

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente número da OMNIA retoma a periodicidade semestral – interrompida no ano transato – na continuidade do que sucedeu entre 2014 e 2017. Tal decisão decorre do facto de ter sido suspensa a publicação do número temático sobre Educação Permanente, previsto para fevereiro, uma vez que por dificuldades de coordenação não foi possível obter um número mínimo de artigos em condições de serem publicados.

Na sequência desta situação, o anterior Diretor, Prof. Alberto Melo, apresentou a sua demissão do cargo, tendo sido substituído pelo Diretor Adjunto, Prof. Carlos Marques Simões.

A direção da revista agradece a colaboração prestada por todos os intervenientes, o que permitiu superar os contratemplos surgidos, e deseja que tais acontecimentos em nada limitem o entusiasmo de todos em colaborar na prossecução dos objetivos que a OMNIA se propõe, designadamente a busca de um diálogo interdisciplinar.

O presente número, de tema livre, foi coordenado por Ana Maria Albuquerque e Helena Ralha-Simões, professoras, respetivamente, do Instituto Politécnico de Coimbra e da Universidade do Algarve e teve a colaboração de autores de várias instituições académicas.

Helena Ralha-Simões

FICHA TÉCNICA

OMNIA

Revista Interdisciplinar
de Ciências e Artes

Volume 9, n.º 1, abril 2019

ISSN: 2183-8720

e-ISSN: 2183-4008

Tema livre

Coordenação:

Ana Maria Albuquerque
Helena Ralha-Simões

Diretor:

Carlos Marques Simões

Conselho Editorial:

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

Assistente Editorial:

Rute Béjinha

Propriedade:

Carlos Marques Simões
NIF: 162864612

Edição:

GREI – Grupo de Estudos
Interdisciplinares

Editora:

Helena Ralha-Simões

Sede da Redação/Edição:

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

Impressão:

VRI - Várzea da Rainha Impressores
Rua Empresarial, 19
Zona Industrial da Ponte Seca
2510-752 Gaeiras Óbidos
geral@vri.pt
www.varzeadarainha.pt

Tiragem:

Print-on-demand

N.º da ERC: 126568

Depósito Legal: 388238/15

Índice

NOTA INTRODUTÓRIA	1
<hr/>	
ESPREITAR A RESILIÊNCIA ESTRUTURAL De um frente-a-frente com Rutter até à Educação <i>Ana Frias e Ana Maria Albuquerque</i>	5-16
<hr/>	
EDUCAÇÃO DIGITAL (NÃO FORMAL) Uma oportunidade de transformação da Educação Formal <i>Joana Viana</i>	17-24
<hr/>	
A TEORIA DESENVOLVIMENTISTA EM PSICOLOGIA Reflexões epistemológicas a partir da historicidade da ideia de desenvolvimento <i>Helena Ralha-Simões</i>	25-34
<hr/>	
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INTEGRADAS NO CONTEXTO DE TRABALHO Estudo de caso sobre a formação interna numa grande empresa <i>Sandra Pratas Rodrigues</i>	35-44
<hr/>	
EDUCAÇÃO DOS “MAIS VELHOS” EM PORTUGAL Exemplo de duas Universidades da Terceira Idade <i>Rute Cristóvão Ricardo</i>	45-58
<hr/>	
ENVELHECIMENTO, BEM-ESTAR E QUALIDADE DE VIDA Intervenção em idosos com demência numa perspetiva física/cognitiva <i>César Moreira Martinho e Maria Helena Martins</i>	59-74
<hr/>	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA NAS EMPRESAS EM PORTUGAL Das lógicas de adaptação aos desafios de transformação <i>Alda Bernardes</i>	75-84
<hr/>	
ARTIGOS PUBLICADOS	85-90
<hr/>	

Ana Frias¹Ana Maria Albuquerque²

Recebido 29-3-2019

Aprovado: 1-4-2019

Publicado: 8-4-2019

ESPREITAR A RESILIÊNCIA ESTRUTURAL De um frente-a-frente com Rutter até à Educação

Resumo: No presente artigo pretendemos realçar as soluções positivas do ser psicossocial que o desenvolvimento humano encarna. Assim, propomos em especial quatro vertentes introdutórias: a diferenciação de conceitos; a hierarquia; a conceção e a medida da resiliência num modelo dinâmico de saúde, subjetivo e quotidiano (MDS,sq); e os constructos refletidos em binómios (proteção/promoção, resistência/resiliência e resiliência quotidiana e excepcional), nos quais podem ser evidenciados o tempo e a hierarquia. Em debate construtivo, apresentamos, a partir das ideias de Rutter e outros, uma abordagem entre modelos de saúde e a raiz da resiliência, enquanto compromisso mediado social e culturalmente na sua promoção, ao gerar a pessoalidade com felicidade autêntica, o que implica o prosseguir de finalidades pessoais (Ralha-Simões, 2015). Deste frente-a frente com a Educação, surge a necessidade de pensar o ensino norteando-o por “princípios de estratégia” potenciadores da navegação no desconhecido, de forma refletida e consciente (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004).

Palavras-chave: Resiliência, estrutura da resiliência, Rutter, compromisso social, Educação.

SNEAKING STRUCTURAL RESILIENCE From a face-to-face with Rutter to Education

Abstract: In this article we intend to bring out positive solutions of the psychosocial being, incarnated by human development. Thus, we purpose four introductory strands, such as: concept differentiation, hierarchy, conception and resilience measurement, in a model of health dynamics, subjective and quotidian; the constructs also reflect themselves on binomials (protection/promotion, resistance/resilience, quotidian/exceptional resilience) where time and hierarchy can be evidenced. In a constructive debate we present an approach, based on Rutter’s ideas, between health models and resilience roots, as a socially and culturally mediated commitment in resilience promotion, by creating personality with true happiness, which implies seeking personal aims (Ralha-Simões, 2015). From this face-to-face with Education arises the urge to think the teaching of “strategical principles”, as enhancers of navigation in the unknown, in a reflective and conscientious way (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004).

Keywords: Resilience, resilience structure, Rutter, social commitment, Education

¹ **Professora Adjunta Convidada da 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 Dr. Ângelo da Fonseca

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

² **Professora Coordenadora Aposentada do Instituto Politécnico de Coimbra**

Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro

Mestre em Química Orgânica e licenciada em Química pela Universidade de Coimbra

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

Introdução

Hoje, na paz da cultura ocidental, temos mais episódios conhecidos da força, ou vigor humano. Mas também temos, embora não nos demos conta, o milagre quotidiano do nosso desenvolvimento, do desenvolvimento humano, permitido, em sociedade, pelo fruir da tranquilidade e da adversidade adequadas.

Introduzimos, assim, o “hardiness”, o estar humano, tanto em situações limites como no quotidiano. Sim: as crianças e o seu tutor numa gruta da Tailândia (junho-julho 2018), mas também o crescer de um bebé-família, neste espaço ocidental do globo terrestre (Masten, 2001).

A experiência de algo novo, que até mexe, é maravilhosa!! E a comunicação atual torna estes acontecimentos facilmente partilhados por muitos de diferentes idades. São primos, pais, tios e avós, neste caso num *whatsApp* comunitário de 5 mulheres embevecidas. A mãe grava, durante 2 minutos, um volume que baixa e sobe, ritmadamente, mas também mais movimentos: os “pontapés” do bebé. Este novo ser vai-se construindo biologicamente, interagindo com a envolvente e, com a “epidural”, as 5 mulheres, congregando outros, passam por diferentes momentos especiais, e a bebé nasce, finalmente, também com um ligeiro choro, esperado, fantástico!!! Sim, a dificuldade é muito constante na vida, mas esta é feita de “copings”, adaptações, resiliências e desenvolvimentos, na construção pessoal de cada ser único, na sua personalidade. Passaremos, também, a descrever alguns destes conceitos.

Mas colocamos mais um testemunho de um minuto, *no YouTube*, de uma grande vivência construtiva e vigorosa – o Papa Francisco. Respondendo ao como fazer quando enfrenta alguma dificuldade, esta personalidade responde: “primeiro estar tranquilo; depois encontrar um modo de vencê-la; e se não puder superá-la, aguardar... até que se dê a possibilidade de a vencer. Nunca nos devemos assustar com uma dificuldade; nós somos capazes de superá-las todas. Só necessitamos de tempo para a compreender, de inteligência para encontrar o caminho e de coragem para ir em frente. Nunca nos devemos assustar”.

Algumas vertentes introdutórias

Sumariamos: primeiro, a funcionalidade humana. Relembramos que é possibilitada geneticamente, limitada pelo calendário de maturação, de matriz experiencial/de história pessoal (um novo contributo de tempo), expressa psicologicamente e mediada social e culturalmente, como já dissemos anteriormente

(Albuquerque, 2005); e depois, o nosso Modelo Dinâmico de Saúde, subjetiva e quotidiana (MDS,sq), ao aplicar a linguagem de resiliência de Grotberg (*eu tenho, eu sou, e eu posso*) segundo indicadores de resiliência de Kobasa/Ouellette, descrevemos, muito sucintamente, protótipos, como o do idoso, sem e com autonomia, da criança e do jovem adulto resilientes, também descrito em 2018 por Albuquerque e Frias. Agora, vamos abordar a diferenciação de conceitos.

Diferenciação de conceitos

“(...)”*Coping*”, (...) estaria associado a reacções a uma situação adversa, sensivelmente tão complexas como a de resiliência, mas muito menos difusas no tempo e que conteriam quase sempre uma conotação defensiva e o objectivo principal de lidar com uma situação precisa, entendida como um pico de crise cujo alívio seria necessário atingir sem se verificar qualquer ruptura do sistema do *si/self*” (Ralha-Simões, 2001, citada em Albuquerque, 2005, p.39).

“(...)Adaptação,(...) estaria relacionado com a manutenção de uma proporção equilibrada entre o desencadear de reacções de auto-protecção face às vicissitudes de origem externa e outras respostas visando rentabilizar ou potenciar a novidade inerente a esses desafios provenientes do exterior, numa articulação compatível com a óptica piagetiana entre a imposição da estrutura interna – assimilação – a esses elementos inesperados e o reajustamento da referida estrutura em função deles – acomodação” (Ralha-Simões, 2001, citada em Albuquerque, 2005, p.39)

“(...) o termo resiliência seria reservado para uma organização mais durável e estruturada, que assumiria como que a manutenção activa, mesmo que apenas em termos potenciais, de capacidade de “coping” e de adaptação que iriam assegurar a gestão estratégica do confronto com os desafios exteriores, utilizando para tal numerosos mecanismos, entre os quais alguns deles adaptativos e de “coping”, que, embora nem sempre tivessem resultados imediatamente aparentes, se tornariam evidentes com o tempo” (Ralha-Simões, 2001, citada em Albuquerque, 2005, p.39).

Desenvolvimento, com David Hunt: este investigador propõe o desenvolvimento segundo dois vetores articulados, o da flexibilidade e o da complexidade cognitiva, com orientação interpessoal. Para a complexidade possível, propõe nove estádios, três em cada um dos dois vetores. É importante estendê-

-lo ao ciclo de vida e realçamos, por exemplo, C.M. Simões e H. Ralha-Simões (2015) e M.P. Lima (2010). Esta última propõe-se participar também nas alterações possíveis da pessoa mais velha, alterações essas que parecem refletir interações entre maturidade, aprendizagem e senescência, limitando-se e otimizando-se mutuamente. Os primeiros propõem-se triangular maturidade, competência e desenvolvimento.

Note-se que a durabilidade da estrutura varia nestas definições, sendo a resiliência mais constante no tempo e também algo que evolui.

O humano, para aprofundar conceitos, necessita de separar o que na realidade não está, e, para tal, recorre à sua classificação. Foi o que fizemos.

Hierarquia e coordenação neurológica, para lá das redes de grande escala

No nosso quotidiano, profissional ou não, utilizamos e desenhamos, conscientemente, esquemas hierárquicos. Com Damásio (2010), passamos a descrever sucintamente a micro hierarquização neurológica de proposta de funcionamento estrutural, de apoio a uma macro visão, acima referida (*idem*, figura 6.2, pp.186-187). Para isto, vamos designar (A) e (B) dois espaços complementares do córtex.

Na intrínseca ligação do corpo-mente e na sua argumentação sobre a recolha de informação (e sua resposta, “exposições” sincrónicas de imagens de objetos ou, muitas vezes, de movimentos), dos portais visuais, auditivos, somatossensoriais (“GPS” de todo o corpo interno, incluindo tato, paladar e olfato) e motores (em A), propõe um esquema hierárquico de muitos níveis a arquitetura de córtices de convergência-divergência (CDZ’s), (em B). São as informações percecionadas que, sucessivamente, entram em CDZ’s e se vão vinculando a níveis superiores. Essa informação associa-se a córtices de associação elevados (CDR’s), (em B), podendo ser realizada na articulação das diferentes origens sensoriais e motoras. Assim se estabelece a integração cognitiva: receção (em B), mas também é retribuída por projeção de regresso, que teve origem em todo o corpo e de que temos a perceção correta dos objetos ou acontecimentos pelas imagens que lhe estão associadas (estas em A). Estas imagens constituem um padrão de atividade altamente disperso, com sincronização temporal para um determinado significado. Note-se que as imagens tornaram os seres vivos (nos que puderam ter acesso a elas) numa espantosa diferença: “mudou radicalmente as capacidades em que decorreram” (Albuquerque e Frias, 2018, p.16, citando Damásio 2017). A memória também parece utilizar o mesmo processo, neste caso com estímulo de origem cognitiva ou num estímulo de registo visual, por exemplo. Então, lembramos a perda de tecido (ao

olhar uma crosta pélvica formada, uma ferida acontecida, uma radiografia de um osso quebrado, etc., etc.), mas também uma grande alegria ou entusiasmo (fotografia de um bom trabalho de equipa ou uma pintura, num quadro que nos entusiasmou). Com este autor, este processo situa-se na zona cognitiva que designa por espaço imagético (A) (*idem*, figura 6.3, p.193) (visual – occipital; somatossensorial, motora – parietal; e auditiva – pequena zona temporal).

Cognitivamente, para além da integração cognitiva (em B), há outros processos essenciais, como seja a coordenação. Continuando (Damásio 2010), estas duas funções cognitivas parecem acontecer no espaço complementar do córtex, o que designa por disposicional (B) (*ibidem*, figura 6.3, p.193). Os córtices póstero-mediais (PMC’s) encontram-se no lobo parietal deste espaço (*ibidem*, figura 9.3, p.274) (entre os córtices visuais e somatossensoriais do espaço imagético A). Como também refere, em doentes idosos com Alzheimer, estes córtices apresentam-se reduzidos (*ibidem*, figura 9.6, p.288).

Quando é necessária a atenção dirigida para o próprio, também este investigador (Damásio, 2010, figura 9.5, p.283), a partir de estudos por imagiologia, dá a conhecer imagens de três funcionamentos – recordação da memória autobiográfica; antecipação do futuro e juízos morais – que parecem realizar-se nas mesmas regiões cerebrais, (B) espaço disposicional (agora no córtex préfrontal medial; na junção temporoparietal; nas estruturas dos córtices temporal medial e anterior; e nos PMC (córtices posteromediais)). Esta atenção não é conhecida pelo sujeito (está no espaço disposicional), mas parece estar presente enquanto estamos acordados, baixando ligeiramente quando estamos a dormir, “mas nunca até ao nível registado pela anestesia, por exemplo” (*ibidem*, p.283). Citando Raichle e o trabalho do seu próprio grupo, Damásio explica a variação de intensidade e sua associação ao tipo de tarefas em que estamos empenhados (*ibidem*, p.284).

Como dissemos, realçamos aqui a hierarquia. Assim, para além do tempo, os conceitos diferenciados no item anterior apresentam-se também numa hierarquia de complexidade, sendo o de “coping”, talvez o menos complexo. Continuando com este critério, o de resiliência estaria entre o de adaptação e o de desenvolvimento, pois utiliza, englobando, o de “coping” e o de adaptação (piagetiana) e, porventura, com menor complexidade do que o do desenvolvimento. É muito interessante o que Ralha-Simões (2017, p.8) propõe para a ligação entre resiliência e desenvolvimento humano. A resiliência assumiria uma dupla função: um dos principais desencadeadores (permitindo-o e facilitando-o), mas também como a resultante do próprio percurso evolutivo in-

dividual, alterando-se mutuamente, com a possibilidade de se enriquecerem. Sendo um núcleo do desenvolvimento, provavelmente terá menor complexidade.

Conceção e medida da pessoa vigorosa/resiliente

A "hardiness", a nossa opção, é avaliada em desafio, compromisso e controlo e tendo em conta a manutenção da atividade humana que, como vamos ver num dos próximos itens, se manifesta no jovem adulto pelo seu envolvimento (compromisso consigo e com os outros), pelo atuar confiante (porque de controlo, *locus* de controlo e emocional e de tarefa) e na mudança (agarrando o desafio, porque flexível). Para a criança, a avaliação engloba também o tema do envolvimento, do atuar confiante, mas agora, na sua abertura à novidade. É baseado na Teoria Existencial da Pessoa Vigorosa, para uma compreensão de si próprio, da vida e da sociedade (Albuquerque 2014, fig. 1, p.25). Nesta figura 1, esquematicamente apresenta-se toda a fundamentação teórica descrita em 2005: a fundamental, de Kobasa/Ouellette (Teoria Existencial da Pessoa Vigorosa), com o levantamento de dados da linguagem de resiliência de Grotberg; e a eclética, para cada dimensão e subdimensão e a perspetiva holística com Magnusson (visão sistémica em psicologia), Damásio (neurológica), Bronfenbrenner (ecológica) e Miranda Santos (psicosocial).

Como relembrámos, o trabalho, na conceção e medida deste constructo, ergueu o nosso modelo de saúde que designámos por MDS, sq, pelo abarcar a dinâmica das autoprojeções no quotidiano individual em saúde psicossocial da sua estrutura de resiliência, segundo Kobasa/Ouellette. Aplicado ao idoso sem autonomia, sucintamente podemos dizer que é altamente resiliente o indivíduo, sem autonomia (a/o idosa/o, etc.), que aceita a envolvente desafiante com um sorriso, mais do que a teimar, porque a sua flexibilidade o permite, concretamente não perde a sua autoestima e envolve-se em diferentes atividades, também com os outros, e atua tranquilo, pois confia e tem esperança no seu quotidiano e sabe e sente o apoio dos outros, dominando-se emocionalmente (Albuquerque, 2010, citado em Albuquerque, 2012).

Três binómios no caminho para a promoção do constructo saúde/doença

Tanto a educação como a psicologia positiva levam-nos a estruturas de dinâmicas positivas humanas. Partindo daqui, centramo-nos em três aspetos: proteção/promoção; resistência ao *stress* (rigi-

dez)/resiliência (flexibilidade); e resiliência quotidiana/resiliência excecional (abraçar fortes desafios).

Iniciamos, associando duas definições de resiliência. Por exemplo (Albuquerque, 1998, citado em Albuquerque, 2005, p.24) "(...) prevenir, dominar e otimizar a adversidade, desafiando-a (na situação quotidiana, ao aplicar a avaliação) e a de Grotberg, 1995 (em Albuquerque, 2005, p.113) "(...) prevenir, minimizar ou ultrapassar os efeitos nocivos da adversidade (no projeto de educação para a resiliência) e, em 1998, Grotberg diz "(...) para fazer face, ultrapassar e mesmo ser fortalecido pela experiência da adversidade" (Albuquerque, 2005, p.114).

Então com estas visões, vamos abordar o primeiro binómio proteção/promoção. Proteção é utilizado nos estudos do risco (fatores e mais tarde mecanismos) numa perspetiva do binómio saúde/ /doença centrada essencialmente na doença. Rutter é um grande investigador neste campo. O termo promoção da saúde surge na segunda revolução de saúde (Pais Ribeiro, 1994, citado em Albuquerque, 2005), designada assim por Richemond em 1979, nos EUA, leva a que as preocupações governamentais passem da doença para a saúde (primeiro no Canadá, em 1974 com o relatório de Marc Lalonde, ministro da Saúde e do Bem-estar; e depois nos Estados Unidos da América, com um estudo de 1977, publicado em 1979, sendo a Declaração de Alma-Ata de 1978). Esta é a viragem da preocupação com a doença para a promoção da Saúde. Não colocámos no binómio a prevenção (acima assinalada nas duas definições de resiliência) pois corresponde a uma perspetiva menos rígida do binómio saúde/doença. Propomos que este termo se aplique mais ao desenvolvimento do trabalho de Rutter a caminho da flexibilidade resiliente, como aliás, no texto, o próprio autor refere já em 2000 (citado em Rutter, 2005).

Com esta última proposta, passamos ao segundo binómio. Parece-nos importante que se separem conceitos: resistência ao *stress* (rigidez)/ resiliência (flexibilidade). Adicionamos dois realces: o agradecimento que Rutter faz a Garnezy (Rutter e Rutter, 1992, p.1) e que em 2005 sublinhámos (Albuquerque, 2005, p.44). Nos agradecimentos do início do livro, congratula-se por ter trazido a resiliência e a invulnerabilidade para o estudo do risco, tornando muito mais abrangente o estudo de mecanismos de risco, mas em todo o livro, nunca usa a palavra resiliência, mas resistência ao *stress*. Continua a usar o mesmo termo embora com perspetivas de flexibilidade; em segundo realce, sublinhámos as duas dinâmicas de Block, a *egoresiliência* e o *egocontrolo*. "Vida Através dos Tempos" (Block, 1971, em Albu-

querque, 2005), investigação que realizou para a compreensão da evolução da descrição da pessoa humana (utiliza 100 itens) por estruturas desenvolvimentistas (Block e Block, 1980, em Albuquerque, 2005), tem sete dimensões: as cinco do FFM e mais duas dinâmicas: a *egorresiliência* e o *egocontrolo*. A primeira, como a “tendência a responder com flexibilidade modificando o nível do seu *egocontrolo*”. *Egocontrolo*, “tendência para limitar/exprimir emoções e motivos”. Ora, nos três funcionamentos humanos propostos por Block, aplicados em populações afroamericanas e caucasianas – replicáveis em diversos estudos e nas mais diversas idades (Robins *et al.* 1996) que possibilitaram, por exemplo, a descrição do *egorresiliente* – um é o *egorresiliente-tipo 1* (e os outros dois, o *vulnerável* ou *hipercontrolado-tipo2* e o *agitado* ou *hipocontrolado-tipo 3*). No gráfico destas duas dinâmicas, os três tipos ficam bem separados (com pequenas diferenças para as duas populações) (Albuquerque, 2005, figura 2.2, p.123): tipo1 com valores altos na *egorresiliência* e médios para *egocontrolo*. Com este segundo realce e os nossos dados (Albuquerque, 2005), propomos a resistência como reflexão. Na situação de maior *stress* e em todos os casos, baixaram os valores totais da avaliação em pessoa vigorosa. Sim: então entesamo-nos, resistimos (e diferentes “*copings*” podem acontecer). Depois (caso não haja fragmentação de estruturas pessoais), a nossa resiliência flexibiliza o *egocontrolo*! Podemos recuperar ou engrandeceremos a nossa saúde, porque há a possibilidade de aprendizagem. Até “no descascar batatas” isso acontece, como já noutra local referimos. O tempo de recuperação é bem diferente, para cada pessoa, social e culturalmente situada, e segundo cada intensidade de *stress* sentido.

O trabalho de A.S. Masten, é *pivot* no progresso da utilização conceptual do termo de resiliência (Garmezy, Masten e Tellegen, 1984) e da incorporação da vulnerabilidade na invencibilidade humana (espanto de Anthony, 1974, “invulneráveis e invencíveis”; “vulneráveis, mas invencíveis”, Werner e Smith, 1982; Garmezy, Masten e Tellegen, 1984, resilientes) (em Albuquerque, 2005). Assim, passa a utilizar-se a vulnerabilidade e a resiliência, sendo introduzida alguma flexibilidade (mesmo em estudos de desenvolvimento psicopatológico). E esta flexibilidade manifesta-se só para acontecer um “*re-cover*”, um voltar à posição inicial numa interação humano-ambiente? Aqui, parece-nos necessário a clarificação das noções de “*coping*”, de adaptação e de resiliência) que temos sublinhado e se encontra no anterior item.

Os papéis dos sentimentos (Damásio, 2017, Albuquerque e Frias, 2018), são muito fortes também

no concretizar de uma narrativa mental saudável, e Masten (2001) surpreende, mais uma vez, com o milagre quotidiano que sublinha. Masten e outros, em 1999, escrevem sobre resiliência e desenvolvimento e a adaptação positiva da vida (um artigo na perspectiva duma resiliência que evolui).

A preocupação e muita investigação com envolventes de marginalização humana e de casos de má adaptação podem ter levado a não ser sublinhado o tal milagre quotidiano da saúde mental de cada um, que apelidamos de resiliência quotidiana, com adversidades adequadas às suas possibilidades de domínio (ou de controlo secundário, razão subjetiva para não se ir à luta). A designação de resiliência excepcional refere-se a uma já forte estrutura resiliente que pode enfrentar positivamente situações sentidas como bem difíceis.

E é neste contexto de Educação para a Saúde que as duas autoras sempre trabalharam, por isso mais facilmente abraçaram o conceito de resiliência, de intrínseca flexibilidade, razão pela qual é para nós mais difícil o termo “resistência ao *stress*”, apanágio de extensos, consolidados, vastos e importantes resultados de investigação do foro da psiquiatria. Neste último campo de investigação, compreendemos a continuação do emprego do termo proteção relativa aos processos normais de adaptação, bem como a ideia de personalidade menos saudável, quando é provável o agravamento do seu bem-estar.

Primeiro frente-a-frente com Rutter

No campo psicopatológico e hoje em dia, H. Ralha-Simões põe questões interessantes (e.g., 2015), e que é desejável que tenham aprofundamento. Mas não nos vamos debruçar neste campo. Vamos utilizar, principalmente, Rutter (2005), artigo que diz ser um *reprint* (de um capítulo de determinado livro de 2003) e que surge pela sua participação num encontro internacional promovido por Gomes-Pedro em 2002.

Consideramos um artigo muitíssimo bem conseguido, e muito denso e importante no que se refere ao conteúdo de investigação, como seria expectável. Com a sua metodologia de avaliação, refere fatores de risco e de proteção, mas também mecanismos, com operacionalidade em relação ao desenvolvimento de psicopatologias. Realçamos positivamente:

1. e 2-A. eficiente definição de resiliência: “alguns indivíduos têm um resultado psicológico relativamente bom, apesar de sofrerem experiências de risco”, dizendo que, essencialmente, é um conceito interativo respeitando à combinação entre sérias experiências de risco e um relativo resultado psicológico positivo.
3. Também refere que a maior parte das experiências de risco dos indivíduos é quase pe-

quena, no entanto, os efeitos de risco parecem ser cumulativos e podem ser grandes.

4. Diz também aqui (2005), que a resiliência teve um papel importante nos estudos de risco e proteção. Estas últimas noções tinham o foco no estudo das variáveis /indicadores, tendo-se movido para os resultados com o princípio de que eram independentes de cada indivíduo. O que, não tendo acontecido nos estudos em resiliência, (em que se partiu da enorme variação individual), levou então à sua aplicação em psicopatologia, com várias implicações importantes (tanto na conceptualização como nas estratégias de investigação).
5. Rutter diz que o conceito de resiliência e as suas investigações aprenderam com os estudos de risco e proteção e “(...) as duas aproximações são complementares e mutuamente se suportam” (*ibidem*, p.351).
6. Não deixamos de lembrar que, Rutter e sua mulher (1992) propuseram o desenvolvimento humano ao longo de todo o ciclo de vida, apresentando continuidades e descontinuidades bem como descrevendo possíveis mecanismos explicativos. Neste livro, Rutter lembra que, ao lecionar Teorias Gerais do Desenvolvimento (como a de Freud, Piaget, Kohlberg, Gesell ou Erikson), só podia expressar explicações parciais da evolução, não se verificando uma elementar integração de teorias. Por outro lado, estas ignoravam a vida social da criança e a relação de amor apresentava, por exemplo, um papel menor em três delas (Freud, Piaget e Erikson). Note-se que a imagem da capa do livro representa uma criança a brincar entre dois educadores (a mãe e o pai, por exemplo).

Neste frente-a-frente, e antes de realçarmos negativamente alguns pontos da sua posição em 2005, gostaríamos de sublinhar perspectivas da saúde/doença, considerando este como nunca alguém estar completamente saudável ou completamente doente. Os conceitos e as posições de investigadores devem ser compreendidos em contextos históricos e contributos para a investigação. Neste último aspeto e em psiquiatria, Rutter é um marco importantíssimo. Mas não é como Seligman (Peterson *et al*, 1995, citado em Albuquerque, 2005; Seligman, 2011). Rutter não alterou radicalmente a sua visão no campo da saúde/doença. Quis e continuou a estudar os indivíduos com saúde menos positiva, tendo o grande mérito de querer perceber os mecanismos individuais (e não gerais) que propõe responsáveis por esses percursos da personalidade, realçando também a interação com os outros, e propondo-se incrementar positivamente o seu nível de saúde/doença. Concordamos com o 5.º ponto acima referido, num contexto do binómio saúde/doença e da Teoria do Desenvolvimento que pro-

põe. Mas, em designações e no que lhes subjaz, não estamos em sintonia. Com o seu estatuto, “veio até à resiliência”, sendo considerado um marco importante neste constructo. Nós temos uma perspectiva diferente, a de Seligman (2011). Vejamos então alguns aspetos negativos em 2005.

1. Resistência. Na definição de resiliência (Rutter, 2005, p.349) também diz “(...) que implica uma relativa resistência às experiências do risco envolvente”. Porque não prevenção? Veja-se que resiliência figura no título do artigo, talvez imposto: pela evolução da história em risco e proteção e pela história portuguesa da palavra (e seu conteúdo), esta desde 1995; bem como do tema da 4.ª sessão “Saúde e Resiliência para a Criança” com 6 oradores, do Encontro Mais Criança. Gomes-Pedro (responsável por estes dois encontros mundiais de “expert”) tem a nossa posição e a de Seligman (2011). Em 2005 dizíamos “a flexibilidade, (...) a plasticidade, (...) e a *egoresiliência* são conceitos-chave para erradicar a rigidez que o início da investigação neste domínio pode apontar e que a própria designação de proteção (fatores ou mecanismos de proteção) também pode acalantar” (Albuquerque, 2005, pp.24,25).

Note-se, como vimos, que em 1992 (Rutter e Rutter) (e mantendo-o em 2005), apesar de se congratular com novos conceitos, nunca no livro utiliza a palavra resiliência, aplicando sempre o que entende ser equivalente: “a resistência ao *stress*”. Vejamos nessa altura, e abordando os mecanismos de proteção e de vulnerabilidade (Rutter *et al*, 1992, p.55), como define dois conceitos: (...papel de mecanismos responsáveis/que servem) tanto para aumentar a resistência (que agora é igual a resiliência) a fatores de risco – proteção, como para reduzi-las – vulnerabilidade“. Ora a pessoa resiliente “é vulnerável, mas quase invencível”. Nós entendemos que resiliência e vulnerabilidade existem em todo o leque de possibilidades da saúde/doença humana (embora com sinais opostos), assumindo a vulnerabilidade maior valor nos pouco resilientes e menor nível aos muito resilientes. Com Rutter, o aumento da resiliência fica separado da vulnerabilidade.

2. Touchpoints e risco sério. Rutter considera que só há verdadeiras mudanças/variações quando se experienciam momentos de viragem, no desenvolvimento; também propõem que só aquando do risco (sério) há resistência ao *stress*/resiliência. Nós propomos que há adversidade quotidiana, como já vimos (Albuquerque, 2005, pp.132-135) e assim, no seu sentir quotidiano e atuar, a avaliamos no Modelo MDS,sq. A resiliência, sendo um constructo,

evolui e vai-se construindo, elaborando estruturas mais duráveis no tempo, mesmo que os seus efeitos não se evidenciem imediatamente, como já sublinhámos com Helena Ralha-Simões.

3. Promotores-chave da resiliência, para além dos fatores-chave de fundo. Relata mais à frente que os fatores que envolvem a proteção da resiliência e um seu cenário compreensivo ainda não podem ser alcançados pela investigação. Mas é possível resumir o recurso às características principais que parecem ter um maior papel, convenientemente divididos em: *key background* fatores/fatores-chave de fundo A - (parecem ser 5); e *key resiliencie promotios*/promotores-chave da resiliência B - (parecem ser 6) (2005, pp.366-367). (Anteriormente (1992, p.61), sempre propôs 4 mecanismos: B1e 2; 3º- estabelecimento e manutenção da autoestima; 4º- abertura de oportunidades).

