

---

## Índice

### NOTA INTRODUTÓRIA

3

---

### O PENSAMENTO POLÍTICO-PEGAGÓGICO DE PAULO FREIRE

O seu legado para a escolarização das camadas populares

*Afonso Celso Scocuglia*

5-14

---

### RESILIÊNCIA HUMANA NEUROLÓGICA

Em sociedade sou finito, mas posso pensar o infinito

*Ana Maria Albuquerque e Ana Frias*

15-26

---

### SOBRE OS TRAUMATISMOS DENTÁRIOS

Abordagem terapêutica na dentição permanente

*Gunel Kizi e Irene Ventura*

27-33

---

### NO CONSULTÓRIO DO ODONTOPEDIATRA

Um Manual de Educação para a Saúde Oral

*Maria do Rosário Dias, Ana Lúcia Monteiro, Letícia Nabem, Adriana Sobral e Ana Cristina Neves*

35-40

---

### COMUNICAÇÃO SOBRE CRISE ECONÓMICA

Perceção de risco e implicações nos comportamentos sociais

*Paulo Abrantes e Jorge Rio Cardoso*

41-53

---

### PROJETO TROCA A DAR

Um modelo de intervenção e reabilitação ativa em Saúde Mental

*Carla Santos, Paula Lebre, Alice de Sousa, Carina Resendes & Equipa do Projeto Troca a Dar**(Nuno Salema, Adriana Frazão, Carolina Bebiano, António Gonzalez, Teresa Lanita e Celeste Simões)*

55-60

---

### CRISE FINANCEIRA E DESEMPREGO

Análise do seu impacto psicológico

*Ana Emília Martins e Saúl Neves de Jesus*

61-66

---

### GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

Sua prevenção numa escola de ensino secundário do Algarve

*Teresa Andrade Madeira*

67-72



## NOTA INTRODUTÓRIA

Com este número, o último do ano de 2018, consolida-se sob a atual direção a entrada numa nova fase da OMNIA – Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes que, para além de ter agora uma periodicidade quadrimestral, passa também a ser editada em papel. Mantém-se todavia constante, não só a sua configuração, mas sobretudo a matriz interdisciplinar e a abertura à participação dos numerosos colaboradores que esperamos continuar a poder acolher com base na relevância e na qualidade dos seus textos, sem quaisquer constrangimentos, filtros ou enfeudamentos a pretenças agendas ideológicas ou científicas que privilegiariam um certo modo de encarar o conhecimento científico em detrimento de outros possíveis olhares, igualmente legítimos.

Sob a coordenação dos Professores Doutores Marina Carvalho e Carlos Marques Simões, apresenta-se aqui o valioso contributo de mais de duas dezenas de autores cujos estimulantes artigos nos fornecem perspetivas diversificadas em vários campos do saber. Neste ano, em que se perfazem 50 anos sobre a primeira publicação de Paulo Freire, destacamos em particular a reflexão com que se inicia a revista sobre o pensamento político-pedagógico deste grande vulto da educação permanente, assinada pelo Prof. Doutor Afonso Celso Scocuglia da Universidade Federal da Paraíba.

Temos ainda o grato prazer de poder contar com mais três significativos elementos na nossa Comissão Científica, que muito nos honraram acedendo ao convite do nosso diretor: a Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Benavente – Professora Catedrática do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e ex-Secretária de Estado da Educação; a Prof.<sup>a</sup> Doutora Cristina Caramelo Gomes – Professora Associada da Faculdade de Arquitetura e Artes da Universidade Lusíada; e a Prof.<sup>a</sup> Doutora Cristina Veiga-Pires – Diretora do Centro de Ciência Viva do Algarve e Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências do Mar e Ambiente da Universidade do Algarve.

A revista tem vindo a prosseguir o seu caminho, desde a fundação em 2014 no âmbito do GREI – Grupo de Estudos Interdisciplinares, ao qual está indelevelmente ligada, muito devendo ao empenhamento dos seus investigadores, que estiveram na sua origem e continuam a assegurar a sua existência; a todos eles o nosso apreço e reconhecimento.

Esperamos também, neste novo ano académico que agora se iniciou, poder continuar a levar a cabo as diversas atividades que têm acompanhado a progressiva afirmação da OMNIA enquanto uma publicação científica em busca do diálogo interdisciplinar.

*Helena Ralha-Simões*

## FICHA TÉCNICA

### OMNIA

**Revista Interdisciplinar  
de Ciências e Artes**

Volume 8, n.º 3

Outubro 2018

ISSN: 2183-8720

e-ISSN: 2183-4008

#### **Diretor:**

Alberto Melo

#### **Diretor-Adjunto:**

Carlos Marques Simões

#### **Conselho Editorial:**

Alberto Melo  
Carlos Marques Simões  
Helena Ralha-Simões  
Carla Fonseca Tomás  
Cláudia Ribeiro de Almeida  
Joaquim Pastagal do Arco  
Luís Sérgio Vieira  
Maria Helena Martins  
Rosanna Barros  
Teresa Salvado de Sousa

#### **Assistente Editorial:**

Rute Béjinha

#### **Propriedade:**

Carlos Marques Simões  
NIF: 162864612

#### **Edição:**

GREI – Grupo de Estudos  
Interdisciplinares

#### **Editora:**

Helena Ralha-Simões

#### **Tema livre**

#### **Coordenação:**

Marina Carvalho  
Carlos Marques Simões

#### **Contactos:**

Rua Vergílio Ferreira, 11  
8005-546 Faro – PORTUGAL

grupo.grei@pt

http://grei.pt

**Depósito Legal:** 388238/15



---

Afonso Celso Scocuglia<sup>1</sup>

OMNIA 8(3), pp. 5-14

Recebido 19-7-2018

Aprovado: 20-8-2018

Publicado: 8-10-2018

## O PENSAMENTO POLÍTICO-PEGAGÓGICO DE PAULO FREIRE

### O seu legado para a escolarização das camadas populares

**Resumo:** Neste artigo, defendemos a ideia de que a práxis de Paulo Freire, inerente ao seu legado e às múltiplas conexões do seu pensamento político-pedagógico, pode contribuir para uma escola pública praticada enquanto um espaço propício ao desenvolvimento dos valores cotidianos, da cultura e das necessidades emancipatórias das camadas populares. Uma escola em que as crianças, os jovens e adultos se sintam pertencentes e “donos” dela e que se dedique e se prepare para recebê-los como eles são (com as suas respectivas identidades de sujeitos protagonistas da sua história e da história do mundo) e, não, como a escola gostaria que eles fossem. Quais são os argumentos que nos levam a esta defesa? Quais e como as idéias de Freire podem contribuir para uma escola pública pertencente e protagonizada pelas camadas populares da nossa sociedade? Eis os nossos desafios na escrita deste trabalho.

**Palavras-chave:** Conceitos e categorias de Paulo Freire; escola pública; educação problematizadora; pedagogia da pergunta; gestão democrática.

## THE POLITICAL-PEGAGOGICAL THOUGHT OF PAULO FREIRE

### His legacy to the education of the popular social classes

**Abstract:** In this article, we defend the idea that Paulo Freire's praxis, his legacy and the multiple connections of his political-pedagogical thinking can contribute to a public school practiced as a space conducive to the development of everyday values, culture and of the emancipatory needs of the popular layers. A school where children, young people and adults feel that they belong to and "own" them and that devotes itself and prepare to receive them as they are (with their respective identities of protagonists in their history and in the history of the world) and, not, how the school would like them to be. What are the arguments that lead us to this defense? What and how can Freire's ideas contribute to a public school belonging to and led by the popular strata of our society? Here are our challenges in writing this work.

**Keywords:** Concepts and categories of Paulo Freire; public school; problematizing education; pedagogy of the question, democratic management.

---

<sup>1</sup> Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba – UFPB (Brasil).

Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Lyon (França)

Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Unicamp (Brasil)

Doutorado em História pela Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

Mestre em Educação de Adultos e licenciado em Ensino das Ciências pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (Brasil)  
(e-mail: acscocuglia@gmail.com)

## Introdução

Nas minhas andanças acadêmicas tenho obtido como respostas às minhas provocações e perguntas, entre outras, as seguintes afirmações: “não utilizo Paulo Freire na minha sala de aula porque ele não serve para a escola”. Ou ainda: “não utilizo Paulo Freire porque trabalho com crianças na escola, ou seja, com educação formal”. Explícitos estão os argumentos de que Paulo Freire “só serve” para educação não escolar e não-formal. Certamente, tais respostas são equivocadas, mas, mais do que isso, são respostas que foram construídas ao longo do tempo como somatório da pouca leitura da obra escrita de Paulo Freire e de uma série de informações obtidas por outras leituras de “segunda mão” ou que tais. Tais discursos carregam um poder persuasivo e, como são frequentemente disseminados, vão compondo uma visão equivocada e confusa sobre Paulo Freire e sua práxis (teoria/prática). Talvez seja uma das motivações da constatada pouca utilização de Freire nas nossas escolas. Também podemos dizer que, como um educador proscrito pela ditadura militar, Freire foi pouco utilizado justamente na época em que suas idéias ganharam o mundo projetando-o como um dos pensadores da educação mais importantes do século XX. Outra observação que ajuda a pensar tal problemática é que a nossa escola, em geral, não conhece Freire e também não conhece Dewey, Freinet, Makarenko, Montessori, Decroly, Comenius, e tantos outros autores seminais da pedagogia.

Defendemos a idéia de que a práxis de Paulo Freire, do seu legado e das múltiplas conexões do seu pensamento político-pedagógico podem contribuir, e muito, para uma escola pública praticada enquanto um espaço propício ao desenvolvimento dos valores cotidianos, da cultura e das necessidades emancipatórias das camadas populares. E que, neste sentido, construa uma contra-hegemonia lastreada nos seus direitos civis, sociais e políticos. Uma escola em que as crianças, os jovens e adultos se sintam pertencentes e “donos” dela e que se dedique e se prepare para recebê-los como eles são (com as suas respectivas identidades de sujeitos protagonistas da sua história e da história do mundo) e, não, como a escola gostaria que eles fossem. Quais são os argumentos que nos levam a esta defesa? Quais e como as idéias de Freire podem contribuir para uma escola pública pertencente e protagonizada pelas camadas populares da nossa sociedade? Eis os nossos desafios na escrita deste trabalho.

## As contribuições de Paulo Freire

A meu ver, as contribuições da práxis de Paulo Freire, do legado freiriano e das conexões das suas idéias com outros pensadores da educação são muitas e têm grande relevância. Para argumentar nesse sentido, pretendo seguir, tanto quanto possível, certa cronologia das suas propostas até porque as compreendo enquanto uma totalidade e uma complexidade que exige aporte histórico e entrelaçamento entre elas. Neste caminho, os aportes do seu legado e as possíveis conexões com outros pensadores estarão entrelaçados.

Desde o início da escrita do conjunto das suas obras principais Freire destaca a educação como prática da **liberdade** – projetada como conquista dos seres humanos e como parte intrínseca da sua formação é valor de base para qualquer escola, especialmente aquela que valoriza a cultura e o protagonismo dos seus educandos e dos seus educadores. A necessidade da escola em preservar e permitir a liberdade de pensamento, de ação, de propósitos é uma das práticas que têm faltado à maioria das nossas escolas e o autoritarismo construído ao longo do tempo pela sociedade brasileira têm peso escolar de extrema relevância. Trata-se, assim, de superar o autoritarismo incrustado no cotidiano escolar, reproduzido diariamente na formação dos educandos, nas atitudes dos professores, dos gestores e dos dirigentes escolares. Esse autoritarismo, se não é a geratriz da violência na escola, certamente é um propulsor desse que é um dos maiores desafios da escola atual. Claro que a liberdade deve andar junto com os sentidos da responsabilidade individual e coletiva e não será uma doação, mas, sim, uma conquista horizontal de todos os setores organizados que fazem a escola, inclusas as participações das famílias e das comunidades que compõem a escola. A construção das (inter)subjetividades e das identidades dos educandos, assim como o respeito aos seus direitos fundamentais certamente têm na *educação como prática da liberdade* um dos seus pilares centrais. Mais do que falar e debater sobre a liberdade, a escola precisa praticar a liberdade, todos os dias, todos os momentos.

Nos escritos de Freire à “liberdade” foi somada a “libertação” na transição de uma abordagem existencial-personalista inicial para uma visão mergulhada nos conflitos entre indivíduos, grupos e classes sociais. Se a primeira fica clara em *Educação como prática da liberdade* (1984<sup>a</sup>), a “libertação” incorpora sua teologia e aparece com vigor em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984<sup>c</sup>), como uma sequência de *Pedagogia do oprimido* (1984<sup>b</sup>). Entrelaçando o conceito com suas outras formulações teóricas, ele argumenta:

*Não há humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando uma relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica dessa relação. (...) Por isto é que o educador que fez a opção humanista, portanto, libertadora, não está apto a cumprir a tarefa vinculada ao tema de sua opção, enquanto não tenha sido capaz, através de sua própria prática, de perceber corretamente as relações dialéticas consciência-mundo ou homem-mundo (Freire, 1984<sup>c</sup>, pp. 98-99).*

Desafios? Muitos. Quais ações podem potencializar e concretizar isto? A virada de uma escola autoritária na direção de uma escola que pratica a liberdade é repentina, fácil, é feita por decreto? Quem são os agentes principais dessa virada humanista-libertadora? Quem deve dar o primeiro exemplo? Como fazer valer liberdade com responsabilidade individual e coletiva e como processo de conquista da consciência crítica, ressaltada por Freire?

Penso que há um caminho básico para enfrentar este e outros desafios da escola contemporânea: a instituição da ação dialógica, do **diálogo**, como veículo pedagógico principal. Sabemos todos que Freire aposta “todas as suas fichas” neste veículo e o defende como valor central, inquestionável. Durante o diálogo podemos questionar tudo, mas, não, questionar o instrumento do diálogo como tentativa concreta de superação do autoritarismo e busca de outra escola possível. Para ele, diálogo se concretiza no conflito social que a escola sempre encampa, mas deve ser sempre uma arma dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores (Gadotti, Freire e Guimarães, 1985). Seja na sociedade, na sala de aula, no trabalho, na rua do mundo. Seria até fácil dialogar entre os iguais que só falassem aquilo que queremos ouvir. O desafio é construir o diálogo ouvindo e respeitando o outro quando o outro é diferente de nós, não concorda conosco ou propõe o que nos desagrada e somos contrários. Isto responderia, ao menos em parte, a questão de Alain Touraine (1999): “Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes”. A meu ver, o diálogo e a liberdade, para tomar as proposições iniciais do nosso texto, são construções difíceis a partir da ossatura autoritária e antidialógica que permeia a escola. E mais, Freire sempre esteve preocupado com o diálogo construído como enlace das práticas dos educadores e dos educandos tendo como permeio o conteúdo curricular programado. Ou seja, nos conteúdos da Geografia, por exemplo, a cumplicidade dos diálogos construídos no coti-

diano escolar deve servir de base epistemológica para a aprendizagem específica e do entrelaçamento dessa especificidade com outros conteúdos geradores e do próprio diálogo, enfim, da construção coletiva do conteúdo que se objetiva apreender. O desafio seria dialogar sobre Geografia para aprender o mundo, o espaço das relações humanas, os problemas e soluções das cidades e do país, o bairro e as ruas, a violência e as saídas urbanas, etc. Assim por diante, haveria os diálogos sobre a vida biológica e social, a quantificação nas nossas vidas, a construção histórica, a linguagem popular e erudita, em Biologia, Matemática, História, Língua Portuguesa e outros.

A relevância da dialogicidade como caminho construtor da escola pública popular chama a atenção para uma outra categoria central do discurso de Freire: a **democracia**. Podemos afirmar que este é outro valor fundamental para o autor. Pessoalmente, desde antes do golpe civil-militar de 1964 já o era, quanto mais depois de sofrer na pele as agruras do exílio de 16 anos fora do Brasil, ajudar a fundar o Partido dos Trabalhadores e vivenciar o crescimento dos movimentos sociais pós-ditadura. Na sua passagem como Secretário de Educação em São Paulo a **gestão democrática** das escolas constituiu uma das suas prioridades máximas. Junto com a formação permanente e a valorização do magistério instituiu o que de melhor pôde ser notado, além de evidenciar a postura democrática e coletivista do seu principal gestor. No prefácio do livro de *Educação como prática da liberdade* (antes citado), Francisco Weffort já destacara a pedagogia democrática como alicerce da sua proposta de alfabetização-conscientização inerente ao que ficou conhecido como “Método Paulo Freire”.

*Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e violência (...). A experiência brasileira nos sugere algumas lições curiosas, às vezes até surpreendentes em política e educação popular. Foi-nos possível esboçar, através do trabalho de Freire, as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. Foi-nos possível, além disso, começarmos, com o movimento de educação popular, uma prática educativa voltada de modo autêntico, para a libertação das classes populares (Freire, 1984<sup>a</sup>, pp.15-25).*

Por seu turno, analisando a atuação de Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo, no final dos anos 1980, Carlos Alberto Torres e colaboradores (2002) destacam “os cinco grandes objetivos políticos que procuraram concretizar o seu **programa de reforma político-pedagógica radical**:

**(a) alargamento do acesso à escola; (b) democratização da gestão das escolas; (c) melhoria da qualidade do ensino; (d) educação para os jovens e adultos trabalhadores e (e) formação de cidadãos críticos e responsáveis”** (p.100).

No entanto, não podemos pensar com Freire na liberdade/libertação, no diálogo, na democracia e na gestão escolar democrática sem acoplar a esses conceitos a permanente busca da **consciência crítica** por parte dos que fazem a escola e, em especial, seus professores-professoras e seus gestores. A **conscientização** – enquanto processo permanente de transição entre a ingenuidade e a criticidade –, sempre foi uma das marcas registradas da pedagogia freiriana e do seu legado político-pedagógico. Este conceito adquiriu importância central nas proposições de Freire (1980<sup>a</sup>) e, no caminho espiral da sua reconstrução conceitual, o que começou como “consciência da realidade nacional” e se modificou para os “estágios transitivos da consciência”, transformando-se em “consciência de classe”, sendo que, nos seus últimos escritos, identificamos uma “consciência das múltiplas subjetividades” (ver Scocuglia, 2006<sup>b</sup>). Em qualquer desses conceitos utilizados é notória a preocupação com a consciência construída em concomitância com a aquisição coletiva do conhecimento. Para Freire, a educação como processo de conhecimento e de consciência crítica deve presidir a **diretividade** do processo de formação humana sistemática e planejada feita pela escola. Não como doação ou imposição de quem quer que seja, pois estaríamos contradizendo sua posição dialógica e democrática. Mas como construção coletiva que sem ser determinada ou autoritária precisa contar com a direção/intencionalidade da sua construção por parte dos educadores (professores/as e gestores) no dia-a-dia da escola.

Com efeito, pensar em todas essas problemáticas nos conduzem à reflexão sobre o protagonismo central por parte dos educadores e educadoras escolares. Desde seus primeiros escritos esta tem sido preocupação seminal de Freire. Sua hipótese básica é a que de **os educadores e as educadoras precisam se reeducar** no cotidiano das práticas sociais (Heller, 1977) realizadas na escola de formação, na escola de atuação, nas relações educador-educando, nas participações político-educativas dos movimentos sociais, no sindicato da categoria, enfim, em todos os cenários de formação. Precisam sempre se perguntar sobre o seu trabalho: a quem serve? Contra quem e a favor de quem são praticados? Ajudam a reconstruir a escola na direção das camadas populares ou contribuem para a continuidade da negação dos direitos ao conhecimento e da cidadania delas?

Qual escola eles/elas ajudam a construir? Neste sentido, devem aliar a competência técnica (“professor de biologia tem que saber biologia”, dizia Freire) ao compromisso político com os processos individuais e coletivos de emancipação dos educandos. Têm compromissos com o Estado, mas, não, com qualquer Estado. Seus compromissos devem ser com um Estado que agencie uma escola qualificada nos sentidos do conhecimento técnico e das oportunidades da cidadania. Um Estado que, ao prover a educação como uma das suas principais prioridades, valorize os educadores no caminho da sua formação permanente e das condições propícias de trabalho e de salário. Mas, acima de tudo, a reeducação dos educadores deve ter como horizonte a construção de uma escola na qual o sucesso signifique o crescente **sentimento de pertencimento e de deliberação coletiva** por parte de seus educandos ao mesmo tempo uma escola que seja preparada para valorizar o conhecimento e a cultura que as camadas populares têm como ponto de partida para a “elevação cultural” das mesmas, como nos diria Gramsci (1982). Neste sentido, Freire advoga a tese do papel desempenhado pelo(a) educador(a) assemelhando-o ao “intelectual orgânico” e indicando a necessidade da reeducação do educador como um “intelectual-ficando-novo” como um “especialista e dirigente” que adere aos valores, aos sonhos e necessidades de emancipação das camadas populares presentes na escola.

Nesta escola, os educadores e educadoras não se sentiriam os donos do saber para depositá-los nos alunos como parte de uma **educação bancária**. Ao contrário, partiriam dos problemas reais presentes na vida cotidiana dos educandos e, certamente, também presentes nos conteúdos programáticos escolares para, mais e mais, se aproximarem de um currículo marcado pela cientificidade e pelas **relações humanizadoras e amorosas** dos que se gostam, pois têm metas e afazeres em comum. A construção dessas relações e a busca do conhecimento científico conformariam o que Freire defende como **educação problematizadora**, cujo ponto de partida é sua crítica veemente à educação bancária.

*Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - e em objetos pacien-*

*tes, ouvintes - os educandos (...). A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão (Freire, 1984<sup>b</sup>, pp.63-87).*

Mas, este enfoque educacional crítico precisa privilegiar, como contraponto, uma **pedagogia da pergunta** e rechaçar a pedagogia da resposta que é marca registrada da imensa maioria das escolas. A pedagogia da resposta, que se identifica como a educação bancária, é aquela que mata a curiosidade do seu nascedouro e valoriza a memorização e a narrativa verticalizada. Por seu turno, a pedagogia da pergunta aposta na descoberta, no **saber da experiência feita** como ponto de partida, no trabalho científico de pesquisa, no laboratório de ciências, mas, também, nos laboratórios de história e geografia, de linguagem, enfim, nos laboratórios de experimentação dos conteúdos. A pedagogia da pergunta não nega o direito fundamental dos alunos investigarem<sup>2</sup> os fenômenos naturais e culturais construindo seu próprio raciocínio lógico, errando e acertando, tentando responder ao invés de receberem as respostas prontas (ver *Pedagogia da pergunta*, Freire e Faundez, 1985). Para isso, a reeducação dos educadores antes referida, precisa ser articulada a partir da negação do professor como detentor exclusivo do saber/poder. Neste caminho, o educador não é o fiel depositário das respostas prontas e, sim, o contribuinte fundamental para que os alunos processem informações, dados e pistas em busca da descoberta do saber. Claro está que, neste cenário, as **relações dialógico-horizontais de colaboração e reciprocidade entre educador-educando** são fundamentais. No entanto, destituir o professor e a professora da exclusividade do saber a ser transmitido, além de não ser tarefa fácil, coloca em cheque aquilo que para muitos representa o “último poder” do professor já destituído do seu reconhecimento social, das condições adequadas de trabalho na escola, entre outros. Aqui entramos sempre num território marcado pelo desconhecido e pelo inseguro, pelo **medo**, mas, também, pela necessidade da **ousadia que deve**

**presidir o cotidiano do professor** (Freire e Shor, 1987).

De outro prisma, a organização docente para reverter a atual precarização do seu trabalho e a reinvenção da sua *identidade*, muitas vezes dilacerada, ganha dimensão principal. Concordamos com Nóvoa (1999, p.17) quando argumenta:

*Um elemento essencial deste debate é a afirmação de que as zonas indeterminadas da prática se encontram no cerne do exercício profissional docente. Tal facto levamos a conceder uma nova atenção à idéia de deliberação. O momento em que o professor julga e decide, a partir da análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas discussões com os colegas, transforma-se, assim, numa dimensão central do processo identitário. Um outro elemento, que tem sido pouco explicitado, diz respeito ao horizonte ético do trabalho docente. É uma reflexão inevitável, num tempo marcado por tantos conflitos e dilemas. Os professores não podem refugiar-se numa atitude “defensiva” e têm de estar preparados para enfrentar as interpelações dos seus alunos. A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no acto técnico de ensinar e prolonga-se no acto formativo de educar. A concepção de práticas pedagógicas que respondam a estas preocupações contém, actualmente, uma dimensão organizacional e, por isso, é tão importante reequacionar o papel da escola como espaço de referência da profissionalidade docente.*

Certamente, uma das formas de reverter o atual quadro ganha corpo mais definido quando aumenta a participação política do educador e quando este reconhece a **pseudo-neutralidade da prática educativa** entendendo-a como prática política em sua inteireza. Freire adverte que desempenhar um papel político não significa “matar aula” criticando este ou aquele ato de um governante, por exemplo, mas, sim, compreender que no espaço da atuação, na sua respectiva área de conhecimento, podem instituir discussões e diálogos que abram caminho para a conquista de uma maior consciência crítica por parte dos educandos desde as primeiras séries. Assim, um professor de biologia ou de ciências ao estudar o “corpo humano” com seus alunos pode mostrar e debater, entre outros exemplos, que os corpos dos humanos

<sup>2</sup> Uma das heranças escolares mais negativas, construída desde a educação jesuítica, concentra-se no pouco uso (às vezes completa ausência) do laboratório, da pesquisa e da investigação. Assim, cristalizou-se a pedagogia “da crença” na qual a narrativa do(a) professor(a) e o livro

didático funcionam como “verdadeiras bíblias”. A expressão corriqueira do “isto está certo porque o professor falou” ou “o correto está no livro” representam a falta de um caminho investigativo e experimental por parte dos educandos.

não vivem/sobrevivem sem inserção social, política, cultural. Propor questões geradoras de debates, tais como: por que no Brasil os corpos humanos dos nordestinos sobrevivem em média muito menos que os dos sulistas? Por que a docilização dos corpos (denunciada por Foucault) é parte fundante de uma educação domesticadora e conservadora dos valores sociais dominantes? Por que os homens vivem em média sete anos a menos que as mulheres? Por que a AIDS tem atingido as pessoas com menor nível de informação e continua a provocar tragédias em massa? Entre tantas possibilidades de debates esclarecedores sobre o corpo humano, saúde, sociedade etc. o professor de biologia, como lembrava Freire, não precisa gastar 15/20 minutos da sua aula criticando o governo A ou B e fugindo do conteúdo programado para a sua área de atuação. Ademais, precisa perceber que a sua área se fortalece, mais e mais, e se torna ainda mais relevante, quanto mais estiver conectada com outros conteúdos em uma trilha interdisciplinar – na qual os **temas geradores** “transversais” podem, por exemplo, exercer uma função inovadora e profícua em relação à aprendizagem. Em outro artigo, escrevemos que para conseguir êxito progressivo neste caminho, precisam tomar parte efetiva na construção curricular (e, não secundária) os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo de educação, os múltiplos trabalhos e todos os “saberes da experiência feita” dos sujeitos do processo educativo, principalmente da grande população frequentadora das escolas e cursos públicos. Essa é uma tese antiga e conhecida deste educador: constituir **círculos de cultura**, nos quais o cotidiano cultural das camadas populares – representado por suas falas, suas expressões artísticas, seus desejos, suas necessidades e sonhos –, sejam parte integrante, junto com todo o conhecimento sistemático/escolar/científico, de um **currículo que possa “pertencer” a todos os que fazem o processo educativo**. O sentimento de *pertencimento* em relação ao conhecimento, à construção do currículo e à sua aplicação coletiva pode vir a ser detonador (individual e coletivo) de um sentimento mais amplo de pertencimento em relação ao processo educativo ou à escola (Scocuglia, 2006<sup>c</sup>, p. 83).

Nas questões da aprendizagem Paulo Freire mostra-se herdeiro dos **métodos ativos** propugnados pelas diversas variantes das escolas novas. De Dewey a Freinet, passando por Piaget e Anísio Teixeira (desde *Educação e atualidade brasileira*, escrita em 1959), os legados dos **escolanovismos** serviram de alicerce para os avanços das propostas freirianas voltadas para a educação popular. O “aprender fazendo”, em atividades sistemáticas de trabalhos em grupo e construção do conhecimento sempre fizeram

parte das propostas de Freire pensando-se na construção da escola pública. Este é o caminho também da **práxis** defendida, na qual as reflexões dos educadores devem servir para melhorar a prática, pois não teriam relevância se assim não fossem. O seu próprio entendimento sobre a relação de **reciprocidade e retroalimentação teoria-prática** passam pelo que autor manifesta em relação aos seus estudos marxianos quando disse que não havia lido Marx para depois ir trabalhar com as camadas populares. Ao contrário, ao trabalhar com as camadas populares havia percebido que Marx ajudaria a melhor entendê-las, melhorando sua prática com elas. Assim, a prática precisa da teoria para ser melhor e nesse processo de melhora a própria teoria vai se reconstruindo pela via prática e, assim, sucessiva e permanentemente. É o que Freire chamou do **ciclo do conhecimento**, um processo permanente que converge para o que o Relatório UNESCO (Delors, 2000) disseminou como “educação ao longo da vida”.

Para nosso autor, este processo é uma das amstras que a educação, fora ou dentro da escola, pode

constituir uma **ação cultural para a libertação** dos oprimidos das amarras da opressão. Nele a escola seria um espaço fundamental (não único) de construção de uma nova hegemonia, de um novo tipo de conhecimento e de um novo ser humano. Utopia? Sim, **utopia**. Ou melhor, um processo inédito que se viabilizaria na medida do fazer coletivo de todos os sujeitos e setores que compõem a escola: um **inédito viável**. Nesta construção, Freire sempre chamou atenção para um pressuposto fundamental: **a leitura do mundo**, das múltiplas realidades quem nos formam como seres humanos e nos impactam, **deve preceder a leitura da palavra** (pensada enquanto conhecimento sistematizado de leitura do mundo). A premissa da leitura do mundo e da palavra é de que os seres humanos são seres relacionais, estão sempre no mundo e com o mundo, onde tendem a **ser mais**, a se humanizarem mais e mais, em um processo caracterizado como **hominização**. Certamente, a humanização do seres humanos como processo educacional e como ação político-cultural dá forma a uma das marcas registradas do pensamento-ação de Paulo Freire, ou seja, o profundo sentido de **humanismo** contido em sua pedagogia antropológica.

No caminho oposto desse humanismo destacamos, mais uma vez, a violência (física e/ou simbólica) como um produto social que assola muitas escolas. E que só pode ser combatida, a meu ver, recorrendo-se às ações dialógicas, às manifestações artístico-culturais, à democratização das relações de poder intra-escolares, ao respeito às diferenças e ao saber do educando, à busca de uma maior horizontali-

dade das relações educador-educando, entre outros encaminhamentos. Mas, também, recorrendo à **reinvenção da autoridade** do professor e do gestor, nunca à continuidade do autoritarismo que permeia a maior parte do sistema escolar brasileiro. Aqui a espontaneidade não serve, a **diretividade pedagógica** (marcada pelo convencimento) é sempre bem-vinda desde que seja produzida e pactuada coletivamente. Com efeito, a escola pode ser pensada como o espaço da aprendizagem da democracia, aliás, um dos espaços em que a escola atual mais falha em função da herança autoritária que ela carrega historicamente. O autoritarismo e a opressão foram sendo passados de geração em geração e, neste aspecto, pode valer uma das principais observações de Freire na *Pedagogia do oprimido*: o grande problema dos oprimidos está em desintroyetar da sua consciência a consciência dos opressores. Sem dúvida, autoritarismo, opressão, falta de diálogo, desigualdades sociais profundas, desvalorização e precarização do magistério, entre outros, instituem as raízes da desqualificação escolar que assume proporções muitas vezes alarmantes. Deste ângulo, as escolas são lugares próprios da formação de uma consciência e do desenvolvimento da cultura da paz e da não-violência.

