ainda, uma correlação negativa entre estas duas variáveis. Assim, quanto maior o grau de habilitações literárias, menor é o nível de ansiedade vivenciada. Uma explicação possível pode estar conotada com o facto de,

um maior nível de instrução escolar dos sujeitos, permitir ao indivíduo aceder a várias fontes de informação, nomeadamente de natureza escrita, que seria também responsável pela diminuição dos níveis de ansiedade.

Relativamente aos utentes-informados, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no que se refere às habilitações literárias, tanto para a **Ansiedade-Estado**, como para a **Ansiedade-Traço**. Estes resultados estão de acordo com a explicação anterior. Assim, independentemente do grau de habilitações literárias do utente, não existem diferenças estatisticamente significativas para os valores da ansiedade, isto é, pelo facto de ser prestada informação acerca do exame que vão efectuar, estes utentes são capazes de controlar as suas emoções, tendo a informação um valor *amortecedor* da variável ansiedade.

CONCLUSÃO

A partir dos resultados obtidos, podemos sugerir as seguintes conclusões: (1) Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de utentes (informados e não informados) para a Ansiedade-Estado. De realçar que os utentes sem informação prestada revelam níveis de ansiedade mais elevados que os utentes com informação adquirida. Constatou-se, também, que ambos os grupos apresentam níveis de ansiedade superiores antes da realização do exame complementar de diagnóstico, no entanto, é para o grupo dos utentes sem informação que essa diferença é notória; (2) Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as utentes do género feminino nos dois grupos seleccionados - informadas e não informadas - para a Ansiedade-Estado. As utentes do género feminino não informadas, evidenciam valores da variável ansiedade estatisticamente mais elevados do que as utentes informadas; (3) Os resultados sugerem, ainda, diferenças estatisticamente significativas para a Ansiedade-Estado ao nível dos utentes do sexo masculino- informados e não informados-, sendo o grupo dos não informados o que revela níveis de ansiedade estatisticamente mais elevados. Ainda, no que diz respeito às diferenças de género, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os utentes informados, tanto para a Ansieda-

de-Estado como para a Ansiedade-Traço, indiciando níveis superiores para o sexo feminino. De realçar que é para a ansiedade de traço que os valores estatísticos são superiores; (4) Relativamente ao grau de habilitações literárias, apenas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no que se refere à Ansiedade-Traço dos utentes não informados, sugerindo que a maiores níveis de habilitações deste grupo de utentes, correspondem menores níveis de Ansiedade-Traço.

O estudo apresentado depara-se com algumas limitações de factores amostrais que impedem uma real representação da população portuguesa. A recolha da amostra efectuada impede a extrapolação de padrões geoculturais e a sua influência no presente estudo. Na verdade, sendo esperado que, um maior desenvolvimento da literacia nas zonas litorais se demonstrasse influente no conhecimento e informação das populações, um alargamento geográfico da amostra em estudo permitiria, assim, apurar quais as localidades populacionais que revelavam uma maior carência ao nível da informação prestada.

O segundo factor limitativo reside na tentativa de representação da estratificação sociocultural e económica da população com uma amostra de dimensão reduzida (50 inquiridos). Em termos estatísticos, teria sido importante uma divisão mais explícita de grupos sociais que permitissem apurar individualmente, as características

inerentes a cada um deles. Do mesmo modo, uma divisão da população em faixas etárias não foi conseguida, pela falta de elementos representativos em dimensão suficiente; seria interessante analisar também, qual a relação entre as variáveis idade e ansiedade presentes em cada uma das faixas etárias.

Deste modo, apenas foram averiguadas as mudanças inter-individuais e não mudanças intra-individuais, sugerindo-se assim que, o presente estudo seja um ponto de partida para futuras investigações que visem aprofundar a relação entre essas variáveis e as variáveis socio-culturais e económicas, em função da ansiedade e da informação, no âmbito dos exames não invasivos **de cardiologia**. Consideramos ser este um tema de elevada importância, na medida em que, nos confrontamos constantemente com receios, dúvidas e ansiedades por parte dos utentes que são submetidos à avaliação diagnóstica não invasiva em cardiologia, algo retardadores do trabalho no terreno do profissional de saúde. A informação revela-se mais uma vez, uma componente essencial na redução da ansiedade, muitas vezes, geradora de enviesamento dos resultados obtidos. Em termos práticos, ao serem reduzidos estes factores iremos contribuir para uma maior eficácia dos serviços de saúde proporcionando uma melhoria na gestão dos recursos humanos e materiais.