A (5 componentes)

- A1- existência de uma multiplicidade de riscos e de experiências protetoras;
- A2- existência de diferenças individuais sensíveis ao risco (com influências genéticas e ambientais);
- A3- mecanismos de mediação, que diferem com o tipo de risco;
- A4- mecanismos de mediação, que diferem com resultados psicológicos;
- A5- a proteção deve estar ligada às circunstâncias (anteriores, durante e posteriores) das experiências de risco.

B (6 componentes)

- B1- há redução do impacto da adversidade no indivíduo;
- B2- há redução das reações negativas em cadeia;
- B3- há aumento das reações em cadeia positivas;
- B4- há um abrir de oportunidades vantajosas;
- B5- tem experiências que, de algum modo, neutralizam recursos chave de risco;
- B6- promove um processo cognitivo positivo de experiências (e assim os indivíduos estão mais aptos a focar-se nos modos nos quais têm sucesso, mais do que a concentrarem-se em tudo o que foi errado).

Neste item 3, concordamos com A1-4. Em A5 (e considerando o nosso sentido de proteção, para além dos resultados de Rutter), propomos que a proteção também depende de toda a estrutura que a pessoa construiu. Quanto aos 6 componentes B dos agora promotores-chave da resiliência, diremos que seria importante diferenciar B1 e 2- estratégias de prevenção, dos restantes B3-6- estratégias de promoção da saúde/doença, aumentando a flexibilidade estrutural e de resposta.

Note-se que no *abstract* para o encontro internacional, em 2002, não surgem B3,5 e 6 e tem um B'3- sobre a autoestima. São os 4 mecanismos de proteção (e é assim que o tem designado) que enuncia já em 1992 (p.61).

4. Competência social e saúde mental positiva.

Afirma que resiliência “(...) não é, contudo: competência social; e saúde mental positiva” (Rutter, 2005, p.349). Quanto à saúde mental positiva já aqui expressámos a nossa posição. Damásio realça (2017) o facto da nossa sociabilidade ser tão essencial como a da sede e da fome. Na sua investigação Rutter considera muitos fatores sociais; com efeito, a sua metodologia implica-o. Na nossa avaliação do compromisso social em resiliência, tem valor positivo a pessoa sentir como média a sua inserção social. Funcionou muito bem, e com valores superiores para uma maior inserção. Eisenberg e outros (2000, citado em Albuquerque, 2005) aconselhavam para que fosse estendida, ao campo social, a análise teórica sobre resiliência.

5. Personalidades de aço. Não deixa de falar ligeiramente em “personalidades de aço” e alguma sua investigação (p.353) (explicitamente não utiliza o termo “hardiness”): mas não assinala Maddi e Kobasa/Ouellette (introdutoras da saúde do indivíduo como dependente deste tipo de personalidade, em 1977, como é referido pela última, em 2001); foi diminuído o impacto da investigação que existiu. Realçamos primeiro que “hardiness” se aplicou a pessoas e a estruturas de saúde positiva e competentes. E em segundo, após o grande impacto inicial, Ouellette e DiPlacido (2001) fazem uma sua revisão para indicarem onde este campo de investigação estava, onde ficou preso e para onde se devia mover. Celebram o conhecimento adquirido, mas sublinham e advertem que os novos investigadores não se devem tornar demasiado “presunçosos e sem abertura” (p.189).

Raiz da resiliência: mais algum passo

Partindo do que sabemos hoje sobre culturas humanas, possibilitadas pelo desenvolvimento destas sociedades (Albuquerque e Frias, 2018), mas com a ótica da psicologia social e também da neurociência (e.g., D. Hunt e A. Damásio), podemos aprofundar o olhar na direção da essência da resiliência. É essencial não esquecer dois aspetos:

- 1º- que Damásio (2017, pp.216-217) propõe, devidamente justificado, que a consciência necessita, pelo menos, da integração de experiências e da subjetividade. Esta última, e nos mesmos termos, necessita da perspetiva ou de um cenário (referindo-se ao mundo do atual estado corporal do sujeito) e do sentir;
- 2º- neste sentir, considera 3 papéis.

Assim, e aplicados às estruturas neurológicas e seu funcionamento relativamente ao constructo de resiliência, propomos, adaptando o que Damásio indica para a criação das culturas humanas e seu processo (2017, p.30): motivar a manutenção da atividade, monitorizar o processo do vigor humano e negociar entre a manutenção da atividade e os desafios. Estes últimos incluem a flexibilidade, característica muito sublinhada da resiliência.

Por outro lado, temos a aprendizagem do desânimo, “helplessness”, isto é, más cognições, controlos e os lidares com os outros, isolando-se desadequadamente (Peterson, Maier e Seligman, 1995, citado em Albuquerque 2005), fechando-se ao controlo emocional e à tarefa. A passividade desadequada foi uma das razões pela escolha da essência da resiliência como uma orientação da atividade saldável (Albuquerque, 2005), sendo o registo da pessoa “helplessness” oposto ao da pessoa vigorosa, “hardiness” (Tapp, 1985). O ser humano está preparado para a sobrevivência e qualidade de vida, mas a aprendizagem deste último enfoque (qualidade de vida) exige/requer a flexibilidade e a gestão do seu quotidiano saudável (“coping”, a piagetiana adequação e a resiliência com desenvolvimento da pessoalidade). Ou seja, manutenção da flexibilidade ativa gradual, complexa e estruturante (Ouellette *et al*, 2001; Hunt, 1978; Damásio, 2017); ou ainda, radicalmente da manutenção da ação física e cognitivamente estruturante e complexa, porque sentida e provocada.

Parece ser natural para muitos, que não necessitam de educação formal, mas informalmente a realizam. O autodidata. O sentir terá um papel fulcral pois motiva, monitoriza e negocia os ajustes exigidos pela edificação saudável do humano, ao longo do tempo (Damásio, 2017, p.30, adaptado para a construção da saúde da personalidade saudável). Isto com a(s) perspetiva(s) genética(s), tendo em conta a maturação, a história, a expressão e a mediação social e cultural, como referimos.

Compromisso social

As sociedades em que nascemos têm influência na forma como nos construímos, nos laços que estabelecemos e no modo como definimos os objetivos pessoais (Lima, 2018). Essas mesmas sociedades, valorizam cada vez mais o sucesso, a individualidade, a vontade, a autodeterminação e a independência (*idem*). A competição está, portanto, presente.

Simultaneamente, as agendas sociais contemporâneas também evidenciam um dinamismo crescente

e frenético, repleto de compromissos ou anulações de compromissos, e nele, a potente esfera tecnológica, inscrita em artefactos persecutórios da inovação veloz (Maffei, 2018). São disso exemplo os dispositivos digitais, com a sua permanente desatualização, dada a rapidez com que se transformam.

Nestes vários mundos que concorrem para o desenvolvimento humano, também é sentido um *déficit* de tempo e de oportunidades (para falhar, para se autoanalisar, para sentir as emoções, para pensar sobre o fim último das ações humanas conscientes, com tudo o que uma mente consciente implica). Facilmente se aceita que o “pensamento rápido” tenha de ser concretizado. Mas será por si só suficiente para garantir a sobrevivência humana? Maffei (2018) diz que o pensamento rápido se associa continuamente ao pensamento lento. Considera que a intuição sem a verificação experimental ou lógico-racional levada a cabo pelo pensamento lento, não passa de um sonho, e que, como tal, “não se coisifica” em algo que seja transmitido, percebido e aceite por outros indivíduos. Não obstante, também é verdade que “o pensamento lento sem o gatilho da intuição se torna preguiçoso e, amiúde, não produtivo” (Maffei, 2018, p.61).

Por seu lado, é também nestas dinâmicas contemporâneas, que cada pessoa é quotidianamente chamada a tomar decisões. E em cada uma delas são “os valores profundos” que servem de “bússola, para avançar numa determinada direção”, na direção mais oportuna e que permita alcançar os nossos propósitos individuais e/ou coletivos (David, 2019, p.21). Existe a ideia comum, mas também enganadora, de que é importante ser duro para consigo próprio, na medida em que essa é uma vantagem competitiva (*idem*). Porém, como salienta a autora, é mais importante ainda ter a flexibilidade e facilidade de aceitar cada fracasso, o que poderá, na verdade, levar cada pessoa a estar mais apta e motivada para progredir. A compaixão, por exemplo, dá-nos a liberdade de nos redefinirmos, a par da tão importante liberdade de falhar, que encerra em si a liberdade de assumir os riscos que nos permitem ser verdadeiramente criativos (*ibidem*).

Como refere Ralha-Simões (2015), no âmbito da resiliência, temos vindo a assistir a uma promissora mudança de paradigma (de forma ainda incipiente) que rompe com antinomias como “normal-patológico”, “saúde-doença”, “adaptação-inadaptação”, procurando agora valorizar, sobretudo, a compreensão das razões por que, por entre contratempos e adversidades, tanta coisa corre bem ao longo do desenvolvimento, numa visão mais complexa da personalidade.

Não menosprezando a dureza e a incerteza do quotidiano frenético em que cada ser humano se compromete, partilhámos a perspetiva de Ralha-Simões (2015, p.18), segundo a qual importa “construir uma visão do ser humano com ênfase em aspetos ‘virtuosos’, promovendo o bem-estar e os aspetos saudáveis do psiquismo humano. E pensar o sentido da existência da pessoa vigorosa e na vida em sociedade, implica também ter consciência. As elaborações de António Damásio (2010) a este respeito referem que, para existir consciência, tem que existir um Eu dentro da consciência, um completo sentido do eu, um completo sentido da nossa existência. Afirma ainda o autor que a existência e a construção deste EU na consciência humana, devem ser providas de alguma estabilidade, ou seja, um EU que não mude de dia para dia, uma referência estável que permita a cada pessoa interagir. A pessoa em sociedade, necessita em cada dia desse “pedaço de terra firme” para interagir confiante, ainda que nem sempre consiga identificar que esse pedaço onde se sustem, não é mais do que a ponta de um *iceberg*.

Educação

A resiliência enquanto núcleo de desenvolvimento saudável (Albuquerque, 2005) tem potencial, amplamente reconhecido, na promoção da saúde, em variados contextos (Silva, Lunardi, Lunardi Filho e Tavares, 2005; Correia, 2018). Intervir no âmbito da sua promoção, requer um olhar atento sobre a educação.

O que diferencia particularmente cada pessoa constitui a matriz da sua identidade pessoal, mas também da diversidade, através da qual a vida coletiva e o bem comum se potenciam e enriquecem (Sá-Chaves, 2004). De facto, sendo o ser humano complexo, tal como a sua envolvente e o próprio conhecimento científico, hoje mais do que nunca importa pôr em ação o espírito crítico necessário à exploração de possíveis intervenções de educação em saúde e em resiliência. Pois esta representa uma possibilidade de trabalhar mais a saúde, deslocando o foco da negatividade da doença, para as virtudes e potencialidades das pessoas, aumentando assim a capacidade de responder e enfrentar de forma positiva as solicitações do quotidiano, apesar de toda a incerteza do quotidiano (Machado, 2010). Edgar Morin (2000), quando aborda as ‘cegueiras do conhecimento atual’, afirma a necessidade e a possibilidade da educação poder incluir o ensino das incertezas (que surgiram nas ciências físicas, nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas), bem como o ensino de princípios de estratégia que permitam enfrentar os imprevistos, o inesperado, a incerteza, e modificar o desenvolvimento em virtude

das informações adquiridas ao longo do tempo. Esses princípios de estratégia, são na verdade saberes básicos essenciais à navegação no desconhecido, que permitam a cada pessoa ao longo da vida, agir de forma refletida e consciente, informada e regulada por valores (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004).

Sendo o ser humano um ser sociável, a sua adaptação ao que o rodeia pode ser realizada de um modo natural ou em ambiente educativo, pelo que, otimizar a interação com o meio envolvente é uma necessidade de todos e também uma imperiosidade para o desenvolvimento (Albuquerque, 2005). A adaptação e a criatividade em ambiente educativo envolvem, mais do que a intuição e aprendizagem por modelos, a consciencialização de si e do próprio processo de resiliência, de complexidade diversa. Numa perspetiva de humano-envolvente, o autoconhecimento, história de controlo/eficácia, autoavaliação, são conceitos que se interligam, mas o humano envolvente, ao passar por situações significativamente mais ou menos difíceis, vai construindo, de um modo complexo, padrões de conhecimento que lhes podem ser úteis, mas dependentes do respetivo desenvolvimento (Albuquerque, 2005).

Não obstante, o processo de adaptação resiliente não é responsabilidade única do indivíduo, mas de toda a ecologia que o rodeia, onde o ensino tem o seu papel, tal como acontece na Escola Superior de Educação de Coimbra, onde é possível educar em e para a resiliência. Esta é uma responsabilidade e um compromisso de todos, para com todos!

Reflexão final

Na linha da segunda revolução de saúde, a sua promoção não é posta em causa, mas a aplicação dos conceitos, por vezes, ainda gera situações dúbias.

A resiliência poderá ser considerada um conceito charneira na possível abertura para uma efetiva promoção da saúde. Alguém será completamente saudável ou completamente doente? A nossa resposta é não e utilizamos o binómio saúde/doença com este sentido. Neste debate estrutural também emerge a evolução de conceitos como o de resiliência e o de vulnerabilidade. Na nossa perspetiva positiva, e no ponto 2. Vertentes introdutórias, apresentámos em 2.1. a diferenciação de conceitos em que surgem a sua possível diferente estrutura, a hierarquia e a durabilidade como importantes. No ponto 2.2 colocámos a justificação do funcionamento também hierárquico do córtex cerebral, com a contribuição da neurologia, mostrando a hierarquização de estruturas para o funcionamento humano. Surge então, depois 2.3, o estrutural conceito abordado e a sua medida com a fundamentação epistemológica para a resiliência, considerando esta dentro da segunda revo-

lução da saúde (promoção). Temos ainda, em 2.4, a apresentação de estruturas conceituais através de binômios, “forçando” a diferenciação de promoção e proteção, de resistência e resiliência e erradicando, se possível, ou diferenciando posições, sobre a rigidez dos termos e enfatizando o processo evolutivo, ou seja, o tempo para a construção de estruturas mais saudáveis como seja a aplicação do termo resiliência excepcional. No ponto 3. Frente a frente com Rutter, fazemos alguns destaques que estão mais de acordo com as nossas perspectivas e simultaneamente outras posições menos consensuais para a nossa linha de aprofundamento estrutural em resiliência. Pudemos identificar alguma evolução no discurso e na aplicação da investigação, em que lhe foi necessário, portanto, o tempo. No ponto 4. Raiz da resiliência: mais algum passo, incluímos os três papéis dos sentimentos, agora aplicados à essência da resiliência, bem como o enriquecimento da sua expressão. Como dizem Eisenberg e outros, a definição de flexibilidade, ou seja a estrutura da resiliência, deve incluir o

campo social. Foi o que fizemos na abordagem de 5.: O Compromisso Social esteve em torno do “pensamento rápido” e “pensamento lento” com fundamentação neurológica. Assim discutimos os imperativos sociais que, estruturados no *self*, sublinham a importância do tempo para o espaço da reflexão pessoal e social. Por fim, com o ponto 6. Educação, os imperativos sociais impõem saber conviver e estruturar-se na incerteza, em que a aprendizagem formal e informal tem de ter o seu papel.

Considerando a introdução (ponto 1), veja-se que é possível, também num minuto, analisar a resposta de como enfrentar a dificuldade: podemos, com facilidade, reconhecer os indicadores do MDSsq em resiliência como, o *locus* de controlo, o controlo emocional e de tarefa, respondendo ativamente a todos os desafios. Reafirmamos que o tempo é essencial, pois a dificuldade é quotidiana, mas pode ajudar a construir humanos vigorosos/resilientes, em exemplos, hoje mais constantemente conhecidos à escala global.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, A.M.; Frias, A. (2018). Resiliência humana neurológica: Em sociedade sou finito, mas posso pensar o infinito. *OMNIA – Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes*, 8(3), 15-26.
- Albuquerque, A.M. (2012). Releitura de “Touchpoints” em caminhos para a qualidade da educação: Resiliência na AEPEC. In M.F. Patrício, L. Sebastião, J.M.M. Justo e J. Bonito (Orgs.), *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp. 305-315). Montargil: AEPEC.
- Albuquerque, A.M. (2014). À luz da resiliência: o riso e a perda na Educação para a Saúde. *OMNIA – Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes*, 1, 23-29.
- Albuquerque, A.M. (2005). *Resiliência: Contributos para a sua conceptualização e medida* (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cachapuz, A.; Sá-Chaves, I.; Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, S. (2018). *Resiliência em profissionais de saúde* (Tese de mestrado). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação/Escola Superior de Tecnologia da Saúde.
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas*. Lisboa: Círculo de Leitores - Temas e Debates.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: A construção do cérebro consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores - Temas e Debates.
- David, S. (2019). *Agilidade emocional. Liberte-se, abrace a mudança e prospere no trabalho e na vida*. Lisboa: Conjuntura Actual Editora.
- Garmezy, N.; Masten, A.S.; Tellegen, A. (1984). The study of the stress and competency in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Hunt, D.E. (1978). Conceptual level theory and research as guide to educational practice. *Interchange*, 8(4), 78-90.
- Lima, M.P. (2010). *Envelhecimento(s). Estado da Arte*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Machado, A. (2010). *Resiliência e promoção de saúde: Uma relação possível*. Psicologia. Disponível em www.psicologia.com.pt.
- Maffei, L. (2018). *Elogio da lentidão*. Lisboa: Edições 70.
- Masten, A.S.; Hubbart, J.J.; Gest, S.D.; Tellegen, A.; Garmezy, N.; Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ouellette, S.C.; DiPlacido, J. (2001); Personality's role in the protection and enhancement of health: Where the research has been, where it is stuck, how it might move. In A. Baum, T.A. Revenson, and J.E. Singer (Eds.), *Handbook of Health Psychology* (pp.175-193). New York: LEA.
- Ralha-Simões, H. (2017). Um olhar desenvolvimentista sobre a resiliência: Em busca do elo perdido da superação da adversidade. *OMNIA – Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes*, 7, 5-13.
- Ralha-Simões, H. (2015). *Psicologia Positiva e felicidade humana: As ciladas conceptuais dos modelos psicopatológicos*. Faro: GREI – Grupo de Estudos Interdisciplinares - Cadernos do GREI, nº25, março (e-book).

-
- Robins, R.W.; John, O.P.; Caspi, A.; Moffitt, T.E.; Stouthmer-Loeber, M. (1996); Resilient, overcontrolled, and undercontrolled boys: Three replicable personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 157-171.
- Rutter, M. (2005). As necessidades de resiliência para a criança. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais Criança. As necessidades irreduzíveis* (pp.349-376). Lisboa: Hospital Santa Maria - Clínica Universitária Pediátrica.
- Rutter, M.; Rutter, M. (1992). *Development minds: Challenge and continuity across the life span*. Harmondsworth: Penguin.
- Sá-Chaves, I. (2004). Tendências para a reconceptualização curricular. In A. Cachapuz, I.Sá-Chaves, I. e F. Paixão (Eds.), *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI* (pp.125-132). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Simões, C.M. (2018). Resiliência, identidade e personalidade: Triangular conceitos num quadro de coerência epistemológica. In H. Ralha-Simões (Org.), *Resiliência: novos olhares face aos desafios do nosso tempo* (pp.15-29). Lisboa: ExLibris.
- Simões, C.M.; Ralha-Simões, H. (2015). *Triangular conceitos: Desenvolvimento, maturidade, competência*. Lisboa: ExLibris.
- Silva, M.; Lunardi, V.; Lunardi Filho, W.; Tavares, K. (2005). Resiliência e promoção da saúde. *Texto e Contexto-Enfermagem*, 14, 95-102.
- Tapp, J.T. (1986). Multisystems Holistic Model of Health. In T. Field, P.M. McCabe, and N. Schneiderman (Eds.), *Stress and coping* (pp.3-28). London: LEA.

EDUCAÇÃO DIGITAL (NÃO FORMAL)

Uma oportunidade de transformação da Educação Formal

Resumo: O reconhecimento do valor educativo dos contextos e situações não formais que experienciamos no quotidiano tem ganho maior visibilidade nas últimas décadas, em grande parte devido à diversidade de modos e meios que se podem mobilizar para aprender e ao uso generalizado de tecnologias digitais. No entanto, se, por um lado, as situações formais de aprendizagem continuam a constituir as formas dominantes de educação na contemporaneidade, por outro lado, aprender em contextos não formais e digitais requer o desenvolvimento, por parte de quem aprende, de um conjunto de competências transversais e literacias específicas, que se espera que sejam promovidas pela educação formal. A escola e outros contextos formais de educação tomam o desenvolvimento dessas competências e literacias como suas principais metas no que respeita à educação dos seus públicos? Neste contexto, em que medida precisa a educação formal repensar-se e reconfigurar-se? São essas as questões orientadoras da reflexão que apresento.

Palavras-chave: Educação formal, educação digital, contextos de educação não formal, contexto *online*.

DIGITAL NON-FORMAL EDUCATION

An opportunity to transform formal education

Abstract: In the last decades the recognition of the educational value of contexts and non-formal situations that each one experiences in one's daily life has gained greater visibility, largely due to the generalized use of digital technologies and to the diversity of ways and means that each subject can mobilize to learn. However, if, on the one hand, formal learning situations continue to be the dominant forms of education in contemporary times, on the other hand, learning in non-formal and digital contexts requires the development of a set of transversal competences and specific literacies by the learner that are expected to be promoted and provided by the School. Does the school take the development of these competences and literacies as its main goals to the education of the children and young people who attend it? In this new context, to what extent does the School need to rethink and reconfigure itself? These are the guiding questions of the reflection that is developed here

Keywords: Formal education, digital education, informal education contexts, online context.

¹ **Professora Auxiliar Convidada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa**

Doutorada em Teoria e Desenvolvimento Curricular, mestre em Tecnologias Educativas e licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa

ORCID: 0000-0001-5939-4401 (e-mail: jviana@ie.ulisboa.pt)

Introdução

A Escola é a referência sobre a essência do que é (ou pode ser) o processo educativo para a generalidade das pessoas, dos grupos e comunidades, das instituições e das culturas. Reconhece-se hoje, contudo, uma variedade de outras situações e contextos de aprendizagem, que nos permitem alternar entre vários modos de aprender, conciliar a diversidade de experiências de aprendizagem, articular conhecimentos adquiridos e competências desenvolvidas, mobilizar meios, recursos e condições para a aprendizagem que temos ao nosso dispor, enriquecendo e tornando mais significativos o processo educativo em que nos situamos e o percurso pessoal de aprendizagem que se constrói ao longo da vida. A perspetiva aqui assumida considera a aprendizagem sobre as dimensões da vida, num prisma de educação aberta, de acordo com as intenções iniciais dos autores da Educação Permanente que surge como um princípio organizador de todo o processo educativo — continuidade, diversidade e globalidade — e não enquanto educação e formação ao longo da vida, na perspetiva que é marcada pelo princípio da empregabilidade (ver, por exemplo, a análise e discussão que são realizadas por autores como Rui Canário e Licínio Lima).

Hoje, muitas das situações de aprendizagem, quer sejam de caráter marcadamente formal ou informal, são mediadas pelo uso de tecnologias digitais, em particular da *Internet*. O seu desenvolvimento veio quebrar definitivamente os limites do espaço e do tempo dedicados à aprendizagem. As aceleradas mudanças provocadas nas sociedades nas últimas décadas possibilitaram um acesso global e generalizado ao conhecimento, o que torna o contexto atual em uma realidade que é nova nas suas características no que se refere aos meios que temos ao nosso dispor para aprender.

Nestes contextos e cenários de aprendizagem, que são novos ou diferentes nas suas características e nas formas como podemos aceder à informação e ao conhecimento, realizar aprendizagens implica, entre outras, as capacidades de autonomia, de autorregulação, de gestão pessoal da aprendizagem (Duarte, 2012) e de tomada de decisão, num nível que se pode dizer mais elevado e profundo do que em contextos formais de aprendizagem pois, ainda que na generalidade as pessoas tenham e possam beneficiar da experiência anterior, adquirida em processos educativos formais e presenciais, precisam de saber organizar-se para aprender, definir o que pretendem aprender e como fazê-lo, sem contar com e estar dependente de um professor que guie e oriente a aprendizagem.

Acredita-se, portanto, que o ensino formal assume um papel fundamental na promoção do desenvol-

vimento das competências e literacias consideradas essenciais para que qualquer pessoa possa usufruir posteriormente de (outras) oportunidades de aprendizagem que emergem em contextos não formais. O que nos remete, por outro lado, para a necessidade de ultrapassar o “modelo escolar”, através do recurso a metodologias e processos que permitam estimular, adquirir e mobilizar diferentes competências intrinsecamente relacionadas com pesquisa, análise e reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem.

Nesse sentido, e no âmbito de uma sociedade fortemente apoiada nas TIC (Técnicas de Informação e Comunicação), foi sendo apregoado que a Escola — local de eleição e, durante séculos, único para se ensinar e aprender — precisava transfigurar-se, repensar papéis, competências e modelos de aprendizagem e de organização curricular e considerar o perfil dos alunos e os ambientes em que estes se movimentam e se sentem motivados a participar, fazendo com que os seus interesses, fora das paredes da escola, encontrem um lugar válido na educação formal (Weigel, James e Gardner, 2009).

Torna-se, por isso, relevante analisar outras instâncias de aprendizagem e modos de formação hoje disponíveis, para além dos “muros da escola”, e caracterizar o contexto que se vive na maioria das sociedades, pautado por mudanças significativas que têm sido desencadeadas pela revolução, desenvolvimento e evolução tecnológica, ao nível social, político, económico e cultural que afetam inevitavelmente a educação em geral e as formas e os contextos de aprendizagem em particular.

Contextos e instâncias de aprendizagem para além dos muros da escola

Paralelamente à escola, reconhece-se que existem hoje múltiplas instâncias de aprendizagem e modos de formação que fazem parte da experiência de vida de crianças, jovens e adultos, numa diversidade de contextos de aprendizagem, com preponderância para as que se caracterizam pelo seu caráter marcadamente informal, típicas de contextos não formais (desprovidos de qualquer caráter de formalização e estruturação para a aprendizagem).

No final do século XX e início do século XXI “foi claramente manifesta a tendência para que os sistemas educativos não se esgotassem nos seus níveis organizados” (Gaspar e Roldão, 2007, p.175). A visibilidade dos processos educativos não formais “ocorre e afirma-se, progressivamente, a partir da segunda metade do século XX e corresponde a um fenómeno que nasce do interior de um campo emergente de práticas educativas orientadas para públicos adultos” (Canário, 2006, p.196). É nesse quadro, vinculado pelo movimento de educação permanente,

que, de acordo com Rui Canário (2006, p.197), “ganham visibilidade as distinções entre os diferentes níveis de formalização possível das situações educativas: num *continuum* educativo que cobre todo o ciclo vital, integram-se e articulam-se processos formais (cujo protótipo é o ensino dispensado na escola), processos não formais (marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados ‘à medida’ de públicos e situações singulares) e processos informais (correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizadas ou estruturadas)”.

Surgiram, deste modo, “dois conceitos em paralelo – formal e não formal – que poderão alternar, complementar-se, mas não se autoexcluem” (Gaspar e Roldão, 2007, p.175). Neste contexto e de acordo com o documento de trabalho *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*, que resultou do Conselho Europeu de Lisboa realizado em março do ano 2000, a expressão “aprendizagem em todos os domínios da vida” (*lifewide learning*), “coloca uma tónica mais acentuada na complementaridade das aprendizagens formal, não-formal e informal, lembrando que [a] aquisição de conhecimentos (...) pode decorrer (...) no seio da família, durante o tempo de lazer, na convivência comunitária e na vida profissional quotidiana. A aprendizagem em todos os domínios da vida faz-nos também perceber que ensinar e aprender são papéis e actividades que podem ser alterados e trocados em diferentes momentos e espaços.” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p.10).

Estes movimentos e a adoção recorrente de expressões desta natureza assentam no facto de se saber que, independentemente de passarmos grande parte da nossa vida em contextos e situações formais de aprendizagem (escola, trabalho, cursos, ações de formação, entre outras), as aprendizagens realizadas ao longo da vida são, na sua maioria, de carácter informal, isto é, desenvolvidas em situações ou contextos informais (European Commission, 2016). São várias as formas como aprendemos “naturalmente” num cenário contemporâneo (Lemke, 2002) – ler um livro ou navegar na *Internet* em busca de informação, pedir a um amigo ou a um perito que nos explique, observar como os outros fazem e tentar depois fazê-lo, explorar novos territórios, escrever, desenhar, criar diagramas, questionar, entre outras situações.

É assente nessa premissa que, nos últimos anos, têm vindo a ser tomadas medidas políticas e sociais no campo da educação, em particular na Europa, com a intenção de aumentar o reconhecimento de capacidades e competências adquiridas fora da escola,

com a criação de sistemas nacionais de validação da aprendizagem não formal e informal, por parte dos Estados-Membros da Comissão Europeia, e da sua valorização quer no campo da ação com a juventude, quer no âmbito da agenda de desenvolvimento de competências e emprego (European Commission, 2016; UNESCO, 2012). Tal resulta da consciência de que a educação global implica uma visão holística, onde a educação formal, a não formal e a informal se devem complementar.

Também as tecnologias de informação e comunicação não mais podem ser ignoradas, especialmente no seio de qualquer ecossistema educativo, uma vez que o seu uso permite e promove a construção de conhecimento em diferentes áreas e domínios, uma co-construção ou construção coletiva do saber como defende, por exemplo, George Siemens (2005), entre outros. O seu uso generalizado desencadeou a realização de novos tipos de atividades, quer sejam ao nível profissional, pessoal ou académico, e de novos hábitos de trabalho, de ensino e de aprendizagem.

Transformação digital: saber aprender com as tecnologias

Na sua maioria, a população tem acesso à *Internet* e é grande a percentagem de pessoas que a utiliza regularmente. Vários são os dados estatísticos, provenientes de diferentes fontes, que comprovam isso mesmo (Eurostat, 2015). Contudo, saber usar as tecnologias digitais e poder aprender a tirar partido das suas potencialidades, lidar com a informação, gerir o conhecimento, comunicar e interagir com os outros, requer que os cidadãos saibam onde está a informação, como lhe podem aceder e sejam capazes de transformar essa informação em conhecimento. Ou seja, é esperado que cada um desenvolva um conjunto de competências transversais e de literacias consideradas necessárias no século XXI, que se esperava que fossem, na sua maioria, desencadeadas ao longo do percurso escolar ou através de outros modos de formação.

A UNESCO e a OCDE têm apelado a que os sistemas educativos não se fechem nos seus próprios objetivos e avaliações internas, mas desenvolvam nos seus alunos a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, calcular, problematizar e resolver as situações da vida real em contextos diferenciados de modo a incluírem-se plenamente na sociedade. Em 2010, a Comissão Europeia identificou algumas das competências transversais que importa promover e valorizar – tais como a criatividade, a inovação, o espírito crítico, a resolução de problemas, a produtividade, a liderança e responsabilidade, a tomada de decisões, a comunicação, a colaboração, a pesquisa, a iniciativa e autodeterminação (European Commission, 2010). Vários estudos foram realizados nas últimas décadas, tendo sido

apuradas diferentes classificações para os tipos de competências. Segundo a publicação *Partnership for 21st Century Skills* (P21, 2007), as competências a desenvolver no século XXI podem agrupar-se em quatro grupos: i) temas centrais ou nucleares: línguas e linguagens artísticas, línguas do mundo, artes, economia, matemática, ciência, geografia, história, governo e formação cívica, entre outros); ii) aprendizagem e inovação: espírito crítico e resolução de problemas, comunicação, colaboração, criatividade e inovação; iii) informação, *media* e tecnologia: literacia informacional, literacia para os *media*, literacia para as TIC; iv) competências de vida e carreira: flexibilidade e adaptação, iniciativa e autorregulação, competências sociais e culturais, produtividade e responsabilização, liderança e responsabilidade.