Destarte, ao refletir ainda sobre a construção da aprendizagem, Freire destaca o **trabalho coletivo como princípio educativo**, percorrendo a rota dos educadores socialistas, como Makarenko, Freinet e tantos outros. Em *Cartas á Guiné-Bissau* (1980<sup>b</sup>) a defesa desta tese é explícita quando, ao colaborar com a reconstrução da educação guineense nos anos 1970, destaca que “a unidade entre a prática e a teoria, coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja seu nível, enquanto contexto teórico e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto” (pp. 25-26). E neste sentido, Freire (1980<sup>b</sup>, p. 125) destaca o papel formador da escola, desde as primeiras séries:

*O homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa que tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.*

Outro ponto fundamental destacado por Freire diz respeito aos **direitos (culturais) das camadas populares ao conhecimento**. Em outro artigo (Scocuglia, 2006<sup>c</sup>), destacamos a argumentação que segue em três direções: (1) o direito de conhecerem o que não conhecem, ou seja, o direito de se apropriar do conhecimento que lhes foi negado e apropriado

pelas camadas dirigente-dominantes da sociedade; (2) o direito de conhecerem melhor o conhecimento que já possuem proveniente das experiências feitas, do cotidiano, do mundo da vida e (3) o direito de construir o seu próprio conhecimento, isto é, o conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e da sua própria cultura. Deste prisma, os direitos aos conhecimentos, defendidos por Freire, implicam no direito de poder participar da construção do currículo por parte de todos os atores escolares, desde sua elaboração e planejamento. Além do direito de participar ativamente da própria construção do conhecimento o que, por si mesmo, denota uma rede de micropoderes (Foucault, 1979) ligados a essa construção. Certamente, ao prevalecerem esses direitos, a construção curricular poderia ter outros rumos e seria repensada a partir dos interesses, dos valores, da cultura e do conhecimento dos sujeitos fundamentais dos processos educativos, ou seja, educandos e educadores, coordenadores, diretores, pais, enfim, da comunidade educativa. Refletir sobre as questões da construção e da apropriação reflexiva do conhecimento pelas camadas populares e seus educadores implica em uma tentativa de **reinvenção curricular** que teria como lastro a permeabilidade, a complementaridade e a complexidade (Morin, 2000) dos saberes populares (ou do senso comum) com os saberes elaborados em seus vários níveis, modalidades e práticas escolares. Incluso o pressuposto de que a reinvenção curricular deve ser permeada pelos direitos de apropriação e produção de conhecimento pelas camadas populares da nossa sociedade.

Tais direitos nos solicitam atenção para os argumentos de Touraine (2006) quanto à pertinência do que o autor chama do novo paradigma e em cujo centro está o *sujeito* e os *direitos culturais*. Para ele, “os problemas culturais adquiriram tal importância que o pensamento social deve organizar-se em torno deles” (p.9). Deste prisma, ainda, a reflexão histórica de José Murilo de Carvalho, em *Cidadania no Brasil – o longo caminho* (2003) reforça essa abordagem. Para Carvalho, no Brasil, os direitos civis, sociais e políticos que caracterizam a cidadania integral nunca se estabeleceram por completo e concomitantemente. A saída para isso seria a implantação definitiva da educação popular, pois “ela é definida como um direito social, mas, tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos” (p.11). Certamente, a construção de uma escola pública de caráter popular ocupa o centro dessa argumentação na qual Touraine, Carvalho e outros contribuem e complementam as convicções de Paulo Freire.

A sequência dos conceitos e das ideias freirianas, tecidas no seu conjunto como um *complexus*

(nunca linear ou determinista e, por vezes, incerto), nos remetem a alguns temas que ganharam máxima força nas últimas décadas e constituíram suas preocupações. Entre os principais, podemos destacar a questão ambiental e a globalização. Na primeira, com a ajuda de continuadores do legado, como Francisco Gutiérrez e Moacir Gadotti, pensamos numa **ecopedagogia e na cidadania planetária**. Por outro lado, essas idéias incluem-se no rol da construção de “um mundo melhor” a partir, por exemplo, dos esforços do Fórum Social Mundial, dos novos movimentos sociais e podem ser articulados ao que Boaventura de Sousa Santos (2002) denomina de **globalização contra-hegemônica** (ou alternativa). Tal processo teria como alavancas o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade* (idem, 2002) e, a meu ver, a **pedagogia crítica** de Paulo Freire enquanto uma das suas bases político-educativas como tentamos demonstrar em outro artigo (ver Scocuglia, 2008). Certamente, neste caminho, a escola pública popular constitui espaço privilegiado da (difícil) construção alternativa e contra-hegemônica à globalização do capitalismo excludente. Nela, as propostas freirianas, do seu legado e as conexões com outros pensadores podem vir a ser forte contraponto ao que está estabelecido como caminho inexorável e irreversível do “fim da história”.

### Considerações finais

Parece-nos fora de dúvida o fato das contribuições práticas e teóricas de Freire continuarem vivas, cada vez mais presentes e necessárias. Dispomos de um amplo legado pedagógico, político e cultural apto a contribuir para que a educação sistemática e seu currículo de escolarização sejam alicerces de um mundo menos injusto, mais solidário, menos abismal nos seus aspectos sociais. Podemos acreditar que sem uma educação pública comprometida e focada nas necessidades sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais e nos direitos ao conhecimento da grande maioria dos brasileiros, isto seria possível? Como seria uma escola lastreada por essas necessidades e direitos? Como nela se processaria a relação entre conhecimento popular (senso comum) e o conhecimento elaborado/científico? Quais seriam as ações dialógicas propostas para a consecução de uma escola que ajudasse a reinventar a democracia e a participação deliberativa? Que grau de prioridade se daria para o binômio conhecimento-consciência crítica? Como seria exercida a inter/transdisciplinaridade do currículo escolar? Como seriam constituídas as ações da gestão escolar/educacional para conseguir tal intento? Como se daria a permanente revalorização/reeducação dos docentes

e como a construção coletiva (crítico-reflexiva) do currículo poderia contribuir?

Procuramos responder algumas dessas questões ao longo deste texto partindo dos aportes freirianos e suas conexões. Precisamos enfatizar, no entanto, a necessidade de (re)qualificar os papéis da educação e da subjetividade (e do sujeito) na história (cultural). Para Freire,

*A importância do papel interferente da subjetividade na história coloca, de modo especial, a importância do papel da educação. (...) Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da **história como possibilidade**, em que não há lugar para explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares. Como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na história como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (1993, p.14).*

E, para construir a história e a educação escolar como possibilidades concretas de realização da **humanização** (ou seja, da humanização e do “ser mais” dos homens e das mulheres) torna-se necessário contar com uma práxis político-educativa-cultural que tenha como sujeitos as crianças, os jovens e os adultos das camadas populares, bem como todos os que fazem (com eles) a sua educação. Por onde começar? Aonde continuar? Insistir em quê? Descartar o quê? O quê e quem privilegiar?

Certamente um dos grandes desafios é criar uma nova institucionalidade “*que es una inter-institucionalidad construida con el trabajo conjunto del Es-tado y la sociedade civil, con la participación de la gente, de los movimientos sociales, de los movimientos de mujeres, de los sindicatos docentes, del sector empresarial*” (UNESCO, 2000, p. 294). Realizar a utopia, o **inédito viável**, diria Freire, que não consiste só nas críticas aos feitos e não-feitos dos outros, mas em praticar a teoria proposta para, mais e mais, melhorar a prática e conseguir que a educação não seja mera reprodutora das desigualdades sociais, mas, sim, e definitivamente, uma das bases da real melhoria de vida, de trabalho, de habitação, de meio-ambiente, de desenvolvimento sócio-cultural ininterrupto e crescente da grande população.

No final da primeira década do século XXI, a educação escolar pode ainda ser retratada por meio

dos bilhões de seres humanos que não usam cotidianamente a leitura e a escrita, não sabem interpretar um pequeno texto ou não utilizam as operações matemáticas mais simples e, a rigor, são analfabetos (absolutos, funcionais, digitais, políticos, etc.).

Entretanto, apesar de todas as dificuldades construídas, existem caminhos e soluções propostas para os problemas novos e para os problemas crônicos da educação, algumas em execução, a exemplo do combate aos analfabetismos e à baixa escolarização dos jovens e dos adultos. E contamos numerosas experiências escolares exitosas por todo o país. No amplo espectro das soluções possíveis, o legado freiriano e suas amplas conexões continuam a destacar-se, não como a única alternativa, mas, certamente, como uma das alternativas mais capazes. Instituem

paradigmas de uma **ação cultural** que aposta na **reinvenção escolar** pelas redes conectadas da aprendizagem, da conquista sistemática do conhecimento e da consciência crítica (enquanto “exercícios de poder”) por parte dos educadores, dos educandos, dos gestores, dos pensadores, dos novos movimentos sociais, das ONGs, enfim, de todos os sujeitos educacionais que se posicionam na defesa dos direitos civis, sociais, políticos, culturais. Sujeitos e direitos que podem fazer das camadas populares protagonistas da sua história e da sua emancipação. Agentes culturais imbuídos da **indignação** e da conquista da **autonomia**, permeados por uma **paciência impaciente** e movidos por uma **esperança crítica e mobilizadora**.

## Referências bibliográficas

- Carvalho, J. M. (2003). *Cidadania no Brasil – o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Delors, J. (2000). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (1959). *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade do Recife, Mimeo.
- Freire, P. (1980<sup>a</sup>). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1980<sup>b</sup>). *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Associados.
- Freire, P. (1984<sup>a</sup>). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1984<sup>b</sup>). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1984<sup>c</sup>). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.; Shor, I. (1987). *Medo e ousadia - O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez/Associados.
- Freire, P.; Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P.; Shor, I. (1987). *Medo e ousadia - O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M.; Freire, P.; Guimarães, S. (1985). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez.
- Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Heller, A. (1977). *Sociologia da vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Lukács, G. (1960). *História e consciência de classe*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: excesso de discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20.
- Santos, B. de S. (2002). *As tensões da modernidade*.  
Disponível em [www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html).
- Scocuglia A.C. (2000). Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *Revista Educação e Pesquisa*, 2(25) (FEUSP). São Paulo: Editora da USP, 25-37.
- Scocuglia, A.C. (2001<sup>a</sup>). *Histórias inéditas da educação popular – do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. São Paulo: Cortez/Editora Universitária – UFPB.
- Scocuglia, A.C. (2001<sup>b</sup>). A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In C.A. Torres, *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (pp.323-348). Buenos Aires: Edições do CLACSO.
- Scocuglia, A.C. (2006<sup>a</sup>). *História das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB (5.ª Edição).
- Scocuglia, A.C. (2006<sup>b</sup>) (Org.). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto: Edições Afrontamento.
- Scocuglia, A.C. (2006<sup>c</sup>). As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação (Lisboa)*, 6, 81-92.
- Scocuglia, A.C. (2008). *Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica*, IN: *Revista Ibero-americana de Educación*, 48, 35-51.
- Torres, C.A. et al. (2002). *Educação e democracia – A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez.
- Touraine, A. (1999). *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. São Paulo: Loyola.
- Touraine, A. (2006). *Um novo paradigma – para compreender o mundo hoje*. Petrópolis: Vozes.
- UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA (2000). *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe – Prioridades de acción en el siglo XXI*. Santiago de Chile: UNESCO.

Ana Maria Albuquerque<sup>1</sup>  
Ana Frias<sup>2</sup>

OMNIA 8(3), pp. 15-26

Recebido 14-6-2018

Aprovado: 17-7-2018

Publicado: 8-10-2018

## RESILIÊNCIA HUMANA NEUROLÓGICA

### Em sociedade sou finito, mas posso pensar o infinito

**Resumo:** Este artigo tem como fundamento principal a investigação do neurocientista Damásio e, com o título, pretendemos expressá-lo em dois eixos da abordagem da resiliência humana: a cooperação deste ser fortemente sociável e o otimismo, nosso e deste investigador. No primeiro eixo, temos a herança da gestão da vida/homeostase, básica e cultural, que possibilitaram as mentes enriquecidas e seus papéis na construção individual e coletiva. Mas, na evolução diferenciada de outras espécies, o género *Homo* tem de esperar "para que possa pensar o infinito". No segundo eixo, com a mesma seleção natural, a frequência da marginalização é constante. As emoções e os sentimentos negativos podem pôr-nos de sobreaviso, concentrando a nossa atenção e ação e fazer com que aprendamos com os erros, ou não. Por outro lado, os sentimentos positivos podem eventualmente facultar, através da Educação para a resiliência, a esperança, os desejos e os motivos, essenciais para uma elaboração humana ativa.

**Palavras-chave:** Resiliência; cooperação; homeostase; otimismo; educação para a resiliência.

## HUMAN NEUROLOGICAL RESILIENCE

### In society I am finite, but I can think the infinite

**Abstract:** This present paper has Damasio's investigation in neuroscience as his main foundation. We want to express it with our title in two axes of the human resilience approach: cooperation of this extremely sociable being, and optimism (ours and Damasio's). In the first axe, we have homeostasis/the heritage of life management life, basic and cultural, that allowed enriched minds and their roles on individual and collective construction. However, in differed evolution of other species, *Homo* gender must wait so he may "think the future". In the second axe, with the same natural selection, the frequency of marginalization is incessant. Emotions and negative feelings can put us on watch, focusing our attention and action, and allowing us to learn with errors, or not. On the other hand, positive feelings may provide, or not, hope, desires and motives, essential for active human elaboration, through Education for resilience.

**Keywords:** Resilience; cooperation; homeostasis; optimism; education for resilience.

---

<sup>1</sup> Professora Coordenadora Aposentada do Instituto Politécnico de Coimbra

Doutorada em Ciências de Educação pela Universidade de Aveiro

Licenciada em Química e mestre em Química Orgânica pela Universidade de Coimbra

ORCID: 0000-0002-4805-0053 (e-mail: albuquerque@esec.pt)

<sup>2</sup> Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Doutorada em Didática e Formação pela Universidade de Aveiro

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra

Licenciada em Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca

ORCID: 0000-0002-9774-0501 (e-mail: ana.carol.f.frias@gmail.com)

### **Alguns fundamentos: Evolução dos sistemas nervosos**

Antes de entrarmos nalguns fundamentos escolhidos sobre o humano, gostaríamos de resumir a evolução dos sistemas nervosos que António Damásio (2017) encontrou, ao investigar os desenvolvimentos da vida neste planeta: a estranha ordem da complexidade das estruturas e funções em seres vivos não humanos. Orientou o seu texto para o viver com os outros seres vivos, desde a agregação de seres unicelulares sem núcleo, como as bactérias. Neste contexto, e fundamentando as suas posições, este investigador propõe este facto como tendo possibilitado a evolução biológica. Esta, e as suas conquistas e abrangências, vão sendo incorporadas na complexificação da vida. A seleção natural, a diferentes níveis, e a respetiva homeostase (simples em bactérias) são responsáveis pelo organismo gerir a sua vida e permanecem sempre presentes ao longo de toda a evolução.

Na homeostase, o impulso do reagir, interna e exteriormente, individualmente e em grupo, possibilitou a alvorada do sentir e da subjetividade. Posteriormente, surge a perceção multissensorial, a complexificação do aparelho dos afetos, a construção da mente – cenário para a concretização do sentir e a para a criação de imagens no organismo, tendo sido esta última um grande passo a que pôde aceder um organismo. “Mudou radicalmente as capacidades em que decorriam” (p.93). Juntamos: o persistir, o prevalecer, sendo que este último projeta o organismo para o futuro (veremos que a designação de florescer também pode ter o significado do prevalecer – pp. 32; 56) –, a sociabilidade, que indica como incitamento básico do sentir humano (fome, sede, impulso sexual e sociabilidade) (p.38), a complexificação das mentes, pelo sentir das imagens, gerando a subjetividade e a integração das experiências individuais, e a reflexão sobre a consciência humana. Para esta e no propósito deste texto, classicamente as práticas culturais são explicadas pela inteligência excecional, linguagem e sociabilidade. “Mas falta qualquer coisa à versão intelectual. É como se a inteligência criativa se tivesse materializado sem um impulso poderoso, seguindo em frente sem um motivo de fundo que não fosse a razão pura” (p.31). Os sentimentos subjetivos e a imaginação criativa criaram as culturas humanas, após terem sido geneticamente absorvidas e expandidas na interação entre humanos, em círculos humanos e geográficos cada vez maiores. Nestes, a humanidade criou, para o bem ou para o pior, outras formas inovadoras de regular a vida, que designa por homeostase cultural (que permite, e.g., leis morais, países, governos, diferentes formas de arte) (Albuquerque, 2018). A expansão geográfica global da

humanidade é um facto da robustez da seleção (Damásio diria cultural) (Cunha, 2010, p.15).

### **Classificação do ser vivo humano**

O estado da arte, expresso por Eugénia Cunha (2010), diz-nos que, sendo o humano um dos muitos primatas vivos (250 espécies classificadas em 2 subordens – prossímios e antropóides), é fundamental conhecer-se um pouco da Ordem a que pertencemos e que se entendam algumas das razões dessa pertença. Considerando o tempo como o grande escultor de formas humanas, a autora refere a classificação atual deste ser vivo: Ordem – Primata/ Subordem Antropoide/ Infraordem-Catarrino/Superfamília-Hominoidea; Família – Hominidae/Subfamília-Homininae/ Género Homo/Espécie Homo sapiens. Continuando, os primatas têm uma grande flexibilidade (adaptação à envolvente) e o humano é um primata global atualmente sem diversidade, um generalista quase perfeito, constituindo uma só espécie. Antigamente (entre 12-5 milhões de anos), parecem terem existido 3 géneros de pré-humanos desaparecidos, ou seja, eventuais membros da nossa família, a Hominidae (p.22).

O humano é um ser vivo profundamente social e é esta sua forma de estar que também define o que nos torna humanos (e.g., Cunha 2010; Damásio, 2017, p.13). Por outro lado, como afirma Cunha (2010), o grande avanço da cognição humana não foi um acidente evolutivo, mas sim uma adaptação a um ambiente em alteração, sendo a evolução humana caracterizada por criaturas cada vez mais flexíveis, em termos comportamentais. Mas, debruçemo-nos sobre a razão do criar culturas humanas. Como vimos, a resposta habitual remete para a excecionalidade do cérebro humano auxiliado pela ímpar linguagem. Esta última é também um fenómeno social, pelo que, discuti-la, apenas em termos neurobiológicos, é marginalizar parte da sua razão de ser (Cunha, 2010). Mas, como iremos ver, Damásio (2017), numa abordagem neurobiocultural, traz atualmente uma diferente resposta, realçando os sentimentos com diversas funções.

De notar que, na família Hominidae, o humano deixou de ser o membro exclusivo (Cunha, 2010, p.146). A família passou a englobar o gorila e o chimpanzé, outros 2 géneros, por serem geneticamente um pouco mais parecidos. Com o chimpanzé temos 96-98 % de semelhança no ADN (mais do que entre chimpanzé e gorila). Também é ele que constrói mais instrumentos, sem ter em conta o humano, claro. Mas, para além da genética, o comportamento destes seres com o que têm de semelhante, tornou-se muito diferente no que respeita a estruturas e à complexificação funcional, na integração evolutiva entre o corpo e o sistema nervoso,

o que tem sempre sido sublinhado (sem abordagem noutras pesquisas) e que permite a mente, como aponta Damásio.

Atualmente, somos seres possibilitados geneticamente, com calendário de maturação, expressos psicologicamente na interação social (Albuquerque, 2005). Vários autores, e de diferentes áreas científicas, apontam para o tempo de humanos com atividade de caçadores/recoletores de há 12.000 anos (Carreira das Neves, 2012; Cunha, 2010; Damásio, 2017), como o necessário em que, através da cooperação, há a alvorada da complexidade individual e da humanidade, podendo considerar-se, como o faz Descartes, que, nesses contextos, os humanos já eram finitos, mas podiam começar a pensar o infinito.

Como é isso possível? Damásio (2017, pp.258-263; 260) propõe e defende o seguinte. A dor e o sofrimento sozinhos, mas especialmente em contraste com o prazer e o prevalecer imaginado, moveram a mente e obrigaram à ação. O humano identifica, interpreta e diagnostica causas, efeitos e ideias. De realce, foi ter uma interpretação impulsionada por um sentimento subjetivo forte, positivo ou negativo. Em interação social, daí que tenha sido possível motivar as invenções de respostas quotidianas, individuais e coletivas para mentes influenciáveis (por sentir realidades, mas também as previstas como podendo acontecer, bem complexas e reconstruídas incessantemente e não incluídas em investigação).

Pensar além do imediato, foi possível para um *Homo sapiens*, após as mentes terem sido enriquecidas pela linguagem alargada e pela elaboração da criatividade. Assim, o humano regista, em memória, o fruto da sua criatividade, permitindo um uso futuro, possível e prático, facto que, por si só, justifica o estatuto excecional de que os seres humanos gozam entre todos os outros seres vivos (Damásio, 2017, p.141). Foi isto que facultou a experiência do abstrato, DO MISTÉRIO (p.260).

#### **Diferença entre processos emotivos e sentimentos - A Natureza cura**

Gostaríamos de sublinhar a diferença, que este investigador agora realça, entre processos emotivos e sentimentos. Os primeiros “são programas de ação re-

lacionados com afetos (traduzidos em comportamentos). Os sentimentos são experiências mentais dos estados dos organismos, incluindo os estados resultantes das emoções” (Damásio, 2017, p.278). Este autor entende importante distingui-los para abordar a evolução biológica de estruturas e funções, cujo resumo um de nós apresentou na introdução e num escrito anterior (Albuquerque, 2018).

Ouçó uma buzina e viro todo o corpo, membros e músculos da cara fazendo parte de uma emoção, seja ela de espanto, de medo ou de fúria. As respostas emotivas são neurologicamente específicas e complexas e com origem diversas, como a segregação de moléculas químicas, a realização de alterações viscerais, a movimentação de todo o corpo. A evolução tem desenvolvido o aparelho de respostas emotivas e persistido a sua essência, porque demasiadamente útil. A maioria dos aspetos da homeostasia associados ao comportamento social depende das mesmas estruturas neurológicas. Num grupo de humanos, o som de uma canção ou de uma flauta poderiam ter sido inventados para melhorar um défice homeostático. A ativação de respostas emotivas ocorre automática e involuntariamente, num comportamento social (associada a inconscientes sentimentos espontâneos). Damos por ela só quando está associada a imagens com características estimulantes levando aos sentimentos provocados (assim, englobam os 3 mundos interatuantes, próximo item) pois “Toda a espécie de fatores ambientais pode motivar a ativação emotiva durante o nosso desenvolvimento” (Damásio, 2017, p.162).

Os sentimentos ainda não receberam o apreço que merecem, desempenhando diferentes funções, como motivadores, monitorizadores e negociadores da grande empresa de cada humano e da humanidade e sua cultura (p.13, 30). Vejamos o humano e a Natureza.

Um lugar onde os pássaros voam, de um lado para o outro, sem serem cozinhados

#### ***Definição de Natureza de Oscar Wilde***

Florence Williams é autora do livro “A Natureza Cura”, com prémios para livros de ciências e tecnologia, bem como para não ficção. Passou dois anos

em investigação documental e em diálogo com investigadores do estado da arte nesta área, assim como levando a cabo experiências. Neste livro, expõe duas teorias; a Natureza no espaço urbano e diferentes durações de oficinas na Natureza, com investigação. A primeira teoria é a biofilia (de Edward Osborn Wilson, entomologista de Harvard). Baseia-se nos benefícios cognitivos da floresta urbana (que, na última Queima das Fitas em Coimbra, os cidadãos foram convidados a experimentar, com visitas guiadas no Parque Verde). A avaliação é realizada na fisiologia do stress – Teoria da Redução do Stress/SRT de Ulrich. Shinrin-yoku/banho da floresta consiste no desenvolvimento dos nossos sentidos para que estes se abram à floresta (Y. Miyazaki – bioantropólogo, Universidade de Chibas, Tóquio). A segunda teoria é desenvolvida por D. Straley, psicólogo cognitivo na Universidade americana de UTAH, e por outros. Centram-se na cognição e avaliação de processos perceptivos e cognitivos, encontrando também soluções para a recuperação dessa ligação neuroambiental. Julgo ser fácil interlaçar este sentir a Natureza com a investigação de Damásio.

### **Três fontes de materiais para a mente e criação de imagens**

A mente complexa humana suporta tudo aquilo que somos. Na perspetiva de Damásio, um dos grandes passos dados pela evolução foi a criação das imagens, já assinalado. Continuando, a mente tem duas componentes indispensáveis: a subjetividade e os sentimentos. Vejamos o que indica para as três fontes de materiais para a mente (e para a criação de imagens) são: a) o mundo interior antigo do organismo (químico/visceral); b) o mundo interior mais moderno (músculo-esquelético e seus portais sensoriais); c) e o mundo exterior. Todos estes fornecem objetos e acontecimentos, reais ou recuperados pela memória, que interacionam com o organismo, mas as estruturas, as funções, os processos e os resultados são diferentes (Damásio, 2017, p.127) (também neurologicamente descritos). Na perspetiva inovadora deste investigador (2017, p.128), a maior quantidade de imagens, que conhecemos como sentimentos da nossa mente, advém do mundo interior mais antigo, químico e visceral, gerando sentimentos espontâneos, intimamente associada à homeostasia básica do humano, não consciente; a relação, do organismo humano com os outros dois mundos, é consciente, gerando sentimentos provocados. Com o mundo interior mais moderno e a experiência das percepções multissensoriais integradas obtemos a precisão de movimentos, por exemplo e possibilita a criação de perspetiva para imagens da mente (gere a subjetividade); e com o mundo externo,

podemos ter acesso às experiências individuais e partilhadas. Tudo essencial à vida do organismo.

A profundidade do sono e a sua ligação à sensação, percepção e consciência da variação da temperatura é aprofundado cientificamente, mas também os autores aprenderam, vivendo consigo e com os outros. É notável a ligação transparente entre estado de vida, sentimentos e respostas culturais (Damásio, 2017, p.245).

### **Maquinaria afetiva complexa, florescimento e partilha**

Damásio (2017) e Cunha (2010) sublinham, e.g., o “catar dos indivíduos congêneres” como uma atividade de coesão e hierarquia de grupo, para além de saúde. As reações sociais inatas e espontâneas intrincaram-se e, em humanidade, podemos responder uns aos outros com reações de simpatia, embaraço, apagamento, ou outras emoções sociais. Não obstante, foi possível também o aparecimento de um sistema ético simples – o altruísmo não teria por onde começar, não teria aparecido a generosidade, não haveria a censura aos outros ou a nós próprios (Damásio, 2003). Como refere o Damásio (2017, p.164), na ausência dos sentimentos de tais reações emotivas, inicialmente os seres humanos não se teriam empenhado na negociação que visa encontrar soluções para os problemas do grupo (soluções para o encontro e partilha de alimentos, para a defesa contra ameaças exteriores e para os conflitos entre membros de um determinado grupo).

Como nos diz Damásio, a eliminação da emoção e do sentimento traria certamente um empobrecimento da organização da experiência humana. Sem o aparelho dos afetos, a pessoa deixaria de poder categorizar a sua experiência de acordo com a valência dos sentimentos que conferem, a cada experiência, a qualidade do «bem» ou do «mal». Note-se que o termo florescer é associado ao valor/qualidade positivo/a do aparelho emocional, o oposto ao sofrimento (p.32). Mas, considerando a maravilha que é a célula e o seu funcionamento – até por ser improvável, como Albuquerque (2018) refere relembrando Archer (1988), designando este último como metabolismo – ela tem de ir buscar energia ao seu exterior para a manutenção da sua vida. Este processo complexo, homeostasia, veio a orientar-se para um excedente energético para que pudesse otimizar-se e projetar-se no futuro. “Consequentemente, a célula pôde florescer. Neste contexto, florescer significa uma forma mais eficiente de viver e a possibilidade de se reproduzir” (Damásio, 2017, p.56). Na complexidade da matéria, este desígnio e/ou desejo inato da vida contraria a desordem (o provável) mediante um processo eficaz, assente no princípio da ação mínima. Voltaremos a ele mais à frente. E, pensando

em emoções sociais negativas e positivas, o autor dá-nos alguns exemplos como: i) o embaraço, a vergonha e a culpa, que têm na sua base o medo, a tristeza e tendências submissivas; ii) o desprezo e a indignação, que têm por base o nojo e a zanga; iii) a simpatia e a compaixão, baseadas no apego (vinculação) e na tristeza; e ainda iv) o espanto, a admiração, a elevação, a gratidão e o orgulho, baseados sobretudo na alegria e na felicidade. Neste momento e em nota, Damásio (2017, p.348) indica um artigo que tem no prelo sobre a neurociência da gratitude, por exemplo.

A maquinaria dos afetos foi-se complexificando e diz ser educável, até certo ponto. Ocorre nas interações e desenvolvimento da nossa infância e no ambiente cultural. Esta maquinaria é responsável pela criação de respostas emotivas e, portanto, pela influência de comportamentos na construção da nossa resiliência e desenvolvimento pessoal. O aparelho das pulsações, motivações e emoções convencionais, altera o estado de fundo homeostático do organismo. Está assim associado ao bem-estar, saúde de cada um, tendo interferência, positivas ou negativas, nas decisões humanas, também com importante papel no comportamento social.

Com falta de alimento, a história entre 2 bactérias (uma arrivista e atrevida e outra bem instalada), que Damásio descreve e que damos conta (Albuquerque, 2018), é suficientemente motivadora para sublinhar a cooperação existente entre seres vivos no início da biologia terrestre, sobrevivendo e prevalecendo. Nós, em cooperação, pudemos partilhar objetivos comuns elaborando, e.g., Cartas de organizações internacionais e para toda a Humanidade; mas também, quando o humano e as suas específicas culturas humanas constroem a guerra, a discriminação e a marginalização do(s) outro(s). É constantemente necessário fazer uma maior partilha de soluções criativas e de intencionalidades, como passaremos a ver, numa aproximação neurobiocultural.

### **A resiliência humana: A cooperação natural, mas exigente**

A União Europeia recebeu, em 2012, o Prémio Nobel da Paz. Após a segunda Grande Guerra, tornou-se consciente, e.g., a construção ou elaboração de um organismo internacional (ONU, 1945, abril, com 50 paí-

ses) para a manutenção da paz, a Declaração Universal dos Direitos Humanos/DH (no início do Direito do Homem, tendo a viúva do Presidente F. Roosevelt tido um papel fulcral) (1948, dezembro e as Convenções e Instrumentos dos Direitos Humanos: das Américas, de África, da Ásia e a Convenção Europeia. Esta última entra inicialmente em vigor com 10 países (1953), hoje com 47 (todos exceto 3). O Conselho da Europa é uma organização Internacional (fundada em 1949), a mais antiga instituição europeia, cujo objetivo é a realização de uma unidade entre os países, zelando pelos Direitos Humanos e promovendo a democracia e o Estado de direito. É financiada pela Islândia, Noruega e Liechtenstein, com uma especial contribuição da Noruega. Na Europa pacífica, note-se que a Jugoslávia, com diferentes etnias/culturas humanas mais vincadas, após diferente governação, deu origem a grandes conflitos locais e a novos países (desde 1993), alguns deles já na União Europeia/EU.

A cooperação relembra por este investigador, entre e nas diferentes culturas humanas, é muito exigente, pois quando estamos com os outros, para além de natural e continuamente pensarmos em nós (homeostase básica) com as piores consequências para este ser fortemente sociável, tem de também se contar com a nossa consciente opção por pensarmos nos outros e sermos menos independentes (homeostase cultural). Mas, eis o maravilhoso fruto: há um enriquecimento do que é obtido, como o que aconteceu no nascimento da Europa! (a outro nível, naturalmente e sem consciência, o nosso organismo assim opera, através do funcionamento do mundo interior mais antigo. Sem inquirir, os diferentes sistemas, em uníssono, trabalham para o objetivo comum: manter vivo o nosso organismo (Archer, 1988; Damásio, 2017).

Como Damásio sublinha (2017), a existência das diversas e espantosas criações de coleções de objetos, práticas e ideias a que chamamos culturas humanas é uma característica específica da humanidade (p.13), distinguindo-se de todos os outros seres vivos. Conscientemente, todos podemos usufruí-las e construí-las, para o bem ou para o pior.

Relembra Damásio (2017, p.301) que, em 1931, Einstein estava preocupado com a instabilidade da humanidade e escreveu a Freud. Este, ao responder “com uma clareza impiedosa”, não teve conselhos a dar, pois a condição humana, por si estudada, não tem solução! No entanto, o nosso neurocientista relembra que Freud “não atribuía as culpas às culturas nem a grupos específicos. Apenas culpava os seres humanos”.

### O enriquecimento das mentes

Estando a palavra “sentimento” devidamente localizado no título deste seu livro, para o objetivo e a ideia que teve, pelo que, neste artigo, vamos realçar o enriquecimento das mentes, mais ou menos saudável. Dentro deste enriquecimento, sublinhamos os sentimentos e suas sobreposições em camadas, pois parecem-nos importante para o seu subtítulo e para a resiliência humana.

Sendo as mentes constituídas por imagens oriundas dos três mundos (após ocorrência de estímulos percebidos na colaboração contínua corpo-sistema nervoso), as imagens têm direito a uma resposta emotiva que perturba o estado homeostático e que se designa por sentimento agradável ou desagradável, dor ou de prazer, por exemplo, no ser vivo que tem acesso a estas funções. Continuando com um exemplo de Damásio (2017, p.166), o estado de sentir a dor (constituído também por uma imagem) pode-se complexificar com diferente profundidade, descrevendo-o como uma ou mais “novas camadas de processamento – sentimentos secundários, por assim dizer, desencadeadas pelos variados pensamentos com que reagimos à situação original”. Segundo este investigador, a maior complexidade desta sobreposição talvez seja uma típica característica das mentes humanas. “É este o tipo de processo que provavelmente mantém e sustenta aquilo a que chamamos <sofrimento>.”