Referências bibliográficas

- Anderson, E.A. (1987). Preoperative preparation for cardiac surgery facilitates recovery, reduces psychological distress, and reduces the incidence of acute postoperative hypertension. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 513-520.
- Beauchamp, T.L. & Childress, J.F. (2013). *Principles of Biomedical Ethics*. (7ª ed). Oxford: Oxford University Press.
- Breslow, L. & Engstrom, J. (1980). Persistences of health habits and their relationship to mortality. *Preventative Medicine*, 9, 469-483.
- Delaney, M.E., O'Keefe, L.D. & Skene, K.M. (1997). Development of a sociocultural measure of young women's experiences with body weight and shape. *Journal of Personality Assessment*, 69(1), 63-80.
- Dias, M.R. (1994). Informar os doentes oncológicos: uma perspectiva de intervenção. In T. McIntyre (Ed.). *Psicologia da Saúde: Áreas de Intervenção e Perspectivas Futuras*. (pp. 139-155). Braga: APPORT.
- Dias, M.R. (1999). A doente veterana: Saberes esquecidos nos sistemas de saúde. *Análise Psicológica*, 3(17), 499-512.
- Dias, M.R. (2005). *Serão os Mass Media Estrategas de Saúde?*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Dias, M.R. (2014a). *A Esmeralda Perdida: A informação prestada ao doente oncológico* (3ª Ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Dias, M.R. (2014b). Is the oncology patient a participant actor?: Designing psychosocial profiles. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), 51-65.
- Dias, M.R., Neves, A.C., Simões, N.P., Evangelista, J.G. & Santos, J.M. (2016). X-Ray vision: Mental representation of the human body's inner morphology. *International Journal of Current Research*, 8(6), 32783-32791.

- Durá, E. (1990). *El dilema de informar al paciente de câncer*. Valência: NAU Llibres.
- Geda, M., Justo, J. Santos, S., Steptoe, A. & Wardle, J. (1994). Hábitos de Saúde, Comportamentos de Risco e Níveis de Saúde Física e Psicológica em Estudantes Universitários. In T. McIntyre (Ed.). *Psicologia da Saúde – Áreas de Intervenção e Perspectivas Futuras* (pp. 157-175). Braga: APPORT.
- Hall, J.A. & Dornan, M.C. (1988). Meta-analysis of satisfaction with medical care: description of research domain and analysis of overall satisfaction levels. *Social Science & Medicine*, 27(6), 637-644.
- Hallstrom, C. & McClure, N. (1998). *Anxiety and Depression: Your questions answered*. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Fontaine, O., Kulbertus, H. & Étienne, A.M. (1996). *Stress et Cardiologie*. Paris: Éditions Masson.
- Labrador, F.J. & Bara, E. (2004). La información del diagnóstico a pacientes de câncer. *Psicooncología*, 1(1), 51-66
- Neves, A.C. & Ribeiro, J. L. (2000). A influência do auto-conceito e da ansiedade na saúde de estudantes universitários. In J.L. Ribeiro, I. Leal & M.R. Dias (Eds.) *Psicologia da Saúde nas doenças crônicas. Actas do 3º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. (pp. 67-88). Lisboa: ISPA.
- Neves, A.C., Ribeiro, S., & Rodrigues, A. T. (2012). Communication skills of healthcare professionals with patients with hearing impairment. *Psychology & Health*, 27: sup1, 288-289.
- Pinto, R.L. (1991). Direito de informação e segredo de justiça no direito português. *Revista da Ordem dos Advogados*, 51(2), 509-523.
- Reynolds, P. M., Swanson-Fisher, R. W., Poole, A. D., Harker, J. & Byrne, J. (1981). Cancer and communication: Information in an oncological clinic. *British Medical Journal*, 282, 1449-1454.
- Ribeiro, J.L. (1998). *Psicologia e Saúde*. Lisboa: ISPA.
- Serafino, E., & Smith, T.W. (2014). *Health Psychology: Biopsychosocial interactions* (8ª Ed). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Spencer, J. J. (1981). Telling the right patient. *British Medical Journal*, 283, 291-292.
- Spielberger, C., Gorsuch, R., Lushene, R., Vaag, P. & Jacobs, G. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (form y)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Soares, M.C., Ribeiro, A., Lima, P. & Ribeiro, J. L. (1997). O efeito do fornecimento de informação na ansiedade pós-operatória numa população portuguesa de pacientes candidatos a cirurgia cardíaca. In J. L. Ribeiro (Ed.) *Actas do 2º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 481-491). Lisboa: ISPA.
- Tarlow, E.M., & Haaga, D.A (1996). Negative self-concept: Specificity to depressive symptoms and relation to positive and negative affectivity. *Journal of Research in Personality*, 30 (1), 120-127.
- Theron, W.H., Neal, E.M. & Lubbe, A.J. (1991). Relationship between body-image and self-consciousness. *Perceptual & Motor Skills*, 73(3), 979-983.
- Vaz Serra, A., Ponciano, E. & Relvas, J. (1982). Aferição da escala de auto-avaliação de ansiedade, de Zung, numa amostra de população portuguesa - I. – Resultados da aplicação numa amostra de população normal. *Psiquiatria Clínica*, 3(4), 191-202.
- Zuckerman, D.M. (1989). Stress, self-esteem, and mental health: How does gender make a difference?. *Sexes Roles*, 20(7), 429-444.