No entanto, já desde os anos 80 do século passado os países mais desenvolvidos se renderam a uma nova evidência – o problema da falta de competências de literacia da população adulta. Em Portugal, apesar das baixas taxas de literacia que ainda se manifestam na população, o problema do analfabetismo já não se coloca como no passado. Hoje a questão é a dos níveis de literacia e dos infoexcluídos, sobretudo relacionada com a fraca literacia digital da população em geral e com a infoexclusão de determinados grupos em particular. Por exemplo, em Portugal ainda subsistem desigualdades significativas no acesso às TIC (e.g. Costa, Cardoso, Coelho e Pereira, 2015), o que condiciona a democratização no acesso à informação e ao conhecimento e, em consequência disso, as oportunidades de aprendizagens que a partir daí possam ser desencadeadas.

A literacia é efetivamente “um dos fatores que condiciona a proficiência dos indivíduos no domínio das TIC” (Ávila, 2005, p.142), uma vez que sem competências de literacia, não só a aprendizagem dessas tecnologias fica comprometida, como fica seriamente limitada a utilização que delas é feita.

O facto de a *Internet* se apresentar como um meio facilitador para o desenvolvimento de competências de aprendizagem (Weigel, James e Gardner, 2009), de estarem a emergir novos estilos de aprendizagem, suportados pelas TIC, e a surgirem cada vez mais comunidades de aprendizagem informal (Sefton-Green, 2004) constitui fonte de fortes pressões colocadas às instituições de ensino e de formação. As universidades são chamadas a identificarem as referidas competências transversais, a desenvolverem as metodologias adequadas à sua concretização e a colocarem um novo modelo de ensino em prática, contribuindo para a construção de uma Europa de cidadãos esclarecidos, interventivos, empreendedores, que dominem as competências de informação e literacia para saberem ler a realidade em que estão inse-

ridos. Considera-se, a propósito, que a aprendizagem formal pode ter o papel de assegurar que os indivíduos desenvolvem as competências essenciais para usarem as tecnologias de forma efetiva, para poderem aprender e resolver problemas através dos meios e recursos digitais. Não nos referimos a competências tecnológicas, relacionadas com o conhecimento técnico-instrumental das tecnologias digitais, mas sim a competências transversais em TIC (United Nations - Economic and Social Council, 2018) e a competências transversais gerais.

Oportunidades de aprendizagem criadas pelas tecnologias digitais

O uso das tecnologias digitais na aprendizagem implica esclarecer e fundamentar quais os princípios sobre a aprendizagem que se consideram. A esse propósito destacam-se as propostas, sistemáticas e fundamentadas, sobre a aprendizagem com tecnologias apresentadas por Seymour Papert (2005) e David Jonassen (2000), assentes em princípios teóricos de teor construtivista ou socioconstrutivista, nas quais a premissa é a de usar as tecnologias para pensar, ao serviço do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e da promoção de aprendizagens significativas.

Os resultados obtidos em estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre o uso das TIC, ao nível nacional e internacional, em contexto educativo e formativo, mostram que a prática e as experiências vividas em contextos enriquecidos pelas tecnologias ou em ambientes virtuais promovem e proporcionam a realização de aprendizagens autênticas e significativas, de forma autónoma ou colaborativa, através de atividades tais como a pesquisa, a comunicação, a colaboração e a produção (Sharpe, Beetham e Freitas, 2010).

Transversalmente têm sobressaído diferentes conceitos e noções que tendem a acompanhar a evolução tecnológica e a clarificar os modos e as circunstâncias nos quais se vive e se aprende na sociedade atual, predominando o uso regular, natural e espontâneo da *Internet*, sobretudo a partir de dispositivos móveis. Podem referir-se, entre outras, as noções de mobilidade, flexibilidade, conectividade, ubiquidade e *serendipity* que contribuem para a caracterização do contexto contemporâneo geral e dos contextos de aprendizagem que se geram em diversas dimensões. A partir do uso de dispositivos móveis para aprender emerge a noção de aprendizagem ubíqua, caracterizada por ser espontânea, acidental, caótica e fragmentada, inadvertida e não deliberada. Prescinde da equação ensino-aprendizagem e faz emergir um processo de aprendizagem sem ensino (Santaella, 2014).

Importa sublinhar a importância de se equacionar como é que as tecnologias são efetivamente usadas do ponto de vista pedagógico, uma vez que, se, por um lado, é reconhecido o seu potencial para envolver o aluno de forma ativa no processo educativo, por outro lado, facilmente se observam situações nas quais as tecnologias são usadas para reproduzir o modelo tradicional de ensino assente na transmissão e reprodução de conhecimento.

Educação analógica numa sociedade digital

Poder-se-á, então, estabelecer um paralelismo entre a escola, nomeadamente a sala de aula, e os contextos *online*, que a *Internet* torna possíveis, perspetivando-os como ambientes propícios à realização de aprendizagens. O ensino formal é caracterizado, fundamentalmente, por ser organizado, estruturado, intencional e ter um espaço e um tempo delimitados. A escola tem continuado a funcionar do mesmo modo fechado, desde a sua origem no século XVIII, época em que se consolidou o modelo escolar (Nóvoa, 2009) que permanece no tempo e resiste às mudanças que têm ocorrido no século XX e no início do século XXI, independentemente da abertura ao mundo, da inovação e da evolução científica e tecnológica. É na escola que cada indivíduo realiza grande parte das suas aprendizagens, adquire conhecimentos e desenvolve competências fundamentais ao seu desenvolvimento e à formação pessoal, social e profissional. Conhecimentos e competências selecionados e estipulados por outros (decisores políticos, construtores do currículo, professores ...). Por sua vez, a *Internet* é um ambiente aberto, reflexo da sociedade, da cultura e da história, um contexto que espelha o conhecimento e a inovação, que inclui experiências e práticas de aprendizagem, constituída por “muitas paredes” multidecoradas, que vão sendo substituídas de forma acelerada.

Os contextos não formais *online* têm, portanto, características muito diferentes da sala de aula: os intervenientes não estão predefinidos, nem tão pouco as atividades ou os conteúdos, pelo menos na sua totalidade ou na sua especificidade. Os objetivos vão sendo determinados por cada um, que da mesma forma escolhe os recursos e as ferramentas adequadas às suas intenções, define as estratégias e os métodos que lhe permitem organizar-se para aceder à informação que pretende ou lhe interessa para obter conhecimento e aprender. Os contextos não formais *online* esbatem as diferenças entre quem ensina e quem aprende, entre quem decide e quem constrói o currículo.

Contudo, tanto em contextos de ensino presencial como nas múltiplas propostas e experiências que se conhecem de ensino e de aprendizagem *online* situadas em modalidades de ensino a distância, como são

exemplo alguns cursos abertos *online* (designados internacionalmente por MOOC), continuam a persistir as visões tradicionais de ensino, ao serviço da reprodução, com base em modelos de currículo fechados, de tendência normativa e prescritiva, de cariz tecnológico e sistemático, como se o contexto se mantivesse inalterável. O contexto é substancialmente diferente, pelo que se reúnem as oportunidades para se construírem currículos mais abertos e flexíveis, quer seja em contextos presenciais, quer seja em contexto *online*.

Conteúdos *online* existem e estão disponíveis na *Internet*. As questões que se colocam são se todos lhes acedem e sabem tirar partido das suas potencialidades, se sabem como se lhes acede e como avaliar a sua qualidade. Pode aceder-se a esses conteúdos obtendo determinada informação e rapidamente saltar para outro conteúdo, ou criar-se procedimentos que permitam o aprofundamento e consolidação de estratégias e de modos de apreensão de outros conteúdos. O que implicaria, neste caso, que o aprendiz tenha a capacidade de refletir sobre os próprios processos que utiliza, seja capaz de selecionar as estratégias que resultam, ou seja, que seja capaz de autorregular a aprendizagem, seja autónomo e independente no seu percurso formativo, saiba como se organizar para aprender e como orientar e gerir esse processo.

Considerações finais

É evidente que os diversos recursos, ferramentas, modelos e perspetivas que têm sido desenvolvidos e experimentados no que se refere ao uso de tecnologias digitais para aprender, tal como a investigação realizada, têm tido implicações nas reflexões, do ponto de vista teórico e empírico, sobre o uso pedagógico que é feito das tecnologias em contextos formais de educação, e sobre as diferentes (e novas) formas como podem ser consideradas na organização e desenvolvimento curricular das aprendizagens realizadas em contextos formais de educação e formação, constituindo contributos concretos para a construção de conhecimento neste domínio da investigação educacional.

Estudos mostram que poucas têm sido as mudanças na educação, ao nível das práticas e das metodologias. Sabemos, pois, que a mudança no processo educacional não é redutível à instalação de computadores e recursos multimédia disponibilizados a alunos e professores, formandos e formadores, pressupondo, fundamentalmente, uma mudança de paradigma ao nível das práticas pedagógicas. As TIC ainda não são usadas tirando partido do seu potencial para a aprendizagem, nem integradas nas atividades curriculares, de modo a criar as oportunidades para que os alunos e formandos possam aprender de forma diferente do que tradicionalmente se espera

(Twist e Withers, 2007; Means, 2008), nem para valorizar e promover o desenvolvimento de competências e atitudes nas quais os aprendentes apresentam habitualmente dificuldades.

Por sua vez, aprender em contextos não formais configurados *online* requer, por si só, o desenvolvimento de um conjunto de competências e literacias determinantes para as aprendizagens que aí possam ser realizadas, nomeadamente a literacia digital, englobando competências do domínio da literacia informacional, da literacia para os *media* e competências de uso da *Internet* (Ávila, 2005). A educação formal poderá assumir um papel crucial na promoção do desenvolvimento de tais competências junto de crianças, jovens e adultos (como aliás tem vindo a ser defendido por vários autores), competências consideradas essenciais para que possam usufruir posteriormente de (outras) oportunidades de aprendizagem que emergem em contextos não formais.

A transformação da educação formal é necessária. Tal como é defendido por vários autores (e.g. Marsh e Willis, 1995; Weigel, James e Gardner, 2009), assiste-se hoje à emergência de novos paradigmas em educação que permitem enquadrar as práticas atuais de aprendizagem, especialmente as que são desenvolvidas ou desencadeadas em contextos informais *online*. Essa transformação implica mudanças. No entanto, não se trata de mudanças relativas (apenas) à introdução de tecnologias nas instituições educativas e formativas e ao seu apetrechamento tecnológico, nem ao uso de determinadas tecnologias, plataformas ou aplicações tecnológicas, recentes e inovadoras, mas sim de mudanças em termos de práticas de ensino, de formação e de aprendizagem, nomeadamente os meios e as estratégias mobilizadas para aprender, os ambientes ou contextos criados para aprender, ou mesmo mudanças dos modelos ou perspetivas sobre a aprendizagem que estão subjacentes às práticas formativas. Uma mudança do pensamento pedagógico é o que se espera.

A transformação da educação formal implica uma mudança de paradigma, com implicações na

conceção, desenho e implementação do currículo e, até mesmo, a reconfiguração do conceito de currículo no contexto e circunstâncias atuais (Viana, 2017). Não se trata por isso de desenhar mais um conjunto de reformulações curriculares, como tem acontecido ao longo da história da educação escolar e da formação de adultos em Portugal nos últimos trinta anos. É preciso repensar a educação formal e a sua configuração. É preciso reconfigurar a educação integrando de modo ubíquo os diferentes contextos de aprendizagem, as suas instâncias e os vários modos de aprender, promovendo práticas de educação e de formação aberta e em rede, transformando-a numa educação digital, no seio da qual são realizadas aprendizagens autênticas e significativas. Educação digital que integra e articula contextos formais de aprendizagem, nos quais os percursos de aprendizagem dos seu atores estão globalmente delineados, existindo uma figura pedagógica que orienta e gere os processos e as práticas formativas que lhe dão corpo e onde os aprendentes têm a oportunidade e são estimulados para desenvolverem as competências referidas anteriormente, que lhes permitam posteriormente aprender independente e autonomamente em contextos não formais, nos quais assumem a gestão das suas práticas e processos formativos, tomando decisões e definindo o que aprender e como fazer para aprender num *continuum* ao longo da vida, numa perspetiva de continuidade, diversidade e globalidade, de educação permanente.

Para a transformação, poderá começar-se por considerar efetivamente a perspetiva dos aprendentes e o seu papel na codecisão curricular, nomeadamente na conceção, desenho e desenvolvimento curriculares e promover a participação, autonomia, responsabilização, inovação, criatividade e capacidade de improviso junto dos aprendentes e, em alguns casos, também dos ensinantes (professores, formadores, educadores). Em última instância, a educação enquanto ecossistema educativo precisa de ser capaz de se (re)pensar, de se questionar e de se reinventar! Repensar e transformar a própria conceção de escola, de formação e de educação formal, em geral.

Referências bibliográficas

- Ávila, P. (2005). *A literacia dos adultos: Competências-chave na Sociedade do Conhecimento* (Tese de doutoramento). Lisboa: ISCTE - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância da estratégia da educação não formal. In L. Lima; J.A. Pacheco; M. Esteves e R. Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp.195-254). Porto: SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida* [documento de trabalho dos serviços da comissão]. Bruxelas. Disponível em: <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>
- Costa, A.; Cardoso, G.; Coelho, A.; Pereira, A. (2015). *A sociedade em rede em Portugal – Uma década de transição*. Coimbra: Almedina.
- Duarte, A.M. (2012). *Aprender melhor: Aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.
- EUROPEAN COMMISSION (2016). *EU policy in the field of adult learning*. Disponível em: goo.gl/kGuVfU
- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels. Disponível em: <http://goo.gl/kj0NL>
- EUROSTAT (2015). *Estatísticas sobre a sociedade da informação — Agregados familiares e indivíduos. Eurostat. Statistics explained*. Disponível em: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Information_society_statistics_-_households_and_individuals/pt.
- Gaspar, I.; Roldão, M.C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Jonassen, D. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Upper Saddle River: Merrill.
- Lemke, J. (2002). Becoming the village: Education across lives. In G. Wells, and G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp.34-45). London: Blackwell.
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário e B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa/IEFP
- Marsh, C.J.; Willis, G. (1995). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Englewood Cliffs: Merrill.
- Means, B. (2008). Technology's role in curriculum and instruction. In M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp.123-144). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Disponível em repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf.
- P21 (2007). *Framework for 21st century learning*. In *Partnership for 21st century skills*. Disponível em <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- Papert, S. (2005). *Technology in schools: To support the system or render it obsolete?* Educational Technology. Disponível em: <http://goo.gl/eTBCKg>.
- Santaella, L. (2014). *Comunicação ubíqua. Repercussões na cultura e na educação*. Paulus Editora (e-book).
- Sefton-Green, J. (2004). *Literature review in informal learning with technology outside school*. Bristol: Futurelab.
- Sharpe, R.; Beetham, H.; Freitas, S. (Eds.) (2010). *Rethinking learning for a digital age. How learners are shaping their own experiences*. New York: Routledge.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1), 3-10.

- Twist, J.; Withers, K. (2007). The challenge of new digital literacies and the 'hidden curriculum'. *Emerging Technologies for Learning*, 2(3), 27-39.
- UNESCO (2012). *UNESCO Guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>
- UNITED NATIONS - *Economic and Social Council* (2018). *Building digital competencies to benefit from existing and emerging technologies, with a special focus on gender and youth dimensions. Report of the Secretary General*. Geneva: Commission on Science and Technology for Development. Disponível em: https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ecn162018d3_en.pdf
- Viana, J. (2017). *Currículo em contextos informais: Contributos para a (re)conceptualização do conceito de currículo a partir de aprendizagens online* (Tese de doutoramento em Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.
- Weigel, M.; James, C.; Gardner, H. (2009). Learning: Peering backward and looking forward in the digital era. *International Journal of Learning and Media*, 1(1), 1-18.

Helena Ralha-Simões¹

OMNIA 9(1) pp. 25-34

Recebido 10-3-2019

Aprovado: 28-3-2019

Publicado: 8-4-2019

A TEORIA DESENVOLVIMENTISTA EM PSICOLOGIA

Reflexões epistemológicas a partir da historicidade da ideia de desenvolvimento

Resumo: A problematização da ideia de desenvolvimento é invocada para compreender a realidade histórica que acompanhou os desafios com que este domínio científico se deparou ao longo do tempo. Sublinha-se a necessidade de descentrar finalmente este conceito do interesse primordial sobre a infância, responsável pelo seu importante lugar no discurso psicológico, demarcando-o igualmente das demasiado habituais atitudes prescritivas e normalizadoras a que surge associado.

A reflexão só poderá conduzir a novos patamares se aceitarmos que o conceito de desenvolvimento, cuja afirmação se deu enquanto produção generalizada da sociedade ocidental, não é universal. Esta parte frequentemente dos seus próprios valores como sistema de referência, estendendo-os a circunstâncias de espaço e de tempo muito distintas. Para ultrapassar estes condicionalismos e as consequentes visões limitativas que daí advêm é indispensável equacionar a problemática do desenvolvimento introduzindo novos olhares que possam clarificar de um outro modo esta discussão.

Palavras-chave: Desenvolvimento psicológico, Psicologia do desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, paradigma evolucionista, relativismo histórico e cultural.

THE PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENTAL THEORY

Epistemological reflections based on the historicity of the idea of development

Abstract: The problematization of the idea of development is useful to understand the historical reality that accompanied the challenges that this scientific domain has faced over time. It is essential to introduce different perspectives, in particular by overcoming the primary interest on childhood that gave him its current place in the psychological discourse. Furthermore, it is also necessary to focus this subject outside prescriptive and normalizing attitudes.

Reflection can only lead to new advances if we accept that the concept of development is not universal, although it certainly has been affirmed as a production of Western society, which too often extended their reference values to very diverse spacial and temporal circumstances. In order to overcome these constraints and the resulting limiting visions, it is essential to consider the developmental issues by introducing new perspectives that could clarify this discussion in a different way

Keywords: Psychological development, Lifespan Development Psychology, evolutionary paradigm, historical and cultural relativism.

¹ Professora Coordenadora Aposentada da Universidade do Algarve

Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade de Aveiro

Pósgraduada em Psicologia Genética pela Universidade Católica de Lovaina (Bélgica)

Licenciada em Psicologia Clínica pelo ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada

ORCID: 0000-0001-8576-5245(e-mail: hralha.simoes@gmail.com)

Introdução

A ideia de desenvolvimento psicológico constitui uma conceção que não é universal pois representa uma produção da sociedade ocidental num dado momento histórico bem preciso, a qual foi influenciada pelo paradigma dominante aquando da sua emergência no discurso científico. Coexiste assim, pelo menos potencialmente, com outras posições possíveis, muitas vezes menosprezadas apenas porque se aceitou tacitamente já estarem implicitamente integradas numa perspetiva desenvolvimentista mais englobante.

De um modo geral, o modelo diacrónico que daí resulta parte dos valores da sociedade onde teve origem, pelo que, na prossecução de uma melhor compreensão do psiquismo humano, os utiliza para avaliar os contextos e as circunstâncias subjacentes ao seu objeto de estudo. Para ultrapassar os reducionismos e as visões restritivas, inevitavelmente consequentes a esta situação, é indispensável efetuar uma reflexão aberta a outros contributos a fim de introduzir nesta discussão novos olhares clarificadores.

Pretendendo contribuir nesse sentido, o presente texto, após situar o conceito de desenvolvimento psicológico em termos da sua historicidade, problematiza alguns dos seus principais desafios, tendo em vista um melhor entendimento conducente a novos caminhos. Esta difícil tarefa exigirá, sem dúvida, pôr em causa muitos dogmas e pressupostos já bem estabelecidos, mas só assim será possível encarar problemas ancestrais sob ângulos diversos.

Tal iniciativa poderá redundar numa rutura com vias seguras e já bem consolidadas em Psicologia, mas que há muito carecem de ser abandonadas, pois sacrificavam demasiado na obstinação de ultrapassar a enorme distância que, apesar da adoção de metodologias e de práticas científicas pretensamente rigorosas, continua a existir ainda entre o conhecimento produzido no âmbito das ciências da natureza e aquele que é edificado no quadro das ciências do homem.

A emergência do conceito de desenvolvimento em Psicologia

A ideia subjacente ao desenvolvimento, embora atualmente bem disseminada em muitas das conceções psicológicas vigentes, apresenta, no entanto, certas particularidades indiscutivelmente relacionadas com o paradigma evolucionista prevalente aquando da emergência e da afirmação deste conceito no campo da Psicologia. Elaborado a partir de uma certa forma de equacionar o conhecimento científico em torno da problemática da infância, cedo adquiriu

uma enorme relevância enquanto lugar privilegiado para verificar como a ontogenia nos pode ajudar a recapitular a filogenia, subentendendo-se que ambas teriam entre si uma relação causal.

Neste enquadramento, o desenvolvimento era perspetivado como uma progressão segundo degraus sucessivos, tal como Ernst Hæckel (1834-1919) presumia ser o caso no que respeita à evolução das espécies. De facto, considerando o entendimento da evolução de difícil sustentação, se se excetuassem os fenómenos ontogenéticos do desenvolvimento individual, este autor presumia que, nas descobertas filogenéticas, se deveria ter sobretudo em vista a construção do corpo e dos seus órgãos particulares; em contrapartida, encarava-se “(...) em primeira linha, o desenvolvimento histórico da alma e (...) a questão de saber se a evolução intelectual do homem é regulada pelas mesmas leis naturais que o seu desenvolvimento corporal e se está, como este, inseparavelmente ligada à história dos outros mamíferos” (Hæckel, 1978, p.82).

No entender de Morss (1992), deve-se ao evolucionismo *hæckeliano* o facto de o estudo psicológico da criança ter vindo a conceber o desenvolvimento como intrinsecamente fundado no biológico. Por outro lado, é também responsável por este processo tender a ser percebido como irreversível, linear e unidirecional, o que, com base nesses postulados, permitiria explicar como os seres vivos (fossem eles humanos ou animais) cresciam e se iam modificando do nascimento à maturidade.¹

Foi certamente também por esse motivo que, mesmo autores tão significativos na História da Psicologia como Jean Piaget (1896-1980), conceptualizaram o desenvolvimento psicológico em grande sincronia com o seu suporte biológico, concentrando a atenção nas modificações quantitativas e qualitativas muito ligadas ao crescimento físico e à respetiva maturidade a ele inerente, pelo que as suas teorizações mostram uma propensão para caracterizar o ser humano pouco além do limiar da adolescência.

Com efeito, Piaget parte deste pressuposto biológico ao formular a sua conceção das invariantes funcionais do desenvolvimento – a assimilação e a acomodação – as quais, mediante processos de equilíbrio sucessivos, reconstruiriam as estruturas mentais no sentido de um progressivo e mais adequado modo de funcionamento psicológico. É assim que, designadamente, na sua obra de 1936 – *Nascimento da inteligência da criança* – e noutras, mais tardias, como *Biologia e conhecimento* de 1967, ou em *O*

¹ Note-se que, quase invariavelmente, foi a maturidade adquirida após a puberdade e não o final da vida o marco

escolhido para tipificar o desfecho do processo de desenvolvimento.

comportamento motor da evolução de 1976 – este autor defende que a gênese do pensamento se alinha nas montagens hereditárias próprias da espécie humana, a que se reportam os reflexos inatos; seriam estes que, presentes à nascença, dariam origem aos primeiros esquemas de assimilação, cujo exercício asseguraria a transição do biológico ao psicológico, garantindo não só a sobrevivência do sujeito como o surgimento e a diferenciação do psiquismo (Ralha-Simões, 2013, 2017^a; Simões e Ralha-Simões, 1980, 2015).

De um modo geral, esta ideia manteve-se subjacente às teorias em Psicologia desde os seus primórdios, talvez porque se associa com a consecução do objetivo biológico que visa atingir a maturidade virtualmente alcançável pela espécie humana. Foi, portanto, natural que a noção de desenvolvimento fosse enunciada como um caso particular da atualização das capacidades potenciais do organismo biológico.

Note-se, contudo, que alguns percursores desenvolvimentistas² não seguiram esta tendência generalizada, apresentando modelos que abarcam já toda a vida do ser humano do nascimento à morte, renunciando o ulterior interesse pelo adulto e pelo idoso, mais generalizado a partir das últimas décadas do século XX. Efetivamente, o processo de desenvolvimento psicológico posterior à adolescência começou então a ser encarado como objeto de estudo, sob perspetivações mais abrangentes, primeiramente pela Psicologia do Desenvolvimento ao Longo do Ciclo de Vida (*Lifespan Development Psychology*) (Lerner, 1983; Li e Freund, 2005; Magnusson, 1996; Ralha-Simões, 2013, 2017^a, 2017^b), sendo subsequentemente também assumida pela abordagem do desenvolvimento das neurociências (Karmiloff-Smith, Thomas e Johnson, 2018; Tanner, 2006).

Terá a teoria desenvolvimentista em Psicologia um futuro?

Apesar da sua inegável operacionalidade para compreender o psiquismo humano – e da generalizada assunção da ideia de desenvolvimento pelas muitas correntes que pontuam e proliferam neste domínio científico – há que ponderar criticamente se o conceito de desenvolvimento, aparentemente inequívoco e prontamente aceite pelo discurso psicológico, representa efetivamente tudo aquilo que dele poderíamos esperar.

O crescente e disseminado ceticismo de que a ciência e o progresso possam constituir ideais universais partilhados por toda a humanidade, inevita-

velmente conducentes num bom sentido, tem vindo insidiosamente a tomar forma desde as deceções inerentes aos conflitos mundiais do século XX, cujas desastrosas consequências foram banalizando a coexistência entre avanços científicos e tecnológicos e as concomitantes tragédias humanitárias a que podem igualmente dar origem, pondo em risco não só a paz mundial como a própria sobrevivência da espécie humana.

Tendo sido aceite pelos próprios cientistas que a ciência não é neutra nem absoluta, nem sequer um bem adquirido de uma vez por todas, não é pois de estranhar que os estudiosos do desenvolvimento psicológico humano se tivessem começado a interrogar se a teoria desenvolvimentista, tal como teve origem e tem vindo a ser formulada, terá efetivamente um futuro viável ou se não passará de mais uma enganadora e perigosa ilusão, um mero artefacto prenunciador de um beco sem saída epistemológico (Bradley, 1993; Kessen, 1979; Walkerdine, 1993).

Questionaram-se assim se persistir em avançar cientificamente com base neste conceito, interpretando cientificamente, a partir daí, a emergência e a diferenciação do psiquismo humano, não será somente uma tentativa para tentar obstinadamente colmatar a enorme distância que continua a existir entre o conhecimento científico das ciências ditas exatas e o conhecimento psicológico (Bradley, 1993; Walkerdine, 1993).

Quer consideremos esta dúvida legítima ou simplesmente oportuna a principal questão prende-se com o facto de, ao deixarmos de aceitar a teoria desenvolvimentista como a melhor forma de compreender as mudanças psicológicas que pontuam a vida dos indivíduos ao longo do tempo, podermos ficar com um vazio difícil de preencher, pois onde iremos encontrar outra ferramenta conceptual igualmente consistente para fornecer elementos para a compreensão do percurso evolutivo gradual indubitavelmente característico do ser humano?

Ora, se a relevância da resposta a esta interrogação é indispensável para aqueles que se dedicam à construção teórica em Psicologia do Desenvolvimento, torna-se ainda mais premente para quem, na sua prática, se reporta a esses conhecimentos para fundamentar a intervenção; entre eles contam-se os profissionais de ajuda, muito em particular os educadores, pois carecem de uma matriz orientadora da ação que dê significado ao seu trabalho com seres humanos nas várias etapas do respetivo percurso individual.

² Nomeadamente, entre outros, refiram-se Erik Erikson (1902-1994), Jane Loevinger (1918-2008) e Lawrence Kohlberg (1927-1987).

Vários são as questões associadas à formulação inicial do conceito de desenvolvimento e à elaboração nocional que ulteriormente dele tem vindo a ser feita no discurso psicológico, as quais determinam e/ou condicionam fortemente muitas das particularidades que são um alvo fácil de crítica, levando a reflexão a duvidar, por vezes, do próprio futuro do corpo teórico subjacente à Psicologia do Desenvolvimento (Morss, 1992; Walkerdine, 1993).

Analiseemos alguns dos problemas que a têm impedido de ser equacionada de um outro modo, pois é urgente conseguir compreender a teoria desenvolvimentista com base em novos olhares, no sentido de uma melhor articulação das preocupações com que a Psicologia do Desenvolvimento atualmente ainda se debate. Obviamente sem qualquer pretensão de se terem encontrado já alternativas que possam, de imediato, resolver todos os obstáculos, procura-se aqui evidenciar alguns tópicos que podem ajudar a trilhar os caminhos da sua superação.

Um dos principais pontos a salientar nesse sentido tem a ver com a presunção de o desenvolvimento representar sempre um progresso, convicção essa sem dúvida ligada com o paradigma evolucionista contemporâneo da transição entre a fase pré-científica do estudo da criança, no final do século XIX, e a sua atual abordagem em bases mais consistentes (Bradley, 1993; Morss, 1992; Simões e Ralha-Simões, 1980, 2015; Walkerdine, 1993).

Alguns outros tópicos influenciam e estão presentes no que hoje em dia pretendemos saber sobre os mecanismos subjacentes ao percurso de desenvolvimento psicológico, assim como naquilo que se pode presumir como um dado adquirido relativamente aos fundamentos que lhe são inerentes. Um deles diz respeito à dificuldade – evidenciada ao longo da história, mesmo a mais recente – em se transcender por completo a focalização predominantemente centrada na infância, certamente em resultado do enquadramento que rodeou as suas origens: o estudo descritivo da evolução das crianças ao longo do tempo³ (Hamers, Hurtig e Rondal, 1981; Ralha-Simões, 2017^a). Com efeito, foi bastante difícilmente que durante todo o século XX os teóricos se foram libertando da excessiva vinculação ao período da infância, não obstante alguns tenham começado a estender os seus modelos até ao final da vida do ser humano.

Por outro lado, uma outra tendência levou a que, com demasiada frequência, se passasse da simples descrição do que caracteriza o funcionamento psicológico humano nas várias idades à prescrição da obrigatoriedade de idêntico desempenho para que o desenvolvimento possa ser considerado adequado. Saltou-se assim da caracterização do que, numa determinada fase, o sujeito era ou mostrava ser capaz de fazer – partilhando as suas competências com a maior parte dos sujeitos do mesmo nível etário – para a apressada convicção de que era isso mesmo que, forçosamente, todos deveriam ser ou demonstrar conseguir fazer em quaisquer circunstâncias; em consequência disso, não se tardou a interpretar eventuais desfasamentos em relação a essa norma etária em termos do normal ou patológico. Ora, a sistematização meramente descritiva do desenvolvimento humano em cada etapa da vida, inegavelmente relevante para a compreensão e explicação do que está na sua base, não autoriza a que se adote, a partir daí, uma atitude eminentemente valorativa de carácter prescritivo, precipitadamente aceite em continuidade com essa descrição (Walkerdine, 1993).

Para além destes tópicos, que constituem incontornáveis vetores articuladores de uma reflexão séria sobre o assunto, parece ser ainda importante introduzir um outro aspeto a considerar. Trata-se da necessidade de se abordar a construção teórica neste domínio científico sem escamotear o relativismo histórico e cultural das nossas conceções, *inclusive* em relação ao momento que caracterizou o surgimento do interesse pelo estudo científico da criança (Ariès, 1973; Hamers, Hurtig e Rondal, 1981; Ralha-Simões, 2017^a; Simões, 2013; Simões e Ralha-Simões, 1999; Walkerdine, 1993).

O desenvolvimento como progresso

Desde há mais de um século, o ideal de progresso tem sido um aspeto central subjacente às conceções psicológicas relativas ao desenvolvimento. Efetivamente, esta noção, em termos conceptuais mais abrangentes e que transcendem o âmbito da Psicologia, foi tipicamente encarada como um percurso conducente à consecução dos objetivos biológicos ligados com o atingir da maturidade típica da espécie humana. Por conseguinte, a sua extensão ao domínio psicológico foi naturalmente formulada encarando o desenvolvimento psicológico humano como um caso particular da atualização das capaci-

³ O estudo científico da criança foi prenunciado pelas chamadas “biografias de bebés”, elaboradas no advento da Psicologia enquanto disciplina científica pelos primeiros interessados neste tema, muitos deles notáveis como Charles Darwin (1809-1882); antecipando o ulterior interesse pelo desenvolvimento psicológico infantil

naquele que veio a ser designado como o *século da criança*, dotaram-nos de importantes descrições da evolução dos seus familiares de tenra idade cujas aquisições progressivas registavam cuidadosamente, embora os seus depoimentos fossem em geral pouco objetivos, discutiavelmente sistematizados e ateóricos.

dades potenciais do sujeito em termos físicos (Bradley, 1993; Karmiloff-Smith, Thomas e Johnson, 2018; Lerner, 1983; Morss, 1992; Simões e Ralha-Simões, 1999, 2015).