Sobre o enriquecimento das mentes, vamos descrever os oito pontos do Quadro 2 (Damásio, 2017, p.142).

- 1.º- integração de imagens;
- 2.º- abstração de imagem e metáfora;
- 3.º- memória: aprendizagem baseada em imagens e mecanismos de recordação; motores de busca e previsão do futuro imediato baseada em buscas contínuas de memória;
- 4.º- criação de conceitos, a partir das imagens de objetos e acontecimentos, incluindo sentimentos;
- 5.º- tradução verbal de objetos e acontecimentos;
- 6.º- criação de continuidades de narrativas;
- 7.º- raciocínio e imaginação; e

- 8.º- construção de narrativas abrangentes, integrando elementos de ficção e sentimentos, assim como a criatividade.

Anteriormente, Damásio (2017, p.141) lembrou que as narrativas das nossas mentes são contínuas. Mesmo a dormir, não deixamos de as ter, pois o nosso corpo, ao gerir na nossa vida, homeostase básica, precisa delas. Quando tal não acontece, deixamos de formar/ter um EU. Hoje, este investigador diz que somos narradores incessantes de histórias acerca de quase tudo o que se passa na nossa vida, sobretudo acerca das coisas importantes. “Não há nada de justo nem de neutro nas nossas narrativas (só se refinarmos as nossas preferências e preconceitos)”. Mas não só: colorimos alegremente essas narrativas com todas as influências das nossas experiências anteriores e com os nossos gostos e aversões.

Nestas narrativas e relativamente à sobreposição, Damásio acredita que a distinção humana tem a ver com o ponto 3 e 4 do Quadro 2, antes descritos. Ou seja, com a rede de associações que os estados de sentimento estabelecem com todo o tipo de ideias e, sobretudo, com as interpretações que podemos fazer do nosso tempo presente e futuro antecipado (Damásio, 2017, p.166), através dos diferentes estímulos nas (re)construções dessas interpretações. Mas, numa perspetiva otimista para a construção da resiliência pessoal e, portanto, através de um núcleo do seu desenvolvimento desenrolado com os pares, terão importância, não só os processos de sofrimento referidos, mas também as reações emotivas e os estados de sentimentos de valência agradável do fruir das atividades de curiosidade e das artes que podemos desenvolver, também em conjunto.

### A construção das personalidades e outros

Damásio (2017, p.13), com este livro, diz dispor hoje de novos factos e interpretações sobre o modo e a razão de nos emocionarmos e sentirmos; sobre como usamos os sentimentos para construir as nossas personalidades; acerca do modo como os sentimentos ajudam ou prejudicam as nossas melhores intenções, para entender como e porquê o cérebro interage com o corpo em apoio dessas funções. Uma vez que cada um de nós difere em termos de afeto e temperamento, Damásio define assim este último: o modo, mais ou menos harmonioso, como reagimos, no dia a dia, aos choques e obstáculos da vida. Nós diremos que, sob o núcleo da resiliência, o temperamento e o afeto funcionam deste modo. O temperamento resulta de um longo processo de aprendizagem (consciente ou intuitiva) ao interagir com elementos biológicos da nossa reativi-

dade emocional, que Damásio indica, não esquecer, como legado genético, mas também enquanto fatores pré e pós-natais, bem como dependentes da sorte.

Por outro lado, lembra que os três diferentes componentes da mente (os três mundos) dominam a nossa vida mental, controlam a atenção. Este domínio depende da idade, temperamento, cultura, estilo mental e ocasião (Damásio, 2017, p.208). Não esquecer que as recordações complexas “estão à mercê do que faz de nós pessoas únicas”. O otimismo (ou o pessimismo) que vamos construindo, criando memórias fortes para os aspetos mais recompensadores de uma cena passada e obscurecendo o resto, concretiza a imperfeição das memórias. “O rumo das nossas vidas, difere, em grande parte, por motivos que se prendem com o nosso estilo afetivo” (p.199), por importante causa das nossas antecipações do futuro (dependendo da vivência do passado). Anuncia, então, o estilo da nossa personalidade (no aspeto cognitivo e afetivo típico), o equilíbrio das experiências individuais, em termos afetivos, as nossas identidades culturais e aquilo que conseguimos na vida e até a própria ocasião e sorte. A abrangente pessoalidade, será abordada mais à frente.

Vamos partilhar outras alegrias pessoais vividas por uma de nós. A alegria, de voltar a funcionar como anteriormente às sessões de quimioterapia, é difícil de descrever! É espantosa a nossa adaptação funcional/variações de cuidados, tanto aos períodos de tratamento, como aos atuais momentos. O que podemos analisar? Muito! Sentimos e aprendemos, também muito! Aqui não temos espaço! Outra maravilha: como a medicina e a equipa de saúde chegam onde querem e controlam estes seis ciclos de quimioterapia!

### **A competição, a marginalização e o otimismo**

Como dissemos, o estar connosco e com os outros é muito complexo e poderoso, sendo elemento da homeostase básica, que foi sustentáculo essencial do intelecto do *Homo sapiens*. Logo que a nossa atenção e cuidado pôde ser motivado pela subjetividade e promoveu respostas emotivas, o processo orienta-se para a nossa herança genética que, sozinha, inclui o círculo

dos que nos são mais chegados e mal abrangem os do nosso grupo cultural. Esta herança (inconsciente), que não nos foi dado conceber – necessidades, riscos, e exuberantes forças impulsionadoras da dor, do prazer, do desejo e das pulsões reprodutoras - têm origem no mundo da mente mais antigo.

Assim, com Damásio (2017), podemos compreender três extremos/protótipos (nem todos, nem únicos) de funcionalidade de culturas humanas, principalmente em função dos líderes e da sua resiliência, como inicialmente refletimos (Albuquerque, 2010). Nesta perspetiva e numa abordagem singela, o bom e o mau ladrão podem ser resilientes, embora, socialmente, como exemplos morais bem diferentes e baseados em níveis de resiliência desiguais, porque hetero e autocentrados. Neste ângulo da neurobiocultural, se o líder é resiliente, na nossa avaliação (descentrado de si, etc. – Albuquerque, 2005, 2014) construirá, mais facilmente, um grupo cooperante e escolherá um apoio estrutural possivelmente mais ético e mais eficaz. Teremos uma equipa democrática de grande dimensão a funcionar em pleno (pelo menos por algum tempo). Todos trabalharão para o bem comum e com um desenvolvimento, mútuo e enriquecido. Se o líder ultrapassar facilmente situações, mas com uma ambição desmesurada, autocentrado e por isso de resiliência mais baixa, poderá escolher bem a estrutura de apoio e poderá fazer impérios prepotentes. Se não for um bom resiliente e líder, os agregados onde se inserem pessoas e grupos, tenderão a esboroar-se, autopreocupados. Surge mais facilmente a competição, intra e intergrupos, criando-se mais rapidamente a marginalização dos mais fracos. A marginalização deve ser muito mais frequente do que a investigação tem apontado. A simples comunicação pela linguagem não verbal cria constantes exclusões. (Note-se que, os primeiros fatores estudados, para a invencibilidade de crianças em sociedades marginalizadas que espantaram cientistas, foram fatores sociais).

Damásio, embora realce a existência de positivas e negativas reações emotivas e sentimentos, é um otimista, e este livro espelha-o (note-se que, em texto suplementar – Damásio (2017, p.355) – fala das perturbações de consciência e dos sentimentos que farão par-

te de um novo livro). Para o pior ou para o melhor, todos estes afetos de valência díspar, são importantes para a saúde individual e coletiva, e uma causa para continuarem a ser fortemente selecionados (natural e culturalmente). Ele defende uma lista de valores, direitos e obrigações que não sejam negociáveis. Construímos direitos humanos que não são moeda de troca, mas fazemo-lo. Aqui, vem acreditar na grandiosa exigência dos processos e dinâmicas educativas.

### Para investigação

É interessante que, ao longo das suas narrativas com o leitor e, em especial agora em 2017, Damásio, para o bem ou para o mal, descreve o humano, individualmente, mas também no seu coletivo. A ciência neurológica e o seu interesse, metódico, profundo e extenso no estudo dos afetos, dá-lhe o substrato. A Identidade, a pessoalidade e o temperamento humano, num contexto social, são unidades de investigação.

Principalmente com este investigador, vejamos algo que propomos para investigação, não esquecendo 6 pressupostos, que passamos a descrever.

- 1.º – Verificamos, agora, que Damásio (2017, p. 57) sublinha o princípio de ação mínima no ser vivo. Da eficácia do gasto de energia para contrariar a desordem provável. Esta última anteriormente realçada por Albuquerque (2018).
- 2.º – Número de situações suficientes para a observação de consequências. Já Rutter, em 1979, dá a conhecer que “os seus estudos pareciam indicar que um tipo de stressor (tensão) não tem um impacto significativo; mas dois ou mais tornam possível uma leitura do aumento de consequências no desenvolvimento saudável de crianças” (Albuquerque, 2005, p. 41). No mesmo sentido e em ratinhos, o número de dias de solidão só a partir de 2 semanas provoca produção excessiva de um neuroquímico/neuropeptídeo (com consequências de agressividade e de ansiedade e medo, especificamente associadas ao hipotálamo ou à amígdala) (Zelikowsky *et al.*, 2018). Como nota: esse neuropeptídeo existe nos humanos, tendo sido constatado um comportamento semelhante nas moscas, em 2014, e, agora, verificada a regressão dos comportamentos com um determinado fármaco.
- 3.º – Interação social. Neste artigo é realçada e inserida na homeostase fundamental o interagir em sociedade, não só com a palavra falada, mas também com toda a comunicação não verbal (Damásio, 2017).
- 4.º – Sentimentos e as suas valências sentidas, agradáveis e desagradáveis (para lá das fontes dos três mundos, aqui realçadas).

5.º – Mentes enriquecidas, que nos tornam únicos, com duas componentes essenciais: os afetos e a cognição.

6.º – Resiliência humana como núcleo do desenvolvimento e a sua natureza. A raiz será a manutenção da atividade humana e, portanto, processos levados a cabo com esse fim. (E a articulação com a preguiça? Talvez a resposta esteja no 1.º pressuposto!).

Num processo exigente/oneroso de existência de vida de um ser vivo, das necessárias estratégias eficazes de interação e num ciclo mais individual, temos o papel dos sentimentos negativos, pois a dor avisa-nos e aprende-se, com significado também não consciente, interrompendo processos menos saudáveis. Damásio diz ser o mais importante. As valências positivas podem levar-nos a um relaxe agradável, necessário como janela de oportunidades e a atenção para lá de mim próprio. Mas (só algumas vezes) a curto prazo; a médio prazo, a eficácia/ajuste do “embate” parece ser menor. Primeiro, pode-se passar de mais cuidados pessoais para menores. Estamos perante uma desvalorização da situação, melhor da sua significativa exigência (que agora explico pelo princípio da ação mínima, acima referido). A longo prazo, podem-se observar efeitos no desenvolvimento pessoal, com resultados mais ou menos consolidados da resiliência individual. Mas note-se que podem existir efeitos contrários. O sentir demasiadamente, tanto o negativo como o positivo, podem fazer mal. Cai-se numa situação de falta de saúde, mais ou menos grave. No primeiro caso, muito autocentrado, na segunda situação, deixa-se de reconhecer a exigência. Mesmo com alta resiliência, a pessoa, sendo menos autocentrada, esquece-se de si, facilitando o processo para uma sua menor saúde (Albuquerque, 2011). Como Damásio relembra, tudo isto se passa com referência ao outro.

Mas, de um modo mais abrangente, com os outros, numa situação muito difícil de resolução, aumenta a cooperação (por mais do que um significado individual, mais ou menos consciente). No entanto, facilmente pensamos mais em nós próprios e a cooperação diminui, o grupo divide-se em subgrupos, podendo obter-se processos de competição. Marginaliza-se facilmente, no quotidiano. Eu próprio me marginalizo, isolando-me (o *helplessness* e sua aprendizagem, do inicial foco de investigação de Seligman (1972) – hoje do otimismo). Mesmo dentro do necessário, no quotidiano vamos/atuamos pelo processo mais fácil. Talvez

aqui esteja uma resposta para a pergunta que há muito faço “se, alguns de nós nascem preguiçosos”. Só a educação nos leva a rever situações, à homeostasia cultural. Tudo baseado nos afetos, principalmente nos muitos papéis dos sentimentos, averiguados neurolo-

gicamente e propostos por Damásio, preocupado com a falta de realce pela restante investigação.

### Educação

Os tempos em que vivemos poderiam ser a melhor das épocas para se estar vivo, pelos relevantes progressos científicos que tornam a vida cada vez mais confortável e conveniente, pela quantidade e facilidade de acesso ao(s) conhecimento(s), pela cada vez mais célere capacidade de diagnóstico, gestão e tratamento de doenças e pelos seus imprescindíveis contributos para o aumento da longevidade (Damásio, 2017, p. 290). Ainda assim, como considera António Damásio, assumir este pressuposto como real e atual seria, no mínimo, imprudente, ou pelo menos desprovido de razão, aquela que a consciência humana se permite ter. Na verdade, hoje parece não haver tempo para a questão pouco lucrativa de pura e simplesmente, ser. Crescendo como pessoa, otimizando, conscientemente as suas possibilidades.

Também Freitas e Martins (2015) alertam para a atual hipervalorização do desenvolvimento cultural, científico e económico, onde se estimula sobretudo o consumo e a aquisição de bens, em detrimento da valorização do “ser”. Neste paradigma, a práxis humana confronta-se frequentemente com a preocupação de «não saber como reagir». Com facilidade, e quase de forma inconsciente, o cidadão moderno acaba por delegar na “tecnosfera” a angústia provocada pela imprevisibilidade e pelas questões que não consegue explicar (Punset, 2008). Como afirma Helena Ralha-Simões (2014), estar vivo envolve muitas situações de alto risco, que magoam. Ainda assim, no geral, sem muito esforço nem muita dor, as pessoas obstinam-se numa caminhada harmoniosa com vista a alcançar a plenitude e o bem-estar. Neste contexto, a resiliência parece corresponder à força-base de todos aqueles que não só conseguem ultrapassar os seus obstáculos e medos, como permite desenvolver e florescer perante situações de adversidade (Freitas e Martins, 2015). De facto, a vida é regulada, não apenas por limites compatíveis com a sobrevivência, mas também por ser conducente a uma projeção dessa vida no futuro de um organismo, de uma espécie (Damásio, 2017).

A resiliência, é indissociável da construção da pessoalidade ao longo do desenvolvimento humano (Ralha-Simões, 2014) e, a nosso ver, fundamental à concretização do saber ser. Idália Sá-Chaves concebe a dimensão de pessoalidade enquanto respeito pela cidadania plena e pela ética, com a sua função qualificante e reguladora da praxis humana. A cidadania plena implica, por seu lado, um compromisso ativo, consciente e crítico com o bem social e com o dever da própria humanidade. O desenvolvimento e a prosperidade são elementos vitais na ação humana consciente e solidária e, por conseguinte, também comprometida com os ideais de bem comum, onde o ser desempenha um papel fundamental. Há que reservar tempo e espaço para o ser. Ser para si mesmo e também ser com os outros, são competências que qualquer cidadão deste século deve poder aprender e colocar em ação (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004). Ser para si e ser com os outros encontram-se intrinsecamente relacionados com a cidadania ativa, com o espírito crítico que, com base num pensamento crítico, permite fazer escolhas refletidas, prever algumas situações e se liga com a capacidade de resolução de problemas e conflitos, onde na esfera relacional importam a mediação, a negociação e a assunção do risco. A ausência destas competências, tornará certamente mais difícil o próprio desenvolvimento da humanidade, expondo os indivíduos, as coletividades, as sociedades e as culturas humanas a um sem fim de riscos, entre os quais, o de não saber o que ser e como reagir. Partindo da visão metafórica apresentada por Sá-Chaves (1997), se é verdade que já não existem no planeta mares novos e ignotos (no sentido de desconhecidos para a espécie humana) e, como consequência, não é possível hoje a ideia de descobrimento por mares nunca dantes navegados, também há que considerar que os mares são sempre novos para quem os navega pela sua primeira vez, e que esses encontros poderão configurar-se em espaços férteis ao florescimento e à transformação, ou eventualmente ameaçar os limites da subsistência. É real a necessidade de saberes básicos essenciais a esta navegação no desconhecido (saberes em ação), que possibilitam uma ação refletida, consciente, informada e regulada por valores e que suportem a dignidade do humano, presente na sua diversidade individual,

pessoal, social, cultural e civilizacional (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004).

Cabe, de facto, a cada um saber desafiar essas oportunidades, muitas vezes em contextos adversos, mas que podem ser geradoras de desenvolvimento, mais do que de adaptação. A resiliência, construído de elevada complexidade, representa essa capacidade diferencial que permite a uma pessoa grupo ou comunidade, prevenir, dominar e/ou otimizar a adversidade desafiando-a (Albuquerque, 1998). E no encontro com situações novas, e frequentemente difíceis, o ser humano, ao longo do seu desenvolvimento, terá inevitavelmente de fazer uso das diversas competências e saberes, relacionadas também com a própria resiliência. Na pessoa resiliente, diversas características têm potencial para poder agir mais saudavelmente perante as adversidades e, simultaneamente, continuar a fomentar a resiliência. Esta, embora mais frequentemente encarada no aqui e agora de uma qualquer experiência ou em relação com outros fenómenos humanos, deve ser pensada como algo que, surgindo no presente, tem também um passado e uma história, que se prolongará no futuro (Ralha-Simões, 2014). Este complexo construído, ilumina a saúde, a educação para a saúde e o bem-estar humano (Albuquerque, 2014). Um indivíduo altamente resiliente, aquele que no campo do Eu tenho e Eu posso, se apercebe da envolvente desafiante, mais com entusiasmo do que com receio, tem a capacidade de se descentralizar e de mudar, pelo seu grau de flexibilidade, conseguindo, para além de se envolver consigo próprio, envolver-se ainda com os outros em diferentes atividades (Albuquerque, 2005). Como refere a autora, a pessoa resiliente atua confiante, pois controla a situação adversa com independência, e sente-se responsável pela sua própria história, dominando-se emocionalmente. É neste contexto que vai construindo e enriquecendo o domínio do Eu Sou.

#### **Nota final**

*De facto, nada é mais forte e melhor do que isto, quando, em concórdia nas ideias, dominam a casa marido e mulher*

(Odisséia, Livro VI).

Ao abordarmos a resiliência humana, fizemo-lo com otimismo e com o estado da arte da neurobioculturalidade, que associámos às orientações de Damásio, da antropologia, com Cunha, e de experiências e reflexões cuidadosas, divididas em 10 itens e organizados em 4 pontos: “alguns fundamentos”, “a resiliência humana”, “a educação” e “uma nota final”.

Na evolução biológica e na investigação de Damásio, a ordem porque emergem e surgem estruturas e funções (nomeadamente a evolução dos sistemas ner-

vosos, item 1) é crucial para perceber o processo da sua existência e o próprio funcionamento, humano e social, com ligação direta ao funcionamento vital. De origens humildes, os sentimentos, sob a capa da homeostase, não são destacados em detrimento de outros participantes no processo psicossocial e cultural. Neste ser fortemente sociável, este investigador limita-se a concentrar-se nos afetos (sobretudo nos sentimentos) para que possam vir a ser claramente incluídos na ligação entre a biologia e as construções humanas, bem como no temperamento e desenvolvimento pessoal.

Então neste contexto, no “domínio da casa marido e mulher”/cooperação e para a resiliência (item 6), optámos por cinco fundamentos. Um rascunho da estranha evolução dos sistemas nervosos, avivando aqui duas: a reação química e física – em seres sem núcleo, mas presentes continuamente no humano através de uma das fontes de materiais para a mente (item 4) – e a concretização do sentir e da criação de imagens, possibilitando os sentimentos subjetivos. Os humanos, fruto e presença persistente destes e doutros desentrelaçamentos homeostáticos (item 5), com outros humanos, adquirem uma mente influenciável que pôde ser enriquecida (item 7). No âmbito da resiliência realçamos este aspeto. Nesta situação de desenvolvimento, é interessante que Damásio propõe processos que possibilitaram a transcendência (item 2). Descreve como a dor e o sofrimento dinamizam a mente obrigando-a à ação, e.g., a uma relevante interpretação motivada, para lá da identificação, diagnóstico de causas, efeitos e ideias e outras construções criativas. É também apresentada a classificação atual do humano e algum passo de como nos tornámos humanos, com Cunha, para que se entenda algumas das razões dessa pertença.

Para além da Natureza que cura, através do exercício esquecido de sentimentos, é necessário, para o debate científico, fazer a distinção entre processos emotivos e sentimentos (item 3). O quarto fundamento que escolhemos foram as três fontes materiais para a mente e a criação de imagens de um organismo, estando elas associadas aos mundos: interior mais antigo, ao interior mais moderno e ao exterior.

Esta perspetiva é estruturante para a compreensão de cada humano e da humanidade, segundo a proposta deste investigador. Nela, por exemplo, os sentimentos espontâneos estão associados ao primeiro mundo e os provocados associados aos outros dois. Isto organiza o debate em torno do enriquecimento das mentes (item 7), como grande adensamento na abordagem da construção da resiliência humana que, enquanto núcleo do desenvolvimento, não linear, é a grande responsável pelo rumo das nossas vidas.

---

Este rumo, na perspectiva deste investigador, é ancorado no estilo mental da nossa personalidade, no aspeto cognitivo e afetivo típico. No entanto, é também permeável à idade, à cultura, ao temperamento e à ocasião (item 8). A condição humana, pessoal e coletiva, para além da competição, propomos que seja marcada, muito mais frequentemente, pela marginalização.

Igualmente gostaríamos de estudar, em processos onerosos de construção de resiliência e perante sentires (item 10), quer a frequência da marginalização do outro, incluindo a linguagem não verbal ou os efeitos a

médio, curto e longo prazo da adequação graduada dos cuidados, connosco e com o outro, quer ainda a construção da preguiça.

O drama humano parece ser muito mais constante do que cómico. A razão do nosso otimismo está exatamente no papel da resiliência que parece absorver a alegria de viver. A educação, neste campo, já é realizada no ensino superior para que a resiliência, no par educador-educando, desde cedo seja promovida, cultivada e restaurada.

## Referências bibliográficas

- Albuquerque, A.M. (2018). Resiliência em português – Do soletrar ao senso comum. In H. Ralha-Simões (Org.), *Resiliência – Novos olhares face a desafios do nosso tempo*. Lisboa: Edições Exlibris.
- Albuquerque, A.M. (2014). À luz da resiliência – O riso e a perda na educação para a saúde. *OMNIA*,1, 23-29.
- Albuquerque, A.M. (2005). *Resiliência: Contributos para a sua conceptualização e medida*. (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro.
- Albuquerque, A.M.; Ferreira, J. (2010). *Resiliência, pobreza e ética*. Comunicação 7ª IWE2010, Coimbra.
- Albuquerque, A.M.; Ferreira, J. (2011). *Resiliência e o bom senso: Um alerta!* Comunicação 8ª IWE2011, Coimbra.
- Archer, L. (1988). A Química da Vida. *Revista Colóquio-Ciências.Gulbenkian*.1, 41-57.
- Cachapuz, A.; Sá-Chaves, I.; Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carreira das Neves, J. (2012). *Deus existe? Uma viagem pelas religiões*. Barcarena: Editorial Presença.
- Cunha, E. (2010). *Como nos tornámos humanos: Estado da arte*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas*. A vida, os sentimentos e as culturas humanas. Lisboa: Temas e Debates, Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Freitas, J.; Martins, M. (2015). A humildade e a esperança: fatores de resiliência na práxis humana? *OMNIA*,2, 23-31.
- Kagge, E. (2017). *Silêncio na era do ruído*. Lisboa: Quetzal.
- Punnet, E. (2008). *Viagem à felicidade: as novas chaves científicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ralha-Simões, H. (2014). Que caminhos para a resiliência? Dos equívocos e controvérsias às promessas ainda por cumprir. *OMNIA*,1, 5-13.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M.W. Kent and J.E. Rolf, *Primary prevention and psychopathology. Vol. 3 – Social competence in children* (pp. 49-74). Hanover: University Press of New England.
- Sá-Chaves, I. (1997). Prática pedagógica: transformação diferida e transformação sustentada. Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino. Actas do III Congresso SPCE, Volume II, Lisboa.
- Seligman, M.E.P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412.
- Williams, F. (2018). *A Natureza cura*. Lisboa: Bertrand.
- Wilson, E.O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge: Belknap Press
- Zelikowsky, M.; Hui, M.; Karigo, T.; Choe, A.; Yang, B.; Blanco, M.R.; Keith Beadle, K.; Gradinaru, V.; Deverman, B.E.; Anderson, D.J. (2018). The neuropeptide Tac2 controls a distributed brain state induced by chronic social isolation stress. *Cell*, 175(5), 1265–1279.
- Acedido em maio de 2018 em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5967263/>

Gunel Kizi <sup>1</sup>  
Irene Ventura <sup>2</sup>

OMNIA 8(3), pp. 27-34  
Recebido 27-8-2018  
Aprovado: 18-9-2018  
Publicado: 8-10-2018

## **SOBRE OS TRAUMATISMOS DENTÁRIOS**

### **Abordagem terapêutica na dentição permanente**

**Resumo:** Os traumatismos dentários são um problema de saúde pública, não só por apresentarem uma alta prevalência, mas também devido ao impacto que causam no quotidiano do indivíduo afetado. Estima-se que 33% dos adultos já sofreram lesões na dentição permanente, ocorrendo a maioria dos incidentes, antes dos 19 anos, com maior propensão para o género masculino praticante de desportos substancialmente mais agressivos. Este facto é considerado como uma condição *negligenciada* que poderia configurar-se como a quinta categoria, se fosse incluída na lista das doenças agudas e crónicas mais frequentes do mundo. O diagnóstico, o planeamento e um acompanhamento adequado ao nível dos traumatismos na dentição permanente, relevam-se como importantes no sentido de obterem resultados favoráveis a nível funcional e estético, bem como incrementam a autoestima do doente.

**Palavras-chave:** Traumatismos dentários; etiologia; prevalência; dentes permanentes; terapêutica.

## **DENTAL TRAUMA**

### **Treatment approach in permanent dentition**

**Abstract:** Dental trauma is a public health problem, not only because of its high prevalence, but also because of its impact in the life of the affected person. It is estimated that 33% of adults have suffered injuries in permanent dentition, with most incidents occurring before 19 years of age, with a greater propensity for male practitioners of substantially more aggressive sports. This is considered a neglected condition that could be classified as a fifth category if it were included in the list of the most common acute and chronic diseases in the world. Diagnosis, planning and adequate follow-up on permanent dentition trauma are important in achieving favorable results at the functional and aesthetic level, as well as increasing the patient's self-esteem.

**Keywords:** Dental trauma; etiology; prevalence; permanent teeth; treatment.

---

<sup>1</sup> **Médica Dentista de apoio na clínica no Instituto Universitário Egas Moniz**  
Doutoranda em Medicina Dentária na Universidade de Salamanca (Espanha)  
Mestre em Medicina Dentária pelo Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz  
ORCID: 0000-0003-1940-6396 (e-mail: gunelkizi@outlook.com)

<sup>2</sup> **Professora Associada de Odontopediatria do Instituto Universitário Egas Moniz**  
Doutorada em Medicina Dentária pela Universidade de Sevilha (Espanha)  
ORCID: 0000-0002-7812-8907 (e-mail: imvcr.ireneventura@gmail.com)

## Introdução

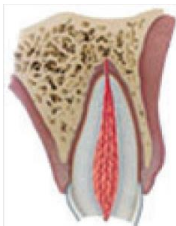
Um estudo de meta análise e revisão sistemática realizado por Azami-Aghdash, Ebadifard Azar, Pournaghi Azar, Rezapous, Moradi-Joo, Moosavi e Oskouei (2015), revelou que a prevalência de traumatismo dentário em crianças e adolescentes (menores de 18 anos) é de 17,5%, variando entre diferentes regiões geográficas. Os mesmos podem ocorrer em ambiente familiar, na escola ou em ambientes públicos sendo que, o tipo de traumatismos mais frequentemente relatados são: fratura de esmalte, fratura de esmalte e dentina sem exposição pulpar. Marinho, Manso, Colares e Casimiro de Andrade (2013), realizaram um estudo observacional transversal em 301 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e 19 anos, no conselho do Porto (Portugal), observando uma prevalência de traumatismos de 44,2%, sendo as principais lesões encontradas neste estudo a fratura de esmalte seguido, das fraturas de esmalte e dentina sem exposição pulpar. Um estudo semelhante, de Maran, Shashikiran, Ahirwar, Priyanka Maran, Kannojiya e Niranjana (2017) revelou que, em 1,204 crianças examinadas em idade escolar, 252 apresentavam fratura dentária, com uma prevalência geral de 20,9%.

Os casos de traumatismo dentário resultam frequentemente de uma sequência de tratamentos que

envolvem, a intervenção tanto de médicos dentistas generalistas como especialistas ou médicos de clínica geral e familiar. O tratamento ideal depende da experiência de um amplo espectro de especialistas: odontopediatras, endodontistas, ortodontistas, prostodontistas e periodontistas. O doente, na maioria das vezes é observado de urgência no serviço hospitalar sendo posteriormente encaminhado a um Médico Dentista (Andreasen, Lauridsen, Gerds e Ahrensburg, 2012). Clinicamente, os traumatismos dentários poderão ser classificados de: infração; fraturas do esmalte; esmalte e dentina; esmalte, dentina e polpa; fratura corono-radicular sem exposição pulpar; fratura corono-radicular com exposição pulpar; fratura radicular; fratura alveolar; concussão, subluxação, luxação extrusiva, luxação lateral, luxação intrusiva e avulsão. O tratamento imediato e apropriado é necessário, no sentido de melhorar significativamente o prognóstico de muitas lesões dento-alveolares, especialmente em pacientes jovens com dentição definitiva pelo que, resumimos na tabela 1, os diferentes tipos de traumatismos com as respetivas opções de tratamento, com base nas Diretrizes de tratamento para fraturas dento-alveolares recomendadas pela International Association of Dental Traumatology (2012).