Ana Romeiro Gomes¹**Ana Isabel Renda²**

TURISMO RURAL

A região centro de Portugal

na perspetiva dos promotores turísticos

Resumo: Este artigo aborda o tema do turismo rural e as respetivas implicações em termos de desenvolvimento da Região Centro de Portugal. O estudo é realizado na perspetiva dos promotores turísticos dos empreendimentos do turismo rural da região referida.

Para a realização do estudo é aplicado um questionário dirigido a esses promotores com o objetivo de caracterizar a oferta turística, definir o seu perfil sociodemográfico e as suas motivações aquando da instalação do empreendimento, identificar as estratégias de marketing adotadas e os impactos para o desenvolvimento da região percecionados.

Os resultados obtidos possibilitam apresentar relações significativas entre o perfil do promotor, as motivações de abertura do empreendimento, a formação do promotor, as estratégias de marketing adotadas e a forma como os promotores definem os preços dos serviços fornecidos.

Palavras-chave: Turismo em espaço rural, desenvolvimento rural, promotores turísticos, impactos .

RURAL TOURISM

The central region of Portugal from the perspective of tourism promoters

Abstract: This paper discusses the topic of rural tourism and the implications of this kind of tourism in the development of the central region of Portugal. The study is carried out from the perspective of rural tourism tourist promoters in the region. A questionnaire was applied to the promoters with the goal to feature the tourist offer, set their demographic profile and motivations, to identify adopted marketing strategies and their impact to the perceived development of the region by the promoters. The results show that is possible to introduce significant relations between promoters' profile, their motivations for the project, and their adopted marketing strategies and the way promoters define the prices of the services provided.

Keywords: Rural tourism, rural development, tourism promoters, impacts .

¹ **Secretária de Administração na Andifer - Comércio Geral de Carnes Lda (Portugal)**
Mestre em Direção e Gestão Hoteleira pela Universidade do Algarve (anagomes14@hotmail.com)

² **Professora Adjunta da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo da Universidade do Algarve**
Doutorada em Turismo pela Universidade do Algarve (arenda@ualg.pt)

INTRODUÇÃO

O turismo rural tem sido alvo de grande atenção nos últimos anos, particularmente em determinados estatutos sociais. A procura pelo campo é cada vez maior por parte de um maior número de turistas que pretendem fugir ao turismo de massas e procuram o imaginário rural na paisagem do campo, na natureza e na paz que podem encontrar nestes meios rurais.

Foram, provavelmente, estes fatores que levaram as entidades públicas a identificar o turismo rural como um tipo de turismo a desenvolver. Em Portugal, a atenção dada ao turismo rural iniciou-se em meados dos anos oitenta como forma de diversificação da oferta turística e como possível meio de desenvolvimento dos meios rurais.

Vários autores afirmam que o turismo rural é uma alternativa na resolução da problemática da valorização do território e que este é um instrumento importante para o desenvolvimento das regiões rurais as quais têm sofrido, nos últimos anos, com a constante perda de população e o enfraquecimento a nível económico, social e político (Kastenholz, 2010; Saxena & Ilbery, 2008; Valente & Figueiredo, 2003).

No entanto, também vários autores (Cavaco, 1999; Cristóvão, 1999) acreditam que este tipo de turismo não consegue ajudar financeiramente a população, não é suficiente para fixar população e raramente se complementa com a atividade agrícola não sendo capaz de travar o declínio da região.

Acredita-se que os principais responsáveis pelo sucesso desta atividade serão os promotores de empreendimentos em turismo em espaço rural. Assim, este estudo pretende responder à questão: será que a forma como estes perspetivam, gerem e desenvolvem os seus empreendimentos contribui para o desenvolvimento da região onde se inserem?

REVISÃO DE LITERATURA

Breve consideração sobre turismo rural

O termo turismo em espaço rural (TER) surge, pela primeira vez, com a criação do Plano Nacional de Turismo aquando da entrada de Portugal para a Comunidade em 1986. Neste plano constatou-se que o país apresenta-

va graves desequilíbrios e falhas que prejudicavam o desenvolvimento do turismo. Com vista à resolução destes problemas foram apresentadas propostas que passavam pelo incentivo às modalidades de alojamento turístico em espaço rural já existentes, o Agroturismo (AG) e o Turismo de Habitação (TH).