A teoria *piagetiana* aceita tacitamente tais pressupostos ao assumir no desenvolvimento uma vertente de continuidade funcional a par com outra de descontinuidade estrutural, as quais confluíram sempre para um progressivo e mais adequado modo de funcionamento psicológico. Com base nestes princípios, a gênese do pensamento mergulharia as suas raízes nas montagens hereditárias próprias da espécie humana, traduzidas pelo conjunto de reflexos inatos que a criança normal, nascida a termo, deve apresentar já à nascença.

Seria com base no exercitar destes reflexos que, numa transição do biológico ao psicológico, se iriam diferenciando os primeiros esquemas de assimilação, assegurando, em resultado disso, as primeiras formas adaptativas de interação com o meio exterior; por exemplo, ao tornarem possível, logo no início da vida, a alimentação essencial à sobrevivência do recém-nascido. Seria de um modo análogo que o indivíduo se edificaria, por acomodações internas sucessivas das estruturas a partir daí constituídas, as quais iriam consecutivamente assegurar novas possibilidades, sempre de ordem superior, até serem atingidas as estruturas mentais abstratas, complexas e flexíveis para que todos tenderiam como meta do processo de desenvolvimento. Deste modo, o ser humano deve ser entendido como um sistema aberto, cuja ação face ao exterior é ela própria condição de desenvolvimento, em circunstâncias tais que essa ação, por seu turno, vai permitir ultrapassar as possibilidades anteriormente conseguidas, constituindo-se assim como o principal motor da evolução.

Da especificidade da criança ao desenvolvimento ao longo de toda a vida

Em geral, o termo desenvolvimento refere-se ao modo como um ser vivo (humano ou animal) cresce e se modifica ao longo da sua existência, desde o nascimento ao fim da vida. No entanto, talvez porque as modificações mais acentuadas ocorrem no período pré-natal, na primeira e na segunda infância e, mais tarde, durante a transição desta última para a adolescência, a Psicologia do Desenvolvimento tem permanecido sobretudo ligada ao estudo da criança, procurando caracterizá-la com precisão nas suas várias idades de modo a compreender os motivos subjacentes às muitas alterações que o ser humano protagoniza entre a conceção e a adolescência.

Foi assim que, como já foi referido, a maior parte dos autores equacionaram o desenvolvimento em grande sincronia com o seu respetivo suporte biológico traduzido pelas evidências do crescimento físi-

co, não indo por isso as suas conceptualizações muito para além da adolescência. É sobretudo nas últimas décadas do século XX que a Psicologia do Desenvolvimento, não só começa a integrar o adulto e o idoso como objetos de estudo, como também identifica uma nova área mais abrangente, relativa ao desenvolvimento psicológico ao longo de toda a existência (representada pela *Lifespan Development Psychology*).

Deste modo, contrariam-se as ideias arreigadas do senso comum que duvidavam da capacidade do adulto para aprender e para se adaptar a circunstâncias novas, considerando as últimas idades da vida principalmente em termos do decréscimo de capacidades físicas e mentais.

Já em 1981, no seu Manual de Psicologia da Criança, editado na Bélgica com a colaboração de um painel alargado de especialistas, Hamers, Hurtig e Rondal defendiam que, embora a maior parte das teorias em Psicologia do Desenvolvimento respeitasse apenas à criança e ao adolescente, não havia nenhum motivo para que a noção de desenvolvimento não fosse estendida ao estudo psicológico do ser humano em todas as etapas da vida.

Todavia, enquanto que o carácter evolutivo ligado à descrição da criança nunca esteve em causa logo aquando da constituição da Psicologia do Desenvolvimento no início do século XX – e a adolescência cedo conquistasse igualmente um importante lugar como centro de interesse – a idade adulta permaneceu como o mero limiar do estado final a que o processo de desenvolvimento permitiria aceder.

No entanto, do ponto de vista científico, não há nenhuma razão aceitável para não se aplicarem aos indivíduos em qualquer fase da vida as mesmas técnicas e procedimentos científicos que visaram identificar na infância as sucessivas modificações em diferentes áreas, nem é provável que, após a adolescência, a evolução do ser humano seja imputável a mecanismos diferentes daqueles a que o desenvolvimento psicológico da criança ou do adolescente é atribuído (Girgis, Lee, Goodarzi e Ditterich, 2018; Karmiloff-Smith, Thomas e Johnson, 2018; Tanner, 2006).

Desde as últimas décadas do século passado, foi sendo finalmente alargado o campo de estudo da Psicologia do Desenvolvimento às diferentes etapas da vida. Além disso, aceitando-se agora que qualquer indivíduo está em constante processo de modificação interna em termos psicológicos, começaram a surgir abordagens tendo em conta esta convicção em domínios como a educação, a esfera profissional ou a psicoterapia.

Centrando-se em diferentes aspetos como a motivação, a adaptação social e a preparação e a evolução

profissionais, a extensão do estudo do desenvolvimento humano para além da infância passou a constituir-se como um recurso indispensável para entender problemas em diversos campos, abordados agora indissociavelmente de um determinado percurso evolutivo, não só possível de caracterizar como de influenciar (Ivey, 1986; McNergney e Carrier, 1981; Ralha-Simões, 2001, 2017^a, 2017^b; 2018; Simões, 1996; Simões e Ralha-Simões, 2015).

Da descrição do desenvolvimento psicológico à valoração prescritiva

Logo que o conceito de desenvolvimento em Psicologia se demarcou de uma ligação demasiado estrita com a evolução do organismo entendido como entidade biológica tendente à adaptação, uma nova matriz conceptual começou a substituir o sistema de interpretativo anterior por outro extrínseco ao processo de desenvolvimento. Até então tendia-se a emitir juízos de valor sobre a melhor forma de se ser humano, procurando averiguar-se se o lugar específico ocupado pelo sujeito na progressão dos estádios estava de acordo com o previsto e ocorria no momento certo, havendo além disso a convicção de os últimos estádios a serem atingidos – ditos superiores – seriam indicativos de um funcionamento humano melhor, mais desejável, adequado e produtivo, fomentador de adaptabilidade, saúde mental e até de uma maior felicidade e satisfação pessoais.

Esta suposição é porém encarada como bastante duvidosa por alguns que, como Jane Loevinger, consideram que os sujeitos não seriam melhor adaptados nem beneficiariam automaticamente de um maior bem-estar psicológico pela simples circunstância de terem atingido as derradeiras etapas do percurso evolutivo; efetivamente, não obstante nestas se evidencie um modo de funcionamento mental mais autónomo e integrado – e, por conseguinte, mais eficiente na interação com o meio – isso não as torna necessariamente mais adaptativas, pois que se associam também a uma maior consciência dos conflitos externos e internos e a uma acrescida compreensão da inevitabilidade da interdependência com o outro, o que, não raramente, compromete a tranquilidade do sujeito, ao desafiar a sua integridade e a sua necessidade de preservação da própria identidade.

Lawrence Kohlberg, no seu modelo o desenvolvimento moral⁴, descreve, na fase final deste percurso, um sujeito orientado por padrões individuais aliçados na interpretação pessoal de valores intemporaes e universais, cuja adaptabilidade e afinidade com o que a maior parte das outras pessoas pensa são

bastante mais problemáticas do que as evidenciadas pelos indivíduos na etapa anterior – ou seja, no período convencional – que são ainda muito dependentes do que o grupo aceita como desejável, assumindo por isso uma atuação conformista em relação às regras e ao que se espera deles, postura essa mais congruente com a evitação de confrontos, assim como com uma boa aceitação social, mais consentâneas com o assegurar da sua serenidade.

Por sua vez, Erik Erikson, ao identificar as crises psicossociais que pontuam as idades do ser humano da primeira infância ao final da vida, previu que a resolução dos conflitos inerentes a cada uma delas poderia nem sempre ocorrer, optando por isso por apontar uma resolução polarizada que, etapa a etapa, tipificaria, em alternativa, uma saída favorável ou outra menos feliz, pelo que, também para ele, a adaptabilidade e a evolução humana não parecem ter uma coincidência inevitável.

Por fim, é importante sublinhar que, ao perspetivarmos o desenvolvimento assumindo que é indispensável a correspondência entre os desempenhos do sujeito num determinado nível etário e os que a média dos seus pares consegue evidenciar, podem daí advir inesperadas consequências. Designadamente no quadro da intervenção educativa, esta posição envolve riscos e pode ter efeitos nefastos bem conhecidos; com efeito, muitas vezes, em lugar de nos dotar de ferramentas para melhor compreender os indivíduos a fim de saber como se poderá responder às suas necessidades, fruto dessa especificidade, isso pode levar-nos, pelo contrário, à mera fundamentação de razões para a exclusão e a discriminação.

O desenvolvimento como processo universal e contextualizado

A construção teórica em Psicologia do Desenvolvimento sofreu outras influências, nomeadamente as ligadas a perspetivas ideologicamente norteadas, as quais valorizavam fatores culturalmente determinados, designadamente, indicando o que pode ser considerado um desenvolvimento emocional adequado, tendo em conta, por exemplo, um padrão específico de família e os papéis tradicionalmente desempenhados nas sociedades cuja estrutura é tida como sendo a mais aceitável, nomeadamente prescrevendo um certo papel à mulher na família junto das crianças em desenvolvimento.

Por conseguinte, sem grande abertura para o inesperado e para as mudanças sociológicas que iam ocorrendo na sua contemporaneidade, “os psicólo-

⁴ O qual estende até ao fim da vida, embora considere a última etapa do desenvolvimento moral que identificou

– o segundo estágio do período pós-convencional – como quase inatingível pela generalidade dos indivíduos.

gos do desenvolvimento partiram demasiadamente do pressuposto de que, com base nos conhecimentos universais que iam construindo, eram os únicos que estavam qualificados para tomar decisões sobre o que podia ser considerado bom para um desenvolvimento ‘normal’ da criança” (Singer, 1993, p.440).

Um exemplo disso foi a perplexidade dos teóricos do desenvolvimento infantil perante as reações evidenciadas pelas crianças quando, em virtude das alterações do trabalho feminino consequentes às circunstâncias introduzidas a partir da Segunda Guerra Mundial, começaram a frequentar generalizadamente, desde uma idade precoce, as creches ou os infantários durante o período laboral das suas progenitoras, contrariando o que até então se tinha como um saber consolidado, ou seja, a certeza de que isso acarretaria inevitáveis interferências perniciosas na ligação com as figuras parentais.

Foi assim que os cuidados infantis partilhados, fosse devido ao maior protagonismo do pai fosse pela crescente importância dos profissionais que lidam com a criança na ausência da mãe, associados à experiência repetida de separação da mãe e às mais frequentes oportunidades de contacto com outras crianças da mesma idade, introduziram novos dados no que se pensava até esse momento saber sobre o processo de socialização e o desenvolvimento socioafetivo do ser humano numa idade precoce.

Com base em ideias preconcebidas, os novos comportamentos da criança começaram por ser vistos com apreensão pela Psicologia, por contrariarem muito do que se tinha como certo, levando à suspeição de que daí viriam a resultar consequências alarmantes, uma vez que as ideias subjacentes às teorias psicológicas sobre as primeiras ligações infantis pressupunham a presença de uma mãe sempre presente, disponível e cheia de amor, empenhada em encorajar o desenvolvimento dos seus filhos (Singer, 1993).

A este propósito Walkerdine (1993, p.455) sublinha que “a própria ideia de desenvolvimento não é nem natural nem universal, mas extremamente específica” e que, na sua especificidade, oculta outras perspectivas marginalizadas, por supostamente se presumir que estariam já de algum modo incluídas na mais abrangente perspectiva desenvolvimentista. Na verdade, a ótica vigente em Psicologia do Desenvolvimento coincide com a perspectiva da sociedade patriarcal europeia que parte das suas próprias conceções como sistema de referência, delas se servindo para avaliar as outras sociedades na sua periferia, julgando-as com base nos seus próprios valores e princípios, interpretando e criticando as particularidades e diferenças encontradas como se se tratasse de anomalias ou de deficiências.

É em congruência com este enquadramento – o qual exige que se identifique a situação envolvente do interesse pelo estudo do desenvolvimento humano subjacente ao estudo da criança – que Ariès (1973) sentiu a necessidade de equacionar, em estreita ligação com circunstâncias e condicionalismos históricos, políticos e sociais, a própria identificação da infância como uma etapa da vida distinta da idade adulta.

Do seu ponto de vista, mesmo a introdução da escolaridade obrigatória – que não se disseminou imediatamente nem estendeu a condição de criança a todos os lugares nem a todas as classes sociais – deve ser perspectivada em ligação com fatores como a generalização do trabalho da mulher da classe operária, bem como com a exclusão das crianças muito jovens das fábricas; curiosamente, todas estas transformações são contemporâneas do acréscimo de interesse pelo estudo científico da criança e da concomitante “descoberta” do processo de desenvolvimento humano.

Importa porém referir que a modificação do acesso das crianças ao mundo do trabalho e a conveniência da sua inserção na escola obedeceu igualmente a intencionalidades extrínsecas ao reconhecimento da condição infantil, pois em larga medida visava evitar consequências negativas para a sociedade em geral, nomeadamente prevenindo a criminalidade e a doença, associadas à situação de extrema pobreza de uma vasta camada da população que, em consequência da revolução industrial, ocorreu às cidades onde sobrevivia em condições de miséria.

A escolarização cumpria ainda outra importante função social, ao influenciar positivamente a população laboral futura, por um lado dotando os sujeitos dos conhecimentos necessários para um trabalho mais diferenciado e, por outro, inculcando-lhes precocemente certos hábitos que os tornariam, no futuro, numa força laboral mais dócil, disciplinada e industriosa e, consequentemente, mais produtiva.

Portanto, a Psicologia do Desenvolvimento constituiu o seu objeto de estudo em circunstâncias em que esse objeto não pode ser visto independentemente da época histórica e do contexto social em que surgiu e no qual foi evoluindo, pois foi produzido em condições históricas, sociais e políticas específicas, prosseguindo objetivos e intencionalidades bem particulares. Por esse motivo, a questão principal que se põe não é se “a mudança e a transformação aconteceram ao longo da vida do ser humano, mas de que modo essa modificação é compreendida” e quais são as intenções inerentes ao modo como foi feita a sua formulação enquanto discurso científico (Walkerdine, 1993, p.453).

A este propósito, Kessen (1979) fala da invenção cultural da criança nos nossos dias, mostrando preocupação com o facto de que aquilo que é descrito como uma caracterização científica do que é realmente a criança ao longo do processo evolutivo constitui frequentemente um simples conjunto de prescrições éticas do que deve ser considerado um desenvolvimento psicológico apropriado, seja qual for a área considerada.

Para ultrapassar tais limitações, é preciso abandonar a perspetiva individualística da criança em desenvolvimento, deixando de a encarar como um mero possuidor de traços e pensamentos ou um simples protagonista de ligações afetivas, passando a entendê-la enquanto ser integrado em contextos ecológicos com componentes sociobiológicos, eles próprios em permanente evolução. Efetivamente, se é um facto que o indivíduo se desenvolve psicologicamente sem abandonar a sua natureza biológica, é igualmente verdade que se constrói como alguém inserido num quadro geral de interações sociais cada vez mais complexas que o influenciam e são por ele influenciadas.

Considerações finais

No presente artigo pretendeu-se contribuir para a reflexão crítica relativamente a algumas das circunstâncias indissociáveis da construção teórica em Psicologia do Desenvolvimento que ajudam a problematizar se a abordagem desenvolvimentista terá efetivamente um futuro promissor, tal como este corpo científico o tem vindo a explicitar desde a sua emergência, procurando sempre afirmá-lo no sentido de uma melhor compreensão do psiquismo ao longo do ciclo de vida do ser humano.

Tendo a noção de desenvolvimento adquirido a sua atual preponderância no seio da epistemologia positivista inerente ao paradigma científico dominante, não é de estranhar que o interesse inicial desta abordagem coincidissem com a promoção de modificações universais intraindividuais favorecedoras de uma maior adaptabilidade do ser humano, o que levou a considerar as diferenças entre os indivíduos dum mesmo nível etário como simples anomalias, desfasamentos insignificantes ou atrasos em relação às aquisições comportamentais tidas como as mais desejáveis (Ralha-Simões, 2013, 2015).

Pode dizer-se que esta foi uma forte ambição da ciência psicológica, consolidada ao longo de todo o século XX, embora fosse complementada por um certo olhar diferencial concretizado numa apreensão mais descritiva dos efeitos intercalares do desenvolvimento, bem como pelo interesse relativamente aos mecanismos desencadeadores desses mesmos re-

sultados, não obstante, muitas vezes, se deixasse em segundo plano as intencionalidades explicativas que encaram o desenvolvimento psicológico como um reequilíbrio constante entre estabilidade e mudança.

Se aceitarmos que o desenvolvimento tem um significado relacionado com as ideias de crescer, progredir e evoluir, torna-se óbvio, a partir daí, constatar, não só a preponderância das alterações nas estruturas somáticas durante todo este processo, mas também o concomitante aumento de possibilidades psicológicas que vão sendo facultadas ao sujeito que o protagoniza. Com efeito, a construção progressiva de novas estruturas físicas e mentais desencadeia melhorias na crescente capacidade de compreensão do sujeito, contribuindo para a inclusão de novos dados do meio, com a conseqüente melhor integração nos respetivos contextos pessoais e sociais (Ralha-Simões, 2013; Simões e Ralha-Simões, 2015).

Sublinhe-se, finalmente, que permanecem por desbravar algumas vias essenciais, pois a indispensável elucidação do conceito de desenvolvimento não pode ser vista só em termos da procura de explicação da realidade psicológica, traduzida num pertinente e elaborado discurso científico; de facto é crucial deixar de escamotear algumas intencionalidades ideológicas que lhe estão sempre associadas, sejam elas ou não encapotadas, as quais insidiosamente procuram utilizar o conhecimento em Psicologia do Desenvolvimento para produzir certos efeitos sobre o real (Walkerdine, 1993).

Felizmente que, no momento atual, se anunciam novas esperanças prenunciadoras dos muitos caminhos que se abrem agora à Psicologia. Entre eles, o reequacionamento do normal e do patológico inaugurado na viragem do milénio pela Psicologia Positiva (Ralha-Simões, 2015) e as promessas dos avanços das neurociências no sentido de um melhor entendimento do psiquismo humano, nomeadamente no que concerne à transição entre o biológico e o psicológico (Girgis, Lee, Goodarzi e Ditterich, 2018; Karmiloff-Smith, Thomas e Johnson, 2018).

Não basta porém ter em conta o que num dado momento histórico a Psicologia do Desenvolvimento consegue extrair de novas tendências, nem sequer o que defende ser a sua busca de verdade e de saber; nem mesmo é suficiente entender como procura garantir a consistência do seu corpo teórico. Além de ter sempre presentes as circunstâncias históricas que rodeiam a sua evolução, é preciso conhecer as suas razões e o modo como vai, passo a passo, esboçando uma imagem do seu objeto de estudo; mas importa também perceber de que modo essa representação pode ser afetada por condicionalismos extrínsecos ou resultar simplesmente de certas conveniências.

Referências bibliográficas

- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale dans l'ancien regime*. Paris: Seuil.
- Bradley, B.S. (1993). Introduction: The future of developmental theory. *Theory & Psychology*, 3(4), 403-414.
- Girgis, F.; Lee, D.J.; Goodarzi, A.; Ditterich, J. (2018). Toward a neuroscience of adult cognitive developmental theory. *Frontiers in Neuroscience*, 12(4), 1-10. Doi: 10.3389/fnins.2018.00004. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5787085/pdf/fnins-12-00004.pdf>
- Häckel, E. (1978). *Religião e evolução*. Porto: Lello & Irmão. 4.ª ed. (edição original, 1905).
- Hamers, J.; Hurtig, M.; Rondal, J.-A. (1981). L'enfance et l'étude psychologique de l'enfant. In M. Hurtig et J.A. Rondal (Dir.). *Introduction à la Psychologie de l'enfant – tome 1* (pp. 19-77). Bruxelles: Mardaga.
- Ivey, A.E. (1986). *Developmental therapy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Karmiloff-Smith, A.; Thomas, M.S.C.; Johnson, M.H. (Eds.) (2018). *Thinking developmentally from constructivism to neuroconstructivism – Selected works of Annette Karmiloff-Smith*. Abingdon: Routledge.
- Kessen, W. (1979). The American child and other cultural inventions. *American Psychologist*, 34, 815-820.
- Lerner, R.M. (Ed.) (1983). *Developmental Psychology: Historical and philosophical perspectives*. Hillsdale: Erlbaum.
- Li, S.-C.; Freund, A.M. (2005). Advances in Lifespan Psychology: A focus on biocultural and personal influences. *Research in Human Development*, 182(2), 1-23.
- Magnusson, D. (Ed.) (1996). *The lifespan development of individuals – Behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives: A synthesis*. New York: Cambridge University Press.
- McNergney, R.; Carrier, C.A. (1981). *Teacher development*. New York/London: MacMillan/Carrier.
- Morss, J.R. (1990). *The biologizing of childhood: Developmental Psychology and the darwinian myth*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morss, J.R. (1992). Making waves: deconstruction and developmental theory. *Theory & Psychology*, 2(4), 445-465.
- Ralha-Simões, H. (2001). *Resiliência e desenvolvimento pessoal*. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e Educação* (pp.95-114). São Paulo: Cortez Editora.
- Ralha-Simões, H. (2013). *Desenvolvimento pessoal na sociedade emergente: Novos olhares em busca de um paradigma*. Faro: GREI – Grupo de Estudos Interdisciplinares - Cadernos do GREI n.º 3, julho (e-book). Disponível em <http://www.grei.pt>
- Ralha-Simões, H. (2015). *Psicologia Positiva e felicidade humana: As ciladas conceptuais dos modelos psicopatológicos*. Faro: GREI – Grupo de Estudos Interdisciplinares - Cadernos do GREI n.º 25, março. Disponível em <http://www.grei.pt>
- Ralha-Simões, H. (2017^a). *Psicologia: As noções essenciais*. Lisboa: Papa-Letras.
- Ralha-Simões, H. (2017^b). *Resiliência e desenvolvimento pessoal: Novas ideias para compreender a adversidade*. Lisboa: Papa-Letras.
- Ralha-Simões, H. (2017^c). Um olhar desenvolvimentista sobre a resiliência: Em busca do elo perdido da superação da adversidade. *OMNIA – Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes*, 7, 5-13.
- Ralha-Simões, H. (Org.) (2018). *Resiliência: Novos olhares face aos desafios do nosso tempo*. Lisboa: ExLibris.

- Simões, C.M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Simões, C.M. (2013). *Epistemologia e construção do conhecimento: Uma abordagem dos contextos educacionais*. Faro: GREI – Grupo de Estudos Interdisciplinares - Cadernos do GREI n.º 1, junho (e-book). Disponível em <http://www.grei.pt>
- Simões, C.M.; Ralha-Simões, H. (1980). *Algumas questões sobre o desenvolvimento* (texto policopiado). Porto: Ministério da Educação - Centro de Medicina Pedagógica do Porto.
- Simões, C.M.; Ralha-Simões, H. (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto: Porto Editora.
- Simões, C.M.; Ralha-Simões, H. (2015). *Triangular conceitos: Desenvolvimento, maturidade, competência*. Lisboa: ExLibris.
- Singer, E. (1993). Shared care for children. *Theory & Psychology*, 3(4), 429-449.
- Tanner, J.L. (2006). Recentering during emerging adulthood: A critical turning point in life span human development. In J.J. Arnett and J.L.Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. Washington: American Psychological Association.
- Walkerdine, V. (1993). Beyond developmentalism? *Theory & Psychology*, 2(4), 451-469.

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INTEGRADAS NO CONTEXTO DE TRABALHO

Estudo de caso sobre a formação interna numa grande empresa

Resumo: O presente artigo pretende contribuir para a discussão sobre o papel da formação contínua nos contextos de trabalho, partindo de uma investigação de doutoramento centrada nas práticas formativas integradas no funcionamento de uma grande empresa. Metodologicamente, a investigação assentou num estudo de caso sobre o *Centro de Treino da Produção*, estrutura responsável pela formação interna numa empresa do setor automóvel a operar no território nacional. Os resultados alcançados permitem compreender que se trata de uma estrutura fundamental para a formação dos trabalhadores em matérias como as *competências técnicas*, associadas a cada setor da produção da fábrica, e os *conceitos de produção*, emanados do sistema de produção, que atravessam todas as áreas de trabalho da empresa. Este dispositivo de formação interna participa numa estratégia de desenvolvimento abrangente, que passa pela reconfiguração dos saberes profissionais dos trabalhadores da empresa a partir da sua matriz organizacional e produtiva.

Palavras-chave: Formação contínua, trabalho, produção, estudo de caso.

TRAINING PRACTICES INTEGRATED IN THE WORK CONTEXT

A case study on internal training in a large enterprise

Abstract: This article aims to contribute to the discussion about the role of continuous training in work contexts, based on a PhD research focused on the integrated training practices in a large enterprise. Methodologically, the investigation was centred on a case study on the *Production Training Center*, a structure responsible for the internal training in an automobile company operating in the national territory. The results show that it is a fundamental structure for the training of workers in matters such as *technical skills*, associated with each sector of the factory's production, and the concepts of production, emanated from the production system, crossing all of the company working areas. This internal training scheme participates in a comprehensive development strategy, which implies the reconfiguration of the professional knowledge of the workers by integrating the organizational and productive matrix of the enterprise.

Keywords: Continuous training, work, production, case study.

¹ **Professora Adjunta Convidada da Escola de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal**

Doutorada em Formação de Adultos pela Universidade de Lisboa

ORCID: 0000-0001-6504-2787 (e-mail: sandra.pratas@esce.ips.pt)

Introdução

Em contextos empresariais de grande competitividade, as exigências sobre a pertinência e a adequação dos saberes e competências de índole variada não se satisfazem no recrutamento de novos trabalhadores, dado que há competências cuja especificidade contextual emana das características e exigências definidas (e, muito frequentemente, desenvolvidas) pelas organizações. Para os indivíduos, o local de trabalho não é apenas um espaço em que se exerce uma função remunerada: é o contexto em que se aprende a trabalhar, aprende-se para trabalhar mais e melhor; aprende-se, ainda, para participar conscientemente em processos sociais de adaptação e transformação.

Considerando inquestionável a tese de que “as vias que conduzem à aprendizagem não são apenas os programas formativos.” (Fernandéz, 2006, p.60), vai sendo consensual que o mundo do trabalho é um dos contextos da ação humana que mais aprendizagens promove e produz. Adicionalmente, as exigências de mudança no tecido empresarial no cenário socioeconómico atual acontecem numa base permanente; passam, não só pela necessidade constante de modernização dos meios técnicos e tecnológicos, como também por desafios sobre a inovação nos processos de produção e de organização do trabalho. Nesta perspetiva, a formação contínua tem um papel cada vez mais central, tanto nas suas faces visíveis (formação formalizada) como nas menos tangíveis (através de processos informais de aprendizagem), quer para as empresas, quer para as pessoas que nelas trabalham.

Filiado na área da Educação de Adultos, o estudo realizado partilha da asserção de que a “questão da articulação entre a formação e os contextos de trabalho representa, hoje, uma problemática central na formação de adultos.” (Canário, 2003, p.8). Apesar de existir um conjunto relevante de estudos sobre a formação em contexto de trabalho de alguns setores e grupos profissionais (como sendo os professores ou os profissionais de saúde), são ainda insuficientes os que discutem as questões da formação profissional interna nas empresas (Caetano, 2007), nem sempre disponíveis para um olhar crítico vindo do seu exterior. A riqueza empírica que este campo de formação constitui, para a Educação de Adultos como para outras áreas das Ciências Sociais (como sendo a Sociologia do Trabalho e das Organizações ou a Gestão dos Recursos Humanos), justifica o questionamento sobre os contributos e as finalidades da formação profissional em contexto de trabalho.

Neste enquadramento, os objetivos do estudo realizado implicaram ir além de conceções determinísticas – de que tudo o que é feito na formação integrada no contexto de trabalho tem um resultado evidente no desenvolvimento dos saberes e competências individuais, coletivos e organizacionais – ou otimísticas – de que todos os resultados dessa forma de conceber a formação profissional se convertem em vantagens multidimensionais, em que todos os envolvidos têm alguma coisa a ganhar (Bonvalot, 1989). Tal como Fabre (1994) alerta, o principal problema colocado pelas práticas de formação profissional nas sociedades constringidas pelas exigências de mudança reside na tendência para uma formação tecnicista, com objetivos instrumentalizadores característicos de uma visão funcionalista (e pouco humanizante) da formação profissional, encarada como a forma mais eficaz de lidar com os movimentos de mutação socioeconómica permanentes. Por outro lado, a simples interpretação pejorativa deste tipo de formação profissional também é redutora, na medida em que não dá conta da complexidade dos processos envolvidos, conforme também Fabre (1994) argumenta. Esta complexidade de perspetivas sobre os fenómenos formativos em contexto de trabalho fundamenta a necessidade de se fazer uma análise crítica e consistente dos contextos em que estas práticas se desenvolvem e das configurações que assumem.

Problemática: a formação inscrita no funcionamento de uma grande empresa

Quando se pretende estudar a relação entre as práticas de formação profissional contínua e o mundo do trabalho, colocam-se várias questões complexas e pertinentes, desde logo as que decorrem da relação (difícil) entre as necessidades de formação das empresas e as políticas de formação profissional preconizadas pelo Estado. Fortemente marcadas pelas lógicas da formação para o emprego (Alves, 2000), pela influência do paradigma escolar (Canário, 2000), e assumindo abordagens carencialistas e prescritivas que são redutoras nas suas formas de relação com as mutações das atividades profissionais (Correia, 2003), as iniciativas de formação profissional contínua das estruturas instituídas para o efeito parecem evoluir em contraciclo com as exigências do mundo do trabalho. A persistência deste desajuste estrutural tende a influenciar uma deslocação dos princípios de orientação da ação formativa do setor público para o setor privado (Bernardes, 2013).

Se é válida a asserção de que, de um modo geral, as evoluções dos dispositivos de formação nas empresas estão dependentes de um contexto em perma-

manente mutação tecnológica e organizacional, com reflexos nos modos de mobilização dos recursos humanos, também é válido considerar que a evolução dos conteúdos do trabalho daí decorrentes participam na criação de um conjunto de novas exigências ao nível dos saberes e das competências, individuais, coletivas e organizacionais. Neste sentido, a flexibilização procurada pelo mundo do trabalho, na atualidade, pode passar pela flexibilização do emprego, mas passa necessariamente pela flexibilização do trabalho (Correia, 2003). Estas realidades simultâneas ocorrem de forma desigual no tecido empresarial, sendo que as grandes empresas tendem a destacar-se no que diz respeito à estabilidade no emprego, às formas de mobilidade interna e de flexibilização do trabalho, fatores que favorecem a valorização do desenvolvimento dos trabalhadores e da sua formação numa lógica continuada, multifuncional e multi-dimensional.

Coerentemente, as grandes empresas investem mais em formação do que as PME, não só porque são as que estão mais comprometidas com as evoluções tecnológicas, como também porque detêm grande autonomia geopolítica e liquidez financeira que permite fazer esse tipo de investimento (Bernardes, 2013), sem que este seja encarado, necessariamente, como um custo. São também as grandes empresas que mais investem em formação interna, numa lógica endogâmica (Estêvão *et al*, 2006), de quase autosuficiência. As razões para isso podem ser várias, destacando-se as que dizem respeito às necessidades permanentes de aperfeiçoamento, reciclagem, adaptação e desenvolvimento de competências do domínio profissional, concretizando-se em políticas de impulso à formação internalizada enformadas por quadros económicos e financeiros muito específicos (Barbier, 2009). Por essa razão, o estudo das finalidades e efeitos da formação integrada no funcionamento das empresas implica a consideração de duas vertentes da sua atuação: o pendor tecnicista (Canário, 2000), traduzido em atividades que procuram promover a adaptação dos trabalhadores continuamente a novas tarefas e/ou equipamentos, dando expressão à crença de que o fator técnico ou tecnológico se constitui como o pilar da inovação; e a tendência antropocêntrica, que implica a intenção da formação abranger diversas dimensões da vida do trabalhador/cidadão (Almeida *et al*, 2008), focada na importância do fator humano no trabalho, numa lógica holística de desenvolvimento.