**Tabela 1. Diretrizes de tratamento para fraturas dento-alveolares**

| <b>Infração</b>                                                                     | <b>Clínica/Radiologicamente</b>                                                                                                                                                                                               | <b>Tratamento</b>                                                                                                                             | <b>Follow-up</b>                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Fratura incompleta esmalte sem perda da estrutura (crack); avaliar outros possíveis traumas.<br><br>Sem alterações radiológicas.                                                                                              | Em caso de infrações marcadas, selar com resina para evitar descoloração das linhas de infração. Caso contrário, não é necessário tratamento. | Não é necessário, exceto se tiver associação a uma lesão por luxação ou outros tipos de fratura. |
| <b>Fratura de esmalte</b>                                                           | <b>Clínica/Radiologicamente</b>                                                                                                                                                                                               | <b>Tratamento</b>                                                                                                                             | <b>Follow-up</b>                                                                                 |
|  | Fratura completa do esmalte sem exposição de dentina; sem alterações à percussão; avaliar outros possíveis traumas. Realizar exame radiográfico de forma a eliminar a possibilidade de fratura radicular ou luxação dentária. | Se o fragmento do dente disponível, realizar a cimentação ao dente. Caso contrário está indicada restauração com resina composta.             | 6 semanas<br>8 semanas<br>1 ano                                                                  |

| Fratura de esmalte e dentina                                                        | Clínica/Radiologicamente                                                                                                                                                                                                                                   | Tratamento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Follow-up                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
|    | Fratura de esmalte e dentina sem exposição pulpar; sem alterações à percussão; avaliar outros possíveis traumas. Realizar exame radiográfico de forma a eliminar a possibilidade da presença de fratura radicular ou luxação dentária.                     | Se o fragmento do dente disponível, realizar a cimentação ao dente.<br>Fragmento do dente não disponível, realizar tratamento provisório cobrindo a dentina exposta com ionômero de vidro e posterior restauração com resina composta.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 6 semanas<br>8 semanas<br>1 ano |
| Fratura de esmalte, dentina e polpa                                                 | Clínica/Radiologicamente                                                                                                                                                                                                                                   | Tratamento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Follow-up                       |
|    | Fratura envolvendo esmalte e dentina com exposição pulpar; testes de percussão sem alterações; polpa exposta sensível aos estímulos. Realizar exame radiográfico de forma a eliminar a possibilidade da presença de fratura radicular ou luxação dentária. | Preservar a vitalidade dos dentes imaturos (proteção pulpar; pulpotomia).<br>Dentes com desenvolvimento apical maduro, realizar tratamento endodôntico, proteção pulpar ou pulpotomia.<br>Colagem de fragmento dentário se disponível ou tratamento restaurador.                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 6 semanas<br>8 semanas<br>1 ano |
| Fratura corono-radicular sem exposição pulpar                                       | Clínica/Radiologicamente                                                                                                                                                                                                                                   | Tratamento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Follow-up                       |
|  | Fratura envolvendo esmalte dentina e cimento, estendendo-se abaixo da margem gengival, com mobilidade do fragmento, mas sem exposição pulpar. Extensão apical da fratura normalmente não visível radiograficamente.                                        | <b>Tratamento de urgência:</b><br>Estabilização temporária do fragmento.<br><br><b>Plano de tratamentos possíveis:</b><br>1. Remoção do fragmento e tratamento restaurador.<br>2. Remoção do fragmento, gengivetomia/osteotomia-<br>3. Tratamento endodôntico e restaurador com espigão intracanal.<br>4. Tratamento endodôntico e extrusão ortodôntica do fragmento apical. Após extrusão, reabilitar com coroa cerâmica.<br><br><b>Extrusão cirúrgica</b><br>Reposicionamento cirúrgico da raiz numa posição mais coronária.<br><br><b>Extração</b> com reabilitação oral. | 6 semanas<br>8 semanas<br>1 ano |

| Fratura corono-radicular com exposição pulpar                                       | Clínica/Radiologia                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Tratamento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Follow-up                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | <p>Fratura de esmalte, dentina e cimento com exposição pulpar; sensibilidade à percussão; fragmento coronário móvel. Extensão apical da fratura normalmente não visível radiograficamente.</p>                                                                                                               | <p>Deve-se fazer estabilização temporária do fragmento até decidir o plano de tratamento final.</p> <p>Pacientes com ápex aberto é vantajoso preservar a vitalidade pulpar com pulpotomia e promover a apexogênese. Em pacientes com maior desenvolvimento apical está indicado tratamento endodôntico</p> <p><b>Plano de Tratamentos possíveis:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Remoção do fragmento e gengivetomia / osteotomia com associação ao tratamento endodôntico e reabilitação oral.</li> <li>2. Extrusão ortodôntica do fragmento apical, tratamento endodôntico e reabilitação oral.</li> <li>3. Reposicionamento cirúrgico, tratamento endodôntico e reabilitação.</li> <li>4. Extração com reabilitação oral.</li> </ol> | <p>6 semanas<br/>8 semanas<br/>1 ano</p>                                                  |
| Fratura radicular                                                                   | Clínica/Radiologicamente                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Tratamento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Follow-up                                                                                 |
|  | <p>O segmento coronário poderá encontrar-se móvel e deslocado; sensibilidade à percussão; os testes de vitalidade pulpar poderão ser inicialmente negativos indicando uma lesão transitória ou permanente do nervo. Radiologicamente, a fratura envolve a raiz do dente num plano horizontal ou oblíquo.</p> | <p>Reposicionamento do segmento coronário; confirmar radiologicamente a posição; estabilização do dente com um <i>splint</i> flexível durante 4 semanas.</p> <p>Se a fratura radicular perto da área cervical aconselhada estabilização superior a 4 meses.</p> <p>Aconselhável a monitorização do <i>status</i> pulpar pelo menos durante um ano. Se ocorrer necrose pulpar, é indicado tratamento endodôntico.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p>4 semanas<br/>6 semanas<br/>8 semanas<br/>4 meses<br/>6 meses<br/>1 ano<br/>5 anos</p> |

| Fratura alveolar                                                                    | Clínica/Radiologicamente                                                                                                                                                                                                                                                                             | Tratamento                                                                                                                                                    | Follow-up                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
|    | Fratura do osso alveolar podendo-se estender ao osso adjacente; frequentemente observada mobilidade e deslocamento, levando a alterações oclusais.                                                                                                                                                   | Reposicionamento do segmento e <i>splint</i> por 4 semanas; sutura da laceração gengival se presente.                                                         | 4 semanas<br>6-8 semanas<br>4 meses<br>6 meses<br>1 ano<br>5 anos                      |
| Concussão                                                                           | Clínica/Radiologicamente                                                                                                                                                                                                                                                                             | Tratamento                                                                                                                                                    | Follow-up                                                                              |
|    | Lesão dos tecidos de suporte; sensibilidade ao toque, sem deslocamento nem mobilidade aumentada; testes de vitalidade pulpar positivos. Sem alterações radiológicas.                                                                                                                                 | Monitorização do <i>status</i> pulpar durante um ano.                                                                                                         | 4 semanas<br>6 semanas<br>8 semanas<br>1 ano                                           |
| Subluxação                                                                          | Clínica/Radiologicamente                                                                                                                                                                                                                                                                             | Tratamento                                                                                                                                                    | Follow-up                                                                              |
|  | Lesão dos tecidos de suporte; sensibilidade ao toque e mobilidade aumentada, não apresenta deslocamento; pode ocorrer hemorragia do sulco gengival; testes de vitalidade pulpar poderão apresentar-se negativos indicando lesão pulpar transitória. Sem alterações radiológicas.                     | Monitorização do <i>status</i> pulpar durante um ano.                                                                                                         | 2 semanas<br>4 semanas<br>6-8 semanas<br>6 meses<br>1 ano                              |
| Luxação extrusiva                                                                   | Clínica/Radiologicamente                                                                                                                                                                                                                                                                             | Tratamento                                                                                                                                                    | Follow-up                                                                              |
|  | Deslocamento parcial do dente no sentido axial do alvéolo com presença de hemorragia; dente alongado e com mobilidade aumentada; testes de vitalidade pulpar poderão ser negativos indicando lesão pulpar transitória. Radiologicamente, espaço do ligamento periodontal aumentado na região apical. | Reposicionamento do dente; estabilização com um <i>splint</i> flexível durante duas semanas; se sinais e sintomas de necrose indicado tratamento endodôntico. | 2 semanas<br>4 semanas<br>6 semanas<br>8 semanas<br>6 meses<br>1 ano<br>Durante 5 anos |

| Luxação lateral                                                                     | Clínica/Radiologicamente                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Tratamento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Follow-up                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
|    | Deslocamento irregular do dente dentro do alvéolo; fratura do osso alveolar; imóvel e à percussão som agudo e metálico (anquilótico); testes de vitalidade pulpar negativos. Radiologicamente, espessamento do ligamento periodontal é mais visível em incidências oclusais e espaço do ligamento periodontal aumentado na região apical. | Reposicionamento de forma a retirá-lo da loca óssea e repô-lo na sua posição original; estabilização durante 4 semanas com <i>splint</i> flexível; monitorização da condição pulpar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 2 semanas<br>4 semanas<br>6-8 semanas<br>6 meses<br>1 ano<br>Durante 5 anos |
| Luxação intrusiva                                                                   | Clínica/Radiologicamente                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Tratamento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Follow-up                                                                   |
|    | O dente está deslocado axialmente dentro do osso alveolar; imóvel e à percussão som agudo e metálico (anquilótico). Testes de vitalidade pulpar deverão ser negativos. Radiologicamente, espaço periodontal pode estar ausente.                                                                                                           | <b>Dente com formação radicular incompleta:</b> permitir a erupção sem intervir, se não ocorrer movimento em algumas semanas, reposicionar ortodonticamente. Se dente intruído mais de 7 mm reposicionar cirurgicamente ou ortodonticamente.<br><b>Dente com formação radicular completa:</b> permitir a erupção sem intervenção se o dente estiver intruído menos de 3 mm. Se não houver movimento após 2 a 4 semanas reposicionar cirurgicamente ou ortodonticamente antes de ocorrer anquilose. Se houver uma intrusão além de 7 mm, reposicionar cirurgicamente. Se necrose pulpar: indicado tratamento endodôntico. Uma vez o dente reposicionado cirurgicamente ou ortodonticamente, estabilizar com <i>splint</i> flexível durante 4 a 8 semanas. | 2 semanas<br>4 semanas<br>6-8 semanas<br>6 meses<br>1 ano<br>Durante 5 anos |
| Avulsão                                                                             | Clínica/Radiologicamente                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Tratamento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Follow-up                                                                   |
|  | Perda total da peça dentária. O alvéolo dentário fica vazio ou preenchido com coágulo sanguíneo.                                                                                                                                                                                                                                          | O dente deve ser armazenado imediatamente em leite, soro fisiológico ou saliva para melhor conservação dos ligamentos. Se reimplantado em menos de 60 minutos, o prognóstico é favorável; porém, se houver demora ou se o dente for mantido seco ou em soluções não indicadas, o prognóstico é desfavorável, podendo levar à sua perda permanente. <i>Splint</i> semi-rígido durante 2 semanas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 4 semanas<br>3 meses<br>6 meses<br>1 ano<br>Anualmente a partir de então.   |

Fonte: Adaptado das Guidelines - International Association of Dental Traumatology, 2012

## Conclusão

Com a crescente evolução da complexidade dos problemas de saúde do Ser Humano, releva-se o facto de ser importante o recurso a uma colaboração interdisciplinar no sentido de se atingir o público-alvo e melhorar os métodos de intervenção em saúde, estendendo, assim, o conhecimento aos diferentes profissionais (médicos de clínica geral e familiar, pediatras, enfermeiros, professores, educadores, etc). No caso específico de Crianças e adolescentes que sofram de algum tipo de traumatismo na cavidade oral, poderá ser benéfico para os mesmos, uma assistência prestada por uma equipa de médicos especialistas em saúde oral que mantenham uma comunicação constante e partilha de decisões, de forma a maximizar as opções de tratamento disponíveis e a obter resultados satisfatórios, no sentido de melhorar, substancialmente, a qualidade de vida destes doentes (Chinn, 2016; Sanabe, Cavalcante, Coldebella e de Abreu e Lima, 2009).

## Referências bibliográficas

- Marinho, A.C.M.R.; Manso, M.C.; Colares, V.; Casimiro de Andrade, D.J. (2013). Prevalência de traumatismo dentário e fatores associados em adolescentes no concelho do Porto. *Revista Portuguesa de Estomatologia, Medicina Dentária e Cirurgia Maxilofacial*, 54(3), 143-149.
- Petti, S.; Glendor, U.; Andersson, A. (2018). World traumatic dental injury prevalence and incidence, a meta-analysis - One billion living people have had traumatic dental injuries. *Dental Traumatology*, 34, 71–86, 10.1111/edt.12389.
- Aren, A.; Erdem, A.P.; Aren, G.; Şahin, Z.D.; Güney Tolgay, C.; Çayırıcı, M.; Elif Sepet, M.D.; Recep Güloğlu, M.D.; Yanar, H.; Saribeyoğlu, K. (2018). Importance of knowledge of the management of traumatic dental injuries in emergency departments. *Ulus Travma Acil Cerrahi Derg*, 24(2), 136-144.
- International Association of Dental Traumatology. (2012). *Dental Trauma Guidelines*. Copenhagen: Denmark.
- Azami-Aghdash, S.; Ebadifard Azar, F.; Pournaghi Azar, F.; Rezapous, A.; Moradi-Joo, M.; Moosavi, A.; Oskouei, S.G. (2015). Prevalence, etiology, and types of dental trauma in children and adolescents: systematic review and meta-analysis. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 29(234), 1-13.
- Maran, S.; Shashikiran, N.D.; Ahirwar, P.; Maran, P.; Kannojiya, P.R.; Niranja, B. (2017). Prevalence of dental caries and traumatic dental injuries among 6- to 12-year-old children in Bhopal city, India. *International Journal of Clinical Pediatric Dentistry*, 10(2), 172-176.
- Andreasen, J.O.; Lauridsen, E.; Gerds, T.A.; Ahrensburg, S.S. (2012). Dental Trauma Guide: A source of evidence-based treatment guidelines for dental trauma. *Dental Traumatology*, 28, 345–350, 10.1111/j.1600-9657.2011.01059\_1.x
- Chinn, C.H. (2016). The pediatric dental trauma patient: Interdisciplinary collaboration between the orthodontist and pediatric dentist. *Seminars in Orthodontics*, 22(3), 205–210.
- Sanabe, M.E.; Cavalcante, L.B.; Coldebella, C.R.; de Abreu e Lima, F.C.B. (2009). Urgências em traumatismos dentários: classificação, características e procedimentos. *Revista Paulista de Pediatria*, 27(4), 447-451.



Maria do Rosário Dias <sup>1</sup>  
Ana Lúcia Monteiro <sup>2</sup>  
Letícia Naben <sup>3</sup>  
Adriana Sobral <sup>4</sup>  
Ana Cristina Neves <sup>5</sup>

OMNIA 8(3), pp. 35-41

Recebido: 27-7-2018

Aprovado: 6-9-2018

Publicado: 8-10-2018

## NO CONSULTÓRIO DO ODONTOPEDIATRA <sup>6</sup>

### Um Manual de Educação para a Saúde Oral

**Resumo:** O presente artigo pretende apresentar um instrumento de intervenção lúdico-pedagógica criado com o recurso a pictogramas. O instrumento foi originalmente concebido para crianças (4-7A), com um diagnóstico clínico específico de *lesões de cárie*, suportado em duas ferramentas singulares: i) Manual de EPS que ilustra a importância da escovagem diária dos dentes e, o papel assumido pelo MD como Educador de Saúde; ii) jogo de cartões para ordenar sequencialmente, com figuras representativas da etiologia e prevenção da cárie. O instrumento criado permite ao Odontopediatra atestar se, a criança apreendeu os conhecimentos transmitidos e garantir o envolvimento activo dos pais e educadores no contexto da prática quotidiana de Educação para a Saúde Oral. A utilização de instrumentos lúdico-pedagógicos com recurso a pictogramas, nos contextos de saúde infantil, permitem, também, ao Médico Dentista desempenhar com qualidade, o seu papel de Educador de Saúde.

**Palavras-Chave:** Pictogramas; relação médico-dentista-criança; Odontopediatria; Educação para a Saúde Oral.

## IN PEDIATRIC DENTISTRY APPOINTMENT

### An Oral Health Education Handbook

**Abstract:** The present article aims to present a ludic-pedagogical intervention instrument created with resource of pictograms. The instrument was originally designed for children (4-7A), with a specific clinical diagnosis of caries lesions, supported by two unique tools: i) Manual of EPS that illustrates the importance of daily tooth brushing and the role assumed by Pediatric Dentistry as Health Educator; ii) set of cards to order sequentially, with figures representing the etiology and prevention of caries. The instrument created allows the Pediatric Dentistry to certify whether the child has seized the knowledge transmitted and ensure the active involvement of parents and educators in the context of the daily practice of Oral Health Education. The use of educational and recreational instruments using pictograms in children's health contexts also allows the Pediatric Dentist to play with quality the role of Health Educator.

**Keywords:** Pictograms; dentist-child relationship; Pediatric Dentistry; Health Education.

<sup>1</sup> Professora Associada da Escola Superior de Saúde do Instituto Universitário Egas Moniz

Doutorada em Psicologia Clínica, mestre em Ciências da Educação e licenciada em Psicologia Clínica pela Universidade de Lisboa

ORCID: 0000-0003-3888-9688 (e-mail: mariadorosario.dias@gmail.com)

<sup>2</sup> Investigadora Auxiliar do CIMPSEM do Instituto Universitário Egas Moniz

Licenciada em Ciências da Saúde pelo Instituto Universitário Egas Moniz

ORCID: 0000-0002-1696-2074 (e-mail: ana.lucia.1998@sapo.pt)

<sup>3</sup> Investigadora Auxiliar do CIMPSEM do Instituto Universitário Egas Moniz

Licenciada em Ciências da Saúde pelo Instituto Universitário Egas Moniz

ORCID: 0000-0001-8915-1750 (e-mail: le\_garcia97@live.com.pt)

<sup>4</sup> Médica Dentista no Instituto Universitário Egas Moniz

Mestre em Medicina Dentária pelo Instituto Universitário Egas Moniz

ORCID: 0000-0002-5709-5966 (e-mail: adrianasobral90@gmail.com)

<sup>5</sup> Assistente da Escola Superior de Saúde do Instituto Universitário Egas Moniz

Mestre e licenciada em Psicologia pela Universidade de Lisboa

ORCID: 0000-0003-4643-3955 (e-mail: anacc.seven@gmail.com)

<sup>6</sup> O texto das autoras não segue o novo Acordo Ortográfico para a Língua Portuguesa

## Introdução

O medo e a ansiedade são emoções frequentemente vivenciadas pelo paciente, antes e no decurso da visita ao consultório do Médico Dentista (Correa, Oliveira e Feitosa, 2002; Possobon, Carrascoza, Moraes e Costa, 2007; Reis, Dias e Leal, 2008; Tollara, Salim, Bonecker e Correa, 1998). Estas situações são de natureza recidivante e o Médico Dentista, reconhecendo naturalmente as dificuldades inerentes, deverá estar pessoalmente capacitado para contornar as barreiras que se instalam ao nível da comunicação relacional e pedagógica, contribuindo, assim, para a melhoria dos cuidados de saúde prestados (Colares, Rosenblatt e Bastos, 1998).

Se é deveras importante que o Médico Dentista observe a Pessoa-Doente para além da cavidade oral e, seja capaz de o observar de uma forma holística, consideramos ser de igual forma importante que a Pessoa-Doente consiga ser capaz de confiar no profissional de saúde (Guedes-Pinto, 1997; Possobon *et al.*, 2007; Vomero, 2000). Como tal o Médico Dentista deverá ser capaz de transmitir ao paciente que os cuidados prestados na consulta de Medicina Dentária se constituem como um benefício para a sua saúde em geral e não apenas, como uma cicatrização de uma situação desagradável e algo dolorosa (Alves, 2005; Vomero, 2000), que parece promover na maioria das vezes da parte do doente, a comportamentos de evitamento das consultas de *follow-up* ao Médico Dentista e ao conseqüente descuido ao nível da sua saúde oral (Aragone e Vicente, 1999; Tomita, Costa Junior e Moraes, 2007).

A percepção subjectiva e intrapsíquica que a Pessoa-Doente tem da figura do Médico Dentista pode vir a influenciar, a forma como o Doente irá perceber as consultas futuras (Amorim, 1994). Nesta linha de pensamento, as crianças constituem-se como exemplos paradigmáticos de como o medo e a ansiedade pode dificultar o decurso da trajectória da consulta (Cardoso & Loureiro, 2005; Daniel, Guimarães, Long, Marotti e Josgrilberg, 2008; Lopes, Ferreira, Mayer, Cascão, Nabem, Neves, Ventura e Dias, 2018; Tomita *et al.*, 2007). Segundo Rayen, Muthu, Rao e Sivakuma (2006) a ansiedade ao tratamento dentário é um fenómeno dinâmico, que evolui de uma forma complexa e variável. Na verdade, a(s) experiência(s) acumulada(s) em visitas clínicas anteriores podem reflectir a interacção de múltiplas variáveis, tais como o medo do desconhecido, a antecipação da dor e a angústia de separação parental (Dias e Simões, 2016; Guedes-Pinto, 1997).

A *American Academy of Pediatric Dentistry* (Croll, 1984) sugere que a primeira visita da criança

ao MD deve ocorrer antes dos 12 meses de idade e no mesmo registo, Bonecker, Guedes-Pinto e Duarte (1995) referem que, as visitas ao Médico Dentista num estágio precoce devem, notoriamente, contribuir para a prevenção da doença, promover uma adequada manutenção da Saúde Oral e principalmente para desenvolver a *intimidade relacional* da criança com o *setting* de consulta em medicina dentária (Antunes, Lesyshyn, Nabem, Neves, Ventura e Dias, 2018; Guimarães, Costa e Oliveira, 2003). Para além das experiências anteriores negativas (Singh, Moraes e Ambrosano, 2000) e o medo do desconhecido, um dos factores que mais contribui para que as crianças tenham medo do Médico Dentista, é terem escutado experiências traumáticas de outras pessoas no consultório (Singh, Moraes e Ambrosano, 2000).

A concepção e a criação de um instrumento lúdico-pedagógico (Dias, Amorim, Esteves, Reis e Duque, 2006; Dias, Amorim, Duque e Guilherme, 2006) com o recurso a pictogramas, emerge do empoderamento ao nível relação médico dentista-criança permitindo reduzir o medo e a ansiedade em relação às visitas ao Médico Dentista, contribuindo, assim, para a melhoria dos cuidados prestados em contextos de saúde oral.

O pictograma *per si*, consiste na representação gráfica de um objecto/conceito por meio de desenhos figurativos ou simbólicos (Neves, 2007); reconhecidos como símbolos gráficos de sinalização, os pictogramas referem-se a um tipo particular de comunicação pictórica que ao combinar figuras e conceitos permitem transmitir, instantaneamente, informações marcantes no âmbito da prática social e da vivência comunitária (Galato, Just, Galato e Silva, 2006).

Por outro lado, o recurso a pictogramas em contextos de saúde oral infantil, tem como objectivo explicar à criança, de forma lúdica, os motivos da consulta, o papel do Médico Dentista, como Educador de Saúde, incentivando o sujeito para adopção de comportamentos (Dias, Capelas, Nabem, Ventura e Dias, 2018; Gonçalves, Longo, Nabem, Monteiro, Claro e Dias, 2018).

### Procedimentos metodológicos

Com o recurso a pictogramas originalmente criados, foi elaborado um instrumento lúdico-pedagógico apropriado ao contexto de consulta em Odontopediatria e adequado a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 a de idade.

Por outro lado, o instrumento apresentado é suportado em duas ferramentas específicas que ilustram uma estória sobre a etiologia e prevenção da cá-

rie: i) um manual de EPS intitulado **Diário do Dentinho**; e ii) um **Jogo de Cartões** para ordenar sequencialmente, com figuras representativas da etiologia e prevenção da cárie.

O manual de EPS, intitulado o i) **Diário do Dentinho** é configurado em sete páginas, tendo cada página dois cartões. Os últimos seis cartões têm como objectivo específico responsabilizar a criança sobre a interiorização/adessão do comportamento de escovagem diária dos Dentes, permitindo, ainda, ao Médico Dentista, avaliar o ensino-aprendizagem interiorizado pela criança. Três dos seis últimos cartões, pretendem funcionar como um calendário que concomitantemente, associa uma boa, razoável ou má escovagem, às cores verde, amarelo ou vermelho, respectivamente, certificando desta forma, o grau de adesão à estratégia de Educação para a Saúde implementada. Os pictogramas elaborados são suportados na narrativa de uma estória sobre a cárie, o seu efeito patogénico na Dentição (daí a visita da criança ao consultório), os procedimentos clínico-terapêuticos, e as recomendações salutogénicas que colateralmente, permitem reduzir o grau de incidência da propagação da cárie, tais como evitar a ingestão de doces e/ou proceder à lavagem da cavidade oral de manhã, após as refeições e à noite.

ii) O **Jogo de cartões** é constituído por 10 cartões sequenciais com pictogramas a preto e branco (ver figuras em anexo). Tem como finalidade, conduzir a criança a reeditar menesicamente a estória contada, organizando os cartões na sequência correcta da narrativa apresentada no manual de EPS. O jogo de cartões permite verificar se, a criança interiorizou os objetivos do ensino (*enabling*) efectuado com o Manual de Educação para a Saúde.

No final da consulta é entregue à criança um exemplar do «**Diário do Dentinho**» que, para além de ter como objetivo evocar menesicamente a história narrada na consulta, serve ainda, para controlar a eficácia da escovagem em três momentos do dia, período da manhã, depois do almoço e ao deitar. No final da consulta, é também solicitada a colaboração de um adulto, pais ou acompanhantes da criança, na qualidade de pacientes de segunda ordem, para que, eventualmente possam vir a supervisionar, nos três momentos do dia, a eficácia da escovagem recomendada, ajudando a criança a pintar no **Diário do Dentinho** a cor correspondente à autoavaliação do comportamento adotado. Decorridos 15 dias é aconselhado o regresso da criança à consulta, para serem aferidos os parâmetros de avaliação (v.g. quanto maior o número de bolinhas verdes coladas, maior a eficácia da estratégia utilizada).

### Discussão / Conclusão

A utilização de pictogramas na construção de um instrumento lúdico-pedagógico em contexto de con-

sulta de Odontopediatria, parece facilitar a adesão terapêutica no âmbito da relação Odontopediatra-criança, na medida em que, permite a explicitação do procedimento Médico-Clínico e a simplificação da mensagem de Educação para a Saúde Oral, eliminando assim algumas barreiras à comunicação relacional e pedagógica, que se instalam no *setting* de consulta.

O manual de EPS, intitulado o **Diário do Dentinho**, em formato de um livro infantil ilustrado, complementado à *posteriori* com o **Jogo de Cartões**, permite ao Odontopediatra atestar se, a criança aprendeu os conhecimentos adquiridos, mas também se pretende com a aplicação deste instrumento, atribuir à criança um papel protagonista e activo num *setting* terapêutico onde se visa o *esgalhar pedagógico* de novas aprendizagens vivenciais; Permite ainda, através dos cartões que funcionam como calendários, garantir a participação activa dos pais e Educadores no contexto da prática quotidiana de Educação para a Saúde Oral. De relevar que, a proposta aqui apresentada, foi concebida e sustentada para ser aplicada a uma faixa etária infantil dos 4 aos 7 Anos, objetivando a transmissão de conhecimentos à criança, de forma simples e ludo-pedagógica, sobre a *problemática da cárie*. Nesta linha de registo, sugerimos a relevância e a pertinência da execução e prossecução de instrumentos lúdico-pedagógicos com o recurso a pictogramas, no âmbito de outras problemáticas clínicas em Odontopediatria.

O facto de a criança levar consigo para casa o livro em formato papel, converte-se num auxiliar de memória a longo prazo. A opção por utilizar pictogramas a preto e branco facilita a reprodução do instrumento tornando-o mais estandardizado, quer em termos da mensagem pictórica que se pretende transmitir, quer em termos de execução económica. No entanto, a utilização futura de cor poderá constituir-se como um factor pictórico potenciador, na medida em que, se converte num instrumento mais apelativo. Outra opção premeia com o facto de o **Diário do Dentinho** não incluir frases soltas nem qualquer narrativa implícita. As imagens pictóricas simples e concisas (pictogramas), elucidativas de determinado conceito ou problemática, permitem à criança fazer a leitura das imagens numa linguagem universal, sem quaisquer limitações associadas com a literacia ou espectros culturais.

Concluindo, o presente artigo aponta para a criação de um instrumento lúdico-pedagógico com recurso a pictogramas que permite ao Médico Dentista desempenhar com qualidade o seu papel de Educador para a Saúde Oral no *setting* de consulta, relevando assim o papel da comunicação relacional e terapêutica no *setting* de consulta em Odontopediatria.

## Referências bibliográficas

- Alves, R.D. (2005). O tratamento odontológico sob o olhar da criança: um estudo de representações sociais (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Amorim, A. (1994). A visão que a criança tem do dentista através da interpretação de desenhos: um *feedback* para o profissional (Dissertação de mestrado). Universidade de Pernambuco.
- Antunes, C.; Lesyshyn, V.; Nabem, L.; Neves, A.C.; Ventura, I.; Dias, M.R. (2018, Jun). Children's fear of Dental Practitioner: anticipating therapeutic setting resorting to ludo-pedagogical mechanisms. Poster Session presented at 3º Congresso Internacional do CiiEM "Research and Innovation in Human & Health Sciences", organizado pelo Centro de Investigação Interdisciplinar Egas Moniz (CiiEM), Monte de Caparica, Portugal.
- Aragone, P.N.; Vicente, S.P. (1999). Aspectos psicológicos na clínica Odontopediátrica aplicados à relação criança x família x dentista. *Jornal Brasileiro de Odontopediatria & Odontologia do Bebê*, 2(5), 23-27.
- Bonecker, M.J.S.; Guedes-Pinto, A.C.; Duarte, D.A. (1995). Abordagem odontopediátrica integral em clínica de bebês. *Revista da Associação Paulista de Cirurgias Dentistas*, 49(3), 307-310.
- Cardoso, C.L.; Loureiro, S.R. (2005). Problemas comportamentais e stress em crianças com ansiedade frente ao tratamento odontológico. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 22(1), 5-12.
- Colares, V.; Rosenblatt, A.; Bastos, O. (1998). Abordagem psicológica da criança pré-escolar pelos odontopediatras da cidade de Recife. *Revista da Faculdade de Odontologia, UFBA*, 17, 42-51.
- Correa, M.S.N.P.; Oliveira, M.D.M.; Feitosa, D.M.A. (2002). O ambiente do consultório odontopediátrico e sua provável influência sobre o comportamento infantil. In M.S.N.P. Corrêa (Ed.), *Sucesso no atendimento odontopediátrico: aspectos psicológicos* (pp.307-317). São Paulo: Santos.
- Croll, T.P. (1984). A child's first dental visit: a protocol. *Quintessence International, Berlim*, 15, 625-637.
- Daniel, T.S.; Guimarães, M.S.; Long, S.M.; Marotti, N.R.L.; Josgrilberg, E.B. (2008). Percepção do paciente infantil frente ao ambiente odontológico. *Odontologia Clinico-Científica*, 7(2), 129-132.
- Dias, M.R.; Amorim, A.; Esteves, A.; Reis, F.; Duque, A.F. (2006). *Tooth fairy Myth: child oral health education*. Poster session presented at the EACH 2006 – International conference in Healthcare, Oslo, Norway.
- Dias, M.R.; Amorim, A.; Duque, A.F.; Guilherme, N. (2006). *The "Masked" dentist in the therapeutic setting*. Poster session presented at the EACH-2006 – International Conference in Healthcare, Oslo, Norway.
- Dias, L.F.; Capelas, C.S.; Nabem, L.; Ventura, I.; Dias, M.R. (2018). "Who's the big bad wolf?" *The importance of play therapy in the Pediatric Dentistry appointment*. Poster Session presented at 3º Congresso Internacional do CiiEM "Research and Innovation in Human & Health Sciences", organized by Centro de Investigação Interdisciplinar Egas Moniz (CiiEM), Monte de Caparica, Portugal.
- Dias, M.R.; Simões N.P. (2016). On the mental representation of (un)healthy tooth: (un)healthy tooth profiles among children. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6(1), 110-116.
- Galato, F.; Just, M.C.; Galato, D.; Silva, W.B. (2006). Desenvolvimento e validação de pictogramas para o uso correto de medicamentos: Descrição de um Estudo-Piloto. *Acta Farmacêutica Bonaerense*, 25(1), 131-138.
- Guedes-Pinto, A.C. (1997). *Odontopediatria*. (6ª ed.). São Paulo: Santos.
- Guimarães, A.O.; Costa, I.C.C.; Oliveira, A.L.S. (2003). As origens, objetivos e razões de ser da Odontologia para bebês. *Jornal Brasileiro de Odontopediatria & Odontologia do Bebê*, 6(29), 83-86.
- Gonçalves, J.; Longo, I.; Nabem, L.; Monteiro, A.L.; Claro, B.; Dias, M.R. (2018, Jun). The creation of pedagogical instruments in the consultation setting (Simulacrams) of Geriatric patient with diabetes mellitus in Dental Medicine. Poster Session presented at 3º Congresso Internacional do CiiEM "Research and Innovation in Human & Health Sciences", organized by Investigação Interdisciplinar Egas Moniz (CiiEM), Monte de Caparica, Portugal.
- Lopes, P.; Ferreira, D.; Mayer, T.; Cascão, T.; Nabem, L.; Neves, A.C.; Ventura, I.; Dias, M.R. (2018, Jun.). "Simulacrams" of Pediatric patient in dentistry: The creation of pedagogical instruments in the consultation setting. Poster Session presented at 3º Congresso Internacional do CiiEM "Research and Innovation in Human & Health Sciences", organized by Centro de Investigação Interdisciplinar Egas Moniz (CiiEM), Monte de Caparica, Portugal.
- Neves, J. (2007). *Pictografia*. Disponível em: <http://portal das artes graficas.com/ficheiros/pictografia.pdf>
- Possobon, R.F.; Carrascoza, K.C.; Moraes, A.B.; Costa Jr., A.L. (2007). O tratamento odontológico como gerador de ansiedade. *Psicologia em Estudo, São Paulo*, 12(3), 609-616.
- Rayen, R.; Muthu, M.S.; Rao, C.R.; Sivakuma, N. (2006). Evaluation of physiological and behavioral measures in relation to dental anxiety during sequential dental visits in children. *Indian Journal of Dental Research*, 17(1), 27-34.
- Reis, F.; Dias, M.R.; Leal, I. (2008). A consulta no *setting* odontopediátrico. A percepção subjectiva do medo. *Análise Psicológica*, 26(2), 239-250.
- Singh, K.A.; Moraes, A.B.; Ambrosano, G.M. (2000). Medo, ansiedade e controle relacionados ao tratamento odontológico. *Pesquisa Odontológica Brasileira*, 14(2), 131-136.
- Tomita, L.M.; Costa Jr., A.L.; Moraes, A.B. (2007). Ansiedade materna manifestada durante o tratamento odontológico de seus filhos. *Revista Psico-USF, São Paulo*, 12(2), 249-256.