O enquadramento legal do Turismo em Espaço Rural (TER) dá-se no DL n.º 25/86, de 27 agosto onde é definido como uma atividade de interesse para o turismo, com natureza familiar, que consiste na prestação de hospedagem em casa de turismo de habitação, turismo rural ou agroturismo que sirva simultaneamente de residência aos seus donos. Estas modalidades devem contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população e devem visar a proteção e valorização do património cultural.

Segundo a regulamentação aplicável nesta altura, o TER só poderia ser explorado por quem detinha uma casa antiga, solar ou residência de reconhecido valor arquitetónico (TH), casas rústicas com características próprias do meio rural em que estavam inseridas (TR), ou casas de habitação inseridas numa exploração agrícola que permitisse aos turistas a observação e participação nos trabalhos agrícolas (AG). Assim sendo, o TER integra e dava continuidade à atividade que, até ao momento, havia sido designada como TH.

Em 1997 surge uma nova legislação que pretendia o desenvolvimento do tecido económico rural, a contribuição para o aumento do rendimento das populações locais e da oferta de emprego com vista à fixação da população.

Em 2008, com a criação do programa de Simplificação Administrativa e Legislativa (SIMPLEX), os estabelecimentos de TER passam a ser definidos como estabelecimentos que prestam serviço de alojamento a turistas, em espaço rural, dispondo de um adequado conjunto de instalações, equipamentos e serviços complementares tendo em vista a oferta de um produto turístico completo e diversificado.

A mais recente alteração na legislação dos empreendimentos turísticos em espaço rural foi em janeiro de 2014 que, aos serviços de alojamento, acresce a preservação, recuperação e valorização do património arquite-

tónico, histórico, natural e paisagístico dos respetivos locais e regiões onde se inserem através da reconstrução, reabilitação ou ampliação de construções existentes de forma a ser assegurada a sua integração na envolvente.

Na atual legislação são consideradas três modalidades de turismo no espaço rural: casas de campo, agroturismo, turismo de aldeia e hotéis rurais.

Caraterização da Região Centro

Segundo os Censos 2011, na última década a Região Centro perdeu cerca de 1% da população sendo que, em 2001 a população residente na região era de 2 348 397 e em 2011 de 2 327 755, uma diminuição de 20 642 pessoas. Ainda assim, região acolhe 22% da população residente no país sendo a sua maioria mulheres.

Também de acordo com os Censos 2011, registaram-se acréscimos populacionais em apenas 3 das 12 NUTS III que constituem a Região Centro, sendo elas as NUTS III Oeste (7%), Pinhal Litoral (4%) e Baixo Vouga (1,3%). Por sua vez, a Serra da Estrela registou a descida mais acentuada com um decréscimo populacional de 12,3%.

A densidade populacional na região Centro, em 2011 era de 82,5 habitantes por km². No entanto, a distribuição da população pelo território não é homogênea pois, nesta região, existem grandes aglomerados populacionais principalmente nos municípios localizados no litoral que contrastam com os territórios pouco povoados do interior.

Entre 2001 e 2011, a população jovem sofreu uma queda de 1,3% em oposição ao aumento da percentagem de idosos de 2,9%. Estes desequilíbrios demográficos têm sido verificados em todo o país nos últimos anos.

Segundo o Boletim trimestral 25, publicado pela CCDRC, o mercado de trabalho, na Região Centro, sofreu uma ligeira contração devida ao aumento da taxa de desemprego e redução da taxa de emprego.

Segundo dados divulgados pelo INE, a taxa de atividade da população em idade ativa era de 58,8%, valor ligeiramente superior à média nacional (58,5%) mas que traduz uma diminuição face ao trimestre anterior e o trimestre homólogo.

A taxa de emprego registada na região foi de 52,6% tendo sofrido uma diminuição de 1,1 pontos percentuais face ao mesmo trimestre do ano anterior. Não obstante disso manteve-se acima da taxa média do país de 50,6%.

Em contrapartida, a taxa de desemprego aumentou fixando-se em 13,5% a nível nacional e em 10,7% na Região Centro. No entanto, esta região continua a ser a região do país com a menor taxa de desemprego.

Relativamente ao turismo, o último trimestre de 2014 registou resultados superiores em relação aos últimos anos conseguindo captar mais hóspedes, mais dormidas e gerar mais proveitos face ao mesmo período do ano anterior.