Segundo esta última lógica, a formação preconiza uma revalorização epistemológica da experiência através da aproximação entre a ação do trabalho e a ação formativa, na senda das *Teorias da Ação* preconizadas por Argyris e Schön (1978). Esta abordagem relega para segundo plano a necessidade de uma prescrição da formação, ou a simples adaptabilidade

às tarefas do trabalho, e ambiciona alcançar um registo crítico (para a formação e para o ato do trabalho), no sentido de requalificar o coletivo de trabalho numa lógica contínua de médio e longo prazo. Mormente assentes numa lógica de formação *nas e pelas* situações de trabalho, este tipo de práticas de reflexão sobre a ação privilegiam processos de mudança (e de elevação dos níveis de qualidade do trabalho) ancorados nos saberes tácitos, adquiridos pela experiência, em articulação com o exercício e os modos de organização do trabalho (Barbier, 1992; Berton, 1996). Os dados disponíveis em diversos estudos empíricos revelam, no entanto, que as empresas portuguesas priorizam a formação de curto prazo, focalizada no desenvolvimento de competências técnicas relacionadas com as necessidades imediatas. Embora decorrentes de situações-problema no posto de trabalho, a formação contínua preconizada pelas empresas assenta, ainda, numa lógica predominantemente adaptativa e funcionalista, em detrimento do desenvolvimento de saberes e competências mais abrangentes (Correia, 2003; Estêvão *et al*, 2006; Caetano, 2007; Almeida e Alves, 2014).

Objeto e objetivos do estudo

No quadro da investigação sobre políticas e práticas de formação em contextos de trabalho, vários são os estudos, já aqui convocados, que destacam as grandes empresas como tendo maior interesse e capacidade para empreenderem em processos de formação contínua de cariz internalizado. Adicionalmente, salienta-se que o setor automóvel se distingue desde há muito tempo no cenário industrial precisamente pela elevada exigência ao nível tecnológico, cuja evolução contínua obriga a um investimento constante em tecnologia avançada, nomeadamente pelas grandes empresas de construção do setor (segundo Moniz e Kovács, 1997). São igualmente de salientar as exigências de qualidade e de segurança no setor da construção automóvel, bem como a tendência para que a divisão e organização do trabalho se centre na criação de estações de trabalho controladas por equipas semiautónomas com polivalência de funções. É neste quadro organizacional complexo que se inscrevem as oportunidades de formação da empresa em questão, de entre as quais o estatuto singular do *Centro de Treino da Produção* acabou por se evidenciar enquanto campo de investigação, configurando-se (as suas práticas) como um estudo caso intrínseco (Stake, 2012).

Este Centro tem a responsabilidade - que lhe é atribuída em exclusividade pela empresa, sob a alçada da Área de Produção - de desenvolver formação relacionada com os conceitos e metodologias de trabalho definidos como nucleares no sistema de produção do Grupo Automóvel que controla a empresa. No quadro da missão do Centro, sobressai a ideia de

que a sua intervenção assume o desenvolvimento de uma formação de caráter predominantemente prático, virada para o aperfeiçoamento do exercício do trabalho realizado na linha de produção - domínio das *competências técnicas* -, enquanto consolida os conceitos relativos aos métodos de trabalho emanados do sistema de produção da empresa - domínio dos *conceitos metódicos*¹.

Assumindo o estudo de caso como metodologia de investigação, esta desenvolveu-se a partir de uma questão central, em torno da qual se estruturou a abordagem ao campo e ao objeto de estudo: *Que práticas de formação profissional contínua em articulação com o exercício do trabalho são desenvolvidas no Centro de Treino da Produção?* Partindo de um objeto de estudo assim explicitamente definido como singular, mas com múltiplas possibilidades de abordagem, destacam-se aqui dois dos objetivos centrais da investigação realizada: discutir as potencialidades e limitações da formação contínua inscrita nos contextos do trabalho, a partir da análise das práticas do Centro de Treino para a Produção; e compreender as finalidades subjacentes às práticas de articulação entre a formação e o trabalho, no âmbito de uma orientação global para a formação contínua na empresa.

1. Metodologia: modos de abordagem ao caso e técnicas do trabalho de investigação

O caso estudado representa fenómenos singulares (e não típicos ou tradicionais), no âmbito das práticas de formação profissional contínua, ao mesmo tempo que podem ter alguma representatividade no que diz respeito às formas mais valorizadas de formação na empresa; ou seja, têm uma representatividade contextual, situacional. Nesse enquadramento, este caso pode contribuir para uma melhor perceção das lógicas subjacentes às políticas e práticas de formação da empresa, nomeadamente na sua relação com as formas de organizar, aperfeiçoar e/ou mudar o trabalho e a produção. A intervenção do *Centro de Treino da Produção*, nos moldes em que é concebido e colocado a funcionar (até mesmo, nos moldes em que é designado), representa uma determinada forma de atuação formativa, orientada pela filosofia de organização e produção da empresa, o

todo que assimila a *parte*² e que, evidentemente, beneficia da formação desenvolvidos no Centro.

Simultaneamente, considera-se que o Centro é um caso de estudo pela pertinência dos fenómenos formativos (considerando os seus agentes, conteúdos, dinâmicas, meios e métodos) implicados na articulação entre a formação e o exercício do trabalho. Essa articulação concretiza uma aproximação entre o *mundo da formação* e o *mundo do trabalho* que é preciso analisar para compreender melhor, nas suas virtualidades como nas suas limitações. Nesse sentido, constitui-se como um caso que pode contribuir para uma discussão mais alargada, permitindo estabelecer pontes concetuais entre as questões empíricas particulares e um quadro teórico abrangente, que expandem as possibilidades de interpretação e compreensão das problemáticas em foco. Um estudo de caso, apesar de não ser permeável a uma generalização empírica pode, nesta perspetiva, participar numa generalização concetual (Stake, 2012).

O desenvolvimento da investigação, assim perspetivada, foi sustentado num conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados, distribuídas entre técnicas centrais e técnicas complementares, que prosseguiu o objetivo de diversificar as fontes e a natureza dos dados recolhidos, munindo o estudo com dados que fossem substanciais e relevantes, em quantidade e qualidade. Para além disso, a mestizagem das técnicas utilizadas teve em conta a necessária triangulação e a saturação das informações coligidas, de modo a favorecer a fiabilidade, a validade e o rigor do estudo.

Assim, e ao longo de cerca de 4 anos (entre meados de 2009 e início de 2013), foi feita uma recolha extensiva de dados, partindo da observação direta, não participante e participante, de situações de formação da responsabilidade do *Centro de Treino da Produção*, como técnica central da recolha de dados. Observaram-se um total de 218 horas de observação distribuídas por 11 módulos de formação de curta e média duração (entre as 2 e as 40 horas), que deram origem a um diário de campo. Nesse *corpus* empírico foram coligidas informações sobre: ações, interações, opiniões e perspetivas expressas no decorrer da formação observada; dados sobre o espaço, os recursos e os métodos utilizados; impressões e refle-

¹ A designação atribuída aos domínios predominantes da formação - *competências técnicas* e *conceitos metódicos* - é da responsabilidade da investigadora, tendo em conta a coerência e consistência dos dados empíricos, que apontaram no sentido de uma organização bidimensional da formação. No que diz respeito às *competências técnicas*, existe uma focalização direta nas diferentes áreas da linha de produção (como sendo a *Montagem Final* ou as *Carroçarias*); já no que toca aos módulos de formação em *conceitos metódicos* (que recebem designações significativas como *Jogos Lean*, ou *Paixão pelo Detalhe*), **OMNIA 9(1)**, abril 2019 - ISSN: 2183-8720 • e-ISSN: 2183-4008

estes centram-se em competências transversais implicadas na organização do trabalho.

² Segue-se a teorização de Gerring (2007), que sustenta que o estudo de caso pode reclamar um valor mais abrangente enquanto método que infere um conjunto/todo maior a partir de um seu elemento/parte mais pequena. Morin (2008) alude ao mesmo argumento, referindo que o estudo de uma parte de um todo organizacional tem de ser perspetivada do ponto de vista do seu *valor holográfico*.

xões sobre a organização e o desenvolvimento da formação. A riqueza e a quantidade das informações recolhidas através da observação prolongada implicaram a ponderação sobre o tipo/qualidade e quantidade de dados adicionais a recolher. Nessa linha de ideias, selecionaram-se técnicas complementares de recolha de dados numa perspectiva cirúrgica, o que quer dizer que as restantes técnicas complementares de coleta de dados foram ao encontro de questões específicas que não obtiveram resposta através da observação, bem como de dúvidas e alguns questionamentos novos que foram surgindo ao longo das observações.

Assim, no que diz respeito às técnicas complementares de recolha de dados, foram realizados 58 questionários de curta extensão, aplicados a todos os 11 formadores do Centro e a 8 grupos de formação (com uma média 6 formandos por grupo). Estes questionários tiveram como principal objetivo fazer a caracterização do perfil dos formadores e dos destinatários da formação, tendo em conta elementos de análise que, como se disse, não foram observáveis através da técnica central de recolha. Adicionalmente, realizaram-se três entrevistas semidiretivas de explicitação, ao coordenador e a 2 dos 11 formadores do Centro, partindo da necessidade de recolher dados relativos aos percursos profissionais e formativos, aos modos de organização e funcionamento do Centro, ao planeamento, gestão e metodologias da formação e sua articulação com a Área de Produção da empresa (uma vez que o Centro depende diretamente desta Área).

Para além dos procedimentos metodológicos já enunciados, foi necessário realizar uma recolha documental, criteriosa e focada nos objetivos e questionamentos da investigação, que integrou anotações retiradas nas reuniões com os responsáveis por diversas atividades na empresa, assim como documentos oficiais disponibilizados aquando desses encontros. A natureza destes dados é tanto qualitativa como quantitativa, designadamente no que diz respeito a dados operacionais e caracterização dos recursos humanos da empresa. Note-se que, apesar de um estudo desta natureza justificar uma abordagem qualitativa/interpretativa, tal consideração não deslegitima a pertinência da sua combinação com informações e métodos do foro quantitativo.

Embora não se faça aqui uma explicitação dos métodos de tratamento dos dados empíricos resultantes das diferentes técnicas de recolha em diferentes fontes, é de referir que os modos de abordagem à análise dos dados, no essencial, seguiram as orientações metodológicas avançadas por Bardin (2014), Bogdan e Bicklen (1994), Lessard-Hérbert (1994), e Stake (2011, 2012).

Sobre os níveis de análise dos dados

O conjunto de resultados obtidos pela investigação reporta-se a três dimensões de análise, que dizem respeito, *grosso modo*, aos níveis estrutural, organizacional e operacional dos processos formativos, dos quais decorrem elementos pertinentes para a compreensão das finalidades e práticas da formação interna da empresa. Quanto ao nível estrutural, tratou-se de fazer uma análise sobre o perfil dos recursos humanos da empresa, a filosofia de organização do trabalho e da produção, para além da elenagem das estruturas de formação contínua na empresa ou com esta relacionadas (por exemplo, em regime de externalização). No nível organizacional, enquadrou-se a análise fina da missão e objetivos do Centro, a sua dimensão local/nacional e global/internacional. Por fim, o nível operacional da leitura dos dados contemplou a problematização sobre os elementos observados da investigação, associados às práticas de formação do Centro, designadamente: o espaço (caraterísticas e significados); o perfil profissional dos trabalhadores-formadores; as formas de seleção dos trabalhadores-formandos; a constituição dos grupos de formação; a organização e gestão da formação; e os módulos de formação concebidos e desenvolvidos pelo Centro.

Nesta apresentação que se faz de alguns dos resultados da investigação, opta-se pela explicitação integrada dos vários níveis de análise num conjunto de resultados e contributos de maior relevância para a problemática aqui em discussão que, dada a brevidade necessária num artigo desta natureza, se focaliza na missão do Centro de Treino no âmbito de uma estratégia alargada para a formação dos trabalhadores da empresa e o modo como os domínios de formação se articulam com essa estratégia.

2. Formação para a (re)construção dos saberes e de uma linguagem comum

O Centro ocupa um espaço físico considerável nas instalações da fábrica e mantém (conforme já anteriormente referido) uma dependência estrutural da Área de Produção, seguindo uma lógica totalmente endogâmica (Estêvão *et al.*, 2006). Esta lógica revela a confiança depositada sobre a experiência adquirida, os saberes e competências desenvolvidos internamente (Caspar, 2011), que se constituem, simultaneamente, como um meio e um mapa de referência para a formação dos trabalhadores. Com efeito, destaca-se o facto de todos os formadores serem trabalhadores da empresa, com uma longa experiência em diversos setores da fábrica. Adicionalmente, refira-se que todos os recursos para a formação são encontrados e/ou reconstruídos a partir de materiais disponibilizados pela própria empresa, assim como também os referenciais da formação são

concebidos internamente, em moldes que adiante se explicitará.

Importa referir que a empresa, apesar de atribuir ao Centro um papel de realce no que diz respeito à formação profissional contínua dos trabalhadores, não deixa de contemplar o desenvolvimento de saberes e competências específicos em diversas áreas, com recurso a estruturas de formação externas. Neste espectro, de acordo com o responsável da Área da Produção, a formação do Centro de Treino constitui-se como a formação de base³ nos processos de formação desenvolvidos pelos trabalhadores da empresa, na qual se alicerçam outras atividades formativas que são necessárias para o desenvolvimento de saberes e de competências profissionais variadas, específicas a cada área de trabalho em concreto. Daqui que, e do que foi possível analisar, exista uma articulação (e não uma sobreposição) dos objetivos e conteúdos da formação externa e interna. Quanto à formação do Centro, tal como se referiu anteriormente, esta é concebida e está estruturada de forma a abranger dois domínios intervenção, fundamentalmente: os *conceitos metódicos* associados ao sistema de produção do Grupo Automóvel que gere a multinacional e as *competências técnicas* relacionadas com o exercício de algumas das atividades-chave do trabalho da produção.

A formação do Centro caracteriza-se por uma atitude formativa fundamentalmente experimental, instrumental. Pela relevância que lhe é atribuída no âmbito dos processos de formação contínua naquele ambiente organizacional, por ser assumidamente a base de sustentação desses processos, a formação do Centro destina-se a toda a população da empresa, numa lógica transversal que favorece a constituição de grupos de formação multifacetados, oriundos de zonas e funções distintas dentro da empresa, integrando, inclusive, vários níveis hierárquicos. Neste enquadramento, as atividades formativas do Centro assumem relevância (e mesmo algum grau de inovação) quer pela promoção da aliança entre os conceitos e a reflexão sobre o exercício do trabalho, quer pela heterogeneidade dos grupos de formação. Estas linhas de orientação para a formação significam que o Centro assume um papel central no aperfeiçoamento das competências profissionais, bem como na articulação entre o exercício do trabalho e os fundamentos ideológicos e conceituais do método de organização e produção, que a empresa pretende ver implementados em todas as áreas de trabalho, do “chão de fábrica” aos serviços de apoio (como sendo a Logística, as Finanças e os Recursos Humanos).

³ Salienta-se que dizer *formação de base*, neste contexto, não é o mesmo que *formação inicial*. A *formação de base* faz parte do conjunto de processos de formação contínua incorporados numa matriz organizacional específica

Ainda assim, verifica-se que a grande maioria dos trabalhadores-formandos está afeta à produção da fábrica, oriundos sobretudo das áreas de Montagem Final e Carroçarias, dado que parece estar relacionado com o facto destas áreas operativas da empresa englobarem mais de 50% dos trabalhadores da empresa. O que parece ser significativo é, sobretudo, que a heterogeneidade dos grupos de formação resulta, *grosso modo* de uma dupla de fatores: pelos objetivos do próprio Centro, no que diz respeito à abrangência da formação que implica “convocar” trabalhadores de todas as áreas de trabalho; mas também e, segundo alguns dados analisados, resulta das contingências da gestão da Produção. Com efeito, a gestão e organização dos grupos de formação articula-se com as exigências da Produção *no imediato*, por vezes no dia-a-dia. Esta questão é mencionada pelos formadores entrevistados, que salientam que a disponibilização dos trabalhadores da produção para a formação só é possível se houver “alguém que os vá substituir”, o que nem sempre é possível, nomeadamente em áreas e zonas da produção que têm um corpo de trabalhadores mais reduzido ou muito especializado (e, portanto, difícil de substituir).

Nesta sequência, a heterogeneidade dos grupos de formação não é só um objetivo do Centro, é uma consequência do seu posicionamento organizacional: a articulação entre a gestão da formação e a gestão do trabalho está altamente dependente dos constrangimentos do fluxo de produção e implica a integração de trabalhadores afetos a outras áreas de trabalho, de modo a completar os grupos de formação com o número desejado de pessoas. A este respeito, Rodrigues e Alves (2017, p.134) esclarecem que a concretização do plano de formação interna está “associada de forma direta às contingências da produção da fábrica”, configurando uma relação fusional entre a produção e a ação formativa do Centro.

A intenção de que a formação do Centro abrangesse o maior número possível de trabalhadores da empresa foi prosseguida de forma persistente, pelo que foi possível verificar através da análise dos dados relativos ao número de horas de formação realizada e de formandos que a frequentaram. Os dados (disponibilizados pelo coordenador do Centro e pelo departamento de Recursos Humanos) foram elucidativos quanto às suas tendências de evolução da formação: demonstram um acréscimo significativo do número de trabalhadores em formação nas ações desenvolvidas pelo Centro ao longo dos anos, desde

ca e é entendida como a base ou ponto de partida para processos de formação diversificados, promovidos naquele universo em concreto, independentemente dos processos de formação inicial dos trabalhadores (Malglave, 1995).

a sua criação em 2009. Numa análise mais fina, é ainda possível perceber um movimento de diminuição no investimento na formação atribuída a entidades externas, em simultâneo com um reforço da formação interna, atribuída ao Centro de Treino.

Este dado ganha significatividade quando se consideram os objetivos do Centro, focalizados na criação e consolidação de uma “linguagem comum”, expressão que é sinónima de uma outra, encontrada nos referenciais de formação do Centro de Treino, a de uma “consciência comum”, em torno do modelo de produção preconizado. A análise de dados aponta no sentido de uma estreita relação existente entre a formação e os conceitos do sistema de produção, bem como a articulação que pretende ser feita entre os conceitos desse sistema e a dimensão técnica (do trabalho e da formação). Esta relação estratégica para a formação ilustra a emergência de uma visão da formação em contexto organizacional como *lugar de socialização*, tal como defende Dellobe (1996), através de dispositivos de formação cada vez mais integrados no funcionamento das empresas, cuja missão extravasa os objetivos mais tradicionais da formação, ligados à transmissão, aquisição e desenvolvimento de saberes teóricos e/ou competências profissionais. Nesta lógica, a formação do Centro tem um papel fundamental na promoção do acesso de todos os trabalhadores da empresa ao conhecimento sobre os conceitos que definem a sua *cultura* (de produção), ao mesmo tempo que se propõe desenvolver os saberes e competências individuais e coletivos dentro da organização.

Uma estratégia formativa à escala global

Os objetivos da intervenção do Centro filiam-se, não só nas orientações do sistema produtivo coordenado pela Área Produção da empresa, como também nas diretrizes emanadas do Grupo Automóvel, reforçando a ideia de que o Centro tem um significado estratégico no seio da empresa. Dessa estratégia, à escala global, faz parte um conjunto de objetivos traçados pelo Grupo Automóvel. O facto da intervenção do Centro estar sob a alçada da Área de Produção da empresa portuguesa e reportar-se a uma estratégia transnacional que é seguida pelas empresas do Grupo Automóvel, coordenada por um Grupo *Lean* Central, é um dado fundamental, não só para clarificar o seu enquadramento organizacional,

de abrangência global e interempresarial, como porque define explicitamente a sua linha de orientação *lean*⁴, assim como de todos os Centros pertencentes às empresas do mesmo Grupo Automóvel.

O objetivo macroestrutural destes Centros, sendo possível apurar com base na análise das diversas fontes empíricas, é trabalhar os conceitos que integram o sistema de produção do Grupo, desenvolvido pela empresa-mãe, através da conceção e implementação de uma formação-modelo, disseminada em todas as empresas subsidiárias. O esforço de uniformização das práticas de formação profissional contínua nas várias empresas que pertencem à mesma rede multinacional, controladas pela *empresa-cabeça* (Kovács, 2006), articula-se com uma estratégia de crescimento que abrange as várias unidades industriais que constituem o todo empresarial de alcance transnacional.

Num estudo empírico recente, Santos (2015) perspetiva as orientações da empresa para as questões da produção e da melhoria contínua como fazendo parte de uma estratégia global, assentes em princípios *lean*, “com vista a desenvolver as condições que lhe permitirão alinhar-se com as metas estratégicas estabelecidas pelo Grupo”(p.76). A relação de dependência que se estabelece entre o Centro de Treino e o Grupo *Lean* Central faz parte do cenário de operacionalização dessa estratégia e reflete a “necessidade de isomorfismo com as empresas do sector “societal” (sector da indústria automóvel) ao qual o Grupo pertence” (Marques, 2010, p. 235), enquanto processo coordenado e coativo entre unidades que enfrentam um conjunto de condições semelhantes na envolvente em que estão inseridas. Em simultâneo, salienta-se que a aliança entre a estratégia organizacional e a formação contínua traduz a consciência sobre a importância dos trabalhadores enquanto atores centrais nos processos de crescimento socioeconómico.

Os domínios de formação e a estratégia de desenvolvimento

Apesar de, em sentido lato, o Centro promover a evolução dos saberes profissionais com base na reflexão sobre as situações do trabalho, cruzando-se com aquilo que Barbier (1992) designa como uma valorização das *funções intelectuais* no trabalho, é notório que estas *funções* são convocadas porquanto constituem um fator que incrementa as competências

processos e nos produtos do trabalho. Como resultado, a filosofia *lean* preconiza o desenvolvimento de processos de otimização a todos os níveis e em todos os setores de uma empresa, na procura persistente de métodos de eliminação de *desperdícios* que, em simultâneo, conduzam à melhoria contínua, concentrada em ações que *acrescentem valor* ao trabalho (Kovács 1998, 2006).

⁴ A produção *lean*, que na sua génese pretende contrariar os efeitos da hiper-racionalização e tecnicização taylorista e valorizar o fator humano da produção industrial concentra-se na eliminação daquilo que é considerado como prescindível nas operações do trabalho – os *desperdícios* de tempo, de espaço, de movimentos, de peças e mesmo de operadores –, considerando que, dessa forma, se consegue uma maior qualidade e rapidez nos

dos trabalhadores tal como elas são requeridas pela *ação do trabalho* inscrita num modelo produtivo em particular. Deste modelo fazem parte exigências específicas (e previamente parametrizadas) ao nível das *competências técnicas* e dos *conceitos metódicos* que estão na base do Sistema de Produção da empresa, fator que determina a bidimensionalidade encontrada nos módulos de formação desenvolvidos no Centro.

Nesta sequência, é de assinalar o crescimento do volume de formação relativo às *competências técnicas* no decorrer dos anos de trabalho de campo o que, pela relação estreita que os destinatários preferenciais destes módulos (trabalhadores da linha de produção) mantêm com a Produção, pode indiciar uma descida de volume de trabalho e, consequentemente, uma maior disponibilidade de trabalhadores operacionais para a formação. Aponta, igualmente, para maiores exigências quanto à rotatividade e flexibilização de funções, articuladas com a intenção de garantir a manutenção dos postos de trabalho. Não obstante, o volume da formação planeada e da formação executada, ainda que não confluindo, mantém um equilíbrio notório entre os domínios de *conceitos metódicos* e de *competências técnicas* (com 48% e 52% da formação total, respetivamente).

A formação em torno daquilo que se escolheu designar globalmente por *conceitos metódicos* convida para as atividades formativas um conjunto de conceções reclamadas da produção *lean*, tais como o *Just in Time*, os *5S*, o sistema *Kaizen*, entre outros. Através de jogos que simulam situações-problema no local de trabalho, ao longo de módulos de curta duração (que vão de duas horas a dois dias), os grupos são motivados a encontrar soluções através de métodos de aprendizagem pelo erro, em que a aplicação dos vários conceitos do Sistema de Produção surge como a estratégia sugerida para a melhoria. No que diz respeito ao desenvolvimento das *competências técnicas*, os módulos de formação⁵ (com duração, normalmente, de 5 dias úteis, ou 40 horas) propõem um conjunto de atividades técnicas de complexificação gradual, que pressupõem o treino repetitivo para aperfeiçoamento das ações simples e dos problemas que vão sendo detetados, normalmente associados à rapidez e à qualidade. Nesse aperfeiçoamento interferem os conceitos do Sistema de Produção, enquanto resposta às falhas detetadas, apropriados enquanto novos *standards* de trabalho.

O intuito claro de aperfeiçoar um conjunto de operações técnicas, consideradas basilares no processo de organização e execução do trabalho, através do treino repetitivo, de modo a transformá-las em

operações/respostas standardizadas, mais rápidas e de maior eficácia, concorre para um outro objetivo mais abrangente. Com efeito, a ênfase dada neste domínio de formação à matriz de conceitos que enforma o sistema de produção, enquanto “chapéu” que integra e sustenta as práticas de aperfeiçoamento técnico, aponta para a ideia de que se procura, através destas práticas na formação, estimular os trabalhadores para uma atitude de abertura face ao processo de operacionalização dos conceitos e procedimentos do Sistema de Produção, no trabalho.

Esta dinâmica define o tipo de relação que se estabelece entre a formação e o exercício do trabalho, conferindo uma primazia substancial aos princípios da matriz do sistema de produção nos processos de formação contínua dos trabalhadores, mesmo quando se concentra numa componente fortemente técnica daqueles processos. Assim, os dois domínios da formação (conceitual e técnica) pretendem estar agregados num todo, que é encarado como a matriz de base nos processos de formação desenvolvidos pelos trabalhadores da empresa. Dito de outro modo, pretende-se uma aproximação entre domínios da formação para a constituição de um tronco comum de saberes e competências transversais à empresa. Nessa medida, os domínios interpenetram-se, interdependem para adquirir consistência no processo de desenvolvimento da tal *formação de base*, uniforme a todos os trabalhadores da empresa.

A conceção dos referenciais, o teor dos conteúdos programáticos e as metodologias implementadas foram, também, elementos fundamentais para a sustentação da análise assim configurada sobre estas práticas de formação. São, na realidade, elementos que revelam um caráter interdinâmico e que operam de forma consistente na construção de uma *arquitectura* específica para a formação (Barbier, 2009), que revela uma grande solidez de fundamentos e práticas. Nesta linha de ideias, o *edifício* planeado será a construção de uma *consciência comum*, orientada para uma filosofia de produção bem definida, cujos conceitos organizacionais e metodológicos são os pilares de sustentação, a tal *linguagem comum*, sem a qual não se consegue construir uma *consciência comum*, coletiva e sólida.

Seguindo a metáfora do *edifício*, os conceitos do Sistema de Produção e as competências técnicas funcionam como as traves mestras que, no seu conjunto, permitem uma construção configurada segundo a arquitetura desejada. Na base, estão os saberes profissionais instalados, os saberes implícitos adquiridos pela ação e pela experiência, esperando-se que os novos pilares consigam promover um processo de reflexão sobre a ação (tal como sobre Argyris e

cada um dos setores da fábrica (por exemplo, Montagem Final).

⁵ Os módulos relacionados com este domínio têm a designação de *Competências Básicas* e estão focados em

Schön (1978) problematizam), sobre o que pode ser melhorado *na base*, para que o todo funcione melhor. Por *melhor* entenda-se aqui um funcionamento à medida dos *standards* do modelo de produção. O processo de explicitação e disseminação dos saberes dos trabalhadores ao longo da formação e na sua relação com a Produção é, em consequência da interiorização dos conceitos que enformam a reflexão sobre a ação, um processo simultâneo de reconfiguração e mudança nas formas de participação de todos e cada um para a manutenção e a melhoria do *edifício*.

Nessa medida, a eficácia da formação está assente no efeito conseguido pelos métodos de trabalho em grupo, como sendo o jogo de atores (ou *roleplay*) e a simulação de situações problemáticas com recurso às situações e ferramentas encontrados nos locais de trabalho. Estes são alguns dos métodos de trabalho em formação que, não só favorecem a entrada das situações de trabalho nas situações de formação, como potenciam a *aprovação* de novas formas de pensar e fazer o trabalho. Os métodos ativos e colaborativos utilizados facilitam, em simultâneo, a explicitação do conhecimento tácito, sob a forma de jogo ou de desafio (individual e coletivo), enquanto direcionam a aprendizagem para os novos conceitos, que reconfiguram os saberes pré-existentes. De um ponto de vista crítico, esta é também uma estratégia que ensaia um despojamento dos saberes latentes individuais e os coloca ao serviço do crescimento da organização como um todo, à guisa de processo de construção do conhecimento organizacional em espiral (Nonaka e Takeuchi, 1997).

Síntese conclusiva

Os objetivos assumidos, o modo de conceção e gestão da formação, as formas de constituição dos grupos de formação, enfim, todos os elementos de análise aqui apresentados desembocam numa forte *coerência de conjunto* (Barbier, 1992), ou *coerência global* (Berton, 1996). Esta coerência é confirmada nas práticas de formação e é promovida pelo isomorfismo exercido pela Área de Produção da empresa e pelo Grupo regulador da multinacional. Trata-se de uma estratégia complexa, à escala global, com vista a um processo coletivo de identificação com a cultura corporativa que apela à participação e responsabilidade de todos nas questões da melhoria da qualidade e da produtividade, na medida em que esse é um fator determinante para atingir as metas definidas pela organização.

O perfil dos formadores e dos grupos de formação, a criação de um espaço de confluência entre diferentes setores e populações da empresa, a inter-relação concetual entre os dois domínios da formação (em *competências técnicas* e em *conceitos metodológicos*) e entre estes e os elementos concetuais e metodológicos da organização do trabalho, são elementos substantivos que imprimem, no seu conjunto, uma consistência sólida entre os conteúdos e os métodos, as intenções e os resultados da formação. Nesta arquitetura específica, a exposição sobre as políticas e os modos de gestão que definem a *cultura* da empresa, a valorização dos saberes internos e internamente desenvolvidos (plasmada na lógica endogâmica de funcionamento do Centro), a consistência e repetição dos conceitos, métodos e técnicas envolvidos na formação, enformam uma visão estratégica sobre o papel do Centro que reforça a sua função socializadora, tanto como formativa.

O Centro de Treino assume, assim, um papel de *agente mediador* (Barbier, 1992) de finalidades estratégicas associadas à formação dos trabalhadores da empresa, das quais se destacam o desenvolvimento de uma *linguagem/entendimento/consciência* comuns, ao encontro dos conceitos e das metodologias de trabalho que fazem parte do sistema de produção do Grupo, em linha com a função socializadora que Dellobe (1996) atribui aos dispositivos de formação nas empresas. Paralelamente, esta estrutura de formação interna contribui para a finalidade de flexibilizar as qualificações dos trabalhadores, de uma forma abrangente (Kovács, 1998, 2006), encontrando, no desenvolvimento de saberes e competências dos trabalhadores, novas formas de flexibilização do trabalho.

A investigação permite concluir que a formação, através de uma metodologia experimental, colaborativa e lúdica que motiva a uma maior adesão ao modelo organizacional, assume uma dimensão predominantemente pragmática e instrumental (Canário 2000, 2003). Nesta lógica, tanto as práticas de formação assentes na reflexão sobre a ação do trabalho, como os processos de melhoria contínua ensaiados em contexto de formação (de forma persistente, nomeadamente através do treino repetitivo) concorrem, em última instância, para a reconstrução dos saberes profissionais a partir da expropriação de saberes tácitos e práticas individuais e coletivas instaladas, pela interposição de uma matriz organizacional fortemente marcada pelo modelo produtivo da empresa.