- Tollara, M.N.; Salim, D.A.; Bonecker, M.J.S.; Correa, M.S.N.P. (1998). Comportamento materno frente ao tratamento odontológico na primeira infância em ambientes de trabalho distintos: público e privado. *Jornal Brasileiro de Odontopediatria & Odontologia do Bebê*, 2(10), 26-30.
- Vomero, M.F. (2000). Entendendo a relação paciente/profissional. *Revista da Associação Paulista de Cirurgiões-Dentistas*, 54(4), 267-766.

### Anexo 1- Pictogramas – Jogo de Cartões



## **Anexo 2- Legendas dos pictogramas/cartões**

**Cartão nº 1:** Nesta imagem encontramos um dente cariado e outro perdido na arcada dentária.  
Objectivo: explicar a criança o que é a cárie de uma forma simplificada.

**Cartão nº 2:** Nesta imagem observam-se bactérias e uma face que demonstra medo.  
Objectivo: transmitir à criança que as bactérias são prejudiciais para os dentes.

**Cartão nº 3:** Esta figura ilustra o ataque das bactérias na superfície dentária.  
Objectivo: alertar a criança para os danos causados pelas bactérias.

**Cartão nº 4:** Aqui observa-se o Médico Dentista e um dente.  
Objectivo: explicar a importância do Médico Dentista na prevenção/tratamento da cárie.

**Cartão nº 5:** Esta imagem pretende desmistificar o conceito de dor recorrendo à metáfora do “dente adormecido”.  
Objectivo: Explicar de forma simples o processo anestésico, consoante a capacidade de compreensão da criança.

**Cartão nº 6:** A figura ilustra o papel instrumental da turbina no dente.  
Objectivo: Eliminar o *efeito surpresa*, através da antecipação do ruído provocado pela turbina, valorizando, assim, a importância deste instrumento no tratamento Dentário.

**Cartão nº 7:** Figura elucidativa do dente após o tratamento – Dentes fortes e saudáveis.  
Objectivo: Alertar para os benefícios da ida ao Médico Dentista através da prescrição da mensagem - *Dente Feliz é um Dente Forte e Saudável*.

**Cartões nº 8, 9 e 10:** Nas figuras 8, 9 e 10 a representação pictórica do Sol, das refeições e da lua, pretendem representar temporalmente, os momentos diários em que a criança deve escovar os Dentes.  
Objectivo: Salientar a importância de escovar os dentes após as refeições ao longo do dia.

Paulo Abrantes<sup>1</sup>  
Jorge Rio Cardoso<sup>2</sup>

OMNIA 8(3), pp. 41-53

Recebido: 28-07-2018

Aprovado: 31-07-2018

Publicado: 8-10-2018

## COMUNICAÇÃO SOBRE CRISE ECONÓMICA

### *Perceção de risco e implicações nos comportamentos sociais*

**Resumo:** Com o objetivo de analisar a influência do modo de comunicação das notícias acerca da crise na perceção de risco para o futuro e as implicações no comportamento social das pessoas, foi estudada uma amostra aleatória composta por 270 pessoas, 28.9% M e 71.1% F, com entre 19/67 anos ( $M = 36.98$ ;  $DP = 9.799$ ). Foi criado um formulário para operacionalizar os constructos em análise. As relações entre os fatores sociocognitivos com a procura de informação e suporte, as emoções e os comportamentos sociais mostraram o papel das emoções negativas na perceção da crise e do risco, menor perceção de confiança (agentes políticos e media). Os media demonstraram um efeito diferencial nos indicadores, sendo que os aspetos sociocognitivos, emocionais e comportamentais são afetados de forma diferente pelos diferentes media. Os resultados foram discutidos em função da literatura e das suas implicações para o desenvolvimento de estratégias para gestão de crises.

**Palavras-chave:** Crise; perceção de risco; media; comportamentos sociais.

## COMMUNICATION ON ECONOMIC CRISIS

### *Risk perception and implications on social behaviors*

**Abstract:** To analyze the influence of the communication of media news about the crisis on risk perception and its implications on people social behavior, a random sample of 270 participants was studied, 28.9% M, and 71.1% F, aged 19/67 years old ( $M = 36.98$ ,  $SD = 9.799$ ). A survey was created, to operationalize the constructs analyzed. The relationships between socio-cognitive factors (different perceptions) with the search for information and support, negative emotions and social behaviors, showed a significant role of negative emotions with the perception of crisis and risk perception, along with a lower perception of trust in politicians and in media. The role of media showed a differential effect on the indicators, as the socio-cognitive, emotional and behavioral aspects are affected differently by different media and way of information. The results were discussed based on the literature and their implications for the development of strategies for crisis management.

**Keywords:** Crisis; risk perception; media; social behaviors.

<sup>1</sup> **Consultor de Comunicação do Centro de Investigação em Psicologia do Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes**  
Licenciado em Ciências da Comunicação pelo Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa  
ORCID: 0000-0002-3309-781X (e-mail: pauloabrantes23@gmail.com)

<sup>2</sup> **Professor Auxiliar Convidado do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa**  
Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de Aveiro  
Mestre em Gestão e Políticas Ambientais e licenciado em Economia pela Universidade Nova de Lisboa  
ORCID: 0000-0002-4878-8509 (e-mail: jriocardoso@gmail.com)

Desde o ano de 2008, quando foi pública a eclosão da crise financeira nos Estados Unidos da América, que o termo crise (entendida como crise financeira), passou a fazer parte do léxico comum dos cidadãos de todo o Mundo e mais particularmente do chamado Mundo ocidental. Para alguns, sinal de prosperidade, para a maioria sinal de incerteza e instabilidade permanente, a crise tornou-se tema diário dos média e condicionante do dia-a-dia de todos nós. A percepção do risco, tornou-se permanente nas decisões dos Governos e das instituições (não só as financeiras, essas estamos a falar de aumento dos níveis de risco) e dos cidadãos, condicionando todas as decisões e limitando a confiança e estabilidade social. Atualmente, e em particular no nosso país, várias questões relevantes se colocam, nomeadamente quanto ao que se refere à percepção que as pessoas têm acerca das implicações da crise financeira e do risco, em termos percebido, que essas implicações podem representar para a sua vida e para os comportamentos sociais que habitualmente têm.

No Mundo moderno, o risco é percecionado e dá origem a reações segundo, principalmente, duas categorias: emocionais e analíticas/lógicas. O risco como emoção está ligado aos nossos instintos e reações intuitivas ao perigo; o risco como análise entra em linha de conta com lógica, razoabilidade e pensamento científico para analisar o grau de risco e as decisões a tomar (Slovic, 2000).

Embora os processos de percepção de risco reúnam geralmente um pouco das duas categorias, parece ser o emocional o método predominante sobre o qual o ser humano avalia o risco (Slovic, 2000). Por exemplo, quando encontramos alguém que reconhecemos, a decisão de cumprimentar não obedece a uma *checklist* de análise de risco para avaliar qual a opção que recolhe melhores possibilidades de sucesso; em vez disso, reagimos instintivamente de acordo com as nossas experiências anteriores (Slovic, 2010).

As expressões “aumento do risco”, “crise” e “crise económica”, “insolvência”, “falência”, “incumprimento”, “falta de capacidade financeira”, “austeridade”, “instabilidade económica”, “instabilidade”, “fadiga fiscal”, “brutal aumento de impostos”, “Estado sem dinheiro” ou “cortes em salários ou pensões” são apenas algumas das exaustivamente usadas nos últimos anos em Portugal. Toda a imprensa, especialistas económicos ou sociais, comentadores, políticos e toda e qualquer pessoa com projeção mediática, integraram estas expressões nos seus discursos ou escritos.

Se, numa primeira fase, a reação do público consumidor foi de choque, recusa, protesto ou revolta, esta reação transformou-se gradualmente, refletindo uma aparente “habituação” aos títulos de imprensa mais sensacionalistas (e também mais lidos), reagindo de forma cada vez mais conformada e resignada, mesmo perante a escalada da gravidade das notícias. Assim, muitas das investigações neste âmbito consideram o papel dos estados afetivos (e.g., Lerner e Keltner, 2000).

Em fevereiro de 2013 uma reportagem da SIC sob o título “A Fraude”, da autoria do jornalista Pedro Coelho e fruto de uma investigação com cerca de ano e meio, mostrava como desapareceu muito do dinheiro do caso BPN e como muitas pessoas ficaram sem os seus depósitos e investimentos. Ainda em março de 2013, os bancos Cípriotas fecham perante a primeira proposta para o resgate financeiro do país, pelas mesmas entidades que intervieram em Portugal, que previa uma taxa de 6,75% para todos os depósitos até 100.000 € e 9,9% para poupanças superiores a esse valor. A situação final acabou por poupar os depósitos inferiores a 100.000 €.

Num mundo ocidental globalizado, depressa estas notícias chegaram a Portugal. No entanto, os portugueses não passaram a levantar o seu dinheiro dos bancos e guardá-lo em casa. Muitos, mercê dos elevados créditos que possuem junto das entidades onde têm os seus depósitos, mas muitos outros, parecem não ter reagido através de um processo de fuga aos bancos, nem perante as notícias catastróficas mais recentes sobre o Grupo Espírito Santo e o Banco Espírito Santo em julho e agosto de 2014.

Terá o grau de percepção de risco de consumidores e investidores evoluído, desenvolvendo uma maior resistência à escalada de dúvidas, auditorias e dúvidas, com a profusão diária de notícias negativas sobre as instituições financeiras? E de que forma? Será que mudámos realmente os nossos hábitos de vida e a forma como encaramos a gestão dos nossos recursos financeiros? Ou adaptámo-nos ao clima de desconfiança permanente? Será que confiamos, mais ou menos, nas entidades financeiras, reguladoras, legislativas, executivas, políticas e na imprensa?

São vários os estudos que têm vindo a ser realizados com o objetivo de analisar a relação entre a percepção de risco e os fatores associados às crises económicas.

Burns, Peters e Slovic, conduziram nos EUA, entre setembro de 2008 e outubro de 2009, um estudo longitudinal sobre a percepção de risco e a crise económica. Neste trabalho procuraram entender a trajetória da percepção de risco durante uma crise conjuntural, inquirindo fatores como a percepção de risco (poupanças, investimentos, reformas, emprego), as reações emocionais negativas sobre a crise financeira (tristeza, ansiedade, medo, revolta, preocupação, *stress*), e a confiança e capacidade para gerir a crise por parte dos líderes e entidades financeiras,

reguladoras, legislativas, governativas, políticas e empresariais. Os resultados obtidos pelos autores deste estudo mostraram que a percepção de risco parece diminuir mais rapidamente na fase inicial da crise, começando a aumentar a partir daí. Neste estudo, as emoções negativas acerca da crise, bem como a percepção de eficácia para atingir os objetivos foram os principais preditores da percepção de risco. Pelo contrário a confiança nos líderes nacionais mostrou não prever a percepção de risco. Os resultados evidenciaram ainda a existência de diferenças individuais no modo como os participantes relataram a experiência de crise, que mostrou depender da interação de um conjunto de características pessoais como o género, o rendimento, capacidade de raciocínio matemático e atitude política (Burns *et al.*, 2012).

A gestão da percepção de risco conforme a forma como é comunicada em linha com as combinações de características anteriormente citadas, mostraram igualmente padrões de comportamento e reação diferentes. Na realidade o risco rodeia-nos e envolve-nos todos os dias. Quer através das decisões constantes que tomamos automaticamente (tirar um recipiente quente demais do microondas, atravessar uma rua à pressa quando vimos um veículo a aproximar-se, ir correr sem saber os limites reais do nosso organismo ainda que convencidos que correr é essencial para o nosso físico ou apenas entrar num elevador), quer através das mais ponderadas, leia-se analíticas, no entanto sem a capacidade de capitalizarmos com as nossas experiências, nada ganhamos e pouco ou nada aprendemos como reagir e responder sobre novas situações.

É incontornável entrarmos no campo da Psicologia do Risco (Breakwell, 2007), examinando como o indivíduo pensa, sente e age, bem como ter em linha de conta as instituições e clima social em que se integra. Risco e emoções, percepção de risco, percepção de perigo, processo de decisão, gestão de risco ou crise, cultura da segurança, repercussão e amplificação social das crises, mudanças de comportamento e capacidade de reação perante uma sociedade claramente em mudança são fatores da maior relevância (Burns *et al.*, 1993; Kasperson *et al.*, 1988; Pidgeon, Kasperson e Slovic, 2003; Slovic, 2010).

De todo se pode negligenciar a forma como as entidades têm usado os meios de comunicação na gestão das sucessivas crises financeiras. A forma como as mensagens e comunicações são geridas tem tido um papel preponderante nas reações de consumidores e investidores às crises, dentro da crise. Vivemos numa conjuntura de crise permanente, em que se procura dosear a amplitude dos desenvolvimentos praticamente diários de micro/macro crises.

A bibliografia sobre crise, conjuntura económica, depressão, oportunidade ou crónica política sobre os tempos difíceis em que vivemos é mais do que extensa. Tornou-se num filão, ao que parece inesgotável, em que as previsões concretizadas (e.g., Roubini e Nihm, 2010) rivalizam com abordagens humorísticas otimistas (e.g., Davis, 2012).

A realidade é que a vida de todos nós mudou. Perder um emprego, antes julgado sólido, tornou-se normal; conhecer ou privar com alguém desempregado ou “à procura de um novo desafio”, comum; aceitar uma redução de salário ou uma remuneração muito mais baixa pela mesma tarefa, plausível. Falências e incumprimentos, negociações, aumento de produtividade, rentabilidade, investimento, injeção de capital, taxas de juro, “todos são responsáveis”, “gastámos demais”, tornou-se o dia-a-dia das notícias, em todo o lado. A multiplicação de notícias, impressas, *online*, artigos, blogues, no Facebook, Twitter, livros, etc., dir-se-ia fruto de um aumento da taxa de fecundidade e natalidade altamente desejáveis, se estivéssemos a falar da população portuguesa. Tal proliferação causou o ressurgimento de percepções e emoções, que várias gerações tinham esquecido ou não conheciam.

Ironicamente, a nossa sociedade (através de Governos, Empresas e Instituições), tal como outras nações, tem feito um grande esforço para comunicar e tornar a vida dos cidadãos mais segura e mais saudável. Tal resultou numa sociedade mais consciente do risco, mas também mais habituada a níveis constantes de algum risco. A comunicação constante de crises ou catástrofes (meteorológicas, ambientais, terroristas, políticas, sociais, etc.), a par de relatos e acesso fácil a imagens em direto, tornou a percepção de perigo, real, mas o risco e a sua percepção, socialmente construído (Dieckmann, Slovic e Peters, 2009).

É, pois, pertinente debruçarmo-nos um pouco sobre a percepção de risco do público sobre a comunicação de notícias como potencial fator condicionante dos comportamentos sociais no futuro.

Se a comunicação de notícias, no geral, através dos *media* pode ser suficiente para explicar a alteração nos comportamentos sociais. Torna-se ainda mais pertinente abordar a percepção de risco do público sobre a comunicação de notícias relacionadas com a crise através dos *media* e comunicação escrita, e o seu potencial efeito sobre dos comportamentos sociais no futuro.

A importância dos *media*, *timings*, conteúdos, meios, formas e gestão das crises feitos pelos próprios *media*, tornaram-se determinantes na reação das pessoas e modificações de comportamentos sociais (Walaski, 2011; So e Nabi, 2013), com implicações nas sociedades (comportamentos públicos, interações sociais, eleições, políticas, reações públicas, etc.).

A explosão da comunicação digital, com novos canais e informação (por vezes de fontes questionáveis...), capacidade para chegar a mais pessoas e de forma mais segmentada, criou transformações que ainda estão a ser es-

tudadas, na forma como modificam os comportamentos e a forma de pensar das pessoas e a percepção de risco (So e Nabi, 2013).

O presente estudo teve como objetivo geral a análise da influência do modo de comunicação das notícias acerca da crise sobre a percepção de risco para o futuro e as suas implicações no comportamento social das pessoas. Era esperado que as pessoas que percebessem de forma negativa o modo como as notícias sobre a crise são comunicadas relatassem uma maior percepção de risco face ao futuro. Era, também, esperado que as pessoas que apresentassem uma maior percepção de risco face ao futuro relatassem mais alterações no seu comportamento social, nomeadamente na partilha e discussão dos riscos percecionados.

## Método

### Participantes

A amostra do presente estudo foi recolhida aleatoriamente online e ficou constituída por 270 participantes adultos provenientes de todo o país, 28.9% do sexo masculino e 71.1% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 19 e os 67 anos de idade ( $M = 36.98$ ;  $DP = 9.799$ ). Mais de metade dos participantes (54.8%) relatou ser casado ou vi-ver em união de facto, ter religião católica (65.2%) de um agregado familiar de até 8 pessoas ( $M = 2.54$ ;  $DP = 1.32$ ).

Cerca de metade dos participantes (46.7%) relataram ter uma licenciatura e profissão com categoria de técnico superior (de acordo com o índice de *Graffar*). Cerca de metade dos participantes relatou também ter um contrato de trabalho por tempo indeterminado (49.6%). A distribuição dos participantes, em termos do rendimento anual mostrou uma maior dispersão, com cerca de metade dos participantes a relatarem ter rendimentos médios anuais entre os 7.501 e os 25.000 euros. A grande maioria dos participantes (78.9%) relatou que este rendimento era proveniente de um vencimento mensal fixo.

Por fim, a caracterização da amostra em termos de tendência política evidenciou que metade dos participantes re-atou não ter qualquer tendência política específica, com cerca de 19% e 16% a relatarem pertencer à coligação PSD/CDS e ao PS, respetivamente.

A análise da associação entre as características sociodemográficas da amostra e o género evidenciou apenas a existência de uma associação estatisticamente significativa entre o género com a profissão,  $\chi^2(4) = 13.02$ ;  $p = .011$ , e com o rendimento anual,  $\chi^2(6) = 16.91$ ;  $p = .01$ . A análise dos residuais ajustados estandardizados demonstrou que, no que respeita à profissão, existiu um maior número de trabalhadores especializados do sexo feminino e um maior número de ajudantes técnicos do sexo masculino.

### Inquérito

Para proceder à operacionalização das variáveis em estudo, foi construído especificamente para o efeito do presente estudo um inquérito, do qual consta um conjunto de questões que visam a avaliação de variáveis sociodemográficas, fatores relacionados com a percepção da comunicação de notícias sobre a crise por parte dos meios de comunicação social, percepção de risco e comportamentos sociais. De modo a testar os objetivos do presente estudo, foi calculado um conjunto de indicadores, a partir das questões que compunham o protocolo de recolha de dados. Os vários índices compostos que foram calculados para avaliar as principais variáveis do estudo podem ser observados na Tabela 1.

**Tabela 1**  
**Itens utilizados e variação de resultados**

| Variável                             | Itens            | Variação |
|--------------------------------------|------------------|----------|
| Percepção da Crise                   | 18 a 20          | 2 a 9    |
| Percepção das Consequências da Crise | 22 a 24*, 58     | 3 a 16   |
| Percepção de Risco                   | 25 a 29          | 5 a 25   |
| Percepção de Confiança               | 30 a 35, 77 a 78 | 0 a 30   |
| Percepção de Controlo                | 36               | 0 a 4**  |
| Percepção de Previsibilidade         | 38 a 40          | 0 a 11   |

|                                     |                      |         |
|-------------------------------------|----------------------|---------|
| Procura de Informação               | 44 a 49              | 0 a 30  |
| Procura de Suporte                  | 50 a 51              | 0 a 7   |
| Emoções Negativas                   | 52 a 57              | 0 a 18  |
| Comportamentos Sociais              | 60 a 61, 66, 71 a 73 | 0 a 27  |
| Perceção da Capacidade de Adaptação | 37                   | 0 a 4** |

\* itens recodificados; \*\* formato ordinal.

### Procedimento

Os dados foram recolhidos através de um método de amostragem aleatória (*snowball*), pela administração *online* dos inquéritos, através da aplicação para questionários online da Google, após o consentimento informado dos participantes e após garantia de todos os aspetos éticos relevantes.

Tendo o presente estudo um carácter transversal, optou-se por analisar os dados foram analisados de forma quantitativa através do SPSS (versão 21.0 Windows - SPSS, Chicago, USA). Foram feitas análises descritivas para a caracterização da amostra e dos resultados gerais a propósito das variáveis em análise. Posteriormente, recorreu-se à utilização de análises inferenciais com vista ao estudo dos objetivos específicos formulados. Foram levadas a cabo análises de Qui-Quadrado, t de Student e de Variância, com o objetivo de comparar grupos. Os coeficientes de correlação de Pearson e Spearman foram utilizados para analisar as relações entre as variáveis em análise. A análise qualitativa foi realizada através do agrupamento das respostas qualitativas dos participantes em função do seu conteúdo principal.

### Resultados

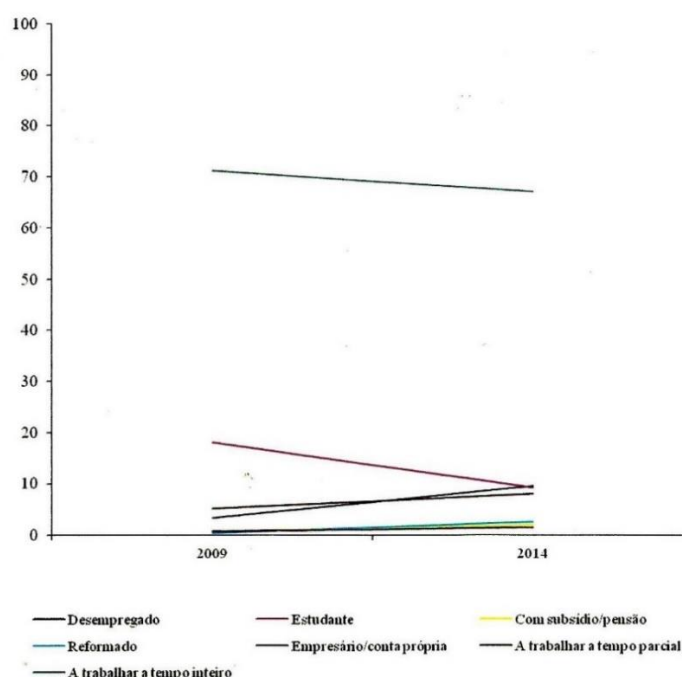
#### Evolução da situação profissional dos participantes de 2009 para 2014

A evolução da situação profissional dos participantes entre 2009 e 2014 foi estudada através do teste de Qui-Quadrado. O Gráfico I mostra a variação das percentagens em cada uma das categorias.

Esta análise evidenciou a existência de uma associação estatisticamente significativa entre a situação profissional dos participantes em 2009 e a situação profissional dos participantes em 2014,  $\chi^2(36) = 198,558$ ;  $p = .0001$ . Estes resultados demonstraram uma diminuição significativa do número de participantes com emprego a tempo inteiro e do número de estudantes, a par de um aumento do número de pessoas com emprego a tempo parcial e desempregados.

Gráfico I

Evolução da situação profissional dos participantes entre 2009 e 2014



### **Diferenças de género para os indicadores analisados**

As diferenças de género para os indicadores relacionados com o risco foram analisadas através do teste *t* de *Student* para amostras independentes. A Tabela 2 mostra os valores médios e de desvio-padrão, por género, para as variáveis dependentes analisadas.

**Tabela 2**  
**Diferenças de género para os indicadores relacionados com a perceção de risco**

|                                     | Sexo Masculino<br>(N = 78) |      | Sexo Feminino<br>(N = 192) |      | t      |
|-------------------------------------|----------------------------|------|----------------------------|------|--------|
|                                     | M                          | DP   | M                          | DP   |        |
| Perceção da Crise                   | 7.03                       | 1.08 | 7.09                       | 1.13 | -.419  |
| Perceção de Consequências da Crise  | 9.67                       | 2.38 | 9.89                       | 2.11 | .779   |
| Perceção de Risco                   | 11.97                      | 4.57 | 11.09                      | 4.94 | 1.347  |
| Perceção de Confiança               | 11.71                      | 6.40 | 11.40                      | 5.50 | .392   |
| Perceção de Controlo                | 1.79                       | 1.01 | 1.69                       | .90  | .812   |
| Perceção de Previsibilidade         | 3.10                       | 1.86 | 3.58                       | 1.89 | -1.896 |
| Procura de Informação               | 7.42                       | 3.97 | 6.28                       | 3.38 | 2.386* |
| Procura de Suporte                  | 3.72                       | 1.44 | 3.15                       | 1.28 | 3.173* |
| Emoções Negativas                   | 13.19                      | 3.22 | 13.47                      | 3.59 | -.601  |
| Comportamentos Sociais              | 11.78                      | 1.48 | 12.64                      | 1.91 | -1.153 |
| Perceção da Capacidade de Adaptação | 1.71                       | .77  | 1.60                       | .79  | .955   |

\*  $p \leq .05$ .

Foram apenas obtidas diferenças estatisticamente significativas para a procura de informação,  $t(268) = 2.38$ ;  $p = .018$ , e para a procura de suporte,  $t(268) = 3.17$ ;  $p = .002$ , com os homens a relatarem níveis médios mais elevados de procura de informação e de suporte social, em comparação com as mulheres.

### **Comparações, em função do estatuto profissional e do vínculo de trabalho, para os indicadores analisados**

Com o objetivo de perceber o efeito do tipo de situação profissional (em 2014) e do tipo de vínculo de trabalho nos indicadores analisados, foram constituídos diferentes grupos, a partir das respostas dos participantes nestas variáveis.

No que respeita à situação profissional em 2014, foram criados três grupos: no primeiro grupo ( $N = 51$ ) ficaram os participantes estudantes e em situação de desemprego; no segundo grupo ( $N = 22$ ) ficaram os participantes que relataram ter uma ocupação a tempo parcial; por fim, no terceiro grupo ( $N = 181$ ), foram incluídos os participantes que relataram ter uma ocupação a tempo inteiro. Foram excluídos desta análise os 16 participantes que relataram ter subsídios/pensões ( $N = 5$ ), estar reformados ( $N = 7$ ) e trabalhar por conta própria ( $N = 4$ ), dado o número de participantes por cada um destes grupos e a heterogeneidade do seu agrupamento. A Tabela 3 mostra os valores médios e de desvio padrão para cada um dos indicadores analisados em função do grupo, bem como os resultados da análise de variância realizada.

**Tabela 3**  
**Comparações entre grupos, em função do estatuto profissional em 2014, para os indicadores analisados**

|                           | Desempregados<br>(N = 51) |      | Tempo Parcial<br>(N = 22) |      | Tempo inteiro<br>(N = 181) |      | F        |
|---------------------------|---------------------------|------|---------------------------|------|----------------------------|------|----------|
|                           | M                         | DP   | M                         | DP   | M                          | DP   |          |
| P. Crise                  | 7.39                      | 1.02 | 7.27                      | 1.07 | 6.98                       | 1.12 | 3.1*     |
| P. Consequências da Crise | 9.82                      | 2.25 | 10.86                     | 1.93 | 9.76                       | 2.15 | 2.55     |
| P. Risco                  | 8.47                      | 5.37 | 12.04                     | 4.55 | 12.14                      | 4.34 | 13.01*** |
| P. Confiança              | 11.65                     | 6.05 | 10.23                     | 5.89 | 11.45                      | 5.54 | .525     |

|                            |       |      |       |      |       |      |       |
|----------------------------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|
| P. Controlo                | 1.71  | .94  | 1.55  | .67  | 1.76  | .95  | .560  |
| P. Previsibilidade         | 3.35  | 1.92 | 3.23  | 1.77 | 3.55  | 1.95 | .426  |
| Procura de Informação      | 6.51  | 3.71 | 5.86  | 2.99 | 6.53  | 3.19 | .409  |
| Procura de Suporte         | 3.45  | 1.53 | 3.46  | 1.29 | 3.23  | 1.31 | .722  |
| Emoções Negativas          | 13.45 | 3.55 | 14.64 | 3.26 | 13.24 | 3.43 | 1.616 |
| Comportamentos Sociais     | 11.5  | 2.12 | 12    | 0    | 12.42 | 1.87 | .259  |
| P. Capacidade de Adaptação | 1.53  | .90  | 1.46  | .74  | 1.71  | .74  | 1.901 |

P = Percepção. \*  $p \leq .05$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ .

Foram apenas obtidas duas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, para a percepção da crise,  $F(2; 251) = 3.1$ ,  $p = .047$ , e para a percepção de risco,  $F(2; 251) = 13.01$ ,  $p = .0001$ .

Foram apenas obtidas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para a percepção da crise,  $F(2; 251) = 3.1$ ,  $p = .047$ , e para a percepção de risco,  $F(2; 251) = 13.01$ ,  $p = .0001$ . As comparações múltiplas entre os três grupos, através do método de *Tukey*, demonstraram que os participantes sem emprego relataram ter uma percepção mais realista da crise em comparação com os participantes que relataram estar a trabalhar a tempo inteiro. Por outro lado, os participantes sem emprego relataram ter uma menor percepção de risco, em comparação com os dois grupos de participantes que relataram trabalhar, a tempo parcial e a tempo inteiro.

Quando consideradas as categorias que avaliaram o vínculo de trabalho dos participantes, foram constituídos quatro grupos: no primeiro grupo ( $N = 54$ ) ficaram os participantes em situação de desemprego; no segundo grupo ( $N = 29$ ) ficaram os participantes que relataram trabalhar a recibos verdes; no terceiro grupo ( $N = 53$ ), foram incluídos os participantes que relataram ter um contrato a termo e, por fim, no quarto grupo ( $N = 134$ ) foram incluídos os participantes que relataram ter um contrato sem termo. A Tabela 4 mostra os valores médios e de desvio padrão para cada um dos indicadores analisados em função do grupo, bem como os resultados da análise de variância realizada.

**Tabela 4**  
**Comparações entre grupos, em função do vínculo de trabalho**

|                            | Sem emprego<br>(N = 54) |      | Recibos Verdes<br>(N = 29) |      | Contrato a termo<br>(N = 53) |      | Contrato sem termo<br>(N = 53) |      | F       |
|----------------------------|-------------------------|------|----------------------------|------|------------------------------|------|--------------------------------|------|---------|
|                            | M                       | DP   | M                          | DP   | M                            | DP   | M                              | DP   |         |
| P. Crise                   | 7.31                    | 1.08 | 7.07                       | .99  | 7                            | 1.22 | 1.11                           | .09  | 1.11    |
| P. Consequências da Crise  | 9.83                    | 2.34 | 9.93                       | 2.48 | 10.4                         | 2.12 | 9.54                           | 2.05 | 2.42    |
| P. Risco                   | 8.93                    | 5.33 | 11.1                       | 5.79 | 11.8                         | 4.25 | 12.2                           | 4.34 | 6.47*** |
| P. Confiança               | 10.78                   | 5.77 | 12.6                       | 6.42 | 11.9                         | 6.26 | 11.3                           | 5.42 | .805    |
| P. Controlo                | 1.65                    | .96  | 1.79                       | .90  | 1.75                         | .94  | 1.72                           | .96  | .187    |
| P. Previsibilidade         | 3.13                    | 1.73 | 3.52                       | 2.09 | 4.17                         | 2.15 | 3.27                           | 1.75 | 3.57*   |
| Procura Informação         | 6.52                    | 3.71 | 7.38                       | 5.46 | 6.96                         | 3.42 | 6.34                           | 3.09 | .869    |
| Procura de Suporte         | 3.59                    | 1.49 | 3.62                       | 1.21 | 3.04                         | 1.45 | 3.25                           | 1.27 | 2.14    |
| Emoções Negativas          | 13.89                   | 3.10 | 13.2                       | 4.06 | 12.6                         | 3.82 | 13.5                           | 3.35 | 1.29    |
| Comportamentos Sociais     | -                       | -    | 11.8                       | 1.26 | 11.2                         | 1.72 | 13                             | 1.68 | 2.85    |
| P. Capacidade de Adaptação | 1.56                    | .95  | 1.31                       | .81  | 1.79                         | .57  | 1.67                           | .07  | 2.68*   |

P = Percepção. \*  $p \leq .05$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ .

Foram obtidas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para a percepção de risco,  $F(3; 266) = 6.47$ ,  $p = .0001$ , percepção de previsibilidade,  $F(3; 266) = 3.57$ ,  $p = .015$ , e percepção da capacidade de adaptação,  $F(3; 266) = 2.68$ ,  $p = .047$ .