O setor do turismo demonstrou um grande dinamismo tanto na Região Centro como no país. Na Região

NUTS	Total TER e TH	Turismo no Espaço Rural				Turismo de Habitação
		Agro-turismo	Casas de Campo	Hoteis Rurais	Outros TER	
PORTUGAL	883	119	426	60	103	175
CONTINENTE	760	114	338	57	90	161
Norte	331	49	136	23	41	82
Centro	165	17	70	11	18	49
Lisboa	29	3	15	2	2	7
Alentejo	195	37	98	15	23	22
Algarve	40	8	19	6	6	1
REG. AUTÓNOMA AÇORES	81	2	58	0	13	8
REG. AUTÓNOMA MADEIRA	42	3	30	3	0	6

Figura 1 – Número de estabelecimentos TER e TH em Portugal em 2014

Fonte: INE, Estatísticas do Turismo (2014)

Centro ocorreu o maior crescimento homólogo dos últimos anos de hóspedes (15,1%), de dormidas (14%) e de proveitos totais nos estabelecimentos hoteleiros (13,8%). A estada média na região manteve-se nas 1,7 noites.

Segundo as estatísticas do turismo de 2014, disponibilizadas pelo INE, o número de estabelecimentos TER no país era de 708. A Região Centro dispunha 116 estabelecimentos de alojamento em espaço rural representando 16% do total dos estabelecimentos TER em Portugal (Figura 1).

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo passou por diferentes etapas que permitiram cruzar informação e apurar quais os temas mais relevantes que deveriam ser incluídos no estudo. Na figura abaixo, é possível verificar as várias etapas da metodologia aplicada (Figura 2).

A escolha do tema a estudar e da região em estudo prendeu-se com vários aspetos, entre eles o facto de se considerar que esta é uma região com um enorme potencial turístico e que está cada vez mais associada a projetos de desenvolvimento sustentável assentes no turismo em espaço rural, como é o caso dos projetos Aldeias de Xisto e Aldeias Históricas de Portugal.

Além dos aspetos acima apresentado e conforme já havia sido referido anteriormente, esta região apresenta

a menor taxa de desemprego do país, fator que pode indicar que esta região proporciona maiores oportunidades em termos de emprego e condições de vida.

O principal objetivo deste estudo centrou-se na forma como os promotores TER perspetivam, gerem e desenvolvem os seus empreendimentos e qual o impacto no desenvolvimento da região.

Para tal, foram aplicados questionários através de formulários do Google. Os questionários foram enviados para os 108 empreendimentos TER inscritos no Registo Nacional de Turismo, na Região Centro, em julho de 2015.

O número de inquéritos a aplicar foi determinado através do método de amostragem não probabilística por conveniência, sendo utilizados os indivíduos mais disponíveis da população.

Obtiveram-se respostas de 30 empreendimentos TER, entre 18 de agosto de 2015 e 16 de setembro de 2015.

Os dados obtidos através do questionário foram tratados e analisados através do SPSS utilizando técnicas univariadas e bivariadas, em particular o teste de Qui-Quadrado com simulação Monte Carlo.

O questionário foi estruturado em sete capítulos: oferta turística do empreendimento; perfil do promotor do empreendimento turístico; formação em turismo; motivações para abertura do empreendimento; estratégias de marketing adotadas; definição do preço; impactos desencadeados pelo empreendimento para o desenvolvimento local.

Os tópicos escolhidos para a construção do questionário tiveram como objetivo a caracterização do empreendimento e do promotor, saber quais os fatores que motivaram a abertura do empreendimento, as estratégias de marketing e gestão adotadas e, por último, os impactos percebidos pelos promotores para o desenvolvimento da região através da abertura do empreendimento.

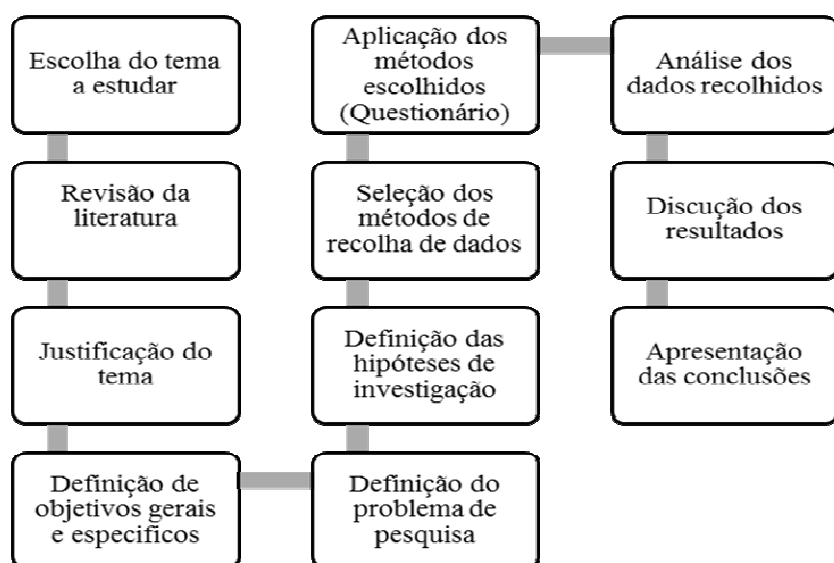


Figura 2 – Metodologia aplicada

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os empreendimentos TER inquiridos são maioritariamente agroturismos (43,3%) e Casas de Campo (30,0%). Da totalidade, apenas 6,7% são resultantes de construções novas sendo a sua maioria casas recuperadas compradas (50%) e casas recuperadas herdadas (43,3%).