Referências bibliográficas

- Argyris, C.; Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Massachusetts, Addison-Welsey Publishing Company.
- Almeida, A.J.; Alves, N.; Bernardes, A.; Neves, A. (2008). Estruturas e práticas de formação das médias e grandes empresas em Portugal. In *Atas do VI Congresso Português de Sociologia*, nº série 731, pp. 3-20. Consultado a 28 de nov. 2018. Disponível em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/731.pdf>.
- Almeida, A.J.; Alves, N. (2014). A formação profissional nas empresas portuguesas. Entre a tradição e os desafios da competitividade. In A. Caetano, S.A. Silva, S.M. Tavares e S.C., Santos (Org.), *Formação e desenvolvimento organizacional. Abordagens e casos práticos em Portugal* (pp. 61-73). Lisboa: Mundos Sociais.
- Alves, N. (2000). Modos de aprendizagem e evolução da formação profissional em Portugal. In H. Lopes (Org.), *As modalidades de empresa que aprende e empresa qualificante* (pp. 63-81) Lisboa: Observatório do Emprego e Formação profissional (OIEFP).
- Barbier, J.-M. (1992). La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. *Éducation Permanente*, 112, 125-145.
- Barbier, J.-M. (2009). Le champ de la formation des adultes. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, J.-C. Ruano-Borbalan, et Chapelle, G. (Org.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 1-28). Paris: P.U.F.
- Bernardes, A. (2013). *Políticas e práticas de formação em grandes empresas. A dimensão educativa do trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Berton, F. (1996). La socialization par la coopération. La formation en situation de travail, nouvel instrument de gestion. In B. Francq et C. Maroy (Org.), *Formation et socialisation au travail* (pp. 93-109). Paris: De Boeck et Larquier S.A.
- Bonvalot, G. (1989). L'entreprise, espace de formation expérientielle. *Educação Permanente*, 100/101, 151-159.
- Caetano, A. (Coord.) (2007). *Avaliação da formação – Estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática* (2ª ed.). Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. (2003). *Formação e situações de trabalho* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, J.A. (2003). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (2ªed), (pp. 13-41). Porto: Porto Editora.
- Dellobe, N. (1996). Formation en entreprise et socialisation: Cadre d'émergence et processus psycho-sociaux. In B. Francq et C. Maroy, C. (Org.), *Formation et socialisation au travail* (pp. 41-56). Paris: De Boeck et Larquier S.A.
- Estêvão, C.; Gomes, C.A.; Torres, L.L.; Silva, P. (Org.) (2006). *Políticas e práticas de formação em organizações empresariais portuguesas*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: P.U.F.
- Fernandéz, F. S. (2006). As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas. Lisboa: EDUCA.
- Gerring, J. (2007). *Case study research - Principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kovács, I. (1998). Da controvérsia sobre os novos modelos de produção. In I. Kovács e J.J.Castillo, *Novos modelos de produção: Trabalho e pessoas* (pp. 5-24). Oeiras: Celta Editora.
- Kovács, I. (2006). Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 52, 42-65.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, M.A. (2010). *Modelos organizacionais e práticas de gestão de recursos humanos - um estudo multi-caso* (Tese de doutoramento). Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa. Consultado a 28 de nov. 2018. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.5/2250>.
- Moniz, A.B.; Kovács, I. (1997). *Evolução das qualificações e das estruturas de formação em Portugal*. Sacavém: IIEFP.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo* (5ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1997). *Criação do conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus.
- Rodrigues, S.P.; Alves, N. (2017). A indelével relação entre trabalho e formação: O caso do centro de treino de formação de uma grande empresa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1), pp. 117-138. Coimbra: FPCUC.
- Santos, M.H. (2015). *O papel da liderança na gestão da mudança ao nível do chão de fábrica. O caso da Autoeuropa* (Tese de mestrado). Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Ciências Empresariais. Consultado a 28 de nov. 2018. Disponível em http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8285/1/Tese%20Helena%20Santos_Vers%C3%A3o%20Final_Mar%C3%A7o%202015.pdf.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rute Cristóvão Ricardo¹

Recebido: 21-1-2019

Aprovado: 30-1-2019

Publicado: 8-4-2019

EDUCAÇÃO DOS “MAIS VELHOS” EM PORTUGAL

Exemplo de duas universidades da terceira idade

Resumo: Nos últimos anos, os investigadores têm mostrado interesse pelo estudo da educação e da aprendizagem na terceira idade. No entanto, consideramos que é importante aprofundar estas questões nomeadamente no campo das ciências da educação - o que se aprende, como se aprende e quais os impactos da aprendizagem para os adultos. Este artigo dá conta de dois estudos que se inserem numa investigação de doutoramento (em curso) e que tem como objetivo estudar práticas educativas das Universidades da Terceira Idade (UTI), assim como os impactos da participação dos indivíduos nestes contextos. Recorremos à análise documental, à observação não participante e entrevistas semiestruturadas para estudar os nossos casos. Embora diversos, ambos os casos se revelam contextos educativos baseados em práticas não formais. Além disso estes casos dão-nos indícios importantes relativamente às relações entre educação e participação nas UTI e aos impactos na vida dos indivíduos.

Palavras-chave: Educação de adultos idosos, participação, universidades da terceira idade, educação não formal.

ELDERLY EDUCATION IN PORTUGAL

Example of two universities of third age

Abstract: Over the last years, researches are increasingly interested by the study of education and learning in third age. Nevertheless, we think it's important to go deeper in these issues, namely in the field of educational sciences- what adults learn, how they learn and what are the impacts and benefits of learning for adults. Our article will present two studies that insert in a PhD study (ongoing) and that have as aim to study educative practices in Universities of the Third Age, as well as the impacts of individuals' participation in these contexts. Our approach included documental analysis, non-participant observation and semi structured interviews. Our cases are different, but both seems to represent educative contexts based mainly in non-formal practices. Also, both cases give us important clues concerning relations between education and participation in UTA and the impacts in the individuals' lives.

Keywords: Elderly education, participation, universities of the third age, non-formal education.

¹ Bolseira de doutoramento na Universidade de Pádua (Itália)

Mestre em Educação Social pela Universidade do Algarve

ORCID: 0000-0001-5366-6074 (e-mail: rute.cristovaoricardo@phd.unipd.it)

Introdução

A educação, segundo a UNESCO (1976; 2010), é um direito universal e como tal, um princípio que tem sustentado as suas iniciativas ao longo dos anos. Dentro deste conceito universal inclui-se a educação de adultos. Numa era globalizada caracterizada por mudanças rápidas e avanços tecnológicos na sociedade, a educação de adultos parece ser cada vez mais importante. Por outro lado, dado o aumento do número de idosos, a educação de adultos idosos surge como uma preocupação emergente.

A educação e a aprendizagem parecem emancipar os adultos, dando-lhes conhecimento e competências para melhorar as suas vidas. Além de beneficiarem o indivíduo ao nível pessoal, beneficiam também as suas famílias, comunidades e sociedades (Formosa, 2012; UNESCO, 2010).

Ao longo dos anos, a UNESCO tem procurado desenvolver algum trabalho no sentido de propor objetivos educativos e de aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à educação de adultos. De acordo com esta organização o “marco criado pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida deve gerar uma educação sem fronteiras” (p.14), isto é, importa criar oportunidades diversas, abertas, flexíveis e relevantes para os adultos em todas as fases da sua vida. Por conseguinte a UNESCO refere que interessa proporcionar contextos de aprendizagem e processos que sejam atraentes e adaptados para os adultos como cidadãos ativos, que estejam dispostos a construir-se e reconstruir-se numa sociedade complexa em constante mutação (UNESCO, 2010) para que seja possível acompanhar o mundo em mudança (Formosa, 2012).

É neste sentido que parecem surgir as Universidades da Terceira Idade: enquanto resposta às necessidades educativas e sociais dos idosos. Nesta linha de pensamento, Formosa (2014) afirma que as UTI têm a função de criar uma sociedade em que o envelhecimento seja visto como positivo, onde os idosos não sejam discriminados pela sua idade, mas que sejam valorizados pela sua experiência e capacidades. Vários estudos (Pocinho, 2014; Veloso, 2011) têm mostrado a importância das UTI para os indivíduos, porém ainda não é claro o que aprendem e como aprendem os adultos nestes contextos. Neste texto serão apresentados dois exemplos de UTI, parte de uma investigação, em que se procura responder a estas questões.

Educação Permanente enquanto educação e aprendizagem ao longo da vida

A Educação Permanente (EP) pode ser entendida como um processo que ocorre durante toda a vida do indivíduo, que interrelaciona as dimensões individual e social da educação e que tem em conta

um sistema humanista de valores coletivos (Legend, 1970). A EP integra ainda as dimensões pessoal, social e política do indivíduo e procura a manutenção da igualdade e do direito de aprender para todos. Nesta linha de pensamento, a educação é vista como um direito humano, básico e social (UNESCO, 2010).

No início de 1970, período marcado por várias transformações e progressos científicos e tecnológicos, o Relatório Aprender a Ser da UNESCO (Faure, Felipe, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnama e Ward, 1974) foi considerado um marco importante no pensamento educacional. Este relatório apresenta a EP como um conceito que engloba todo o processo educativo: i) envolve um leque de espaços educativos para lá da escola; ii) não se limita exclusivamente ao ensino e à instrução; iii) assume um processo educativo que coexiste com a vida. Neste sentido, a EP foi um dos contributos mais significativos da UNESCO para a educação de adultos. A educação de adultos surge enquanto um subsistema da EP, inclui modalidades (educação formal, não formal e informal), tempos e espaços muitos diversos que podem acontecer em qualquer fase da vida (UNESCO, 2010).

Nos últimos anos, diversos autores têm abordado o papel das organizações internacionais na definição da educação de adultos (Canário, 1999). A partir das análises encontradas, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) da UNESCO parecem ter um papel relevante na implementação de medidas de educação de adultos em termos nacionais. Com efeito, na IV CONFINTEA (1986) deu-se uma atenção particular à educação do idoso (Veloso, 2011) e, mais tarde, nas V e VI CONFINTEA (1998 e 2009) foi destacado o contributo que os mais velhos podem ter na sociedade, a necessidade de se reconhecer as capacidades e as competências destes indivíduos e por último, a importância de se potenciarem oportunidades e condições para a sua aprendizagem (UNESCO, 1999).

Nos documentos mais recentes da UNESCO, é referida a evolução e a passagem de uma sociedade de informação, para uma sociedade de conhecimento. Esta passagem merece atenção, uma vez que afirma que uma sociedade de conhecimento deve ser integrativa de todos os seus membros, promovendo novas formas de solidariedade, envolvendo gerações presentes e futuras (UNESCO, 2005). Apesar da sociedade do conhecimento dar primazia aos grupos jovens, é possível identificar uma referência aos mais velhos e à importância da experiência e da sabedoria adquirida ao longo da vida (UNESCO, 2005).

Na tentativa de definir de educação de adultos, é necessário referir que esta pode apresentar diversas

funções e responder a diversas necessidades. A UNESCO (1976) define educação de adultos como o “conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não” e que não deve ser considerada um fim em si, mas uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e para a aprendizagem ao longo da vida (p.2). Para Canário (1999) a educação de adultos é um processo educativo “largo e uniforme que se confunde com o processo de vida do indivíduo” (p.11). Assim, educação e a aprendizagem ao longo da vida, numa aceção próxima de EP, surgem como conceitos que denotam “uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação fora da escola” em que o indivíduo é o agente da sua própria educação, por meio de interação contínua dos seus pensamentos e ações; “os processos de educação e aprendizagem nos quais os indivíduos estão envolvidos no curso das suas vidas devem ser considerados como um todo” (UNESCO, 2010, p.14). Desta forma, a aprendizagem e a educação ao longo da vida dizem respeito em primeiro lugar à integridade e à dignidade da vida dos adultos, tendo em atenção a sua diversidade social.

Modelos de educação de pessoas adultas

De forma a compreender e analisar a aprendizagem de pessoas adultas, Florentino Sanz Fernández (2006) toma o conceito de aprendizagem numa aceção abrangente, tem em conta as diversas abordagens da aprendizagem e identifica três modelos distintos de educação de pessoas adultas: *modelo receptivo alfabetizador*, *o modelo dialógico social* e *o modelo económico produtivo*. De acordo com o autor, estes modelos devem ser vistos “como ferramentas para estimular a reflexão e melhorar as análises e práticas posteriores” (Sanz Fernández, 2006, p.16). Refere ainda que “o funcionamento de cada um dos modelos, por sua conta, tende a simplificar as necessidades e possibilidades de aprendizagem de pessoas adultas” (Sanz Fernández, 2008, p.95). O objetivo não é aquele de categorizar os modelos em três áreas separadas, mas de construir uma interação entre os vários critérios dos modelos, de forma a “compreender um fenómeno cada vez mais complexo da formação, educação e aprendizagem de pessoas adultas” (Sanz Fernández, 2008, p.95).

O autor aborda os diferentes modelos a partir de diversos critérios, entre eles os objetivos, os métodos privilegiados na aprendizagem, o perfil do educador e o papel do educando.

O *modelo alfabetizador* está ligado à educação básica que todos os indivíduos deveriam atingir. Este

modelo baseia a sua intervenção em colmatar as faltas e as “deficiências de aprendizagem” e visa “compensar, consertar ou curar mais do que intervir” (Sanz Fernández, 2008, p.75), restringindo assim os seus objetivos à satisfação das necessidades literárias de base, selecionando a conceção mais simples e elementar de educação (Sanz Fernández, 2006). Assim, este modelo favorece os conhecimentos académicos e os seus métodos são baseados em práticas mecânicas de leitura, de receção de mensagem e de conhecimentos. O educador surge enquanto professor, especialista que ensina e detém a autoridade. O papel do educando é o de aluno que aprende, recita e repete.

Já o *modelo dialógico social* valoriza a educação para todos em articulação com a aprendizagem. Para o autor a educação é um processo coletivo em que o adulto é o protagonista da aprendizagem. Os seus objetivos são de natureza social (parte-se das necessidades sociais) e a aprendizagem começa nas relações sociais; é reconhecida a importância do envolvimento de todos na definição do que se pretende aprender, assim como as aprendizagens adquiridas ao longo da vida; procura-se responder aos desafios presentes e futuros através da educação e da aprendizagem. Este modelo apoia-se na flexibilidade relativamente a tempos e a espaços, mas também aos próprios conteúdos (Sanz Fernández, 2006).

Os métodos de aprendizagem privilegiados neste modelo são baseados no diálogo, na partilha e na experiência dos indivíduos; interessa motivar os adultos para novas aprendizagens e saberes; fomentar novas formas de participação e de integração social; ligar a dimensão individual à dimensão coletiva da aprendizagem e da educação; procura-se promover a interação, a reflexão, a imaginação, a criatividade; valorizar a leitura, a escrita, a consciência crítica, o pensamento livre, a participação e a gestão social dos assuntos públicos (Sanz Fernández, 2006).

O perfil do educador pode enquadrar-se enquanto animador, facilitador, potenciador da aprendizagem e do diálogo; motivador; fomentador de uma atitude crítica nos adultos, de partilha de experiências e de construção de novos saberes. Por outro lado, o educando surge enquanto protagonista da educação e da aprendizagem; surge enquanto participante ativo, gestor da ação social e comprometido com a mudança social. Estes adultos adotam uma atitude de partilha entre eles, “No espaço de aprendizagem confluem, em igualdade de condições, o que o professor sabe, devido à sua formação, e o que as pessoas adultas sabem, devido à sua experiência, enriquecendo-se mutuamente, potenciando a participação e aprendendo em conjunto” (Sanz Fernández, 2006, pp.61-62).

Por último, o *modelo económico produtivo* tem um carácter económico e indiretamente de natureza social. Este modelo tem como objetivos a aquisição de novas competências básicas (direcionadas para o mercado de trabalho); o aperfeiçoamento de conhecimentos de natureza profissional e especializada (aumentar a produtividade e a competitividade pela formação); melhorar o domínio da informação e do conhecimento, promovendo inovações nos contextos de trabalho.

Os métodos baseiam-se na formação contínua profissional e no desenvolvimento de competências úteis ao sector produtivo, procura de novos saberes profissionais, de cariz especializado e específico.

O educador surge enquanto gestor de recursos humanos e promotor de aprendizagens em função da sua rentabilidade económica. Por outro lado, o papel do educando é o de um adulto protagonista da aprendizagem relevante do ponto de vista profissional; de um trabalhador em constante aprendizagem (mobilizado em introduzir inovações em contexto de trabalho que permitam o aumento da produtividade e competitividade) (Sanz Fernández, 2006, pp.72-75).

Educação e aprendizagem de adultos idosos

A educação de adultos em Portugal tem sido uma área de significativa intervenção de organizações da sociedade civil, nomeadamente nas organizações não-governamentais e do terceiro sector (Guimarães, 2013), que baseiam as suas práticas na dinamização de projetos e atividades de educação não formal e informal com significativo impacto para os adultos idosos (Zemaitaityté, 2014). As organizações da sociedade civil - organizações com objetivos e finalidades específicas - variam em função dos contextos nos quais intervêm e dos problemas sentidos pelas comunidades locais em que se inserem. Estas entidades surgem muitas vezes como agentes de transformação e têm sido consideradas "relevantes para a sobrevivência da esfera pública" (Guimarães, 2013, p.53), uma vez que estão sensíveis aos problemas concretos das populações e procuram formas para os resolver para lá do que é levado a cabo pelo Estado e pelo mercado. De acordo com Gohn (2006), as organizações não-governamentais "possuem um *know-how* em metodologias, estratégias e programas de ação" (p.514) e, por isso, têm sido fulcrais nos últimos anos, uma vez que estimulam o trabalho voluntário e valorizam a revitalização das culturas locais. Estas entidades, enquanto promotoras de dinâmicas de educação não formal e informal, promovem aprendizagens necessárias aos indivíduos, desenham e testam práticas inovadoras que não se encontram sujeitas a pressões e limites institucionais.

Como foi referido anteriormente, a educação de adultos pode envolver diferentes atividades mais ou

menos estruturadas (formal, não formal e informal). No campo dos adultos idosos, nomeadamente nas UTI (foco do nosso texto) são predominantes a educação não formal e a informal.

A educação não formal pode ser definida como qualquer atividade educacional organizada, sistemática, desenvolvida fora do âmbito de sistema formal, que visa oferecer qualquer tipo de aprendizagem a um grupo específico (UNESCO, 2010). Esta apresenta objetivos e competências ao mesmo tempo que estabelece metodologias e estratégias alternativas (que não as formais) para atingir os seus fins. Não é organizada por níveis, idades e conteúdos, apresentando um carácter flexível e privilegiando o processo e a inclusão. A abordagem realizada a partir da educação não formal pode ser diferente consoante o público, o contexto, as condicionantes, as possibilidades, as necessidades, etc. Trata-se de uma abordagem adaptável aos "contextos e públicos singulares" (Canário, 1999, p.80), pelo que as práticas educativas deste nível se alimentam da diversidade de contextos e indivíduos. As práticas educativas de carácter não formal estão relacionadas com a participação, com a transmissão de conhecimentos e com a troca de saberes (Canário, 2006), potenciando laços de pertença e a construção da identidade coletiva de um grupo (Gohn, 2006). A educação não formal pode desenvolver processos ligados à construção e reconstrução de conceções do mundo e sobre o mundo, forma o indivíduo para a vida e as suas adversidades (Gohn, 2006), pode levar à libertação da pessoa e da própria comunidade. Esta educação é vivida como uma práxis concreta de um grupo.

Por outro lado, a educação informal está relacionada com os processos de socialização dos indivíduos (Gohn, 2006) e diz respeito a processos espontâneos, e/ou naturais, que se encontram "cargados de valores e representações" (p.517). A educação informal é o processo que ocorre ao longo da vida de forma natural e através do qual os indivíduos adquirem atitudes, valores, competências e conhecimento, que são influenciadas pelos recursos existentes e pelo ambiente envolvente (família, vizinhos, trabalho, redes sociais). Como sublinha Canário (1999), este tipo de educação corresponde "a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, incidindo sobre situações pouco ou nada estruturadas e organizadas" (p.80). No que concerne aos contextos educativos dirigidos a adultos idosos, estes podem surgir como espaços de convívio que integram dinâmicas de educação não-formal e informal, e que, adicionalmente, podem permitir a reflexão, o espírito crítico e uma participação mais conscientizada (Formosa, 2012). A importância destes contextos deve-se ao facto de estes indivíduos pode-

rem aí ter uma postura ativa e interventiva, podendo continuar a viver e a acompanhar um mundo que se encontra em mudança (Formosa, 2012), bem como a intervir nas sociedades em que se inserem (UNESCO, 2010; Zemaitaityté, 2014). Nesta linha de ideias, em certas atividades educativas direcionadas para os adultos idosos, é possível verificar uma relação entre a educação não formal e informal (Gohn, 2006), a reflexão e a participação (Formosa, 2012).

Educação e universidades da terceira idade

Cada vez mais, os adultos idosos necessitam de ser reconhecidos como um recurso da comunidade, com papéis e funções atribuídas. O contacto com contextos educativos e sociais parece ser essencial para que tal se dê (Formosa, 2012). As Universidades da Terceira Idade (UTI) podem ser definidas como centros sociais e culturais, onde os indivíduos adquirem novos conhecimentos ou comprovam aquilo que já sabem (Formosa, 2012). Vários estudos têm mostrado as potencialidades das UTI e seus benefícios sociais e psicológicos para os idosos e para a própria sociedade (Machado e Medina, 2012; Pocinho, 2014; Veloso, 2011). Por exemplo, Machado e Medina (2012) falam das motivações que levam os adultos aos contextos de aprendizagem, mais concretamente às Universidades seniores. Estes autores evidenciam o interesse pela atualização e pela aquisição de novos saberes como principal motivação. Os autores referem ainda que estas instituições “promovem a sociabilidade, o bem-estar e a realização pessoal de quem as frequenta, bem como uma perceção otimizada de si próprio, do seu papel social e do envelhecimento” (Machado e Medina, 2012, p.1). Assim, estes espaços podem contribuir não só para a valorização dos adultos idosos, mas também para o fim de representações estereotipadas e discriminatórias que concebem os «velhos» enquanto seres inativos e um peso para a sociedade.

Por sua vez, Pocinho (2014) mostra-nos que as Universidades da terceira idade têm um impacto altamente positivo na vida dos alunos, já que estes apresentam uma alta qualidade de vida assim como de satisfação pessoal. Pocinho conclui que sendo a UTI um espaço de aprendizagem e socialização, permite combater o isolamento social e diversas doenças que lhe estão associadas. Para este autor, as UTI apresentam assim um duplo compromisso: por um lado, uma nova experiência relativamente à aprendizagem ao longo da vida, por outro lado, uma resposta a um desafio social, dado o aumento deste grupo etário dentro da pirâmide social atual (Pocinho, 2014).

Já Veloso (2011) foca a participação dos idosos nas UTI e conclui que esta participação parece

conceder a possibilidade de usufruírem e desenvolverem as suas redes sociais, fortalecendo o seu capital social; por outro lado, de acordo com a autora, a participação nestes contextos parece ajudar ao nível das transições da vida ativa para a reforma, promovendo uma melhor adaptação a esta nova fase das suas vidas. Em termos educativos, as novas aprendizagens podem ser vistas como um desafio a esta fase das suas vidas, mas também parecem ajudar os adultos a estarem mais conscientes relativamente à sua condição pessoal e à sua emancipação em termos sociais (Formosa, 2012; Pocinho, 2014; Veloso, 2011).

A primeira UTI nasce em França em 1973. Pierre Vellas reconhece as questões demográficas relacionadas com o aumento da esperança média de vida e da longevidade que se viviam e, acreditando que as universidades podiam responder a esta necessidade, procurou combinar a instrução para os idosos e a investigação gerontológica, com o objetivo de promover o bem-estar dos indivíduos (Vellas, 1997 *cit. in* Formosa, 2012). A sua ideia era associar a ocupação de tempos livres, o lazer, o ensino e a investigação. Surge assim a primeira UTI em Toulouse, com o objetivo de responder às necessidades da ocupação dos reformados (Vellas, 1997 *cit. in* Formosa, 2012).

Pouco depois da primeira universidade em França, associada a movimentos auto-organizados e iniciativas cívicas, relacionadas com o contexto português, a primeira universidade surge em Portugal em 1976 para responder à falta de respostas e oportunidades educativas (Jacob, 2005; Veloso, 2011).

Todavia, é em meados da década de 1990 que surgem muitas outras entidades análogas e só entre 2004 e 2008 foram fundadas mais de 50 destas entidades em Portugal. Atualmente existem mais de 500 espalhadas por todo o país. Apesar das diferentes designações adotadas, estas instituições apresentam características comuns, objetivos aproximados e envolvem sujeitos em faixas etárias semelhantes. Veloso (2011) sustenta que os principais objetivos da UTI são: promover, valorizar e a integrar os mais velhos; providenciar o contacto destes indivíduos com a realidade e a dinâmica social local; ocupar os tempos livres no sentido de evitar o isolamento e a marginalização social. No quadro destes objetivos, as UTI parecem assentar numa tríade basilar – aprendizagem, participação e socialização – que procura satisfazer e colmatar as necessidades educativas e sociais, ao mesmo tempo que promovem o bem-estar dos adultos idosos que nelas se integram (Jacob, 2005). Nesta linha de ideias, a participação em práticas educativas das UTI não só parece criar uma predisposição para participar em vários níveis da vida social, mas também é um primeiro passo para um

processo de envelhecimento ativo (Formosa, 2012; Kolland e Wanka, 2014):

- a aprendizagem parece ter uma ligação forte com a saúde dos indivíduos. Estes adultos podem passar o seu tempo livre e evitar problemas como o isolamento social e a sintomatologia de certas patologias como a depressão e a ansiedade (Pocinho, 2014).
- quando o envelhecimento ocorre num contexto social ou numa rede social de amigos este parece ter potencialidades e benefícios, não só a um nível individual, mas também para os restantes elementos que partilham estes contextos sociais (Formosa, 2012; Kolland e Wanka, 2014);
- a educação de adultos idosos pode ajudar a combater estereótipos relativos à idade, classe e género (Kolland e Wanka, 2014);
- a participação em UTI parece garantir uma participação ao nível social alargado, já que os adultos idosos que estão ligados a contextos educativos normalmente desenvolvem trabalho voluntário e parecem ter consciência da sua responsabilidade cívica e política (Formosa, 2012; Zemaitaityté, 2014).

Hoje em dia, o envolvimento dos idosos nas atividades educativas e sociais das UTI começa a ganhar alguma visibilidade. Apesar dos vários estudos que têm sido realizados ao longo dos anos, parece, contudo, existir uma lacuna no que concerne especificamente ao debate sobre as práticas educativas, nomeadamente quanto ao que aprendem e como aprendem os adultos idosos que frequentam estas entidades e ao modo como estão inseridos em atividades educativas de carácter não formal. São raros os estudos que se centram no grau de envolvimento dos indivíduos, isto é, nas suas formas de participação nas atividades, podendo estes surgir como meros destinatários das práticas educativas, muitas vezes numa linha de ocupação dos tempos livres, ou revelar modos de participação mais comprometidos e ativos, que contemplem a sua conscientização e a sua emancipação social. É a partir destes pressupostos que se baseia a questão em que se baseia este texto: o que aprendem e como aprendem os adultos idosos que frequentam as UTI em Portugal?

O presente texto tem por referência uma investigação, ainda a decorrer, em que pretende analisar práticas educativas das UTI entendidas enquanto parte de contextos educativos dirigidos sobretudo a adultos idosos. Pretendemos ter também em consideração o envolvimento dos indivíduos nestas práticas e os impactos pessoais e sociais consequentes da sua participação, partindo dos modelos de educação de adultos propostos por Sáenz Fernandez (2006).

Metodologia

Este artigo apresenta dois estudos de caso (Stake, 1994) conduzidos em duas UTI em Portugal (durante

o ano letivo de 2017/2018). Em ambos os casos, tentámos compreender *o caso* no seu contexto natural (Stake, 1994), em particular, procurámos estudar as práticas educativas que são oferecidas por estes contextos e qual o envolvimento dos indivíduos nestas práticas. Por último, foi nosso propósito compreender os impactos desta participação à vida dos indivíduos.

A nossa abordagem incluiu, numa primeira fase, análise de documentos dos vários textos disponibilizados pela UTI (fichas dos membros, calendário das aulas, regulamento) e conversas informais (Bogdan e Biklen, 1994) com alguns participantes-chave, no sentido de compreender a origem do contexto educativo e a sua pertinência para estes indivíduos. Estes fatores foram fundamentais para estabelecer uma relação informal e observar diversas situações no dia a dia das UTI. Foi feita observação não participante (Yin, 2002) em vários momentos e atividades das UTI. Nestas observações foi tido em conta o tipo de atividade, o espaço físico, as metodologias utilizadas, os recursos humanos (quem são as pessoas na situação e como se relacionam) e os materiais (materiais utilizados e de suporte). Esta informação foi recolhida a partir de uma grelha de observação e das respetivas notas de campo (Bogdan e Biklen, 1994). Por último, foram realizadas entrevistas semi-estruturada (Fontana e Frey, 1994) a diversos participantes da UTI: aqueles que estão diretamente ligados à história e à evolução do contexto, e possuem qualquer tipo de ligação com a direção, identificados como “coordenadora” ou “diretora”; aqueles que desempenham a figura de educador, designados de “educador”; e àqueles que participam nas atividades apontados como “educandos”.

Contextos de estudo

O nosso primeiro caso, a Universidade da Cultura, diz respeito a uma UTI no centro do país, na região de Lisboa. Foi criada em 2013 por um grupo de amigos e neste momento conta com mais de 1000 inscritos.

Para o estudo deste caso foi feita observação não participante durante duas semanas a mais de 28 atividades e outros momentos da UTI. Foram realizadas 20 entrevistas. Além disso, foi feita a leitura de diversos documentos institucionais, entre eles o regulamento e os mais de 50 números publicados pela UTI. Destacam-se ainda os muitos prémios ligados ao canto e à escrita de concursos entre entidades congéneres.

O nosso segundo caso, a Universidade Social, é uma UTI apoiada pela Cruz Vermelha Portuguesa. Esta está situada no sul do país e, tal como a primeira, foi criada em 2013. Esta instituição tem aproximadamente 100 inscritos e 25 disciplinas. Neste caso foi feita observação não participante durante

duas semanas a 20 atividades e outros momentos da UTI, como a festa de Natal (aberta a inscritos e familiares). Foram realizadas 12 entrevistas semiestruturadas. Destacam-se ainda a análise documental de diversos documentos, como o Boletim da Academia “Leiam-me”, produzido pelas académicas da Oficina de Escrita, que divulga a atividade trimestral, e o Projeto em curso “Lethes Go Caffé” (projeto de estágio de uma educadora social) que pretende criar um espaço de proximidade, partilha de saberes e competência.

Em ambos os casos são utilizados neste texto nomes fictícios para os contextos e a identificação dos entrevistados, preservando dessa forma o anonimato dos participantes.

Apresentação dos casos

O Caso da Universidade da Cultura

A Universidade da Cultura foi criada por um grupo de 9 amigos. Inicialmente este grupo encontrava-se numa outra UTI do concelho. Posteriormente, por diversas razões, estes amigos juntaram-se e decidiram criar uma nova UTI, com a qual se identificassem e que pudesse responder às suas expectativas. A principal ideia era criar uma alternativa para os idosos da região: uma Universidade que fosse independente, autónoma e autossustentável do ponto de vista financeiro e político. Depois de um momento organizativo inicial, o efeito de bola de neve começou a chamar amigos e vizinhos. Esta Universidade abriu portas pela primeira vez em setembro de 2013 com 500 inscritos e 40 disciplinas diferentes e até ao final do mesmo ano já contava com um total de 1000 inscritos.

No que diz respeito aos recursos, este foi um problema resolvido facilmente. Assim que se arranjou um espaço que funcionasse como sede, o equipamento necessário começou a aparecer: “...um outro grupo foi à procura de móveis, e conseguiu... ele era bancário e conseguiu que nos dessem as primeiras secretárias, os primeiros computadores, as primeiras cadeiras, e tínhamos isso tudo” [Coordenadora, mulher, 66 anos].