As comparações múltiplas entre os três grupos, através do método de *Tukey*, demonstraram que os participantes sem emprego relataram uma menor percepção de risco em comparação com os participantes com contrato a termo e sem termo. Por outro lado, os participantes sem emprego relataram ter uma menor percepção de previsibilidade, em comparação com os participantes com contrato a termo. Por fim, os participantes que trabalhavam a recibos verdes re-lataram uma menor capacidade de adaptação, em comparação com os participantes que relataram ter um contrato a termo.

### **Relações entre os indicadores analisados**

As associações entre os diferentes indicadores analisados e com algumas das variáveis sociodemográficas que, teórica e empiricamente, mostram estar relacionadas com os mesmos foram estudadas através dos coeficientes de correlação de *Pearson* e *Spearman*.

A Tabela 5 mostra os resultados obtidos através do coeficiente de correlação de *Pearson* no estudo das correlações entre a procura de informação e de suporte, as emoções negativas e os comportamentos sociais com a percepção da crise, das suas consequências, do risco, de confiança e de previsibilidade.

**Tabela 5**  
**Relações entre os indicadores analisados**

|                                      | Procura de Informação | Procura de Suporte | Emoções Negativas | Comportamentos Sociais |
|--------------------------------------|-----------------------|--------------------|-------------------|------------------------|
| Percepção da Crise                   | .15*                  | .07                | .25***            | .11                    |
| Percepção das Consequências da Crise | -.09                  | -.02               | .004              | -.06                   |
| Percepção de Risco                   | .11                   | .13*               | .21***            | .05                    |
| Percepção de Confiança               | .13*                  | -.08               | -.42***           | -.12                   |
| Percepção de Previsibilidade         | -.02                  | .06                | -.10              | -.13                   |

\*\*\*  $p \leq .001$ .

Os resultados obtidos mostraram a existência de correlações fracas a moderadas e estatisticamente significativas entre as emoções negativas com a percepção da crise ( $r = .25$ ;  $p = .0001$ ), a percepção de risco ( $r = .21$ ;  $p = .0001$ ) e de confiança ( $r = -.42$ ;  $p = .0001$ ). A procura de informação associou-se de forma estatisticamente significativa com a percepção da crise ( $r = .15$ ;  $p = .015$ ) e com a percepção de confiança ( $r = .13$ ;  $p = .036$ ) e a procura de suporte associou-se também de forma estatisticamente significativa com a percepção de risco ( $r = .13$ ;  $p = .029$ ).

Estes resultados indicaram que os participantes que relataram mais emoções negativas relataram uma percepção mais adequada da crise, uma maior percepção de risco e uma menor percepção de confiança nos governantes. Por outro lado, os participantes que relataram procurar mais informação relataram uma percepção mais adequada da crise e uma maior percepção de confiança nos governantes, enquanto que os participantes que relataram procurar mais suporte relataram também uma maior percepção de risco face à crise.

A Tabela 6 mostra agora os resultados obtidos através do coeficiente de correlação de *Spearman* no estudo das correlações entre a percepção da capacidade de adaptação e o rendimento líquido anual com as restantes variáveis.

**Tabela 6**

### **Relações entre a percepção da capacidade de adaptação e o rendimento líquido anual com os indicadores analisados**

|                                      | Percepção da Capacidade de Adaptação | Rendimento Anual |
|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------|
| Percepção da Crise                   | -.15*                                | -.02             |
| Percepção das Consequências da Crise | .01                                  | -.06             |
| Percepção de Risco                   | -.11                                 | .17**            |
| Percepção de Confiança               | .21***                               | .05              |
| Percepção de Previsibilidade         | .11                                  | .11              |
| Percepção de Controlo                | .22***                               | .07              |
| Procura de Informação                | -.13*                                | .08              |
| Procura de Suporte                   | .08                                  | -.06             |
| Emoções Negativas                    | -.42***                              | -.07             |
| Comportamentos Sociais               | .003                                 | .29              |
| Percepção da Capacidade de Adaptação | -                                    | .13*             |

\*\*\*  $p \leq .001$ ; \*  $p \leq .05$ .

Os resultados obtidos mostraram a existência de correlações estatisticamente significativas entre a percepção da capacidade de adaptação com a percepção da crise, de confiança, de controlo e os comportamentos sociais, com valores que variaram entre  $-.42$  (com os comportamentos sociais,  $p = .0001$ ) e  $.22$  (com a percepção de controlo,  $p = .0001$ ).

Para estes participantes, uma maior percepção da sua capacidade de adaptação à crise relacionou-se com uma percepção menos adequada da crise, uma maior percepção de confiança nos governantes e uma maior percepção da sua capacidade de controlo da situação, a par de uma menor procura de suporte social e de mais alterações nos comportamentos sociais.

Por outro lado, o rendimento líquido anual associou-se de forma estatisticamente significativa apenas com a percepção de risco ( $r = .17$ ;  $p = .004$ ) e com a percepção da capacidade de adaptação ( $r = .13$ ;  $p = .03$ ), indicando que os participantes que relataram ter um rendimento mais elevado relataram também uma maior percepção de risco e uma maior percepção da sua capacidade de adaptação.

O estudo das associações entre a procura de informação através dos diferentes meios de comunicação social com os restantes indicadores foi também analisado através do coeficiente de correlação de *Spearman*, e podem ser observados na Tabela 7.

**Tabela 7**  
**Relações entre o meio de procura de informação com os indicadores analisados**

|                                      | Televisão | Rádio | Jornais | Revistas | Internet | Conversas |
|--------------------------------------|-----------|-------|---------|----------|----------|-----------|
| Percepção da Crise                   | .09       | .08   | .10     | .04      | .13*     | .11       |
| Percepção das Consequências da Crise | -.04      | -.02  | -.13*   | -.05     | -.02     | .05       |
| Percepção de Risco                   | .14*      | .19** | .10     | .14*     | .02      | .02       |
| Percepção de Confiança               | .11       | .09   | .03     | .14*     | .01      | .03       |
| Percepção de Previsibilidade         | .03       | .02   | -.03    | -.001    | -.007    | -.05      |
| Percepção de Controlo                | .002      | .08   | .09     | .11      | -.003    | .03       |
| Procura de Suporte                   | .28***    | .14*  | .25***  | .24***   | .38***   | .44***    |
| Emoções Negativas                    | .16**     | .07   | .11     | .04      | .11      | .17**     |
| Comportamentos Sociais               | -.22      | -.06  | -.18    | -.04     | -.09     | -.04      |
| Percepção da Capacidade de Adaptação | -.13*     | -.09  | -.05    | -.09     | -.04     | -.13*     |

\*\*\*  $p \leq .001$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*  $p \leq .05$ .

Os resultados obtidos mostraram que a percepção da crise se associou positivamente e de forma estatisticamente significativa com a procura de informação através da Internet ( $r = .13$ ;  $p = .031$ ) e que a percepção das consequências da crise se associou também de forma estatisticamente significativa mas negativa à procura de informação através de revistas ( $r = -.13$ ;  $p = .032$ ).

Por outro lado, a percepção de risco associou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a procura de informação através da televisão, rádio e revistas, com valores que variaram entre  $.14$  (televisão e revistas,  $p = .021$  e  $.024$  respetivamente) e  $.19$  (rádio,  $p = .002$ ).

A procura de suporte social associou-se de forma estatisticamente significativa com a procura de informação através de todos os meios de comunicação social, com valores que variaram entre  $.14$  (rádio,  $p = .022$ ) e  $.44$  (conversas,  $p = .0001$ ).

Já as emoções negativas mostraram associar-se de forma estatisticamente significativa com a procura de informação através da televisão ( $r = .16$ ;  $p = .01$ ) e de conversas ( $r = .17$ ;  $p = .005$ ). Este padrão, apesar de inverso, foi semelhante ao obtido pela análise das relações entre a percepção da capacidade de adaptação com a procura de informação através da televisão ( $r = -.13$ ;  $p = .033$ ) e de conversas ( $r = -.13$ ;  $p = .038$ ).

Em resumo, estes resultados evidenciaram que a procura de suporte esteve de forma generalizada associada aos diferentes meios de procura de informação na comunicação social e que existiram fatores específicos que se relacionaram também de forma específica com diferentes meios de comunicação social.

---

### **Análise Qualitativa dos Resultados**

As respostas dadas às questões abertas relativas à ideia que os participantes têm sobre as instituições financeiras e sobre a principal causa da crise foram analisadas qualitativamente, tendo sido agrupadas em termos do seu conteúdo em categorias de ordem superior.

Os resultados obtidos demonstraram que cerca de metade dos participantes atribuiu o seu primeiro pensamento/imagem a questões relacionadas com corrupção, desonestidade e fraude (25.3%), desconfiança e descrédito (13.3%), com o papel das instituições bancárias nacionais e internacionais (8.9%) e com a existência de exploração e especulação (6.2%). Por outro lado, as causas da crise foram atribuídas na sua maioria a má gestão (36.3%) e à falta de competência, honestidade e corrupção (25%).

### **Discussão**

O presente estudo tinha como objetivo geral a análise da influência do modo de comunicação das notícias acerca da crise sobre a perceção de risco para o futuro e as suas implicações no comportamento social das pessoas.

Era esperado que as pessoas que relatassem perceber de forma negativa o modo como as notícias sobre a crise são comunicadas apresentassem uma maior perceção de risco face ao futuro. Era, também, esperado que as pessoas que apresentassem uma maior perceção de risco face ao futuro relatassem mais alterações no seu comportamento social.

Os resultados obtidos acerca da evolução da situação profissional dos participantes neste estudo estiveram de acordo com os dados existentes até à presente data, com um aumento significativo do desemprego e das condições precárias de trabalho (I.N.E., 5 de fevereiro de 2014).

Dada a existência, na literatura, de diferenças individuais nos modelos cognitivo-sociais, estas foram tidas em consideração nas análises efetuadas. Assim, os resultados obtidos demonstraram a inexistência de diferenças de género nos fatores relacionados com as perceções individuais e nos comportamentos sociais, mas, pelo contrário, evidenciaram que os participantes do género masculino relataram procurar mais informação e mais suporte acerca do tema. Estes resultados não foram suportados pela literatura geral na área. Por exemplo, num estudo realizado por Lachlan, Spence e Nelson em 2010, os autores obtiveram resultados que não suportaram a existência deste tipo de diferenças de género. No entanto, o risco que foi avaliado neste estudo, a queda de uma ponte, é significativamente diferente do risco avaliado no presente estudo, o que pode contribuir para explicar a diferença entre estes resultados. No presente estudo, a existência desta diferença pode ser suportada em termos culturais pela existência, ainda na sociedade de hoje, de um duplo padrão, relativo ao papel do homem e da mulher.

Também ao contrário do esperado (e.g., Slovic, Mertz, Flynn e Satterlfield, 2000), não foram obtidas diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres na perceção de risco. De acordo com Slovic (1999), numa revisão de diversos estudos a propósito do tema, os homens apresentam uma maior tendência para avaliar o risco como menor e menos problemático que as mulheres. Tal não aconteceu no presente estudo, podendo ser explicado por aspetos metodológicos relacionados com o modo de operacionalização da perceção de risco, mas, também, por aspetos socioculturais. De acordo com Gustafsson, em 1998, a existência de diferenças de género é explicada por inúmeros fatores, individuais e metodológicos, tornando-se necessária uma perspetiva teoricamente baseada do risco e das estruturas de género para uma melhor compreensão destas questões.

Quando comparados os grupos constituídos em função do seu estatuto profissional em 2014, os resultados demonstraram uma perceção mais adequada da crise nos participantes em situação de desemprego (em comparação com os participantes que têm um trabalho a tempo inteiro) mas, em contrapartida, estes mesmos participantes relataram uma menor perceção de risco, o que pode ser explicado pelo facto de, pelas suas circunstâncias contextuais e psicossociais, já terem sofrido a maior parte das perdas que os poderia fazer sentir em risco e, por esse motivo, poderem apresentar o que Spinnenewijn define como otimismo irrealista, que resulta de um enviesamento no processamento de informação, pela sobre estimativa das consequências positivas da situação de crise e do seu contexto psicossocial (2014).

Estes resultados foram consistentes com os obtidos quando comparados estes participantes com os participantes com diferentes vínculos de trabalho. Neste caso, os participantes em situação de desemprego, para além de relatarem uma menor perceção de risco, relataram também uma menor perceção de previsibilidade face ao futuro. Estes resultados estiveram de acordo com os obtidos no estudo realizado por Burns e colaboradores em 2012, em que a crença de que a capacidade para atingir objetivos pessoais é limitada pela crise foi preditora da perceção de risco. Já os participantes com um vínculo de trabalho precário, a recibos verdes, relatam uma menor capacidade de adaptação às situações. Apesar de não ter sido encontrado nenhum estudo desenvolvido especificamente com

este tipo de riscos, estudos efetuados acerca da percepção de risco noutras situações (riscos ambientais) e das expectativas de futuro demonstram esta relação (e.g., Västfjäll, Peters e Slovic, 2008).

A análise das relações entre os fatores sociocognitivos (as diferentes percepções) com a procura de informação e suporte, as emoções negativas e os comportamentos sociais evidenciou um papel preponderante das emoções negativas (medo, ansiedade, preocupação, tristeza) com a percepção da crise e do risco e na menor percepção de confiança nos agentes políticos e na comunicação social, o que esteve de acordo com estudos prévios (e.g., Slovic e Peters, 2006). Por outro lado, estes resultados mostraram também o papel da procura de informação na percepção da crise e de confiança, evidenciando o papel dos meios de comunicação. Dado o carácter do estudo, não é possível afirmar que sejam as emoções negativas que modifiquem estas percepções ou, pelo contrário, que estas percepções influenciem o estado emocional dos participantes. No entanto, de acordo com Slovic (1999), as emoções funcionam como um mecanismo orientador do processamento de informação social, na medida em que dirigem os processos perceptivos, atencionais e de memória, promovendo a capacidade para “navegar” de forma funcional e adaptativa num mundo complexo, com incertezas e, por vezes, perigoso. Assim, estudos futuros devem procurar analisar o efeito longitudinal das emoções nos aspetos sociocognitivos, em particular nos modelos do risco, e nos comportamentos sociais.

Também a avaliação da relação entre a percepção da capacidade de adaptação com as restantes variáveis evidenciou ser negativamente influenciada pela percepção da crise, procura de informação e emoções negativas e positivamente influenciada pela percepção de confiança e controlo. Assim, estes resultados parecem demonstrar que a capacidade de adaptação em circunstâncias em que a mudança da situação não está dependente da pessoa funciona de forma mais adequada se a pessoa não procurar mais informação que a necessária. Esta estratégia para lidar com as dificuldades, muito estudada no campo da Psicologia, é adaptativa nas condições em que nada que a pessoa possa fazer vai modificar a sua situação.

Já o rendimento anual associou-se de forma esperada com a capacidade de adaptação e a percepção de risco, o que esteve também de acordo com os resultados obtidos por Burns e colaboradores em 2012.

O papel dos meios de comunicação social nas variáveis estudadas demonstrou um efeito diferencial. Ou seja, os aspetos sociocognitivos, emocionais e comportamentais são afetados de forma diferente pelos diferentes meios de comunicação da informação sobre a crise: se a procura de suporte se fundamenta através de todos os meios de comunicação social, as emoções negativas estão especificamente relacionadas com a informação que é transmitida através da televisão e das conversas com as outras pessoas (enquanto método de difusão de informação), a percepção de risco está especificamente relacionada com a transmissão de informação através da televisão, rádio e revistas, e a percepção da crise é especificamente relacionada com a procura individual de informação através da internet. De acordo com Slovic (1999), as novas tecnologias vieram permitir aumentar a capacidade de informação sobre todo o tipo de notícias, de forma global; assim, da mesma forma que as pessoas prestam atenção a notícias negativas, também os meios de comunicação o fazem, criando um efeito de “bola de neve” que, por repetição, pode contribuir para uma dessensibilização por parte da população e, em consequência, para a diminuição do valor dado e da atenção prestada a essas notícias.

Por fim, a análise qualitativa feita aos resultados a propósito da ideia que os participantes mostram ter acerca das instituições financeiras e das causas da crise financeira confirma a ideia generalizada através dos diferentes meios de comunicação social, e assenta em crenças de corrupção, fraude, desconfiança, má gestão e incompetência.

Sendo verdade que estas crenças são generalizadas, os resultados obtidos no presente estudo parecem indicar que as mesmas, em conjunto com a informação acerca da crise e das suas consequências, com a percepção de risco, controlo, confiança e previsibilidade, e com as emoções negativas parecem não ser suficientes para a mudança de comportamentos. Deste modo, parece existir um conjunto de outros fatores que podem contribuir para explicar as diferenças individuais nas relações entre estas variáveis.

O desenvolvimento de respostas comportamentais aos riscos tem sido amplamente estudado com base em diferentes modelos teóricos (risco, amplificação social, entre outros) com os resultados de estudos efetuados a demonstrarem que o tipo de respostas está diretamente associado ao tipo de riscos. Por outro lado, de acordo com Loewenstein, Weber, Hsee e Welch (2001), as reações emocionais a situações de risco não estão necessariamente relacionadas com a avaliação cognitiva desse mesmo risco e, quando tal sucede, as reações emocionais estão diretamente relacionadas com os comportamentos.

Apesar da importância dos resultados obtidos, o presente estudo apresenta algumas limitações. O seu carácter, transversal, não permite estudar a evolução das variáveis estudadas ao longo do tempo. Depois, a natureza da amostra que, apesar de significativa, não é representativa da população Portuguesa, não permitindo a generalização dos resultados obtidos.

No entanto, os resultados obtidos no presente estudo apresentam desde logo implicações muito diretas na gestão e governação, no modo de transmissão de notícias acerca da crise financeira pelos meios de comunicação social

e, também, diretamente nos participantes, parecendo sugerir um efeito de habituação às notícias negativas acerca da crise, o qual pode contribuir para diminuir a percepção de risco.

A quantidade de notícias catastróficas com que somos impactados diariamente, desde que ligamos o rádio, a televisão, o telemóvel ou a internet, é avassaladora. É uma realidade que o acesso fácil aos meios de comunicação social e particularmente à *internet*, tornou as crises algo habitual. Em alguma parte do Mundo, há sempre uma crise a decorrer, seja uma catástrofe natural, uma crise política, económica, ambiental, social, de saúde ou tão só uma crise ressuscitada. Parece mesmo que nos habituámos a viver em crise. Não foi a percepção de perigo que mudou, mas a percepção de risco e percepção de crise. No entanto, não foi por esse motivo apenas que as pessoas modificaram os seus hábitos. Parece existir um aumento da consciência, mas, em simultâneo, a noção de perigo iminente e presente parece ter-se tornado normal.

Os resultados do presente estudo demonstram que a transmissão de informação acerca da crise e das suas consequências, a percepção de risco, controlo, confiança e previsibilidade, e as emoções negativas parecem não ser suficientes para explicar a mudança de comportamentos sociais. Antes, parece que as pessoas procuram adaptar-se com menos previsibilidade, tendo em consideração que a confiança parece dar lugar à instabilidade. Pensamos ser possível afirmar a existência de um efeito de “inoculação” eficaz, que conduz a uma aceitação crescente das condições da crise por parte da maioria da população portuguesa. Os índices de confiança nas instituições financeiras, nos governos, nos governantes, nos reguladores, nos políticos, nos especialistas, nos comentadores, são baixos; no entanto, as pessoas prosseguem a sua vida.

Efetivamente, as notícias e comunicações emanadas dos órgãos de soberania têm sido eficazes na manutenção de uma paz social aparente. E isto pode acontecer quando um comentador ou uma fonte não identificada prevê uma medida mais violenta que, horas ou dias depois, se revela afinal menos violenta, ou quando mais uma crise se soma às anteriores.

O efeito de choque inicial, perante o confronto com as notícias, desvanece-se cada vez mais rapidamente, o que pode levar a uma espiral de capacidade de absorver cada vez mais notícias negativas, em menos tempo. No entanto, se isso pode alterar a percepção de risco para o futuro e implicações nos comportamentos sociais é algo que deve continuar a ser alvo de investigação. Apesar das suas limitações, esperamos que os resultados obtidos no presente estudo possam contribuir para o conhecimento científico nesta área e, em consequência, para a adoção de estratégias de gestão das crises sucessivas com que as pessoas são impactadas.

Estudos futuros devem procurar avaliar uma amostra representativa de forma longitudinal, de modo a perceber a evolução dos fatores estudados, a nível sociocognitivo, emocional e comportamental e o impacto que podem vir a sofrer pela evolução da própria crise financeira. Ainda, a inclusão de outras variáveis que podem contribuir para moderar ou mediar as relações entre as variáveis em estudo como, por exemplo, as normas sociais, a motivação para a mudança, o perigo real (conceito diferente de risco, uma percepção), e a tolerância ao risco, entre outras, pode contribuir para uma compreensão mais abrangente do fenómeno.

Por fim, a operacionalização dos comportamentos sociais através de outros indicadores, que possam ter um impacto mais direto e mais a curto prazo na vida diária dos participantes (relacionada com as modificações que as pessoas tiveram ou pensam que podem ter que vir a fazer nos seus gastos com bens essenciais e não essenciais) pode contribuir para uma visão mais específica destes mesmos comportamentos.

Será que as pessoas não mudam os seus comportamentos, mas tão só os métodos para compensarem os efeitos da crise? Importaria analisar em termos de padrões de consumo se existe um acréscimo do endividamento, embora conscientes desse risco, ou se houve uma alteração na escolha e quantidade de produtos adquiridos face ao valor gasto.

Por forma a não admitirem ou evitarem uma alteração de hábitos de consumo, os mecanismos de compensação poderão, assim, ser semelhantes ao caminho que muitas entidades financeiras seguiram, com os resultados que se conhecem.

## Referências bibliográficas

- Breakwell, G.M. (2007). *The psychology of risk*. UK: Cambridge University Press.
- Burns, W.J.; Peters, E.; Slovic, P. (2012). Risk perception and the economic crisis: A longitudinal study of the trajectory of perceived risk. *Risk Analysis*, 32(4), 659-677. doi: 10.1111/j.1539-6924.2011.01733.x
- Burns, W. J.; Slovic, P.; Kasperson, R.; Kasperson, J.X.; Renn, O.; Emani, S. (1993). Incorporating structural models into research on the social amplification of risk: Implications for theory construction and decision making. *Risk Analysis*, 13, 611-623.
- Davis, J. (2012). *Garfield – A crise: Manual de sobrevivência*. Booktree.
- Dieckmann, N.F.; Slovic, P.; Peters, E.M. (2009). The use of narrative evidence and explicit likelihood by decisionmakers varying in numeracy. *Risk Analysis*, 29, 1473-1488.
- Gärling, T.; Kirchler, E.; Lewis, A.; van Raaij, F. (2009). Psychology, financial decision making, and financial crises. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 1-47.
- Gustafsson, P.E. (1998). Gender differences in risk perception: Theoretical and methodological perspectives. *Risk Analysis*, 18, 805 – 811.
- Hove, T.; Paek, H.-J. (2015). Effects of risk presentation format and fear message on laypeople's risk perceptions. *Journal of Public Relations*, 19(1), 162-182.
- I.N.E. (5 de fevereiro de 2014). *Estatísticas do emprego, 4º trimestre de 2013*. Destaque, Informação à Comunicação Social, 1-10.
- Kasperson, R.E.; Renn, O.; Slovic, P.; Brown, H.S.; Emel, J.; Golbe, R.; Kasperson, J.X.; Ratick, S. (1988). The social amplification of risk: A conceptual framework. *Risk Analysis*, 8, 177-187.
- Lachlan, K.A.; Spence, P.R.; Nelson, L.D. (2010). Gender differences in negative psychological responses to crisis news: The case of the I-35W collapse. *Communication Research Reports*, 27, 38-48.
- Lerner, J.S.; Keltner, D. (2000). Beyond valence: Toward a model of emotion-specific influences on judgement and choice. *Cognition and Emotion*, 14, 473-493.
- Lowenstein, G.F.; Weber, E.U.; Hsee, C.K.; Welch, N. (2001). Risk as feelings. *Psychological Bulletin*, 127, 267-286.
- Pidgeon, N.; Kasperson, R.E.; Slovic, P. (2003). *The social amplification of risk*. London: Cambridge University Press.
- Roubini, N.; Nihm, S. (2010). *Economia de Crise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Spinnewijn, J. (2014). *Unemployed but optimistic: Optimal insurance design with biased beliefs*. Retirado em 10 de dezembro de 2014 de <http://personal.lse.ac.uk/spinnewi/biasedbeliefs.pdf>
- Siegrist, M.; Gutscher, H.; Earle, T.C. (2005). Perception of risk: the influence of general trust, and general confidence. *Journal of Risk Research*, 8, 2, 145-156.
- Slovic, P. (1999). Trust, emotion, sex, politics, and science: Surveying the risk-assessment battlefield. *Risk Analysis*, 19, 689-701.
- Slovic, P. (2000). *The perception of risk*. London: Earthscan Publications.
- Slovic, P. (2010). *The feeling of risk: New perspectives on risk perception*. London: Routledge.
- Slovic, P.; Peters, E. (2006). Risk perception and affect. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 6, 322-325.
- So, J.; Nabi, R. (2013). Reduction of perceived social distance as an explanation for media's influence on personal risk perceptions: A test of the risk convergence model. *Human Communication Research*, 39, 317-338.
- Västfjäll, D.; Peters, E.; Slovic, P. (2008). Affect, risk perception and future optimism after the tsunami disaster. *Judgment and Decision Making*, 3, 64-72.
- Walaski, P. (2011). *Risk and crisis communication: Methods and messages*. New York: Wiley.
- Wendling, C.; Radisch, J.; Jacobzone, S. (2013). The use of social media in risk and crisis communication. OECD Working Papers on Public Governance, No. 25, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k3v01fskp9s-en>



Carla Santos <sup>1</sup>  
Paula Lebre <sup>2</sup>  
Alice de Sousa <sup>3</sup>  
Carina Resendes <sup>4</sup>  
& Equipa do *Projeto Troca a Dar* <sup>5</sup>

OMNIA 8(3), pp. 55-53

Recebido 31-7-2018

Aprovado: 8-8-2018

Publicado: 8-10-2018

## PROJETO TROCA A DAR

### Um modelo de intervenção e reabilitação ativa em Saúde Mental

**Resumo:** No presente artigo apresenta-se a conceção teórica e o modelo lógico do Projeto Troca a Dar, criado para construir e manter redes de suporte social no bairro de Alfama, dirigido a pessoas com experiência de doença mental e idosos em risco de isolamento social que entre julho de 2018 e setembro de 2018 participaram num conjunto de iniciativas promovidas pelo *Grupo de Intervenção e Reabilitação Activa (GIRA)*, visando a implementação de um sistema de apoio de tutoria tendo em vista trocas e partilha junto de entidades da comunidade local, bem como a participação em sessões de psicomotricidade, dança e teatro.

**Palavras-chave:** Comunidade; redes de suporte social; doença mental; psicomotricidade; dança; teatro.

## EXCHANGE TO GIVE PROJECT

### A rehabilitation and active intervention model in Mental Health

**Abstract:** This article presents the theoretical conception and the logical model of the Project Exchange to Give, created to build and maintain social support networks in the neighborhood of Alfama, aimed at people with experience of mental illness and elderly people at risk of social isolation that, between September 2018 and July 2018 participated in a series of initiatives promoted by the Active Rehabilitation and Intervention Group (GIRA), aiming at the implementation of a mentoring support system for exchanges and sharing with local community entities, as well as participation in psychomotricity, dance and theatre sessions.

**Keywords:** Community; social support network; mental illness; psychomotricity; dance; theatre.

#### Introdução

No nosso país, as principais problemáticas na área da saúde mental assentam na sua prevalência

<sup>1</sup> Assistente Social da GIRA – Grupo de Intervenção e Reabilitação Activa  
Coordenadora do Projeto Troca a Dar

Licenciada em Política Social pelo ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa  
ORCID: 0000-0002-9602-8926 (e-mail: [carlalvesantos@sapo.pt](mailto:carlalvesantos@sapo.pt); [carla.santos@gira.org.pt](mailto:carla.santos@gira.org.pt))

<sup>2</sup> Professora Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Licenciada em Educação Física, mestre em Educação Especial e doutorada em Motricidade Humana pela Universidade Técnica de Lisboa  
ORCID: 0000-0002-8440-2415 (e-mail: [pmelo@fmh.ulisboa.pt](mailto:pmelo@fmh.ulisboa.pt))

<sup>3</sup> Técnica Superior Reabilitação Psicomotora da GIRA – Grupo de Intervenção e Reabilitação Activa

Mestre em Reabilitação Psicomotora pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.  
ORCID: 0000-0002-5417-655X (e-mail: [alicenetodesousa@gmail.com](mailto:alicenetodesousa@gmail.com)).

<sup>4</sup> Estagiária de mestrado em Reabilitação Psicomotora da GIRA – Grupo de Intervenção e Reabilitação Activa

Licenciada em Reabilitação Psicomotora pela Universidade de Lisboa  
Mestranda em Reabilitação Psicomotora na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa  
ORCID: 0000-0003-3601-8811 (e-mail: [carinarendes@gmail.com](mailto:carinarendes@gmail.com)).

<sup>5</sup> Nuno Salema, Adriana Frazão, Carolina Bebiano, António Gonzalez, Teresa Lanita e Celeste Simões

elevada, nas dificuldades de acesso a cuidados de saúde mental por parte de pessoas com doenças mentais graves, e na impossibilidade de os utentes beneficiarem dos modelos de intervenção, assentes em programas de tratamento e reabilitação psicossocial.

O Grupo de Intervenção e Reabilitação Activa (GIRA), é uma instituição particular de solidariedade social que intervém, numa perspetiva comunitária desde 1995, junto de pessoas com experiência de doença mental, mediante respostas sociais residenciais e ocupacionais, ao nível da reabilitação psicossocial e recuperação, face à necessidade de promover novas respostas, em áreas sociais de intervenção prioritária no bairro de Alfama, zona onde se situa um Fórum Sócio Ocupacional, como a escassez de suporte, o risco de solidão e isolamento da população idosa, a promoção de competências sociais e emocionais em grupos em situação de vulnerabilidade e risco de exclusão.

Fornecendo recursos que potenciem a participação ativa na comunidade de pessoas com problemas na área da saúde mental, o Projeto Troca a Dar, foi promovido pelo GIRA, em parceria com o DISPAR-teatro e com a Faculdade de Motricidade Humana, financiado pelo Programa BIP/ ZIP Lisboa 2017 – Parcerias Locais, da Câmara Municipal de Lisboa. Este projeto teve como principal objetivo construir e manter redes de suporte social no Bairro de Alfama, envolvendo adultos em situação de vulnerabilidade e risco de exclusão social e idosos em risco de solidão e isolamento, através de um sistema de trocas locais e de sessões de intervenção em atividades ligadas à dança, teatro e psicomotricidade, tendo decorrido entre setembro de 2017 a julho de 2018.

O presente artigo tem como objetivo apresentar o referencial teórico do Projeto Troca a Dar e o modelo lógico de suporte às dimensões da intervenção implementadas.

### **Fundamentação**

O Projeto Troca a Dar foi desenvolvido tendo como base um referencial teórico na área da reabilitação psicossocial e *recovery*, terapias expressivas e a psicomotricidade, a dança e teatro, bem como nas abordagens centradas em redes de suporte social, tal como se apresenta de seguida.

### **Reabilitação Psicossocial e Recovery**

A Reabilitação Psicossocial na qual a GIRA e o Projeto Troca a Dar assentam a sua intervenção ba-

seia-se na convicção de que é possível ajudar a pessoa a ultrapassar as limitações causadas pela sua

doença, pela aprendizagem de competências e de novas capacidades, sendo igualmente necessário sensibilizar a comunidade para a aceitar e diminuir as barreiras que a sociedade coloca à integração na educação, emprego, nos grupos sociais e de lazer, na família. Desta forma é necessário promover a autonomia e o exercício dos direitos, através do *empowerment* das pessoas que têm perturbações mentais e da advocacia, bem como criar redes de suporte social que deem apoio às competências adquiridas e a desenvolver (Fazenda, 2008, p. 23).

Este modelo inspira-se nos princípios da saúde mental comunitária que preconizam que as pessoas, independentemente do diagnóstico atribuído, ou de qualquer outra vulnerabilidade social e/ou física, devem viver e manter-se na comunidade, mesmo nos momentos mais difíceis, mas com acesso aos recursos disponíveis. [...] Este processo de *recovery* faz-se através de redes de suporte, de grupos de ajuda mútua e da participação em contextos diversificados (Ornelas, 2005, p. 13).