No que concerne à dimensão, estes empreendimentos são de reduzida dimensão tendo, cada unidade de alojamento, um máximo de 21 quartos e mínimo de 7 quartos.

Os preços praticados variam entre os 35€ e 130€ pois são definidos preços consoante a época, a dimensão do grupo e a duração da estadia.

Relativamente ao número de colaboradores, os empreendimentos TER inquiridos empregam, no máximo, 7 colaboradores, sendo que cerca de 40% emprega apenas 2 colaboradores. Na totalidade dos colaboradores, no máximo, apenas 3 residem na localidade. Foi também possível apurar que 70% dos inquiridos não tem nenhum colaborador com formação em Turismo.

No que respeita ao perfil do promotor, é possível constatar que os promotores inquiridos possuem idades, maioritariamente, entre os 55 e os 64 anos (36,7%), são do sexo feminino (63,3%), casadas ou em união de facto (66,7%), com formação a nível do ensino superior (72,4%).

Os promotores são maioritariamente empregados por conta própria (63,3%) e a sua principal fonte de rendimento é exterior ao empreendimento (70,0%). O rendimento do agregado familiar proveniente do empreendimento é inferior a 25% sendo a principal fonte de rendimento o emprego (71,4%). A maioria dos promotores vive no empreendimento todo o ano (53,3%) ou parte do ano (23,3%).

Relativamente à formação em turismo, observa-se que a maioria não possui qualquer formação em turismo (86,7%) e que não tem nenhuma ou têm pouca experiência no setor (63,4%).

Os motivos mais apontados pelos promotores inquiridos para abertura do empreendimento foram a divulgação da beleza natural da região, a contribuição para o desenvolvimento da mesma e para recuperar e preservar o património adquirido.

Os motivos apontados como menos importantes foram a criação de emprego para a família e/ou cônjuge e o usufruto de apoios financeiros.

Maioritariamente, os promotores inquiridos referem que os empreendimentos TER não são negócios rentáveis mas mostram-se moderadamente satisfeitos com os resultados obtidos.

Tendo em conta aos objetivos pretendidos com o desenvolvimento do empreendimento pode-se constatar que os promotores concordam que é essencial que o empreendimento seja lucrativo e que gostavam que a atividade crescesse. Todos os promotores concordam que o mais importante é prestar um bom serviço e que a qualidade é extremamente importante.

Os promotores inquiridos afirmam que o papel do marketing é a função de suporte às vendas (50,0%) e reconhecem que promove produtos e serviços junto dos turistas (50,0%). No entanto, 13,3% dos inquiridos admite não saber qual o papel que o marketing desempenha.

No que respeita à contribuição do marketing para o planeamento da estratégia do empreendimento, 60,0% dos promotores consideram que é apenas uma componente essencial e 3,3% admite que não é definida qualquer estratégia de marketing.

A forma de divulgação da oferta turística mais utilizada pelos promotores turísticos é a página de internet e o contacto direto com o turista.

A grande maioria dos inquiridos afirmam não serem sócios de nenhuma associação de turismo rural (70,0%). Pode-se observar que a maioria dos promotores estão à margem de uma entidade que poderia contribuir para a defesa dos seus direitos e para promover os seus produtos.

No que respeita à definição dos preços, estes são definidos em função dos custos de produção (66,7%) e tendo em consideração os preços dos outros empreendimentos do mesmo género (60,0%). Apenas 3,3% dos promotores definem os preços dos serviços prestados com base na qualidade dos mesmos.

A grande maioria dos promotores concorda que o turismo rural contribui para manter vivas as tradições (90,0%) e que é uma atividade que contribui bastante para o desenvolvimento das regiões desfavorecidas a nível económico (90,0%).

Nenhum dos promotores inquiridos considera que a abertura do empreendimento não tenha contribuído para o desenvolvimento da região.

TESTE DE HIPOTÉSES

Com base em tudo o anteriormente exposto foram definidas várias hipóteses de investigação que se enumeram a baixo bem como os resultados apurados da análise das mesmas.