De acordo com o Regulamento, os principais objetivos da universidade são:

1. Oferecer aos educandos um espaço socialmente organizado e adequado às suas idades, para que possam viver de acordo com a sua personalidade e a sua relação social.
2. Proporcionar aos educandos a frequência de aulas onde os seus conhecimentos possam ser divulgados, valorizados e ampliados.
3. Desenvolver atividades promovidas para e pelos educandos.
4. Criar espaços de encontro na comunidade que se tomem incentivos e estímulos a um são espírito

de convivência e de solidariedade humana e social.

5. Divulgar e preservar a nossa história, cultura, tradições e valores.
6. Fomentar e apoiar o voluntariado social.

Destaca-se também a identidade da UTI, marcada por diversos símbolos: o logotipo, a bandeira, crachás identificativos e o hino (escrito e musicado pelos educandos). Estes símbolos identificam a universidade e são utilizados em diversas situações. O sentimento de pertença que deriva destes símbolos identitários parece ser um dos motivos para o sucesso da UTI, uma vez que os idosos se sentem parte de algo, sentem que pertencem a algo maior: “Nós quando vamos aos nossos passeios, nós levamos uma bandeira. A nossa bandeira! Nós levamos os crachás, os nossos crachás. Vamos todos identificados é a sensação de pertencer...” [Coordenadora, mulher, 66 anos].

Esta UTI é autónoma e subsiste exclusivamente das taxas de inscrição dos participantes. Esta taxa varia consoante o número de disciplinas em que se encontram inscritos. O facto de não receber financiamento de outras entidades concede à UTI o privilégio de se apresentar como uma organização livre e de não sofrer qualquer tipo de pressões políticas, religiosas ou outras. Hoje esta UTI é uma das maiores em Portugal e conta com diversos prémios e distinções.

Os participantes

Os participantes (aproximadamente 1300) possuem idades compreendidas entre os 31 e mais de 80 anos. A maioria (70%) é do género feminino (apesar de algumas disciplinas contarem quase exclusivamente com sujeitos do género masculino, como o Golf e a Arte Naval). Diversificado também é o nível de escolaridade dos idosos: muitos deles possuem o nível secundário, mas é possível encontrar alguns adultos idosos que nunca foram à escola ou outros com um curso universitário.

Esta UTI conta com 65 educadores, todos voluntários. As idades dos educadores estão compreendidas entre os 26 e os 80 anos; 60% são do género feminino e 40% do género masculino. Relativamente ao nível de estudos os educadores variam da escola básica até ao doutoramento. Alguns dos educadores encontram-se reformados ou desempregados, mas a maioria deles possui ainda um trabalho. Um dado interessante (tanto das entrevistas como das observações) é que alguns dos educadores (principalmente entre os desempregados e os reformados) encontram-se também a frequentar esta universidade enquanto educandos.

A coordenadora distingue os participantes em dois grupos: i) as pessoas que “simplesmente vêm,

chegam, sentam-se, ouvem tudo o que é para ouvir e quando acaba a aula vão-se embora.”; e ii) “as pessoas que vêm com o objetivo de aprender, e que levam as folhas para casa, e que leem tudo! E que estudam até. E que querem depois discutir com a professora este detalhe ou o outro.” [Coordenadora, mulher, 66 anos].

Já os motivos que trazem as pessoas a estas universidades são variados e parecem estar relacionados com a experiência de vida da pessoa (aspectos positivos e negativos). Os motivos gerais são a ocupação dos tempos livres e “manter a cabeça a trabalhar”. Nalguns casos, são os próprios médicos que “prescrevem a UTI” aos seus pacientes: “...os próprios médicos vêm cá ver quais são as disciplinas onde os doentes deles devem inscrever-se, vários! Chegam aqui, pedem-me o cardápio das atividades e levam (...) encaminham os utentes para aqui e eles vêm fazer-se nossos alunos.” [Coordenadora, mulher, 66 anos]. Nestes casos, o trabalho desenvolvido pela UTI revela-se uma verdadeira arma contra o envelhecimento e a exclusão social (Formosa, 2014) ou um meio para prevenir doenças relacionadas com a idade e a solidão (Pocinho, 2014).

De entre os participantes na UTI é possível encontrar:

1. Pessoas que procuram uma atividade semelhante àquela desempenhada na sua profissão (ex. professoras que fazem escrita criativa);
2. Participantes que procuram realizar práticas num campo diferente daquele que era o seu trabalho (ex: enfermeiras que fazem cursos de costura e bordados);
3. Participantes que procuram realizar um sonho de criança ou jovem, que por razões económicas e/ou políticas não tiveram a possibilidade de concretizar:

E pedi à minha mãe e ao meu pai, tinha os meus cinco (...) mas na Vila, na altura as meninas não iam aprender música (...) E então eu não pude aprender música. De tal maneira que eu chorei tanto, tanto, tanto, que eu queria sair da minha terra. (...) e agora depois de velha pensei: ‘Ainda vou aprender alguma coisa! Eu ainda vou aprender alguma coisa!’ E como surgiu a hipótese de vir aqui para a música [Educanda, mulher, 71anos]

4. Pessoas que nunca tiveram a possibilidade de estudar ou imigrantes que querem aprender o português (no caso de cursos “Aprender Português” ou “Português para estrangeiros”). A UTI parece ser uma resposta válida em termos educativos, é um serviço básico, mas também um serviço aberto à comunidade.
5. Participantes mais jovens (nalguns casos desempregados noutros empregados com trabalhos sazonais, como as hospedeiras de bordo) que procuram a UTI como forma de atualização e aquisição de novos conhecimentos.

A partir destes dados podemos verificar que esta não é uma UTI fechada, uma vez que: a) está aberta a todas as pessoas que têm necessidade de conhecimento e interesse nas suas atividades; b) tem uma oferta educativa muito diversificada; c) ouve os seus participantes; d) desenvolve trabalho de parceria com as pessoas e com a própria comunidade (Sanz Fernández, 2016).

Projeto e práticas educativas

Relativamente ao projeto educativo, e de acordo com as entrevistas, podemos constatar que esta UTI tem um projeto flexível, não definido *a priori*, segue uma perspectiva não formal, utiliza metodologias de trabalho horizontais e potencializa diversos momentos de atividades recreativas e culturais. As atividades são organizadas em duas grandes categorias: os cursos e as atividades culturais.

Na primeira categoria podemos encontrar diversas vertentes, descritas pela Coordenadora como: 1. Artes de palco (danças, o teatro, as poesias); 2. Artes manuais (pinturas, desenho, cerâmica); 3. Desenvolvimento cognitivo (línguas, histórias, sociologia, psicologia). No total esta UTI apresenta 70 cursos diferentes.

Relativamente à segunda categoria - atividades culturais -, encontram-se as conferências organizadas pontualmente por convidados, almoços, viagens (dentro ou fora do país), exposições diversas e festas temáticas como, por exemplo, a festa de Natal. Muito particular é o facto desta Universidade organizar uma festa de final de ano. Esta festa surgiu com o objetivo de criar um momento de convívio para os idosos que estão sozinhos em casa no último dia do ano. Na prática, trata-se de um jantar partilhado, em que as pessoas estão juntas, comem e divertem-se.

Os idosos são livres de participar nas diversas atividades, podem escolher os cursos e as atividades em que participar. Além disso, são eles os grandes responsáveis e intervenientes na dinamização e organização de algumas atividades. No início de cada ano, é eleito um pequeno grupo, com os representantes de cada curso, e este é o chamado grupo *ad hoc*. Este grupo, além de funções relacionadas com a organização de atividades (reuniões, almoços, festas), tem a responsabilidade de ser a ponte entre a direção e os restantes colegas.

Destaca-se também a dinâmica (educador-educando) presente em muitos dos cursos. Os idosos, ao partilharem as suas experiências pessoais e profissionais, contribuem significativamente para as atividades: “Aprendemos um com os outros!”; “a minha ideia não é aquela de exaurir os assuntos, mas sim a de levantar questões...depois aqueles que querem (porque eles nas minhas aulas são livres) podem debater comigo ou pesquisar em casa” [Educador,

homem, 71 anos]. Esta dinâmica é de tal forma forte que algumas vezes o educador decide sentar-se e deixa o educando continuar (dando-se uma inversão de papéis). Noutros casos são os educadores que fomentam esta partilha, propondo desafios:

eu tinha um programa dentro da aula que era “três minutos de fama”, então todas as pessoas tinham que apresentar um tema com princípio, meio e fim. E tinham três minutos para o fazer. Coisas giríssimas (...) como se arranja um alternador de um automóvel (...) E há uma senhora que diz, “Eu não... professor eu não sei dizer nada”, “Não sabe nada? Então o que é que a senhora viveu até agora?”, “Ah eu era modista” (...) “Então é isso que vai fazer, vai ensinar a turma, como é que se faz um vestido” (...) Olhe foi um sucesso... [Educador, homem, 71 anos].

Outro ponto de destaque desta UTI é o facto de “não fechar portas”. Isto significa que, os cursos, à semelhança de outras Universidades do país funcionam de outubro a junho, porém durante os meses de verão, em que a sede se encontra fechada, existe a possibilidade de participar em diversas viagens de lazer e cultura. Além das viagens no território nacional existem também passeios ao estrangeiro: “este ano temos três viagens grandes, à Rússia, Noruega e Croácia” [Coordenadora, mulher, 66 anos].

Esta UTI tem a particularidade de ter um projeto que dá importância às relações e proximidade com a comunidade. A direção define a UTI como um espaço inovativo de educação para adultos e um ponto de encontro para todos: “Eu penso que a maioria das pessoas goste de estar cá. Nós somos sempre mais” [Educando, homem, 68 anos]; “A universidade sénior para mim, representa uma forma de ocupar o tempo livre... aqui tenho o objetivo de manter o cognitivo a funcionar e as relações sociais”; “... aqui podemos procurar por conhecimento, contacto social, atividade física... então as pessoas procuram este sítio” [Educador, homem, 70 anos].

Apesar desta UTI não possuir um bar ou um espaço de convívio, isto não parece ser um problema. De facto, esta representa a razão perfeita para que as pessoas se encontrem também fora da estrutura da UTI. Os idosos encontram-se depois das atividades e procuram outros espaços para estar juntos.

Impactos da participação

A participação nas práticas educativas da UTI tem impactos sociais: as pessoas criam grupos “nós somos conhecidos como a troika” [Educanda, mulher, 71 anos]; “...esta é a minha família” [Educanda, mulher, 76 anos]. Adicionalmente favorece as relações entre os avós e os netos, que podem ajudar os netos a estudar e debater sobre história ou geografia; e as relações com a própria comunidade: “

[curso de mandarim] E como agora nós já temos muitos chineses, e eu já vou ali a uma mercearia ou à fruta e aos legumes que são chineses, e eu falo com a Maria” [Educanda, mulher, 71 anos].

Além disto, esta UTI constitui uma pequena comunidade e estabelece laços com a comunidade alargada. Algumas das suas atividades são abertas (e gratuitas) para toda a comunidade; possui diferentes acordos e protocolos com várias instituições (campo de golf, spa, teatro, escolas do concelho); sempre que necessário funciona como grupo voluntário para ajuda social (durante o ano fazem diversas *performances* em hospitais e associações); colaboram com as forças da lei e respondem a iniciativas do concelho.

Parece assim apresentar diversas características que indiciam a presença de princípios do *modelo dialógico*, nomeadamente o diálogo, a partilha e as experiências dos indivíduos; o facto de promover a interação, a reflexão, a criatividade e a participação (Sanz Fernández, 2006).

O caso da Universidade Social

O nosso segundo caso foi desenvolvido numa universidade da terceira idade localizada no sul de Portugal. Foi fundada em 2013 e surge enquanto projeto educativo de uma sede da Cruz Vermelha Portuguesa (CVP), no sentido de providenciar atividades educativas e sociais para os adultos idosos do concelho e promover a sua qualidade de vida. Como nos foi afirmado pela coordenadora do projeto, o objetivo desta UTI “é partilharem a vida delas, é partilharem o saber, terem momentos de cidadania, e de convívio, e essencialmente manterem-se ativas, a estimulação cognitiva, a aprendizagem, e o saber são formas de elas se manterem ativas, quer física, quer psicologicamente.” [Diretora, mulher, 32 anos].

Esta UTI encontra-se a funcionar em instalações cedidas pela CVP. O facto de ser um projeto da CVP faz com que se diferencie um pouco das outras UTI, uma vez que, além da parte educativa e cultural, é possível conciliar com outros serviços da organização não governamental, como, por exemplo, o laboratório de psicologia, os serviços de teleassistência, entre outros. Esta organização (CVP) tem em atenção a pessoa. Sendo a missão prevenir e aliviar o sofrimento humano, em Portugal e no mundo, baseia as suas práticas em proteger a vida e a saúde, e preservar a dignidade das pessoas, em especial daquelas mais vulneráveis e desfavorecidas.

A funcionar anualmente, entre outubro e junho, esta começou com 40 inscritos e 10 disciplinas, mas neste momento conta já com mais de 150 participantes e um total de 25 disciplinas e oficinas em funcionamento.

Os participantes

O grupo de participantes é muito diversificado, maioritariamente feminino. Relativamente às idades, o mais novo tem 55 e o mais velho tem 85 anos, sendo que o maior grupo etário se encontra entre os 70 e os 75 anos. Além da idade do grupo que é muito heterogénea, uma percentagem significativa inclui pessoas que tiveram profissões como professores e advogados e que têm uma situação económico-financeira boa. Existe também um segundo grupo que teve profissões técnicas como costureiras, cozinheiras, agricultores, eletricitas. Segundo a coordenadora nota-se uma grande diferença, mas esta é também fundamental para a UTI, uma vez que com esta diversidade é possível ter uma riqueza na “aprendizagem conjunta uns com os outros.” [Diretora, mulher, 32anos].

Por outro lado, esta universidade é inclusiva e acessível a todos financeiramente. Caso sejam detetadas situações em que as pessoas não tenham possibilidade de pagar a mensalidade esta é reduzida ou em certas situações (extremas) as pessoas encontram-se mesmo isentas deste pagamento. O importante é que as pessoas não deixem de participar por este motivo. A partir dos nossos dados (observações e entrevistas) é possível referir que a participação e o bem-estar dos adultos idosos parecem ser prioridades deste contexto.

Relativamente aos motivos que trazem as pessoas a esta UTI, de forma geral são: a ocupação de tempos livres e o combate à solidão, já que muitas destas pessoas não possuem grupos sociais. Porém, de acordo com a estagiária a situação é mais complexa do que isto:

...comecei, de facto a analisar os conteúdos das aulas, as próprias aulas, e a dinâmica que eles criam entre eles, pá. E é, é fantástico ...primeiro porque eles só vêm porque querem, não é? Começa aqui. E porque têm necessidade de partilhar e de aprender, de continuar a aprender. E é isso que eu noto. [Estagiária, mulher, 39 anos]

O facto de quererem continuar a aprender, de quererem aprender algo que não tiveram a oportunidade de conhecer no passado ou de se manter atualizados e acompanharem a evolução da sociedade (Formosa, 2012) parecem ser os principais motivos. Também se destacam vários casos em que as pessoas só puderam estudar até à 4ª classe e veem na UTI uma oportunidade de aprendizagem, ou casos em que são os próprios médicos que recomendam a frequência na UTI, de forma a prevenir doenças físicas e psicológicas (tal como no nosso 1º caso) (Pocinho, 2014).

As atividades da UTI

As atividades da UTI encontram-se divididas em disciplinas e oficinas. As disciplinas (tidas em sala

de aula) são as Línguas Estrangeiras – Inglês (iniciação e conversação), Francês (conversação) e Espanhol (conversação) –, Informática (iniciação, intermédia e avançada) Cidadania e Mundo Atual, Psicologia, Grupo de Canto Coral, Dança e Ginástica Rítmica, Ginástica e *Fitness*, Ioga e Meditação, Tertúlia de Poesia, Ao Encontro da Felicidade, Audições Comentadas de Música Clássica e Reflexologia. As oficinas dizem respeito às práticas mais abertas e informais como: Pintura em Porcelana, Pintura (Tela, Madeira e Tecido), Reciclagem Criativa, Teatro, Escrita Funcional, Costura e Lavores e Iniciação à Guitarra.

O calendário e a escolha das disciplinas resultaram do trabalho de uma equipa, que iniciou este projeto, mas posteriormente foi complementado com as pessoas que frequentavam a UTI. Também a própria escolha dos educadores foi feita a partir de conversas informais e contactos dos que já participavam no contexto.

Todos os educadores são voluntários. Alguns dos educadores são funcionários da CVP, outros são pessoas externas, mas que apoiando a causa aceitaram o convite; noutros casos os educadores são pessoas que já frequentavam a universidade como educandos e considerando ter algo para oferecer, puseram-se à disposição da direção para criar uma atividade nova. Tal como no nosso primeiro caso é possível verificar que algumas pessoas são educadoras e educandos ao mesmo tempo. Este parece ser um dos pontos fortes. De acordo com a diretora:

...têm uma presença muito ativa na academia, demonstra a facilidade e a forma como a academia está aberta aos vários interesses e à forma como as coisas se organizam (...) eu acho que esse é das coisas mais ricas que existe, é as pessoas portanto puderem ser professores e trazer um bocadinho do que sabem, mas também estão sempre disponíveis a aprender... [Diretora, mulher, 32 anos]

Os idosos são livres de participar nas diversas atividades, podendo escolher os cursos e as atividades. Além disso são os grandes responsáveis e intervenientes na dinamização e organização de algumas atividades, como por exemplo o Boletim da Academia “Leiam-me”, produzido pelas académicas da Oficina de Escrita, que divulga a atividade trimestral da UTI.

Um dos grandes destaques deste ano, e também uma das inovações da UTI, é o projeto “Lethes Go Caffé”. Este é um projeto de uma estagiária de Educação Social que tem como primeiro objetivo fomentar o envelhecimento ativo. Este projeto pretende criar um espaço informal de partilha e de convívio e contempla atividades diversas que acabam por ser um complemento das atividades que eram já feitas na UTI: “[são atividades] de estudo, de tertúlias, de

passaios, de convívios, de sessões de esclarecimento, de partilhas de história de vida, de ações de sensibilização a nível da saúde” [Diretora, mulher, 32 anos].

Além disto, o projeto contempla a criação do próprio espaço. Foi feita a passagem de uma sala de formação da CVP para um espaço de participação e de educação. Este espaço foi reestruturado pelos próprios participantes “Elas é que têm trazido as mantas, as toalhas, os livros, e vão compondo o espaço, a sala” [Diretora, mulher, 32anos]. O facto de ter sido pensado e construído pelas pessoas faz com que se identifiquem e sintam aquele espaço como seu. Através das nossas observações foi possível constatar que esta é um espaço privilegiado para a educação informal, já que os indivíduos se juntam, conversam e partilham as suas experiências (Canário, 1999; Formosa, 2012; Gohn, 2006).

A importância e o sucesso da UTI parecem estar relacionados com diversos fatores como a organização, a proximidade, a horizontalidade e a abertura à comunidade. Esta UTI, que viu o seu crescimento junto dos idosos, das suas ideias e das suas necessidades. Por outro lado, parece estar muito bem organizada e estruturada. A equipa responsável parece importar-se com as pessoas (conhece-as pelo nome), existe uma partilha constante e em muitas situações é dado aos idosos o papel de protagonistas (Sánchez Fernández, 2006).

Destaca-se também o envolvimento dos idosos e a horizontalidade presente nas atividades que relembram a educação não formal enquanto construção de uma identidade coletiva (Gohn, 2006), relacionada com a participação, com a transmissão de conhecimentos e com a troca de saberes (Canário, 2006; Sánchez Fernández, 2006): “...os professores não querem ser chamados de professores, aliás eles tratam-nos por tu, eles tratam-se entre eles por tu...” [Diretora, mulher, 32anos].

“Aqui somos todas iguais, não há cá diferenças de idades, não há nada. Por isso acho que isto tem muita importância. Porque é a tal coisa, nós precisamos de nos sentirmos ainda válidas para qualquer coisa, e aqui temos isso.” [Educanda, mulher, 81 anos]

E eu penso que é extraordinário ver a forma como os académicos se envolvem e aceitam, e impulsionam este tipo de atividades, desde as mais permanentes até às mais pontuais, e portanto eu penso que a academia só faz sentido, para mim, faz sentido com este leque, com esta abertura... [Educadora, mulher, 41anos]

Por último, a relação baseada na humanidade, a proximidade e a paixão pelo trabalho parece estar na base do sucesso desta UTI e consequentemente no bem-estar destes idosos:

... acho que é a humanidade que nós trazemos, a proximidade e o trabalharmos com o coração. E isto fazer parte do nosso sangue. Não é só um trabalho, são pessoas (...) acho que é esta humanização dos serviços que é o segredo para todos, seja qual foi, as pessoas serem vistas como pessoas, e acho que isso para nós é fundamental. [Diretora, mulher, 32 anos]

Existem vários momentos, como a festa de Natal, em que os idosos são convidados a levar acompanhantes. Muitas vezes aparecem os cônjuges, filhos e/ou os netos. Sempre que possível, a UTI tenta promover atividades que chamem a família. Além disso, a UTI parece representar um serviço para a comunidade alargada, participando em mercadinhos e em espetáculos; ou atuando com o grupo de canto coral noutras instituições sociais, como os lares de idosos.

A UTI parece fundamental para promover a educação e combater o isolamento dos mais velhos, criando laços de amizade e proporcionando a participação a partir das mais diversas atividades, representando assim a esta tríade basilar descrita anteriormente (Jacob, 2005). Para muitos idosos esta é a única família que conhecem.

Tal como no caso anterior, esta UTI apresenta diversas características que revelam muitos princípios do *modelo dialógico*, nomeadamente os vários momentos de interação e de partilha de experiências, a promoção de um diálogo igualitário e a motivação dos adultos para novas aprendizagens e saberes (Sanz Fernández, 2006).

Conclusões

Em ambos os casos estudados, as Universidades apresentam-se como um espaço aberto a todas as pessoas, flexíveis nas suas práticas e baseado nas necessidades educativas e sociais dos adultos que as frequentam. Neste sentido, estas são organizações da sociedade civil que se orientam pelos princípios da EP. Os adultos são ouvidos em vários momentos e em conjunto trabalha-se para encontrar soluções para os problemas existentes e procurar novos projetos. Parece existir uma relação horizontal, que faz com que os contextos se tornem mais ricos, onde os indivíduos se sentem bem e gostam de estar e de participar.

Através dos dados encontrados é possível dizer que o trabalho educativo desenvolvido nos dois casos estudados se baseia em práticas de educação não formal (Gohn, 2006). Através da análise destas práticas não formais e tendo em conta os modelos de educação de pessoas adultas delineados por Sanz Fernández (2006), podemos dizer que de uma forma geral, as UTI seguem o *modelo dialógico social* e são baseadas em cinco pontos principais: uma meto-

dologia participativa, são flexíveis, de grupo e socializadoras, dinâmicas e afetivas.

A metodologia é participativa uma vez que o envolvimento crítico dos educandos é estimulado em diversos momentos. A participação dos adultos idosos na conceção e desenvolvimento é constante, ainda que às vezes informal, nas iniciativas levadas a cabo. A partilha era visível nas várias disciplinas em que os adultos participam, em que podem decidir a temática que querem ver abordada, além de que podem abordar esta temática, tendo em conta as suas necessidades, questões e conhecimentos prévios (Sanz Fernández, 2006).

As práticas são flexíveis no sentido em que alguns dos cursos/disciplinas não possuem um programa predefinido. Por vezes este programa é construído com os próprios educandos no primeiro encontro, ou de encontro para encontro. De uma forma geral, os responsáveis pela disciplina mostram-se flexíveis e com abertura. É possível reconhecer os benefícios do *empowerment* dos adultos que participam, nas atividades educativas (Formosa, 2012).

Estes são contextos de grupo e participação, pois além das relações que se estabelecem, promovem o diálogo, a interação e a partilha de experiências (Canário, 2006; Gohn, 2006). As práticas criam uma dinâmica, que é ativa, onde grande parte destes indivíduos – educadores – são, também eles, educandos. Ou seja, contribuem nas suas atividades como educadores e membros da UTI, enquanto participam noutras atividades como educandos. Este é um facto que parece proporcionar relações de grande empatia e respeito de ambas as partes (educadores – educandos) e fomentar uma dinâmica específica, horizontal e forte entre todos (Sanz Fernández, 2006) assim como troca de saberes (Canário, 2006) entre os que sabem porque estudaram (educadores) e os que sabem porque aprenderam através da experiência (educandos) (Sanz Fernández, 2006).

Por último, é possível referir a parte afetiva, pois todas estas atividades reconheciam o afeto, a diversão e o prazer como fatores basilares e originavam grupos de amigos que, iniciando dentro das UTI, extravasavam para outros espaços. Por outro lado, muitos membros destas UTI parecem ter nesta entidade os seus grupos de amigos e até “a sua família”, sentindo-se seguros e bem, num espaço com o qual se identificavam (Gohn, 2006).

Importa ainda referir que, tal como nos mostra Formosa (2014), algumas atividades requerem o envolvimento e a participação dos sujeitos, debate e reflexão crítica, o que nem sempre acontece. De resto, a pouca *politicidade* (educação crítica) das ofertas

educativas propostas é talvez a maior lacuna que as UTI em estudo denotam. Por isso, parecem cumprir-se muitos princípios do *modelo dialógico emancipatório*, ficando, contudo, as atividades aquém no que remete para o carácter político e transformador das iniciativas. Por outro lado, verifica-se uma ambiguidade da oferta educativa que parece traduzir-se em primeiro lugar no perfil do educador que possui características de professor, que tem como função ensinar, assim como metodologias pedagógicas que assentam quase exclusivamente no ensino mecânico (leitura e receção de mensagem), não contemplando as necessidades ou diferenças dos sujeitos, tal como nos afirma Sanz Fernández no *modelo alfabetizador* (Sanz Fernández, 2006). Importa também referir o papel das UTI junto daqueles que não tiveram oportunidades de acesso a uma educação base e procuram estes contextos para aprender a ler e a escrever (*modelo alfabetizador*) (Sanz Fernández, 2008) ou os indivíduos mais jovens que tendo uma profissão procuram a UTI para o desenvolvimento de competências úteis ao setor produtivo, novos saberes profissionais e específicos (*modelo económico produtivo*) (Sanz Fernández, 2006).

Em conclusão, considera-se que, apesar das atividades desenvolvidas não terem como finalidades principais a educação crítica e a conscientização dos indivíduos (como definidos por Freire, 1996) apontados por Formosa (2012), é possível referir que as UTI parecem representar um contexto para o desenvolvimento de processos de participação (Gohn, 2006), de práticas educativas e ocupação de tempos livres e a promoção do bem-estar dos idosos (Formosa, 2014). É, pois, possível constatar que a participação numa UTI constitui uma forma de os idosos se manterem metodologias que permitem fomentar formas de integração social, tendo como base o indivíduo e as suas necessidades (Sanz Fernández, 2006). As atividades dinamizadas pelas UTI estudadas visam a atualizados, ativos e conscientes relativamente à sua condição pessoal (Pocinho, 2014), o que contribui para um envelhecimento positivo (Formosa, 2014).

Por último, importa referir que estes são dois casos entre os muitos possíveis a ser estudados e que não é possível generalizar os resultados obtidos. Por outro lado, estes casos devem ser vistos com cautela, pois fazem parte de uma investigação ainda a decorrer e como tal, os resultados e as conclusões são ainda provisórios. No entanto, este parece um bom ponto de partida para o estudo do fenómeno das UTI em Portugal e noutros países.

Referências bibliográficas

- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não-formal. In AAVV, *A Educação em Portugal (1986- 2006) Alguns Contributos de Investigação* (pp.159-206). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- Faure, E.; Felipe, H.; Kaddoura, A.; Lopes, H.; Petrovski, A.; Rahnama, M.; Ward, F. (1974). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Fontana, A.; Frey, J. (1994). The interview: From structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin, and Y.S. Lincoln (Eds.), *Qualitative research* (pp.645- 672). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Formosa, M. (2012). Education and older adults at the university of the third age. *Educational Gerontology*, 38(2), 114-126.
- Formosa, M. (2014). Four decades of universities of the third age: past, present, future. *Ageing and Society*, 34, 42-66.
- Gohn, M. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38.
- Guimarães, P. (2013). O terceiro setor na educação de adultos: tensões e ambivalências. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 35-60.
- Jacob, L. (2005). A importância das universidades da terceira idade na qualidade de vida dos seniores em Portugal. *Revista Medicina e Saúde*, Agosto (92), 16-17.
- Kolland, F.; Wanka, A. (2014). Learning in later life. In J. Field, R.J., Burke, and C.L. Cooper (Eds.), *The Sage Handbook of Aging, Work and Society* (pp.380-400). Los Angeles: Sage Publications.
- Legrand, P. (1970). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, F.; Medina, T. (2012). As universidades seniores - motivações e repercussões em contextos de aprendizagem. *Educação, Sociedade & Culturas*, 37, 151-167.
- Pocinho, R. (2014). *Mayores en contextos de aprendizaje: caracterización y efectos psicológicos en los alumnos de las Universidades de Mayores en Portugal* (Tese de doutoramento). Valencia: Faculdade de Psicologia [da] Universidade de Valença. Disponível em: <http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Mayores_Pocinho.pdf>. Acedido a 11 novembro 2018
- Sanz Fernández, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Sanz Fernández, F. (2008). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In R. Canário e B. Cabrito (Orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp.73-96). (2ª ed.) Lisboa: Educa.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N.K. Denzin, and Y.S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp.236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- UNESCO (1976). *Recommendation on the development of adult education*, adopted by the General Conference at its nineteenth session. Nairobi, 26 Nov. 1976. Paris: UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF>.Acedido a 11 novembro 2018
- UNESCO (1986). *Quarta Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos- Recomendações*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

- UNESCO (1999). *V Conferencia Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo. Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação e da Inovação.
- UNESCO (2005). *Towards knowledge societies*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Relatório Global sobre aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO.
- Veloso, E. (2011). *Vidas depois da reforma*. Lisboa: Coisas de ler.
- Yin, R.K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Zemaitaitytė, I. (2014). Older adults as active members of non-governmental organizations. In B. Schmidt-Hertha, S.J. Krašovec, and M. Formosa (Eds.), *Learning across generations in Europe contemporary issues in older Adult Education* (pp. 179-188). Sense Publis.

César Moreira Martinho¹
Maria Helena Martins²

OMNIA 9(1) pp. 59-74
Recebido 17-3-2019
Aprovado: 26-3-2019
Publicado: 8-4-2019

ENVELHECIMENTO, BEM-ESTAR E QUALIDADE DE VIDA

Intervenção em idosos com demência numa perspetiva física/cognitiva *

Resumo: O envelhecimento e a longevidade têm provocado diversas dificuldades com que a sociedade tem de aprender a lidar. A demência é uma patologia que implica declínio de funções cognitivas, capacidade de raciocínio e julgamento, refletindo-se preferencialmente nos grupos idosos, urgindo encontrar estratégias para garantir o seu bem-estar, qualidade de vida e saúde mental.

Pretende-se analisar os efeitos de um programa de estimulação física e cognitiva nas capacidades funcionais e cognitivas de idosos com demência. A amostra inclui 30 utentes de uma estrutura residencial ($N = 30$) sinalizados com demência, com idades compreendidas entre os 71 e os 94 anos, divididos em dois grupos, um experimental, submetido a intervenção com sessões de estimulação física e cognitiva, e um de controlo.

Os resultados apontam para resultados positivos no grupo experimental, verificando-se o efeito positivo da estimulação física e cognitiva no idoso com demência, bem como no seu bem-estar e qualidade de vida.

Palavras-chave: Envelhecimento, bem-estar; qualidade de vida, demência, estimulação física e cognitiva.

AGING, WELL-BEING AND QUALITY OF LIFE

Intervention in the elderly with dementia in a physical/cognitive perspective

Abstract: Aging and longevity have led to several difficulties with which society has to learn to cope. Dementia is a pathology that implies a decline in cognitive functions, reasoning and judgment, is preferentially reflected in the elderly, and it is urgent to find strategies to guarantee the well-being, quality of life and mental health of these elderly.

The objective is to analyze the effects of a program of physical and cognitive stimulation on the functional and cognitive capacities of elderly people with dementia. The sample included 30 elderly of a residential structure ($N = 30$), aged 71-94 years, who were signaled with dementia. They were divided into two groups, one experimental, submitted to an intervention with sessions of physical and cognitive stimulation and a control group.

The results point to positive results in the experimental group, with the positive effect of the physical and cognitive stimulation in the elderly with dementia, as well as their well-being and quality of life.