O conceito de *recovery* (ou recuperação pessoal) pode ser definido como “a re aquisição de papéis sociais significativos e o envolvimento em atividades que ligam as pessoas às suas comunidades” (Duarte, 2007, p. 131). O acesso aos recursos de emprego, educação, habitação ou outros serviços que estão disponíveis na comunidade para todos os cidadãos é também uma condição fundamental para garantir uma melhoria nas condições de vida concretas das pessoas com experiência de doença mental, bem como uma oportunidade para a diversificação, alargamento e fortalecimento das redes de suporte social naturais (Chamberlin e Rogers, 1990; cit. in Duarte, 2007). Por outro lado, a interação das pessoas com e sem experiência de doença mental nos contextos comunitários ajuda a combater os mitos relativos à doença mental e a tornar a comunidade mais receptiva e inclusiva (Kloos, 2005, cit. in Duarte, 2007, p.131).

A reabilitação psicossocial e o *recovery* (dois processos interdependentes e complementares) envolvem três eixos: o ter onde viver, o participar em redes sociais e a inserção em um trabalho socialmente útil (Saraceno, 1999, cit. in Anastácio e Furtado, 2012; Organização Mundial de Saúde – OMS, 2001), sendo que estes são pilares fundamentais ao sucesso da intervenção e exigem a participação ativa da pessoa com doença mental e o empenho da sociedade para disponibilizar os recursos necessários, e ser inclusiva e receptiva à diferença.

### **Terapias Expressivas e Psicomotricidade em Saúde Mental**

Partindo dos pressupostos da reabilitação psicossocial e *recovery*, existem evidências científicas

que assinalam a relevância das terapias expressivas neste processo. Em particular salientamos o papel da dança, da psicomotricidade e do teatro como um recurso promissor na aquisição de competências psicossociais.

Segundo Jensen e Bonde (2018) as atividades artísticas, possuem um enorme potencial para a promoção do bem-estar e da saúde mental. Partindo do princípio de que a Dança é uma expressão universal do ser humano, presente em todas as idades, géneros, culturas, e assumindo uma diversidade de formas e estilos que a caracteriza e a torna potencialmente acessível a todos (Inclusiva), seu potencial para eliminar barreiras e conectar pessoas é enorme (DanceAbility, 2018). A dança, suportando a ideia de que o corpo e o psiquismo se encontram em constante interação, tem vindo a ser utilizada em múltiplos contextos e com múltiplas finalidades. A nível psicoterapêutico, referida por alguns autores como dança movimento terapia, esta promove a integração dos domínios emocionais, cognitivos, físicos e sociais, assim como a saúde e o bem-estar (American Dance Therapy Association, 2014). A literatura defende que a dança movimento terapia é uma intervenção eficaz, que para além do bem-estar, tem o potencial para promover uma melhor qualidade de vida, uma melhor imagem corporal, bem como competências interpessoais, a redução de sintomas como a depressão e ansiedade (Koch, Kunz, Lykou e Cruz, 2014), e redução de índices de *stress* e sintomas de somatização (Bräuninger, 2014). Por outro lado, o foco do trabalho desenvolvido em expressões artísticas associadas quer à dança quer ao teatro assentam na exploração da criatividade e imaginação dos seus elementos, e incentivam o processo de criação coletiva, onde cada participante tem a liberdade para contribuir e enriquecer o processo criativo que, segundo Jung (1997), é fundamental para o nosso bem-estar e desenvolvimento pessoal.

No que respeita a intervenção psicomotora esta assenta em três possíveis abordagens, uma ao nível da saúde, uma abordagem psicossocial e uma abordagem psicoterapêutica, procurando através do movimento, da consciência corporal e da diversidade de atividades de expressão motora, promover o comportamento motor, as capacidades cognitivas, relacionais e afetivas, do funcionamento psicomotor, pelo que esta intervenção inclui aspetos físicos, cognitivos e emocionais, tendo em conta a capacidade do indivíduo estar e agir num contexto psicossocial. As avaliações sistemáticas e as intervenções individuais ou em grupo, realizadas a este nível, têm como intuito melhorar as capacidades, competências, habilidades, estimular a autoestima e promover o bem-estar pessoal e social e da saúde mental, em indivíduos com problemas psiquiátricos graves, procurando

do sempre dar resposta às necessidades individuais (Probst, 2017).

### **Redes de suporte social**

As redes de suporte social desempenham um importante papel na qualidade de vida das comunidades humanas, nomeadamente num bairro, onde a possibilidade de apoio mútuo, a participação ativa na comunidade e nas relações interpessoais potencia o suporte aos indivíduos e oferece também a construção de uma identidade social (Caetano e Guadalupe, 2011). Deste modo, todas as respostas sociais que potenciem a participação ativa da população na procura de estratégias passíveis de execução e de encaminhamento/equacionamento de problemas aumentam a dinâmica de relações interpessoais e a sua capacitação.

No que diz respeito à pessoa com doença mental, considera-se que o estabelecimento de vinculações afetivas e laços funcionais permite aumentar a literacia face à doença, desconstruir preconceitos e, por conseguinte, valorizar a individualidade e as competências das pessoas com experiência de doença mental.

Reforçando assim as dinâmicas de inclusão, bem-estar e capacitação, este projeto pretendeu minimizar a falta de redes de suporte dos moradores em situação de vulnerabilidade e dos idosos e proporcionar oportunidades de partilha e suporte social, com capacidade de auto-organização e procura coletiva de soluções.

### **Objetivos específicos**

- 1- Melhoria das competências sociais, emocionais e psicomotoras de adultos em situação de vulnerabilidade e risco de exclusão, através da dinamização de sessões de grupo, utilizando metodologias de teatro, dança e movimento expressivo. Pretendeu-se promover o desenvolvimento pessoal e empoderamento, estreitar os laços na comunidade, defender e promover os direitos e interesses da pessoa em risco de exclusão social; e contribuir para a diminuição do estigma e discriminação face à doença mental ou outra situação de vulnerabilidade social.
- 2 - Diminuição da solidão e isolamento dos idosos, através da criação de redes de suporte informais, facilitando a troca de tempo e saberes entre estes e os adultos em situação de vulnerabilidade e risco de exclusão capacitados.
- 3 - Criação e fortalecimento da coesão de redes de suporte formais, através da troca de bens e serviços entre organizações de comércio e serviços locais e os voluntários.

### **Destinatários**

No total estiveram envolvidos no Projeto 26 Voluntários da GIRA, 16 do género masculino (61,5%)

e 10 do género feminino (38,5%), com idades compreendidas entre os 33 e os 80 anos, com média de idades de 51,5 anos. Dos 26 participantes, 17 foram diagnosticados com esquizofrenia (65,4%), 5 com bipolaridade (19,2%), 2 com depressão (7,7%), 1 com perturbação de personalidade (3,8%), e 1 com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (3,8%).

As atividades realizadas pelos voluntários da GIRA foram mediadas por estudantes universitários,

que foram alvo de cinco ações de capacitação. A bolsa de tutores do projeto foi formada por um total de 13 estudantes, com média de idades de 23 anos, com idades compreendidas entre os 19 e os 27 anos, maioritariamente do género feminino, com apenas um elemento do género masculino. No total os estudantes realizaram mais de 130 horas de tutoria, a 16 beneficiários locais, em áreas como hotelaria, banco alimentar, limpezas, arrumações, atividades no fórum, ajudas em lojas/organizações, recados, desenho, jardinagem, desporto e livraria.

Kkk

jjjj

### Metodologia de investigação

O Projeto Troca a Dar adotou um modelo lógico que se apresenta de seguida com a identificação dos recursos, as atividades desenvolvidas, os resultados mensuráveis obtidos, os efeitos e os impactos.

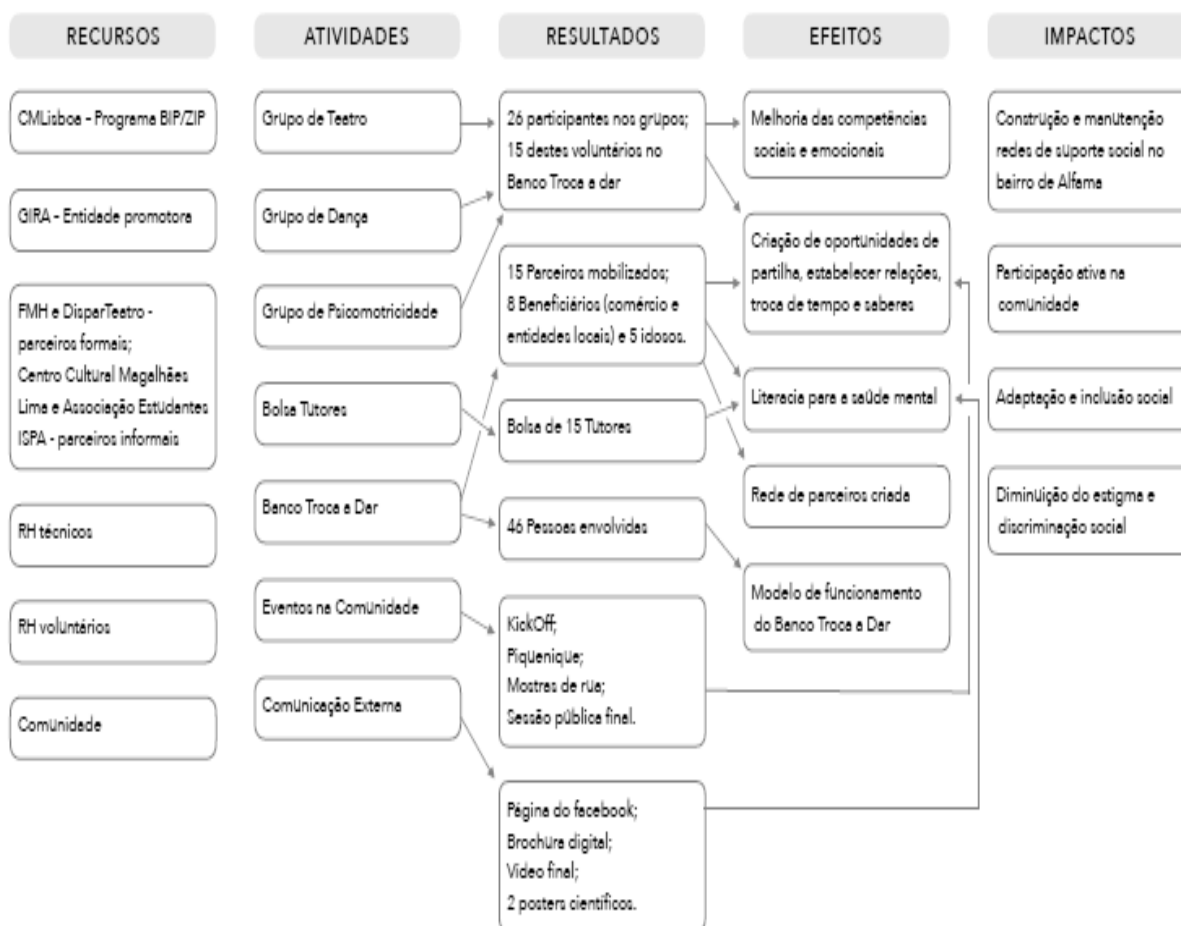


Figura 1 - Modelo lógico do Projeto Troca a Dar

## Resultados

Das atividades realizadas no Projeto, conforme ilustrado nas Tabela 1 e Tabela 2, dos 26 participantes, 20 participaram no Banco Troca a Dar (76,9%), 17 participaram na Psicomotricidade (65,4%), 16 participaram na Dança/Movimento Expressivo (61,5%) e 12 participaram no teatro (46,2%). Das quatro atividades realizadas no projeto (Psicomotricidade, Dança/Movimento expressivo, Teatro e Banco Troca a dar), dos 26 participantes, 4 participaram numa atividade (15,4%), 9 participaram em duas atividades (34,6%), 9 participaram em três atividades (34,6%) e 4 participaram nas quatro atividades (15,4%).

**Tabela 1- Total de participantes por atividade (N=26)**

| Atividades Troca a Dar            | Total Participantes | Porcentagem (%) |
|-----------------------------------|---------------------|-----------------|
| <b>Banco Troca a Dar</b>          | 20                  | 76,9%           |
| <b>Psicomotricidade</b>           | 17                  | 65,4%           |
| <b>Dança/Movimento Expressivo</b> | 16                  | 61,5%           |
| <b>Teatro</b>                     | 12                  | 46,2%           |

**Tabela 2 - Adesão participantes atividades Troca a Dar (N=26)**

|                   | Participação      | Total | Porcentagem (%) |
|-------------------|-------------------|-------|-----------------|
| <b>Atividades</b> | 1 de 4 atividades | 4     | 15,4%           |
|                   | 2 de 4 atividades | 9     | 34,6%           |
|                   | 3 de 4 atividades | 9     | 34,6%           |
|                   | 4 de 4 atividades | 4     | 15,4%           |

O projeto permitiu a criação de uma rede de apoio designada, banco Troca a Dar, através de um sistema de trocas locais, respondendo à carência de competências pessoais e sociais dos públicos vulneráveis (pessoas com experiência de doença mental e idosos em risco de exclusão social) e à falta de uma rede de suporte social dos moradores do bairro. No banco Troca a Dar foram apoiados idosos e organizações de comércio e serviços locais, sendo que em troca os voluntários envolvidos receberam um reconhecimento e um reforço emocional, através dos laços estabelecidos (amizade, convívio, espírito de partilha) e/ou pequenas recompensas em bens, no caso do comércio ou serviços locais. Os idosos em situação ou risco de solidão e isolamento foram os beneficiários das ações destes voluntários, de acordo com as necessidades, desde fazer companhia, pequenos recados, acompanhar a serviços, fazer passeios, etc.

O comércio e serviços locais foram também beneficiários, na medida em que os voluntários se constituíram como uma mais-valia para a sua atividade. Tais ações permitiram o despoletar de convívios, o incentivo à participação e o sentimento de pertença à comunidade.

Este processo foi assegurado pela equipa técnica do projeto e por tutores (jovens universitários voluntários) que foram capacitados para esta intervenção e atuaram individualmente com cada um dos voluntários.

Por outro lado, foram dinamizados grupos de teatro e dança e de psicomotricidade, capacitando os participantes em situação de vulnerabilidade sendo um dos objetivos prioritários o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

No grupo de dança criado, designado PédeMeia<sup>2</sup>, o foco do trabalho desenvolvido, teve como base o método DanceAbility e a Psicomotricidade, onde se fomentou a expressão única do corpo em movimento de cada participante, envolvendo todo o grupo num processo criativo centrado na exploração de possibilidades do movimento no tempo, espaço, na relação com os outros ou na forma de expressão do corpo transmitindo ideias, emoções, palavras, resultando daí um trabalho final e apresentações públicas da coreografia *Algueres no Universo à Procura do outro lado da Lua*.

No grupo de teatro GIRARTE foram desenvolvidos projetos a partir das experiências pessoais dos participantes, tendo como base dinâmicas de *storytelling*, estimulando os atores e atrizes a partilhar histórias de vida significativas, uma vez que a experiência de sermos ouvidos e recebidos pelos outros nas nossas partilhas, estimula e reforça o nosso amor-próprio e a nossa autoconfiança (Myers, 2000). O resultado final dessas partilhas pessoais foi a criação de uma peça *Efeito Borboleta*, onde diferentes personagens à procura do seu lugar no mundo, com a esperança de os seus sonhos poderem ser conquistados foram exploradas utilizando a linguagem do teatro de improviso desenvolvido por Keith Johnstone (2007), o teatro do Oprimido do Augusto Boal (2005) e os *viewpoints* da Anne Bogart e Tina Landau (2005), tendo ainda em consideração a descontração e o carácter lúdico da linguagem teatral. Neste processo a abordagem pretendeu estimular aspetos cognitivos e corporais como a memória, atenção, consciência corporal, postura e respiração, através de dinâmicas lúdicas e expressivas.

### Considerações finais

A implementação do projeto de intervenção mostrou ser eficaz no que respeita a adesão e participação de voluntários, tutores e beneficiários. As dinâmicas solidárias inerentes ao Projeto Troca a Dar, permitiram diminuir o isolamento, reforçar as redes de suporte, promover a ocupação/convívio, capacitar para a participação ativa, possibilitar a troca de experiências/bens, o estabelecimento de relações saudáveis e contribuir para a valorização pessoal dos participantes. Tanto o sistema de trocas locais, como as sessões de dança, teatro, e psicomotricidade, funcionaram como meios para promover a aquisição de competências sociais e emocionais dos participantes, ajudá-los a ir para além das limitações da doença, e simultaneamente sensibilizar a comunidade, eliminar barreiras e diminuir o estigma/discriminação face à doença mental, caminhando paulatinamente para caminhos mais inclusivos e receptivos à diferença. A proximidade geográfica de todos os intervenientes favoreceu a criação das redes de suporte social de uma forma mais eficaz e mais significativa. Não obstante, a manutenção e fortalecimento destas redes depende de uma presença e co-municação proactiva por parte de todos os intervenientes. Os benefícios, alvo de análise e discussão em artigo no prelo, apontam resultados positivos nas avaliações qualitativas e quantitativas dos participantes. Porém, o presente artigo leva-nos a realçar a necessidade de continuar as investigações nesta área, bem como a explorar a sustentabilidade das respostas de intervenção comunitária neste Projeto.

### Referências bibliográficas

- American Dance Therapy Association – ADTA (2014). *What is dance/movement therapy?* [Texto Web]. Retirado a 16 de junho de 2018 de <https://adta.org/2014/11/08/what-is-dancemovementtherapy/>.
- Anastácio, C.C.; Furtado, J.P. (2012). Reabilitação Psicossocial e Recovery: conceitos e influências nos serviços oferecidos pelo Sistema de Saúde Mental. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 4(9), 72-83.
- Bräuninger, I. (2014). Specific dance movement therapy interventions - Which are successful? An intervention and correlation study. *The Arts in Psychotherapy*, 41, 445-457. doi: [10.1016/j.aip.2014.08.002](https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.08.002).
- Caetano, A.P.; Guadalupe, S. (2011). As relações de vizinhança nas redes de suporte social num bairro social: Um estudo com residentes no Bairro de Santiago em Aveiro. *Cidades, Comunidades, Territórios*, 23, 1-20.
- Dance Ability Internacional*, (2018). *Our Mission* [Texto Web]. Retirado a 17 de junho de 2018 de <http://www.danceability.com/>.
- Duarte, T. (2007). Recovery da doença mental: Uma visão para os sistemas e serviços de saúde mental. *Análise Psicológica*, 25 (1), 127-133.
- Fazenda, I. (2008). *O puzzle desmanchado: saúde mental, contexto social, reabilitação e cidadania*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Jensen, A.; Bonde, L.O. (2018). The use of arts interventions for mental health and wellbeing in health settings. *Perspectives in Public Health*, 138(4), 209-214. doi: [10.1177/1757913918772602](https://doi.org/10.1177/1757913918772602).
- Jung, C. G. (1997). *Encountering Jung. Jung on active imagination* (J. Chodorow, Ed.). Princeton: Princeton University Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1515/9781400866854>.
- Koch, S.; Kunz, T.; Lykou, S.; Cruz, R. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*. 41, 46-64. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.10.004>.
- Meyers, S. (2000). Empathic listening: Reports on the experience of being heard. *Journal of Humanistic Psychology*, 40 (2), 148-173. doi: <https://doi.org/10.1177/0022167800402004>.
- OMS - Organização Mundial de Saúde (2001). *Relatório sobre a Saúde no Mundo, Saúde Mental: Nova Conceção, Nova Esperança*. Genebra: OPAS/OMS.
- Ornelas, J. (2005). *O modelo comunitário de intervenção em saúde mental na era pós-hospitalar. Participação e Empowerment das Pessoas com Doença Mental e seus Familiares*, 19-43.
- Probst, M. (2017). Psychomotor therapy for patients with severe mental health disorders. In M. Huri (Ed), *Occupational Therapy* (pp. 2014-2249). Zagreb: InTech Open Science.





Ana Emília Martins <sup>1</sup>  
Saúl Neves de Jesus <sup>2</sup>

OMNIA 8(3), pp. 61-66

Enviado: 31-07-2018

Aprovado: 21-09-2018

Publicado: 8-10-2018

## CRISE FINANCEIRA E DESEMPREGO

### Análise do seu impacto psicológico

**Resumo:** Na sequência da crise financeira iniciada em 2008 e das suas implicações desenvolveu-se uma investigação com o objetivo de analisar o impacto psicológico do desemprego na saúde mental e no bem-estar, e de identificar fatores facilitadores da adaptação a uma situação adversa como o desemprego, tendo-se elaborado um instrumento composto por questionários para aferir cada uma destas dimensões.

Tratou-se de um estudo transversal e quantitativo, mediante aplicação de metodologia de avaliação psicométrica e posterior testagem estatística das hipóteses teóricas formuladas a partir da recolha de um total de 734 inquéritos.

Os resultados obtidos indicam diferenças significativas entre desempregados e empregados em termos de saúde mental (principalmente depressão), de saúde psicológica e de satisfação com a vida.

**Palavras-chave:** Crise financeira; desemprego; saúde mental; bem-estar; *coping*.

## FINANCIAL CRISIS AND UNEMPLOYMENT

### Analysis of its psychological impact

**Abstract:** Following the financial crisis that began in 2008 and its implications, an investigation was developed to analyze the psychological impact of unemployment on mental health and well-being and to identify factors that facilitate the adaptation to an adverse situation such as unemployment, and an instrument, composed of a set of questionnaires, was developed to measure each of these dimensions. It was a quantitative investigation, using a methodology of psychometric evaluation and subsequent statistical testing of the theoretical hypotheses formulated from the collection of a total of 734 surveys. The results indicate significant differences between the unemployed and employees in terms of mental health (mainly depression), psychological health and life satisfaction.

**Keywords:** Financial crisis; unemployment; mental health; wellbeing; coping.

---

<sup>1</sup> **Assistente do Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes – ISMAT**  
Doutorada em Psicologia pela Universidade de Extremadura (Espanha)  
Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade do Algarve  
Licenciada em Psicologia pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA  
ORCID: 0000-0001-8206-8727 (e-mail: ana.martins@ismat.pt)

<sup>2</sup> **Vice-Reitor da Universidade do Algarve**  
**Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve**  
Doutorado em Ciências da Educação e licenciado em Psicologia pela Universidade de Coimbra  
ORCID: 0000-0003-2019-1011 (e-mail: snjesus@ualg.pt)

## Introdução

A crise económica e financeira que se iniciou em 2008, afetou diversos países ao longo dos últimos anos. As implicações decorrentes desta crise traduziram-se pela diminuição do rendimento das famílias, perda de emprego e aumento da perceção de risco/vulnerabilidade.

Em Portugal, à semelhança de outros países da Europa, a crise fez-se sentir e diariamente esteve presente na vida da população, nomeadamente, através dos meios de comunicação social que frequentemente veiculavam notícias da diminuição de postos de trabalho e consequente aumento da taxa de desemprego, bem como de medidas governamentais que acarretaram outro tipo de constrangimento económico para os indivíduos.

Assim, durante vários anos a generalidade da população portuguesa passou a viver sobre a perceção constante de ameaça de perda de emprego, de perda de benefícios sociais, de ausência de rendimento e/ou capacidade financeira para fazer face aos compromissos anteriormente estabelecidos e em última instância, ausência de capacidade de subsistência (Caldas, 2013).

Todas estas alterações exigiram o confronto com novas realidades e acarretam necessidades de ajustamento, o qual sendo mediado por diversos fatores, nem sempre se concretiza de forma adequada, acarretando uma diminuição do bem-estar e saúde dos indivíduos.

Assim, a par de toda a panóplia de notícias diretamente relacionadas com os constrangimentos económicos e sociais decorrentes da crise económica e financeira, as implicações em termos comportamentais, comportamentos de risco, de consumo e mal-estar (ansiedade e depressão) foram alvo de destaque.

O desemprego constitui-se como uma das principais formas de exclusão social (Caldas, 2013; Costa, 1998; Costa, Baptista, Perista e Carrilho, 2008) podendo representar uma via para a pobreza, com risco acentuado no caso do desemprego de longa duração (Andersen, 2011).

A centralidade do emprego e o entendimento do trabalho como eixo das relações sociais sempre foram questões de importância irrefutável em relação ao cumprimento das funções psicossociais de bem-estar (Álvaro, 1992; Álvaro, Torregrosa e Luque, 1992; Blanch, 1990).

O emprego proporciona estabilidade financeira, aumenta as interações e o sentimento de realização, e minimiza o tempo não estruturado (Mandal e Roe, 2008).

A situação de desemprego não se limita à questão da subsistência devido a inexistência de fonte de rendimento, é uma situação geradora de *stress*, com impactos diversos em termos financeiros, de saúde e psicológicos (Chen, Li, He, Wu, Yan e Tang, 2012),

Estar desempregado promove a insegurança, o sentimento de inutilidade, a vergonha social, o isolamento e a alteração da dinâmica familiar em função da posição que o indivíduo desempregado ocupa na família, comprometendo os vínculos sociais, o sentimento de participação na vida económica, as rotinas e a estruturação do tempo, os objetivos pessoais, o estatuto, o reconhecimento e a identidade social, as redes de relações interpessoais que o emprego faculta (Pereira e Brito, 2006).

A perda involuntária de emprego pode afetar seriamente a trajetória de vida do indivíduo, nomeadamente através de implicações nos planos de reforma, sobretudo se for marcado por um longo período de desemprego, afetando o bem-estar emocional e físico (Mandal e Roe, 2008).

A relação entre períodos económicos adversos, desemprego e indicadores de saúde mental, mal-estar, depressão e ansiedade, tem sido alvo de investigação e a pesquisa relata que:

a perda involuntária de emprego aumenta o risco de perturbação psiquiátrica, havendo uma forte correlação entre a perda de emprego e depressão, ansiedade, abuso de substância e comportamento antissocial (Catalano, 2009).

a perda de emprego, uma consequência da crise económica, está altamente correlacionada com o *distress* (mal-estar) (Mandal e Roe, 2008)

os sintomas de mal-estar (*distress*), depressão e ansiedade são as manifestações mais importantes observadas durante períodos económicos adversos (Catalano, Goldman-Mellor, Saxton, Margerison-Zilko, Subbaraman, LeWinn e Anderson, 2011; Althouse, Allem, Childers, Dredze e Ayers, 2014; Astell-Burt e Feng, 2013; Sargent-Cox, Butterworth e Anstey, 2011).

Angel, Frisco, Angel e Chiriboga (2003) indicam que os períodos de dificuldade financeira estão associados a depressão, particularmente porque os indivíduos sentem uma diminuição da capacidade de controlo da sua vida.

Relativamente ao impacto da crise económica e consequente desemprego no bem-estar, a investigação indica que:

O rendimento está fortemente correlacionado com a satisfação com a vida e moderadamente relacionado com acontecimentos positivos e negativos (Diener, Ng, Harter e Arora, 2010); Indivíduos com baixo rendimento relatam baixo bem-estar subjetivo (Stevenson e Wolfers, 2008);

As crises económicas e financeiras também contribuem para resultados psicológicos negativos (Marjanovic, Greenglass e Fiksenbaum, 2013);

Quanto mais prolongado for o período de desemprego, maior será a deterioração do bem-estar psicológico dos trabalhadores (Argolo e Araújo, 2004);

A correlação negativa entre a dimensão subjetiva da felicidade e a situação de desemprego em Portugal e a relação causal entre as variáveis (Caleiro, 2012);

O impacto da trajetória do desemprego, ou seja, da continuidade temporal da situação de desemprego, na dimensão subjetiva da experiência de felicidade (Caleiro, 2012).

Num estudo mais recente realizado em Portugal, Barros e Moreira (2015), com o objetivo de relacionar a autoestima e a satisfação com a vida de adultos em situação de desemprego, verificaram-se:

- correlações positivas significativas entre a autoestima e a satisfação com a vida, o que reforça a influencia da autoestima na satisfação com a vida, uma vez que os sujeitos que apresentam maior nível de autoestima exprimem maior satisfação com a vida;
- correlação negativa significativa entre a autoestima e a duração da situação de desemprego;
- valores médios de satisfação com a vida inferiores aos obtidos no estudo de validação do instrumento para população portuguesa, o que demonstra os efeitos do desemprego na satisfação com a vida e consequentemente no bem-estar dos indivíduos.

#### **Objetivos e questões de pesquisa/investigação**

Em virtude de o desemprego sofrer variações em função das condicionantes económicas, nomeadamente das crises económicas e financeiras, acrescido ao fator da sazonalidade da empregabilidade em algumas regiões, como é o caso do Algarve, em nosso entender, este estudo é relevante para uma melhor compreensão do impacto psicológico do desemprego.

Por outro lado, este estudo procurou contribuir para identificação de fatores promotores da adaptação a uma situação adversa – desemprego,

a qual poderá, em termos futuros, potenciar o desenvolvimento de medidas de promoção do bem-estar, concretamente dos desempregados, as quais se julga conduzirem a efeitos positivos para a sua saúde física e mental, para a atitude do indivíduo e a prossecução dos seus objetivos no intuito de encontrar um novo emprego, o que traria benefícios, individuais, sociais e económicos.

No sentido de estudar os fatores psicológicos associados à atual recessão formou-se uma equipa internacional de investigadores. Em Portugal, esse estudo tem sido realizado no âmbito da linha de investigação “Bem-estar na sociedade” do centro de investigação CIEO, da Universidade do Algarve.

Na sequência deste estudo mais amplo sobre os efeitos psicológicos da recessão em Portugal, desenvolveu-se a presente investigação, que teve como objetivo principal avaliar o impacto psicológico da situação face ao emprego.

Deste modo, a partir do estudo comparativo de dois grupos, empregados e desempregados, pretendeu-se avaliar o impacto psicológico da situação face ao emprego, mediante aferição do seu efeito na saúde mental (Estudo Empírico I) e nos indicadores de bem-estar, saúde psicológica e satisfação com a vida (Estudo Empírico II).

Os estudos empíricos referidos, surgiram a partir da formulação de duas grandes questões:

Que diferenças existem em termos de saúde mental entre indivíduos desempregados e indivíduos empregados?

Que diferenças existem em termos de bem-estar entre indivíduos desempregados e indivíduos empregados?

#### **Instrumentos**

Como referido anteriormente, o presente estudo é parte de um estudo mais amplo sobre os efeitos psicológicos da recessão (crise financeira) conduzido por Esther Greenglass, para a qual foi elaborado um protocolo composto por um conjunto de instrumentos, distribuídos por distintas secções identificadas por letras de A a F e uma secção complementar apenas dirigida a desempregados.

No presente estudo, tendo em consideração os objetivos estabelecidos, não foi utilizada a totalidade do protocolo. Deste modo, para dar resposta às questões de investigação utilizamos um questionário Sociodemográfico (QS), que incluía um sector complementar para caracterização da situação de desemprego; o Self-Esteem Scale (RSES); a General Self-Efficacy Scale (GSE); o Proactive Coping; o Informa-

tional, Practical, and Emotional Support; o General Health Questionary (GHQ-12), adaptado para a população portuguesa por Laranjeira (2008); a Escala de Otimismo; a Escala de Espiritualidade (EDE), baseada no Temperament and Character Inventory (TCI); a Escala de Satisfação com a vida (Satisfaction with Life Scale-SWLS) e a Depression, anxiety and Stress Scale - DASS-21.

#### Características amostrais

Dos 734 indivíduos que participaram no estudo, 43% têm idades compreendidas entre os 26 e os 40 anos, cerca de 66% são do sexo feminino e 41% dos indivíduos identifica o Algarve como região de residência.

No que concerne à variável estado civil, os elementos da amostra são, maioritariamente casados/união de facto (51%). Quanto ao nível educacional a maioria dos indivíduos detinham habilitação universitária (licenciatura, mestrado ou doutoramento).

Relativamente à situação face ao emprego 81% dos participantes declararam-se empregados e 19% desempregados.

No que diz respeito à duração da situação de desemprego 19% dos indivíduos nunca tiveram emprego, 23% estavam desempregados há mais de 12 meses e 27% caracterizam-se quanto ao tempo de desemprego no intervalo entre os 6 e os 12 meses.

Os indivíduos desempregados atribuíram a situação de desemprego, maioritariamente à reforma e/ou proximidade da mesma (38%). Outros fatores identificados foram o regresso à escola (18%), o despedimento (16%) e o abandono do posto de trabalho (8%).

A generalidade dos indivíduos desempregados classificou como positivo o seu empenho para encontrar emprego, o qual foi considerado como muito para 34% dos indivíduos e como total para 20% dos indivíduos.

#### Resultados

Relativamente ao estudo empírico I, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre ambos os grupos, empregados e desempregados, ao nível da depressão ( $t(683) = -2.76$ ,  $p < .05$ ), ou seja, os sujeitos desempregados tendem a sentir-se mais deprimidos ( $M = .84$ ;  $DP = .72$ ;  $SE = .06$ ) que aqueles que se encontram empregados ( $M = .66$ ;  $DP = .68$ ;  $SE = .03$ ).