- **O perfil sociodemográfico está relacionado com as motivações de abertura do empreendimento TER:**

Foi possível verificar que os promotores mais jovens (idades entre os 35 e 44 anos, principalmente) consideram que a criação de emprego próprio foi a principal motivação para abertura do empreendimento.

- **O género do promotor influencia a motivação;**

Os homens consideram que a rentabilidade do património adquirido foi extremamente importante para a abertura do empreendimento.

- **A motivação condiciona a definição do preço;**

Os promotores que utilizam a sensibilidade por parte do cliente para formação do preço consideram que não foi importante a criação de emprego para a família, aquando a instalação do empreendimento. Também é possível observar que os promotores que utilizam a sensibilidade por parte do cliente para formação do preço também consideram que um dos motivos de importância para a instalação do empreendimento foi a ideia de poder ganhar prestígio.

- **A formação condiciona a definição do preço;**

Todos os promotores que possuem formação admitem que não definem preços com base na sensibilidade do cliente.

- **A formação está relacionada com as estratégias de marketing adotadas;**

Todos os promotores com formação em turismo consideram que o marketing tem como objetivo a promoção dos produtos e serviços junto aos turistas.

- **A formação interfere nas motivações de abertura do empreendimento;**

Os promotores com formação em turismo conside-

ram que um dos motivos mais importante para a instalação do empreendimento foi a criação de emprego para a família.

- **Ser sócio de uma associação de turismo interfere com os impactos desencadeados pelo empreendimento;**

Os promotores sócios afirmam que as “mais-valias” do negócio não têm desiludido.

- **A formação afeta os impactos desencadeados pelos TER.**

Os promotores que não possuem formação consideram que o turismo rural contribui para a preservação ambiental da região.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente estudo são apresentadas algumas características dos promotores de turismo rural e as estratégias de gestão e marketing adotadas pelos mesmos para desenvolvimento dos seus empreendimentos.

Normalmente, além da oferta de alojamento nos empreendimentos, são oferecidos um conjunto de outros serviços e atividades de animação. Neste estudo, é possível verificar que essa oferta é escassa e as poucas atividades oferecidas são desenvolvidas por empresas exteriores ao negócio do empreendimento. Apenas são disponibilizadas atividades relacionadas com a prática de desporto ao ar livre como as caminhadas e passeios de bicicleta.

É possível afirmar que não existe envolvimento dos turistas com a tradição e cultura da região envolvente.

Conforme outros estudos realizados (Kastenholz, 2002; Kompulla et al., 2007; Mesquita, 2006; Silva, 2006; Silvano, 2009) também foi visível que os empreendimentos são geridos por pessoas de idade avançada (acima dos cinquenta e cinco anos de idade).

Relativamente ao sexo dos promotores, foi evidenciada, no presente estudo, a taxa de feminização da atividade referida por Ribeiro (2003a) e McGehee et al. (2007).

Em termos de escolaridade, é evidente o elevado nível de formação académica dos promotores, indicando a sua pertença a padrões socioeconómicos elevados, conforme referem Getz e Carlsen (2000), Kastenholz (2002), Mesquita (2009), Silva (2006) e Silvano (2006).

A dedução exposta anteriormente pode ser comprovada pelo facto de a maioria dos promotores ter comprado ou herdado o empreendimento.

Pode-se afirmar que o turismo rural é uma atividade de elite, iniciada por pessoas com estatutos sociais elevados e que raramente envolve as faixas sociais mais baixas, conforme referido por Cristóvão (1999).

No que concerne à formação na área, apesar da elevada escolaridade, foi possível verificar que a maioria dos promotores não possui qualquer formação em turismo, quer académica quer profissional. Também foi referido pelos promotores a inexistência de experiência no setor aquando da instalação do empreendimento. (Hence, 2003; Mesquita, 2009).

A débil vitalidade dos empreendimentos pode ser explicada devido aos promotores dedicarem pouco tempo à gestão dos mesmos considerando o como uma atividade secundária, conforme referem Silvano (2006) e Mesquita (2009).

No presente estudo, foi referido pelos promotores, que os principais objetivos para abertura do empreendimento foram promover a beleza da região e contribuir para o desenvolvimento da mesma. Estes motivos também são apontados em estudo como Katenholz (2002) e Mesquita, (2010).

No entanto, vários autores (Joaquim, 1999; Mesquita, 2009; Pato, 2012; Silva, 2006a; Silvano, 2006) apontam como principal objetivo para o envolvimento no setor, a recuperação e preservação do património. Neste estudo, esta motivação foi apontada como o terceiro motivo por ordem de importância.

Este facto pode demonstrar que os promotores estão a ficar mais atentos à necessidade de desenvolvimento social e económico necessário nas zonas onde os seus empreendimentos se inserem.

PRINCIPAIS CONCLUSÕES

No presente estudo foi proposto como principal objetivo a definição e análise do perfil sociodemográfico dos promotores turísticos TER e a avaliação do

contributo das estratégias de gestão e de marketing utilizadas por estes para o desenvolvimento local.

Após efetuadas as devidas análises aos dados obtidos através dos questionários realizados a 30 promotores TER na região centro é possível referir que a oferta de alojamento turístico rural oferecida é semelhante às demais sendo quase inexistente a oferta de atividades relacionadas com as práticas e costumes da população local.

Os promotores afirmam pretender o desenvolvimento da região com a abertura do empreendimento. No entanto, cada unidade de alojamento emprega, apenas, uma média de 3 colaboradores que residem na localidade. Além disso, os promotores também afirmam não ser motivados por questões financeiras nem pela criação de emprego próprio ou para a família mas sim pela divulgação da beleza da região.

Foi possível notar que existe incoerência entre os objetivos pretendidos com a abertura do empreendimento e os objetivos financeiros definidos para o desenvolvimento do mesmo. A maioria dos promotores apresenta limitações na utilização das ferramentas de marketing e de gestão. Tendencialmente os preços são definidos, apenas com base nos custos de produção ou comparativamente aos preços praticados pela concorrência.

Após a realização do presente estudo e conforme referido por outros autores (Ribeiro, 2003; Cavaco, 1999; Cristóvão, 1999) é possível afirmar que o turismo em espaço rural, por si só, não é capaz de gerar desenvolvimento na região onde está inserido pois são poucas as vantagens desta atividade para o desenvolvimento das áreas rurais e das populações envolvidas.

No entanto, não deixa de ser uma atividade económica e social complementar bastante importante na reestruturação dos meios rurais essencialmente num período de declínio da agricultura (Cánoves, Villarino, Priestley, & Blanco, 2004; Kastenholz, 2004).

Referências bibliográficas

- Cavaco, C. (1999). O mundo rural português: desafios e futuros. In C. Cavaco (Ed.), *Desenvolvimento rural desafio e utopia* (pp. 135-148). Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.
- Cristóvão, A. (1999). *Ambiente e desenvolvimento de áreas rurais marginais: o caminho tortuoso para uma relação potencialmente frutuosa*. Comunicação apresentada no 1º Encontro Galiza Portugal de Estudos Rurais, Bragança.
- Getz, D. & Carlsen, J. (2000). Characteristics and goals of family and owner-operated businesses in the rural tourism and hospitality sectors. *Tourism Management*, 21(6), 547-560.
- Hence, B.G. (2003). *Estrategias de Márketing del Turismo Rural en Guadalajara*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Joaquim, G. (1999). Turismo e mundo rural: que sustentabilidade? In C. Cavaco (Ed.), *Desenvolvimento rural desafio e utopia* (pp. 305-312). Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.
- Kastenholz, E. (2002). *O papel da imagem do destino no comportamento do turista e implicações em termos de marketing: o caso do Norte de Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de doutoramento).
- Kastenholz, E. (2010). Experiência global em turismo rural e desenvolvimento sustentável das comunidades locais. In E. Figueiredo & E. Kastenholz (Eds.), *IV Congresso de Estudos Rurais Mundos Rurais em Portugal, Múltiplos Olhares Múltiplos Futuros* (pp. 420-435). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Komppula, R., Rhodri, T. & Marcjanna, A. (2007). *Developing rural tourism in Finland through entrepreneurship tourism in the New Europe* (pp. 123-133). Oxford: Elsevier.
- McGehee, Kim, K. & Jennings, G.R. (2007). Gender and motivation for agri-tourism entrepreneurship. *Tourism Management*, 28(1), 280-289.
- Mesquita, A.V. (2009). *Sistemas de distribuição no turismo em espaço rural: a região de Trás-os-Montes*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de mestrado).
- Ribeiro, M. (2003). Espaços rurais como espaços turísticos. In J. Portela & J.C. Caldas (Eds.), *Portugal chão* (pp. 199-215). Oeiras: Celta Editora.
- Saxena, G. & Ilbery, B. (2008). Integrated rural tourism a border case study. *Annals of Tourism Research*, 35(1), 233-254.
- Silva, L. (2005/2006). Os impactos do turismo em espaço rural. *Antropologia Portuguesa*, 22/23, 295-317.
- Silvano, M.J.M. (2006). *O turismo em áreas rurais como fator de desenvolvimento - o caso do Parque Natural de Montesinho*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de mestrado).
- Valente, S. & Figueiredo, E. (2003). "O turismo que existe não é aquele que se quer...". In O. Simões & A. Cristóvão (Eds.), *TER Turismo em espaços rurais e naturais* (pp. 95-106). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.