Podemos ainda considerar, dado que o  $p$ -value se encontra marginalmente ( $p = .072$ ) acima do cut-off (.05), que existem diferenças esta-

tisticamente significativas entre estes grupos ao nível do *stress*. Assim, os participantes desempregados tendem a percecionar maiores situações de tensão ( $M = 1.13$ ,  $SE = .07$ ) que os que estão empregados ( $M = .99$ ;  $DP = .77$ ;  $SE = .03$ ).

Quanto à ansiedade, apesar de não existir significância estatística, pode observar que os participantes desempregados são mais afetados por problemas de saúde mental, neste caso de ansiedade.

Estes resultados vão globalmente ao encontro da literatura, que estabelece sobretudo relações entre perda de emprego e depressão e ansiedade.

Assim, o desemprego, mediante perda involuntária de emprego, tem sido relacionado com o aumento do risco de perturbação psiquiátrica, identificando-se uma forte correlação entre a perda de emprego e depressão, e a ansiedade (Catalano, 2009).

No mesmo sentido, Mandal e Roe (2008) identificaram que a perda de emprego, uma consequência da crise económica, está altamente correlacionada com o *distress* (mal-estar), sendo os sintomas de mal-estar (*distress*), depressão e ansiedade as manifestações mais importantes observadas durante períodos económicos adversos (Catalano, Goldman-Mellor, Saxton, Margerison-Zilko, Subbaraman, LeWinn e Anderson, 2011; Astell-Burt e Feng, 2013).

Angel, Frisco, Angel e Chiriboga (2003) indicam que os períodos de dificuldade financeira estão associados a depressão, particularmente porque os indivíduos sentem uma diminuição da capacidade de controlo da sua vida, o que pode justificar os resultados mais significativos obtidos para a depressão na comparação de indivíduos empregados com desempregados. Assim os indivíduos desempregados, em função de uma perda de estatuto social, alteração das suas funções sociais e consequente diminuição do rendimento, parecem estar mais expostos a um sentimento de perda de controlo e desesperança e em função disso a manifestações depressivas.

No estudo empírico II verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre ambos os grupos, empregados e desempregados, ao nível da saúde psicológica ( $t(685) = 2.31$ ,  $p < .05$ ) e da satisfação com a vida ( $t(718) = 5.51$ ,  $p < .05$ ), ou seja, as pessoas desempregadas percecionam a sua saúde psicológica de forma mais negativa ( $M = 2.93$ ,  $SE = .07$ ) que aquelas que se encontram empregadas ( $M = 3.12$ ,  $SE = .03$ ) e sentem-se mais insatisfeitos com a sua vida ( $M = 2.76$ ,  $SE = .08$ ) que os indivíduos empregados ( $M = 3.22$ ,  $SE = .04$ ).

De acordo com a literatura a centralidade do emprego e o entendimento do trabalho como eixo das relações sociais sempre foram questões de importância irrefutável em relação ao cumprimento das funções psicossociais de bem-estar (Álvaro, 1992; Álvaro, Torregrosa e Luque, 1992; Blanch, 1990).

Os resultados obtidos vão, deste modo ao encontro da literatura que além do anteriormente referido, descreve que as crises económicas e financeiras também contribuem para resultados psicológicos negativos (Marjanovic, Greenglass e Fiksenbaum, 2013) e que indivíduos com baixo rendimento relatam baixo bem-estar subjectivo (Stevenson e Wolfers, 2008), sendo que esta deterioração, do bem-estar psicológico, aumenta em função da duração do período de desemprego (Argolo e Araújo, 2004).

De forma similar, a investigação, considera que rendimento está fortemente correlacionado com a satisfação com a vida e moderadamente relacionado com acontecimentos positivos e negativos (Diener, Ng, Harter e Arora, 2010).

Relacionando desemprego e satisfação com a vida, no Brasil, dados da Confederação Nacional da Indústria (CNI), de junho de 2016, referem um aumento significativo do medo do desemprego associado a uma apreciação baixa da satisfação com a vida. Estes dados reforçam a ideia da relação negativa entre desemprego e satisfação com a vida.

No seu estudo, Barros e Moreira (2015) obtiveram valores médios de satisfação com a vida inferiores aos obtidos no estudo de validação do instrumento para população portuguesa, o que demonstra o efeito do desemprego na satisfação com a vida e concludentemente no bem-estar dos indivíduos.

As restantes variáveis consideradas neste estudo, apesar de não apresentarem diferenças estatisticamente significativas ostentaram valores médios inferiores nos indivíduos desempregados, resultados que merecem reflexão porque indiciam que a saúde mental e bem-estar dos indivíduos sofre influência da situação face ao emprego e situação económica associada, particularmente num contexto mais abrangente de crise financeira.

#### **Considerações finais**

A saúde enquanto estado completo de bem-estar físico, mental e social, implica a ausência de doença e a adaptação às circunstâncias de vida do indivíduo. Nos últimos anos, habitantes de diversos países, incluindo Portugal, depararam-se

com necessidades de adaptação decorrentes das implicações da crise económica.

A crise económica teve como principal implicação a perda de emprego, fenómeno expresso pelo aumento das taxas de desemprego e consequente incremento da vulnerabilidade e do risco de exclusão social.

Estar desempregado, significa não só uma diminuição de um rendimento e alteração das funções sociais, mas também uma alteração em termos de estatuto, podendo ser estigmatizante e gerador de sentimento de inutilidade.

Em consequência, do desemprego, dá-se uma diminuição da saúde mental, que se traduz por maior manifestação de sintomatologia, depressiva e ansiosa decorrentes da vivência da situação de desemprego enquanto acontecimento gerador de *stress*. Todavia, as implicações psicológicas do desemprego, estão para além do domínio negativo do conceito de saúde mental, uma vez que se estendem ao seu domínio positivo, bem-estar, através de uma diminuição dos indicadores de bem-estar, nomeadamente da satisfação com a vida.

Maioritariamente as abordagens das implicações psicológicas da crise financeira, têm incidido sobre os seus efeitos nefastos na saúde mental, destacando a dimensão psicopatológica subsequente. Deste modo, emerge a necessidade de identificar e diferenciar potenciais mecanismos moderadores do modo como a situação de desemprego é experienciada, de forma a equacionar diferentes medidas de apoio.

Como qualquer investigação, também aqui nos confrontamos com limitações, as quais prenderam-se essencialmente com questões metodológicas.

Na medida em que tivemos por objetivo a realização de um estudo comparativo entre grupos julgamos que, apesar de as amostras poderem ser proporcionalmente representativas das respectivas populações, uma limitação deste estudo é o facto de os dois grupos comparados terem dimensões bastante diferentes.

Relativamente à aplicação do instrumento, a metodologia de recolha de dados que foi mista, com recolha via papel e via eletrónica, é também considerada como limitação na medida que a recolha em papel não garante a resposta à totalidade das questões, o que gera perda de informação.

Outra limitação consiste na administração do número de instrumentos e por serem extensos e com um elevado número de variáveis. Por fim e ainda em relação à recolha de dados julgamos

que seria benéfico ter em consideração outras variáveis caracterizadoras da situação de desemprego, como o benefício de medidas económicas de combate ao desemprego e exclusão social (mediante subsídio de desemprego ou rendimento social de inserção), bem como a compreensão do rendimento familiar e da sua adequação às necessidades dos indivíduos.

Uma vez que estamos a avaliar conceitos complexos, julgamos que a utilização de uma metodologia mista (qualitativa e quantitativa), a par da utilização de um estudo complementar, transversal, poderiam aumentar e facilitar uma abordagem compreensiva das questões levantadas.

### Referências Bibliográficas

- Althouse, B.M.; Allem, J.P.; Childers, M.A.; Dredze, M.; Ayers, J.W. (2014). Population health concerns during the United States's great recession. *American Journal of Preventive Medicine*, 46(2), 166-170.
- Álvaro J. (1992). *Desempleo y bienestar psicológico*. Madrid: Siglo XXI.
- Álvaro, J.; Torregrosa, J.; Luque, A. (1992). Estructura social e saúde mental. In J. Álvaro, J. Torregrosa y A. Luque (Orgs.), *Influencias sociales e psicológicas en la salud mental* (pp. 9-30). Madrid: Siglo XXI.
- Andersen, S.H. (2011). Exiting unemployment: how do program effects depend on individual coping strategies? *Journal of Economic Psychology*, 32, 248-258.
- Angel, R.; Frisco, M.; Angel, J.; Chiriboga, D. (2003). Financial strain and health among elderly Mexican-origin individuals. *Journal of Health and Social Behavior*, 44, 536-551.
- Argolo, J.; Araújo, M. (2004). O impacto do desemprego sobre o bem-estar psicológico dos trabalhadores da cidade de Natal. *Revista de Administração Contemporânea*, 8(4), 161-182.
- Astell-Burt, T.; Feng, X. (2013). Health and the 2008 Economic Recession: Evidence from the United Kingdom. *Plos One*, 8(2). e56674.
- Barros, R.M.; Moreira, A. S. (2015). Desemprego, autoestima e satisfação com a vida: estudo exploratório realizado em Portugal com beneficiários do Rendimento Social de Inserção. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 15(2), 146-156.
- Blanch, J. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico e social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Caldas, J. C., (2013). *O impacto das medidas "anti-crise" e a situação social e de emprego: Portugal*: Comité Económico e Social Europeu.
- Caleiro, A. (2012). Unemployment and happiness in Portugal. In A. Bento-Gonçalves e A. Vieira (Eds.), *Portugal: Economic, political and social issues* (pp. 113-123). New York: Nova Science Publishers.
- Catalano, R. (2009). Health, Medical Care, and Economic Crisis. *New England Journal of Medicine*, 360(8) 749-751.
- Catalano, R.; Goldman-Mellor, S.; Saxton, K.; Margerison-Zilko, C.; Subbaraman, M.; LeWinn, K.; Anderson, E. (2011). *The health effects of economic decline. Annual Review of Public Health*, 32, 431-450.
- Chen, L.; Li, W.; He, J.; Wu, L.; Yan, Z.; Tang, W. (2012). Mental health, duration of unemployment and coping strategy: A cross-sectional study of unemployed migrant workers in Eastern China during the economic crisis. *BMC Public Health*, 12(1), 597.
- CNI (2016). Medo do desemprego e satisfação com a vida. *Publicação trimestral da Confederação Nacional da Indústria (CNI)*, ano 4, n.º 2, junho de 2016.
- Costa, A. (1998). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Costa, A.; Baptista, I.; Perista, P.; Carrilho, P. (2008). *Um olhar sobre a pobreza - Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.
- Diener, E.; Ng, W.; Harter, J.; Arora, R. (2010). Wealth and happiness across the world: Material prosperity predicts life evaluation, whereas psychosocial prosperity predicts positive feeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99, 52-61.
- Greenglass, E.; Fiksenbaum, L.; Burke, R. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress and Coping*, 9(3), 185-197.
- Mandal, B.; Roe, B. (2008). Job loss, retirement and the mental health of older Americans. *The Journal of Mental Health Policy and Economics*, 11, 167-176.
- Marjanovic, Z.; Greenglass, E.; Fiksenbaum, L.; Bell, C. (2013). Psychometric evaluation of the Financial Threat Scale (FTS) in the context of the great recession. *Journal of Economic Psychology*, 36, 1-10.
- Pais-Ribeiro, J.L.; Honrado, A.; Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das Escalas de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(2), 229-239.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Sargent-Cox, K.; Butterworth, P.; Anstey, K. (2011). The global financial crisis and psychological health in a sample of Australian older adults: a longitudinal study. *Social Science & Medicine*, 73, 1105-1112.
- Stevenson, B.; Wolfers, J. (2008). *Economic growth and subjective well-being: reassessing the Easterlin Paradox*. Massachusetts: National Bureau of Economic Research.

---

Teresa Andrade Madeira <sup>1</sup>

OMNIA 8(3) pp. 67-72

Recebido 17-8-2018

Aprovado: 22-8-2018

Publicado: 8-10-2018

## GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

### Sua prevenção numa escola de ensino secundário do Algarve

**Resumo:** O presente artigo descreve uma pesquisa realizada em 2013 na Universidade do Algarve, no âmbito de uma tese de mestrado, cujo principal objetivo era estudar a problemática da gravidez na adolescência numa escola secundária de Olhão, procurando conhecer a opinião de algumas jovens que a frequentaram e de profissionais ligados à saúde e à docência, no que diz respeito à prevenção da gravidez na adolescência. Pretendeu-se identificar a informação das adolescentes sobre este tema e os métodos de contraceção que utilizavam, bem como os apoios existentes na escola e o modo como a educação sexual neste contexto poderia ter ajudado a evitar a gravidez. Em suma, pretendeu-se conhecer as medidas de prevenção da gravidez na adolescência em meio escolar, verificando de que forma podem contribuir para auxiliar as jovens nesta situação, a fim de, partindo das já existentes, encontrar novas formas de prevenção da gravidez na adolescência.

**Palavras-chave:** Adolescência; prevenção; gravidez; escola; educação sexual.

## TEENAGE PREGNANCY

### Its prevention in a secondary school in Algarve

**Abstract:** This article describes a research carried out in 2013 at the University of Algarve, within the framework of a master's thesis, whose main objective was to study the problem of teenage pregnancy in an Olhão secondary school, inquiring some young women who attended this school and of some health and educational professionals about prevention of teenage pregnancy. Our goal was to identify the information of adolescents on this topic and the methods of contraception that they used, as well as the existing support in the school and the way in which the sexual education in this context could have helped to avoid the pregnancy. In short, it was intended to know the school measures of prevention of pregnancy in adolescence, checking how they can contribute to help young women in this situation, in order to find new ways to prevent teenage pregnancy, without neglecting those already existing.

**Keywords:** Adolescence; prevention; pregnancy; school; sexual education.

---

<sup>1</sup> Assistente Técnica do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras de Faro  
Mestre em Educação Social pela Universidade do Algarve  
ORCID: 0000-0003-3317-0359 (e-mail: teresaanjinho@hotmail.com)

### **Enquadramento do problema em estudo**

A gravidez na adolescência pode ser definida como aquela que ocorre durante os dois primeiros anos ginecológicos da mulher e/ou quando a adolescente mantém a dependência económica e social da família (Amazarray, Machado e Oliveira, 1998). Esta definição contém aspetos biológicos e sociofamiliares, o que a torna bastante abrangente. No entanto, tendo em vista a comparação com resultados de outros estudos, foram consideradas mães adolescentes, aquelas que deram à luz antes de completarem os 20 anos de idade.

Um relatório da UNICEF (2001), que se reporta a 1998, coloca Portugal no 7.º lugar a nível mundial dos países desenvolvidos com maior percentagem de mães entre os 15 e os 19 anos, estimando a sua ocorrência em 9%. Por outro lado, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) de 2010, Portugal é considerado o país em que a gravidez entre jovens entre os 15 e os 17 anos representa a maior percentagem de mães adolescentes, situando-se a taxa de fecundidade nesta fase da vida nos 14.7%.

Este fenómeno, associado ao elevado número de infeções sexualmente transmissíveis nesta população, tem constituído uma preocupação um pouco por todo o mundo, tendo suscitado numerosas intervenções e estudos sobre o tema. Em termos de intervenção, no que diz respeito a este movimento internacional, Portugal não tem fugido à regra, tendo legislado em conformidade, por exemplo promovendo a educação sexual nas escolas (cf. Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril). Por conseguinte, a maternidade na adolescência impõe-se como uma problemática atual e importante a nível nacional, sendo a sua prevenção uma das metas fundamentais que a educação sexual se propõe alcançar.

Para além das trajetórias desenvolvimentais próprias da adolescência, as quais foram apresentadas na fundamentação teórica da dissertação de mestrado a que se reporta o presente artigo, foram aí também focalizados outros tópicos, designadamente relativos à satisfação das jovens escolarizadas que engravidaram relativamente ao suporte social que lhes foi e é proporcionado pela escola ou por outras redes de apoio externo a que podem recorrer.

A reflexão teórica em torno da questão maternidade na adolescência é extensa e pode ser encarada segundo diferentes perspetivas; contudo, em termos gerais, os estudos realizados sobre esta problemática, têm encontrado duas principais causas geradoras do fenómeno. Em primeiro lugar, associam-no à falta de informação adequada das adolescentes sobre métodos contraceptivos; por outro lado, salientam-se os fatores associados a esta situação, principalmente os referentes ao contexto familiar em que as jovens se inserem, uma vez que as adolescentes que iniciam a vida sexual precocemente ou que engravidam durante esse período, provêm geralmente de famílias cujas mães se lhes assemelharam no que diz respeito a essa “biografia”.

Note-se ainda que, apesar da maternidade na adolescência ser vista, em geral, como um ato irresponsável e inconsequente, causador de perdas e danos para o desenvolvimento da jovem e do seu filho, alguns benefícios pessoais e sociais podem ser percebidos pelas adolescentes como aquisições positivas resultantes desta sua nova condição de protagonistas da maternidade.

### **Características da pesquisa e estrutura da dissertação**

A amostra foi constituída por jovens adolescentes – com idade igual ou inferior a 16 anos, que frequentaram a escola secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, situada no Algarve, em Olhão, e que foram mães no período de 2007 a 2011, tendo sido realizada uma pesquisa com o objetivo de recolher elementos sobre a sua situação, a qual que assumiu uma forma do tipo estudo de caso.

A dissertação foi estruturada basicamente em duas partes. A primeira diz respeito ao enquadramento teórico que sustenta a problemática do estudo, na qual se aborda a problemática da adolescência, salientando alguns dos seus principais aspetos psicológicos e sociais, referindo-se em particular temáticas como a sexualidade, a maternidade, os métodos contraceptivos e as doenças sexualmente transmissíveis, assim como o papel da escola em relação à gravidez na adolescência e as medidas de prevenção implementadas no contexto educativo, perspetivando ainda a gravidez (in)desejada ou planeada no quadro da educação sexual na escola.

Na segunda parte, relatam-se os objetivos da investigação, descrevem-se a amostra, a metodologia utilizada e o desenho de investigação, salientando designadamente os procedimentos adotados para a recolha de dados; explicita-se também o contexto de investigação e apresentam-se os relatos e a análise de conteúdo que permitiu a sua interpretação. Subsequentemente analisam-se os dados obtidos, tendo a análise das entrevistas ao grupo de profissionais às adolescentes, permitido elaborar breves sínteses dos resultados evidenciando os elementos mais significativos e os testes administrados às jovens permitido delinear perfis de desenvolvimento do ego destas últimas, indicativos da sua maior ou menor maturidade em termos psicológicos.

### **Reflexão sobre os principais dados obtidos pela pesquisa**

Constatou-se que quase todas as adolescentes estudadas iniciaram a sua atividade sexual precocemente, variando entre os 15 e os 18 anos, mas situando-se, na sua maioria, nos 15/16 anos. O facto de se iniciar a atividade sexual muito cedo pode acarretar doenças sexualmente transmissíveis ou uma gravidez indesejada. Como salienta Nodin, (2001) quando surge uma gravidez, o grupo de maior risco é o das adolescentes mais novas, mais desfavorecidas socialmente, que iniciam mais precocemente a atividade sexual e que praticam uma atividade sexual esporádica e fora do contexto de uma relação estável. Nesta fase da vida, em que as adolescentes levam uma vida despreocupada e sem responsabilidades, numa altura em que as hormonas estão ao rubro, basta somente uma saída à noite ou uma dormida fora de casa, onde geralmente os jovens estão mais fora da supervisão dos adultos acabando por se excederem no consumo de álcool, para o esquecimento dos métodos contraceptivos ou para quebra do seu efeito. Além disso, como refere Cordeiro (1987) a maioria dos jovens continua a não utilizar métodos contraceptivos nas primeiras relações sexuais e em muitas relações ocasionais, como podemos comprovar com o testemunho de uma das adolescentes inquiridas:

*“ Tomava eu, tomava a pílula e ele usava preservativo, nessa altura quando fomos acampar nem um nem outro ”.*

Muitas adolescentes acreditam que o risco de engravidarem não é muito grande, mesmo que isso aconteça às suas amigas (Meneses, 1990). E ainda segundo esta autora, que cita um estudo de Sorensen (1979), 50% das adolescentes sexualmente ativas acreditam que se não desejassem nunca engravidariam, mesmo não usando métodos contraceptivos. Aqui está bastante presente o pensamento mágico que as nossas profissionais da área da saúde também referiram nas suas entrevistas, dizendo que estas jovens acreditam que nunca vão engravidar pelo facto de não se prevenirem durante o ato sexual.

Entre os fatores que mais contribuem para a gravidez na adolescência estão a utilização inadequada dos métodos contraceptivos, por falta de informação e de educação sexual, tal como as barreiras e dificuldades para aceder a esses métodos e aos centros de onde existe planeamento familiar, mas também os fatores pessoais, interpessoais, psicológicos, sociológicos, como a pouca satisfação e baixo rendimento escolar, as relações familiares difíceis, a insegurança, a pressão por parte do companheiro, entre outros (Corpas, 1998).

No que concerne a estes fatores, o que a investigação permitiu concluir foi que, apesar de as adolescentes referirem que possuem informação suficiente sobre métodos de contraceção, tal não implica que estas jovens tenham retido e decodificado corretamente toda a informação de que dizem dispor. Tal facto veio a confirmar-se pelas gravidezes subsequentes à primeira, ocasionadas ou pelo esquecimento da toma da pílula ou por a relação ter sido sem precaução uma única vez ou mesmo, porque o preservativo rompeu e não se tomaram precauções adicionais.

Também Vilar (2000, 2003) defende que a falta de informação sobre a sexualidade, ou a dificuldade em decodificar essa mesma informação, estão entre as causas apontadas para a existência de um tão grande número de grávidas adolescentes no nosso país. Essa falta de conhecimentos ou a má interpretação do excesso de informação que muitas vezes lhes chega sobre o assunto, frequentemente sucede porque as jovens têm vergonha em procurar um adulto especializado, na área da saúde ou fora dela, para se aconselharem, tirarem dúvidas sobre sexualidade, porque têm receio de encontrar alguém

conhecido ou que o seu anonimato não seja respeitado. Temos a resposta de uma das jovens entrevistadas que comprova a veracidade desta suposição:

*“Sim, porque a gente tenta se resguardar o máximo possível, a gente não vai à procura de ninguém, ninguém mesmo, se a gente vai à procura é de uma amiga, nunca de uma pessoa de fora que a gente nem sequer tem confiança, nunca na vida! Eu sei lá se vou falar com a médica e ela vai logo enfiar no cú da minha mãe, não sei! Obviamente que não vou logo falar com ela.”*

Para evitar receios e a revolta por parte dos adolescentes quando são interpelados sobre este assunto é crucial que todos os intervenientes do processo educativo abordem os jovens sem os julgar e sem criar juízos de valores sobre eles. É por isso que o assegurar do sigilo é extremamente importante para qualquer pessoa, mas principalmente para os adolescentes (Allen e Miguel, 2000). Com efeito, habitualmente os jovens evitam os centros de saúde por vergonha e receio de falta de confidencialidade e até por medo de encontrarem alguém conhecido que depois vá falar disso aos pais. Alguns outros também não procuram conselhos sobre sexualidade e contraceção por pensarem que só os depravados praticam o sexo nestas idades.

Contudo, uma vez que em Portugal continuam a nascer muitas crianças filhos de adolescentes é imprescindível que os profissionais de saúde tomem finalmente consciência da gravidade desta situação e que participem na tomada de medidas no sentido de garantir uma educação sexual, de modo a que a sexualidade seja vivida de uma forma saudável, porque a gravidez não se evita proibindo as relações sexuais, mas favorecendo a informação e a utilização de métodos contraceptivos adequados.

No entanto, não devem ser somente os profissionais de saúde a terem consciência deste problema, e a responsabilizarem-se pela sua solução, devendo também a escola contribuir para garantir a criação de medidas de prevenção da gravidez na adolescência, evitando assim o muitas vezes consequente abandono escolar das jovens mães. De facto, muitas dos fatores de risco associados a uma gravidez na adolescência ligam-se com o abandono escolar e a falta de planos para o futuro, associados não raramente ao baixo nível de escolaridade da jovem, do seu companheiro e

da sua família em geral, bem como à generalizada ausência de projetos de vida por vezes na repetição de um modelo familiar (Rodrigues, 2010),

### **Dificuldades e limitações do estudo e principais recomendações**

Entre as limitações da realização desta pesquisa, talvez a principal se prenda com a própria natureza e as particularidades da população em estudo: as adolescentes. Por um lado, apesar de serem autónomas e voluntárias quanto à sua participação na investigação, algumas jovens mães foram irresponsáveis na concretização da prometida participação, faltando sem avisar e, quando contactadas telefonicamente para marcação de nova entrevista, ignorando o telefonema ou simplesmente não comparecendo novamente nos dias e horas estipulados, o que fez com que tivéssemos de procurar outras adolescentes para entrevistar, comprometendo o carácter aleatório da amostra estudada.

Com efeito, tendo em conta a componente de exposição da intimidade que é grande, e que a maioria das adolescentes não se quer expor perante a presença de estranhos, tornou-se por isso necessário selecionar adolescentes com quem já tínhamos previamente um relacionamento mais próximo e de quem obtivemos, finalmente, uma mais fácil colaboração.

De forma a termos uma maior proximidade com as jovens, as entrevistas foram realizadas na casa das próprias, com o auxílio de um gravador, numa hora escolhida pelas jovens de modo a garantir maior privacidade, sendo realizada a sua codificação numa ficha de análise de conteúdo, com referência aos dois grupos entrevistados: adolescentes e profissionais.

As entrevistas ao grupo de profissionais – no que se refere aos professores, à psicóloga e ao diretor da escola – foram marcadas pessoalmente e realizadas na própria escola. A entrevista a uma das enfermeiras foi marcada por correio eletrónico, facultado pela professora responsável do grupo de biologia. Já relativamente a outra enfermeira, a marcação foi realizada via telefónica pela psicóloga da escola que tinha uma ligação próxima com esta e a entrevista foi realizada numa das salas do gabinete de apoio ao adolescente, situado no Centro de Saúde de Olhão.

Em relação aos testes de completamento de frases de Jane Loevinger para determinação do

perfil de desenvolvimento do *ego* de cada adolescente questionada, estes foram aplicados pela investigadora, logo após as entrevistas às jovens e após o preenchimento de cada um desses testes, o mesmo foi colocado de imediato dentro de um envelope, posteriormente aberto para análise, classificação e determinação do respetivo perfil psicológico da adolescente.

A realização da investigação conduziu a uma reflexão sobre um dilema na vida destas adolescentes, evidenciando o importante papel da escola para orientar as adolescentes sobre os inúmeros perigos no que diz respeito à maternidade na adolescência, principalmente no que se refere à iniciação sexual precoce, à prevenção da gravidez na adolescência e ao combate ao abandono escolar.

Hoje em dia temos conhecimento que os jovens iniciam a atividade sexual mais precocemente do que nas gerações anteriores e que estas relações acontecem, geralmente com amigos ou namorados. No entanto, algumas jovens dão relevância à aprendizagem obtida junto da família, sobretudo junto das mães. Contudo, é reconhecido que tanto as aprendizagens dadas pela família, como pela escola deveriam ter um papel mais importante no que se refere à educação sexual, no entanto, é basicamente a informação obtida no intercâmbio com o grupo de amigos que acaba por prevalecer na formação do conhecimento sobre esta temática (Costa, 2005).

Para concluir, dados os benefícios da aplicação de estratégias em ligação com o meio académico, faria todo o sentido desenvolver parcerias, primeiro com o Centro de Saúde de Olhão, mas também com associações que na região têm realizado projetos relacionados com a sexualidade

nas escolas do concelho (designadamente com a MOJU – Associação do Movimento Juvenil em Olhão), sem esquecer de toda a comunidade escolar, pois fazem parte integrante desta os maiores interessados, os alunos, que dariam um contributo crucial na organização de palestras, debates com testemunhos reais de casos de mães adolescentes, mas de uma forma espontânea e sem preconceitos, permitindo a estas jovens e a toda a comunidade a criação de mentes abertas e sem tabus.

Combater o flgelo social que representa a gravidez na adolescência é da responsabilidade de todos os intervenientes (professores, alunos, psicólogos, enfermeiros, associações, entre outros) que deverão em colaboração encontrar soluções para ajudar a prevenir a gravidez na adolescência. Para tal, recomendamos a existência de aulas de educação sexual nas escolas com a participação de peritos na área e que tenham sensibilidade para falar deste tema com os jovens.

Com efeito, seria conveniente a criação de um gabinete individualizado na escola com profissionais da área da saúde, educação social e psicologia para auxiliar estes jovens nos temas relacionados com a sexualidade; a implementação de projetos conjuntos com o Centro de Saúde, associações, gabinete do aluno, associação de pais, professores, favorecendo a informação e a utilização correta dos métodos contraceptivos; a realização de palestras e debates mensais sobre sexualidade e a distribuição gratuita de métodos contraceptivos, para que desta forma todas estas medidas contribuam para a diminuição do número de casos de gravidez na adolescência, projeto esse a implementar na escola onde o estudo foi realizado, mas que futuramente poderia alargar-se a outras escolas.

## Referências bibliográficas

- Allen, G.; Miguel, N. (2000). *Educação sexual só para jovens*. Lisboa: Texto Editora.
- Almeida, J.M.R. (2003). *Adolescência e maternidade* (2.<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amazarray, M.R.; Machado, P.S.; Oliveira, V. (1998). A experiência de assumir a gestação na adolescência: um estudo fenomenológico, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), 431-440.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R.; Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cordeiro, J.C. (1987). *A saúde mental e a vida*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Salamaça.
- Corpas, A. (1998). *Enciclopédia da sexualidade*. Lisboa: Oceano Liarte.
- Costa, R. (2005). *Educação sexual em Portugal ainda não satisfaz*. Edição n.º 145. Acedido a 25 de Abril de 2013 em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=145&doc=10845&mid=2>
- Dias, A. e Pereira, I. (2010). *Prevenção da gravidez na adolescência: Educação sexual em contexto escolar*. Acedido a 23 de abril de 2013 em: [http://www.forumenfermagem.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3572;prevencao-da-gravidez-na-adolescencia-educacao-sexual-em-contexto-escolar&catid=217;setembro-a-outubro-2010](http://www.forumenfermagem.org/index.php?option=com_content&view=article&id=3572;prevencao-da-gravidez-na-adolescencia-educacao-sexual-em-contexto-escolar&catid=217;setembro-a-outubro-2010)
- Erikson, E.H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fontão, M. (2002). A Escola e a gravidez na adolescência. Acedido em 22 de abril de 2013 em: [http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo9/elo9\\_11.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo9/elo9_11.htm)
- Frade, A.; Marques, A.M.; Alverca, C.; Vilar, D. (Eds.). (2009). *Educação sexual na escola - Guia para professores, formadores e educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Instituto Nacional de Estatística (2001). *Densidade populacional por Concelho*. Acedido a 3 de abril de 2013 em: <http://www.ine.pt>.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Anuário Estatístico de Portugal – 2010*.  
 Texto integral da publicação acessível em:  
[http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=133813349&PUBLICACOESmodo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=133813349&PUBLICACOESmodo=2)
- Meneses, I., (1990). Desenvolvimento no contexto familiar. In B.P. Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. (Vol. II) (pp. 51-91). Lisboa: Universidade Aberta.
- Nodin, N. (2001). *Os jovens portugueses e a sexualidade em finais do século XX*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.
- Rodrigues, R. (2010). *Gravidez na adolescência*. Acedido a 1 de abril de 2013 em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/nas/v19n3/v19n3a21.pdf>
- Simões, C.M.; Ralha-Simões, H. (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto: Porto Editora.
- Sprinthal, A.; Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente – Uma abordagem desenvolvimentista* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF (2001). *A language table of teenage births in rich nations*. Innocenty Report card n.º 3, Florence: UNICEF Innocenty Research Centre.
- Vilar, D. (2000). *As posições recentes de Daniel Sampaio sobre a educação sexual nas escolas*. Lisboa. A. P. F.
- Vilar, D. (2003). *Falar disso, a educação sexual nas famílias dos adolescentes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. (2<sup>nd</sup> ed.) Thousand Oaks: SAGE.

\*\*\*

Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto (DR, 1ª série - n.º 151 A). Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. Acessível em [https://www.spdc.pt/files/legix/11262\\_3.pdf](https://www.spdc.pt/files/legix/11262_3.pdf)

Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril.

Acessível em [https://juventude.gov.pt/Legislacao/Documents/Portaria%20n.%C2%BA%20196-A\\_2010.pdf](https://juventude.gov.pt/Legislacao/Documents/Portaria%20n.%C2%BA%20196-A_2010.pdf)

Portaria 687 MS/GM, de 30 de março de 2006. Aprova a Política de Promoção de Saúde.

Acessível em [http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/portaria687\\_30\\_03\\_06.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/portaria687_30_03_06.pdf)