Keywords: Aging, well-being, quality of life, dementia, physical and cognitive stimulation.

¹ Professor da Escola Superior de Educação e Comunicação e da Escola Superior de Saúde da Universidade do Algarve

Mestre em Gerontologia Social pela Universidade do Algarve
Licenciado em Educação Social pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
ORCID: 0000-0002-2219-6871 (e-mail: cmoreiramartinho@gmail.com)

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

Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Algarve
Mestre em Educação Especial pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa
Licenciada em Psicologia Educacional pelo ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada
ORCID: 0000-0001-5964-4482 (e-mail: mhmartin@ualg.pt)

* Esta investigação irá ser apresentada no V Congresso Ibero-Americano e Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde e I Congresso Promoção da Saúde e do Bem-Estar no Ensino Superior, a decorrer nos dias 9 a 11 de maio de 2019 na Universidade do Algarve.

Dados introdutórios

O envelhecimento veio marcar o século XXI. A descida da natalidade, associada ao aumento da esperança média de vida tem contribuído para aumentar a prevalência dos idosos nas sociedades (Cabral, Ferreira, Silva, Jerónimo e Marques, 2013). De facto, as sociedades mais desenvolvidas estão a transformar-se em sociedades envelhecidas. A corroborar esta constatação, os dados do EUROSTAT (2018) afirmam que, em 2050 três em cada dez pessoas terão mais de 65 anos (Cabral *et al.*, 2013). De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) idoso é qualquer indivíduo com idade igual ou superior a 60 anos, salientando que, em questões de políticas públicas, essa idade pode variar de país para país (OMS, 2005).

Referenciando a realidade portuguesa, os dados obtidos mais recentes mostram que o índice de envelhecimento evoluiu de 27.5%, na década de 1961, para 148.7%, em 2016, verificando-se ainda um aumento do índice de dependência de idosos, de 12.7% (1961) para 46.3% (2016) (PORDATA, 2017).

A nível pessoal, a longevidade acarreta mudanças profundas na vida do indivíduo, em particular no que diz respeito ao estado de saúde (Cabral *et al.*, 2013). Se, por um lado, a melhoria dos cuidados de saúde contribuiu para uma evolução positiva das condições de vida, o aumento da longevidade potenciou a existência de maior vulnerabilidade face a problemas de saúde. Entre eles encontra-se a doença crónica, responsável pelo crescente distanciamento entre a esperança de vida e a qualidade de vida, bem como diversos outros desafios de que são exemplo o aumento do défice cognitivo e de aprendizagem, a incapacidade, a disfuncionalidade, a morbilidade e o aumento da probabilidade de se vir a apresentar demência (Firmino, Simões e Cerejeira, 2016).

A referência a problemas de saúde é recorrente em entrevistas a idosos. Entre estes, a demência ocupa o topo da lista das perturbações que mais comprometem a qualidade de vida da pessoa idosa. Nos últimos anos um crescente número de investigações dedicadas ao envelhecimento cerebral impulsionou a intervenção como ferramenta para diminuir os efeitos negativos do envelhecimento na esfera cognitiva. Evidências constataam a plasticidade no cérebro do idoso, referenciando a aprendizagem como um processo contínuo ao longo da idade adulta. Atualmente diversos investigadores defendem a existência de um potencial considerável para alterar o rumo do declínio cognitivo, quando integrado num envelhecimento saudável (Firmino, Simões e Cerejeira, 2016).

Um envelhecimento bem-sucedido pressupõe a vivência de dois processos por parte da pessoa idosa. Por um lado, o idoso deve ser capaz de se adaptar às perdas que ocorrem durante esta fase da vida através

de uma procura de objetivos, mesmo perante um notório declínio. Por outro lado, é possível viver-se um envelhecimento bem-sucedido adotando determinados estilos de vida que promovam a manutenção da integridade cognitiva e motora. Nesta concetualização está subjacente a ideia de que a pessoa idosa tem um papel decisivo na tomada de decisões relativas à sua própria vida e dispõe de condições que permitem a prevenção de doenças e a manutenção de uma saúde física e mental, nutrida de felicidade e satisfação (Paúl e Fonseca, 2012).

É neste sentido que parece relevante analisar os efeitos de um programa de estimulação física/cognitiva nas capacidades funcionais e cognitivas do idoso com demência e na sua qualidade de vida.

Enquadramento Concetual

Envelhecimento enquanto processo normativo

Por envelhecimento entende-se o período e acontecimentos que decorrem após se atingir a vida adulta. O decorrer das últimas décadas veio trazer melhorias das condições sanitárias e condições de vida em geral, verificando-se um aumento da esperança média de vida (Paúl e Ribeiro, 2012).

De acordo com Paúl e Fonseca (2012) o processo de envelhecimento apresenta três componentes. O primeiro, de ordem biológica, assenta numa vulnerabilidade crescente e de onde advém uma maior probabilidade de morrer. O segundo, de ordem social, refere-se aos papéis sociais apropriados às expectativas da sociedade para esta faixa etária. O terceiro e último, de ordem psicológica, é definido pela capacidade de autorregulação do indivíduo face ao processo de senescência, ou seja, a capacidade de tomar decisões e fazer opções.

Envelhecimento e desenvolvimento são dois termos muito utilizados pela nossa sociedade, em que ao primeiro se atribui frequentemente uma conotação negativa, enquanto o outro é, quase sempre, acompanhado de um sentimento positivo. Esta dicotomia deve-se à habitual divisão entre os diferentes períodos evolutivos do indivíduo que vão desde a infância até à velhice. Deste modo, o termo envelhecimento é quase sempre associado a degradação. No entanto, é importante esclarecer que o conceito envelhecimento vem sendo utilizado como sinónimo de velhice, fazendo-se sobressair enquanto etapa do ciclo de vida, em que o indivíduo pode manifestar uma maior sabedoria acumulada, beneficiando da experiência adquirida ao longo da vida (Tortosa, 2002).

Envelhecimento e qualidade de vida

Com o aumento da esperança média de vida a questão do envelhecimento bem-sucedido, em sintonia com a questão do envelhecimento ativo, tornam-se pontos centrais na abordagem do processo de envelhecimento, correspondendo a um envelhecimento

com níveis de qualidade de vida satisfatórios (Paúl e Fonseca, 2005).

O conceito de envelhecimento bem-sucedido pressupõe a longevidade, a ausência de incapacidades, a satisfação com a vida, a segurança e a espiritualidade positiva, numa base de autopercepção e segundo uma perspectiva maturacional (Firmino, Simões e Cerejeira, 2016).

A Demência - Perfil cognitivo/funcional do idoso com demência

O termo demência refere-se ao declínio de funções cognitivas, capacidade de raciocínio e julgamento. Deve ter na sua base para diagnóstico, uma persistência por um período igual ou superior a seis meses (Castro-Caldas e Mendonça, 2005). Segundo estes autores, a síndrome demencial corresponde a um conjunto de sintomas associados à deterioração contínua das funções nervosas superiores. De entre estes sintomas encontra-se a perda de memória, bem como a dificuldade de expressão. As formas mais comuns desta síndrome são a doença de Alzheimer e as demências de causa vascular.

Enquanto patologia do envelhecimento, reflete-se preferencialmente nos grupos mais idosos. Área controversa e ainda por esclarecer encontra-se a questão de esta patologia se dever ao envelhecimento ou, de estar relacionada com este, apesar da clara prevalência em grupos com idades mais avançadas (Castro-Caldas e Mendonça, 2005).

Durante muito tempo a deterioração cognitiva foi considerada um processo fisiológico inerente ao envelhecimento. O avanço da ciência possibilitou, contudo, perceber que, apesar deste processo natural ser passível de se acompanhar por um declínio gradual, não patológico, há casos em que esses défices cognitivos ultrapassam o esperado. Muito frequentemente são indicadores de patologia, em especial, a doença de Alzheimer, entre outras (Firmino, Simões e Cerejeira, 2016).

O indivíduo com demência passa por uma deterioração crónica e progressiva das suas funções cognitivas. Este processo leva os idosos progressivamente à incapacidade de realizar com independência e autonomia as suas tarefas diárias. Apesar do declínio gradual das funções cognitivas estar geralmente associado ao processo fisiológico do envelhecimento, a perda progressiva de memória, bem como episódios de desorientação e confusão podem indicar a presença de um caso de demência (Castro-Caldas e Mendonça, 2005).

Estimulação do idoso com demência

De acordo com diversos estudos, pode concluir-se haver progressos cognitivos até aos quarenta

anos de idade, seguindo-se um intervalo de estabilidade até aos sessenta, altura em que se começa a registar um declínio, porém, ainda pouco significativo. Este declínio é mais ou menos acentuado, dependendo das capacidades cognitivas do sujeito (inteligência), uma vez que a inteligência fluida tende a declinar mais facilmente do que a inteligência cristalizada (Oliveira, 2008).

Nos idosos com demência, estamos perante uma alteração grave e progressiva da memória e do pensamento em geral, tornando-se praticamente impossível que estes realizem as suas tarefas diárias. De assinalar que os diversos tipos de demência têm em comum a presença de fortes perturbações cognitivas e de conduta, sendo que estas se devem a lesões cerebrais irreversíveis (Tortosa, 2002).

Estudos revelam, contudo, que a regular manutenção da atividade cognitiva (por exemplo, trinta minutos de atividade diária), que promova novas aprendizagens, reduz o risco de declínio cognitivo (Curlik e Shors, 2013). A estimulação cognitiva tem demonstrado efeitos positivos principalmente em indivíduos com demência leve ou moderada (fase onde os problemas se começam a tornar mais visíveis sem, no entanto, o sujeito estar gravemente incapacitado).

A estimulação de idosos com demência é entendida como um processo de reeducação das capacidades que o indivíduo vai perdendo. Tem como objetivo melhorar as capacidades de processamento e interpretação da informação, permitindo uma maior aptidão para lidar com a vida familiar e em comunidade (Fernández-Ballesteros, 2009).

Para os idosos com declínio cognitivo, a estimulação cognitiva permite ainda atuar na diminuição dos sintomas depressivos e de vulnerabilidade (Apóstolo, Cardoso, Marta e Amaral, 2011). Relativamente à cognição, os benefícios são *inclusive* comparáveis aos obtidos através da toma de medicação, em concreto, no que diz respeito aos inibidores da colinesterase (Apóstolo *et al.*, 2011).

Assim, a intervenção no âmbito das demências deve ter em atenção que, cada pessoa é um ser um psicossocial único, que exige uma atenção específica e adaptada, sendo que idealmente, deveria desenvolver-se um plano personalizado para cada indivíduo (Sequeira, 2010).

O tipo de estudo e objetivo geral

O presente estudo é exploratório, descritivo, transversal e comparativo. Pretende, como objetivo geral, analisar os efeitos de um programa de estimulação física/cognitiva nas capacidades funcionais e cognitivas do idoso com demência e na sua qualidade de vida.

Método

A amostra

A amostra, não probabilística, intencional e de conveniência foi constituída por 30 indivíduos institucionalizados ($N = 30$) numa Santa Casa da Misericórdia do distrito de Faro, com idades compreendidas entre os 71 e os 94 anos, selecionados numa ótica de disponibilidade de acesso. Os idosos foram distribuídos em dois grupos, o grupo experimental.

Como critérios de inclusão deveriam ter 65 anos de idade ou superior e resultados na Escala de Demência de Blessed de 9.5 pontos ou superior. Deveriam apresentar alguma autonomia (caminhar, sentar) e não praticar atividade física e mental regular. Foram excluídos os indivíduos que não quiseram ou não puderam prestar consentimento informado.

No grupo experimental, o valor médio de idades foi de 85.4, o mínimo foi de 74 anos e o máximo de 94 ($DP=5.5$). No grupo de controlo o valor médio de idades foi de 84.8 ($DP=7.0$). Desses indivíduos, 6 pertenciam ao sexo masculino, correspondendo a 20% da amostra e 24 ao sexo feminino, correspondendo a 80% da amostra. No grupo experimental, o sexo feminino representava 86.7% enquanto o masculino representava 13.3%. Em relação ao grupo de controlo, o sexo feminino representava 73.3%, enquanto o sexo masculino representava 26.7%.

No que se refere à escolaridade, 40% ($n = 12$) dos indivíduos não tinha escolaridade. Por sua vez, 56.7% ($n = 17$) dos participantes apresentava o 1.º ciclo de escolaridade. Por último, apenas 3.3% ($n = 1$) dos participantes tinha o Ensino Superior. Em relação ao grupo experimental, a ausência de escolaridade representava 53.3%, ($n = 8$), o 1.º ciclo representa 40% ($n = 6$), e o Ensino Superior representa 6.7% ($n = 1$). No que se refere ao grupo de controlo, a ausência de escolaridade representa 26.7% ($n = 4$), o 1.º ciclo representa 73.3% ($n = 11$), e não houve indivíduos com Ensino Superior.

Procedimentos e instrumentos

O protocolo do estudo com um desenho *quasi*-experimental foi apresentado ao Provedor e à Direção que aceitaram colaborar, tendo sido ainda autorizado pelo Comité de Ética da Instituição. Foi explicado aos idosos que cumpriam os requisitos de inclusão no estudo, os objetivos e metodologia da investigação, esclarecidas dúvidas ou questões. Os idosos que aceitaram colaborar assinaram o termo de consentimento livre e informado.

Num primeiro momento aplicou-se a Escala de Demência de Blessed (Blessed, Tomlinson e Roth, 1968) para confirmar o diagnóstico de demência. Os trinta elementos foram anonimizados e procedeu-se a uma organização dos idosos por idades, que poste-

riormente foram distribuídos por dois grupos, tendo sido definido previamente a colocação no grupo experimental dos indivíduos com os números ímpares e no grupo de controlo os indivíduos com os números pares.

Foram aplicados a todos os idosos individualmente em entrevista o *Mini Mental State Examination*, a Escala de Avaliação da Qualidade de Vida na Doença de Alzheimer e o Índice de Katz.

Numa segunda fase, o grupo experimental foi submetido a quinze sessões de estimulação no decorrer de quinze semanas, com uma sessão semanal. No final da intervenção procedeu-se a uma reavaliação dos sujeitos quer do grupo de controlo, quer do experimental, utilizando os mesmos instrumentos da primeira fase.

Programa de Intervenção

O programa de intervenção delineado para este estudo foi construído pelo investigador baseado em atividades e exercícios propostos por Jacob (2007) por se tratar de um manual que resume diferentes conceitos e práticas de intervenção com idosos.

Cada sessão teve a duração máxima de uma hora, repetida semanalmente, ao longo de quinze semanas, idealmente no mesmo dia da semana para não interferir com as restantes rotinas. Cada sessão contou sempre com dois momentos: um de predominância motora e um segundo de enfoque cognitivo.

Foi feita uma planificação para cada sessão com duas atividades principais complementadas, por vezes, por outras mais simples. Iniciaram-se as sessões com a atividade motora e terminava-se com a atividade cognitiva.

Assinale-se que houve necessidade de ir ajustando o programa de acordo com os interesses e desejos dos participantes, bem como por questões de ordem prática. No final de cada sessão efetuava-se um debate espontâneo sobre a sessão do dia, dando-se abertura para uma breve discussão sobre a planificação da sessão seguinte.

As sessões decorreram numa sala destinada para o efeito, com os participantes sentados em círculo e o dinamizador a mover-se pelos diferentes lugares. A assiduidade dos participantes foi exemplar, não se tendo registado ausências significativas.

Resultados

Análise descritiva da Escala de Demência de Blessed

A utilização da Escala de Demência de Blessed permite-nos avaliar e quantificar as alterações funcionais e emocionais em pacientes com algum tipo de demência (Apóstolo, 2012). Os valores variam entre os 0 e os 36 pontos, em que o valor 0 representa

a ausência de comprometimento emocional ou funcional.

Relativamente ao grupo experimental ($n = 15$), verificou-se um valor médio de 13.9 pontos, em que o valor mínimo é de 9.5 pontos e o valor máximo é de 21.5 ($DP = 3.4$). Em relação ao grupo de controlo ($n = 15$), verificou-se um valor médio de 15.4, em que o valor mínimo é de 10 pontos e o valor máximo de 21 pontos ($DP = 3.5$). Ambos os grupos apresentaram valores muito abaixo dos 28 pontos de referência como limite para a presença de comprometimento grave.

Análise descritiva do Mini Mental State Examination

No MMSE (Folstein, Folstein e McHugh, 1975, citados e adaptado por Guerreiro *et al.*, 1994), a cada resposta correta é atribuído 1 ponto ao paciente até um máximo de 30. Os valores de corte variam de acordo com o grau de escolaridade do participante. Para a população Portuguesa considera-se presença de defeito cognitivo quando a pontuação é igual ou inferior a 15 pontos, no caso de indivíduos iletrados, igual ou inferior a 22 pontos no caso de indivíduos com uma escolaridade entre 1 e 11 anos de escolaridade e igual ou inferior a 27 pontos para participantes com escolaridade superior a onze anos.

No grupo experimental, todos os idosos sem escolaridade ($n = 8$) obtiveram mais que 15 pontos. Dos idosos com escolaridade, compreendida entre os 1 e 11 anos, 4 idosos, obtiveram até 22 pontos e 2 idosos obtiveram mais que 22 pontos. Para uma escolaridade de 12 ou mais anos, 1 idoso obteve até 27 pontos.

Relativamente ao grupo de controlo, dos idosos sem escolaridade 1 obteve até 15 pontos, enquanto 3 obtiveram mais que 15 pontos. Dos idosos com escolaridade compreendida entre os 1 e 11 anos de escolaridade, 5 obtiveram até 22 pontos e 6 obtiveram pontuação superior a 2.

No total obteve-se uma amostra homogénea em termos de distribuição por grupos e presença/ausência de défice cognitivo.

Análise descritiva da Escala de Avaliação da Qualidade de Vida na Doença de Alzheimer

A Escala de Avaliação da Qualidade de Vida na Doença de Alzheimer (Logsdon e colaboradores, 1999, adaptada e citada por Novelli, 2006) é constituída por 13 itens, aos quais os participantes podem atribuir uma pontuação que varia entre 1 e 4, que correspondem respetivamente a “ruim”, “regular”, “bom” e “excelente”. A pontuação total varia entre 13 e 52 pontos (Novelli, 2006). Foram retirados da análise os itens *Casamento* e *Dinheiro* por estarem ausentes em quase todos os indivíduos.

Em relação ao grupo experimental, a variável *Saúde física* apresentou um valor médio igual a 2, que corresponde a “regular”, um valor máximo de 4 e um valor mínimo igual a 1 ($DP = 0.8$). A variável *Disposição* apresentou um valor médio de 2, que corresponde a “regular”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 4 ($DP = 1.1$). A variável *Humor* apresentou um valor médio de 2, que corresponde a “regular”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 4 ($DP = 1.1$). A variável *Moradia* apresentou um valor médio de 3, que corresponde a “bom”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 4 ($DP = 0.7$). A variável *Memória* apresentou um valor médio de 2, que corresponde a “regular”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 4 com um ($DP = 0.8$). A variável *Família* apresentou um valor médio de 3, que corresponde a “bom”, um valor mínimo de 2 e um valor máximo de 3 ($DP = 0.4$). A variável *Amigos* apresentou um valor médio de 2, que corresponde a “regular”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 4 ($DP = 0.8$). A variável *Você em geral* apresentou um valor médio de 2, que corresponde a “regular”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 4 ($DP = 0.7$). A variável *Capacidade para fazer tarefas* apresentou um valor médio de 2, que corresponde a “regular”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 3 com um ($DP = 0.8$). A variável *Capacidade para atividades de lazer* apresentou um valor médio de 2, que corresponde a “regular”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 3 ($DP = 0.9$). A variável *A vida em geral* apresentou um valor médio de 2, que corresponde a “regular”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 4 ($DP = 0.8$). Analisando o total das variáveis verificou-se um valor médio de 24, um valor mínimo de 14 e um valor máximo de 37 ($DP = 6.4$).

Em relação ao grupo de controlo a variável *Saúde física* apresentou um valor médio de 2, que corresponde a “regular”, um valor máximo de 4 e um valor mínimo igual a 1 ($DP = 1.0$). A variável *Disposição* apresentou um valor médio de 3, que corresponde a “bom”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 4 ($DP = 0.7$). A variável *Humor* apresentou um valor médio de 3, que corresponde a “bom”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 4 ($DP = 0.7$). A variável *Moradia* apresentou um valor médio de 3, que corresponde a “bom”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 4 ($DP = 0.8$). A variável *Memória* apresentou um valor médio de 2, que corresponde a “regular”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 3 ($DP = 0.9$). A variável *Família* apresentou um valor médio de 3, que corresponde a “bom”, um valor mínimo de 2 e um valor máximo de 3 ($DP = 0.5$). A variável *Amigos* apresentou um valor médio de 2, que corresponde a

“regular”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 3 ($DP = 0.8$). A variável *Você em geral* apresentou um valor médio de 2, que corresponde a “regular”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 4 ($DP = 0.7$). A variável *Capacidade para fazer tarefas* apresentou um valor médio de 2, que corresponde a “regular”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 3 ($DP = 0.9$). A variável *Capacidade para atividades de lazer* apresentou um valor médio de 2, que corresponde a “regular”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 3 ($DP = 0.9$). A variável *A vida em geral* apresentou um valor médio de 2, que corresponde a “regular”, um valor mínimo igual a 1 e um valor máximo de 4 ($DP = 0.7$). Analisando o total das variáveis verificou-se um valor médio de 25, um valor mínimo de 17 e um valor máximo de 39 ($DP = 5.4$).

Análise descritiva do Índice de Katz

De forma a analisar-se o desempenho a nível de seis atividades da vida diária (AVD), utilizou-se o Índice de Katz (Katz e colaboradores, 1963, adaptada por Sequeira, 2010). Esse instrumento contempla as seguintes atividades: *Controlo de esfíncteres*, *Tomar banho*, *Vestir/Despir*, *Ir à casa de banho*, *Mobilidade* e *Alimentação*. Para cada item é possível avaliar se o indivíduo é independente com supervisão, independente com ajuda ou dependente, através de uma atribuição de pontos. A “independente” corresponde o valor de 4 pontos; a “independente com supervisão”, 3 pontos; a “independente com ajuda”, 2 pontos e a “dependente”, 1 ponto (Sequeira, 2010).

No grupo experimental, para quase todas as variáveis obteve-se uma variedade de independências

desde “dependente” (1 ponto) a “independente” (4 pontos), à exceção da *Alimentação* em que a pontuação de todos os indivíduos correspondeu a 4 pontos (“independente”). No que se refere a *Controlo de esfíncteres*, verificou-se uma média de 2 pontos que corresponde a “independente com supervisão”. Para a variável *Ir à casa de banho*, o valor médio é de 3 valores o que corresponde a “independente com supervisão”. O mesmo acontece com as variáveis *Mobilidade* e *Vestir/Despir*. No caso da *Alimentação*, verificando-se um valor médio de 4 pontos que corresponde a “independente”.

No grupo de controlo, temos uma variedade de independências desde “dependente” (1 ponto) a “independente” (4 pontos) para todas as variáveis, à exceção de *Tomar banho*, em que no máximo se obteve “independente com supervisão” (3 pontos). No que diz respeito ao *Controlo de esfíncteres*, verificou-se uma média de 2 pontos que corresponde a “independente com ajuda”. O mesmo acontece com *Tomar banho*, obtendo-se o mesmo valor de média. Em termos de *Ir à casa de banho*, a média é de 3 pontos e corresponde a “independente com supervisão”. Igual média obteve o parâmetro *Mobilidade*. Em termos de *Vestir/Despir* verificou-se um valor médio de 2 pontos, correspondendo a “independente com ajuda” e, por último, relativamente a *Alimentação*, é possível verificar um valor médio de 4 pontos que corresponde a “independente”. No total as amostras são semelhantes, com exceção do item *Alimentação* em que os idosos do grupo experimental são todos “independentes” e no grupo de controlo não.

Análise da comparação entre grupo experimental e grupo de controlo

Mini Mental State Examination

Em relação ao MMSE observou-se que, no grupo de controlo, o valor médio diminuiu após a intervenção enquanto no grupo experimental a média aumentou. Ambos os resultados são estatisticamente significativos (Tabela 1).

Tabela 1. Comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo de controlo (GC) - MMSE - antes e depois da intervenção

	Antes	Depois		
	Média ± DP	Média ± DP	Z	p
MMSE GE	24.07±3.15	25.53 ± 3.12	-2.701	0.007
MMSE GC	21.67 ± 4.32	20.27 ± 4.28	-2.555	0.011

Escala de Avaliação da Qualidade de Vida na Doença de Alzheimer

No que diz respeito à Escala de Avaliação da Qualidade de Vida na Doença de Alzheimer analisámos as diferentes variáveis com relevância para o estudo. Na variável *Saúde física*, verificamos um aumento do valor médio após a intervenção no que se refere ao grupo experimental, sendo este resultado significativo. Por sua vez, no grupo de controlo, verifica-se uma diminuição desse valor médio não sendo, no entanto, um resultado estatisticamente significativo (Tabela 2).

Tabela 2. Comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo de controlo (GC) - Saúde física - Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Doença de Alzheimer, antes e depois da intervenção

	Antes Média ± DP	Depois Média ± DP	Z	p
Saúde física GE	1.33 ± 0.82	1.60 ± 0.99	-2.000	0.046
Saúde física GC	1.87 ± 0.99	1.80 ± 0.86	-1.000	0.0317

Analisando a variável *Disposição*, é possível verificar que o valor médio da variável *Disposição* aumenta após a intervenção no caso do grupo experimental. O mesmo não acontece no grupo de controlo, uma vez que esse valor diminui. No entanto, é importante referir que ambos os valores não são estatisticamente significativos (Tabela 3).

Tabela 3. Comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo de controlo (GC) - Disposição - Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Doença de Alzheimer, antes e depois da intervenção

	Antes Média ± DP	Depois Média ± DP	Z	p
Disposição GE	2.07 ± 1.10	2.27 ± 1.03	-1.342	0.180
Disposição GC	2.53 ± 0.74	2.27 ± 0.88	-1.633	0.102

Para a variável *Humor*, verificou-se um aumento do valor médio após a intervenção no caso do grupo experimental não sendo este, no entanto, estatisticamente significativo. No caso do grupo de controlo este valor diminui, não sendo este, de igual modo, estatisticamente significativo (Tabela 4).

Tabela 4. Comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo de controlo (GC) – Humor - Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Doença de Alzheimer, antes e depois da intervenção

	Antes Média ± DP	Depois Média ± DP	Z	p
Humor GE	2.07 ± 1.10	2.33 ± 1.05	-1.633	0.102
Humor GC	2.53 ± 0.74	2.27 ± 0.88	-1.633	0.102

No que se refere à *Memória*, verificou-se um aumento do valor médio no grupo experimental. Este valor, no entanto, não é estatisticamente significativo. No grupo de controlo verificou-se um aumento do valor médio, com resultado estatisticamente significativo (Tabela 5).

Tabela 5. Comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo de controlo (GC) - Memória - Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Doença de Alzheimer, antes e depois da intervenção

	Antes Média ± DP	Depois Média ± DP	Z	p
Memória GE	2.33 ± 0.82	2.53 ± 0.64	-1.134	0.257
Memória GC	2.07 ± 0.88	2.33 ± 0.82	-2.000	0.046

Analisando a variável *Amigos*, é possível verificar um significativo aumento do valor médio após a intervenção no caso do grupo experimental, sendo este valor estatisticamente significativo. Quanto ao grupo de controle, verificou-se uma pequena diminuição do valor médio não sendo este valor, no entanto, estatisticamente significativo (Tabela 6).

Tabela 6. Comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo de controle (GC) - Amigos - Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Doença de Alzheimer, antes e depois da intervenção

	Antes Média ± DP	Depois Média ± DP	Z	p
Amigos GE	2.33 ± 0.82	2.80 ± 0.86	-2.111	0.035
Amigos GC	1.67 ± 0.82	1.47 ± 0.64	-1.134	0.257

No que diz respeito à variável *Você em geral*, verificou-se um aumento do valor médio depois da intervenção no que diz respeito ao grupo experimental e uma diminuição no que diz respeito ao grupo de controle. Em ambas as situações, não se trata de valores estatisticamente significativos (Tabela 7).

Tabela 7. Comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo de controle (GC) - Você em geral - Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Doença de Alzheimer, antes e depois da intervenção

	Antes Média ± DP	Depois Média ± DP	Z	p
Você em geral GE	2.33 ± 0.72	2,5.3 ± 0.99	-1.134	0.257
Você em geral GC	2.47 ± 0.74	2.20 ± 0.78	-1.633	0.102

Em relação à variável *Capacidade para fazer tarefas* foi possível verificar um ligeiro aumento do valor médio após a intervenção no que diz respeito ao grupo experimental, e uma diminuição no que diz respeito ao grupo de controle. Nenhum dos valores foi estatisticamente significativo (Tabela 8).

Tabela 8. Comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo de controle (GC) - Capacidade para fazer tarefas - Escala de Avaliação de Qualidade de Vida no Doença de Alzheimer, antes e depois da intervenção

	Antes Média ± DP	Depois Média ± DP	Z	p
Capacidade para fazer tarefas GE	2.13 ± 0.83	2.20 ± 0.86	-0.577	0.564
Capacidade para fazer tarefas GC	2.13 ± 0.92	1.80 ± 0.78	-1.890	0.059

Analisando a variável *Capacidade para atividades de lazer* verificou-se um aumento do valor médio após a intervenção no caso do grupo experimental, sendo este valor estatisticamente significativo. Em relação ao grupo de controle, o valor médio manteve-se inalterado (Tabela 9).

Tabela 9. Comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo de controle (GC) - Capacidade para atividades de lazer - Escala de Avaliação de Qualidade de Vida no Doença de Alzheimer, antes e depois da intervenção

	Antes Média ± DP	Depois Média ± DP	Z	p
Capacidade para atividades de lazer GE	1.93 ± 0.88	2.20 ± 0.86	-2.000	0.046
Capacidade para atividades de lazer GC	1.73 ± 0.80	1.73 ± 0.80	0.000	1.000

No que diz respeito à variável *A vida em geral* foi possível verificar um aumento do valor médio após a intervenção no grupo experimental. Este valor não é, no entanto, estatisticamente significativo. No caso do grupo de controlo, este valor médio diminuiu, sendo estatisticamente significativo (Tabela 10).

Tabela 10. Comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo de controlo (GC) - A vida em geral - Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Doença de Alzheimer, antes e depois da intervenção

	Antes Média ± DP	Depois Média ± DP	Z	p
A vida em geral GE	2.33 ± 0.82	2.60 ± 0.91	-1.633	0.102
A vida em geral GC	2.47 ± 0.74	2.20 ± 0.78	-2.000	0.0461

Analisando o somatório das respostas de cada variável, excluindo as variáveis *Casamento* e *Dinheiro*, por terem obtido poucas respostas, verificou-se um aumento do valor médio após a intervenção no caso do grupo experimental e uma diminuição desse valor após a intervenção no grupo de controlo. Ambos os valores foram estatisticamente significativos (Tabela 11).

Tabela 11. Comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo de controlo (GC) - Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Doença de Alzheimer, antes e depois da intervenção

	Antes Média ± DP	Depois Média ± DP	Z	p
EAQVDA Total GE	24.47±6.39	27.07 ± 6.11	-2.519	0.012
EAQVDA Total GC	24.93 ± 5.41	23.20 ± 6.09	-2.580	0.010

Em relação ao Índice de Katz é possível verificar que houve uma ligeira diminuição dos valores médios após a intervenção, tanto no grupo experimental como no grupo de controlo. Ambos os valores não foram, no entanto, estatisticamente significativos (Tabela 12).

Tabela 12. Comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo de controlo (GC) - Índice de Katz, antes e depois da intervenção

	Antes Média ± DP	Depois Média ± DP	Z	p
Índice de Katz GE	18.87 ± 5.55	18.60 ± 5.49	-1.633	0.102
Índice de Katz GC	15.20 ± 5.06	15.13 ± 4.88	-0.378	0.705

Discussão

A análise dos resultados permite constatar que a amostra é constituída maioritariamente por indivíduos do sexo feminino ($n = 24$), num total de 30 idosos ($N = 30$), correspondendo a 80.0% da amostra. Os restantes 6 idosos, do sexo masculino, correspondem a 20.0% da amostra. Estes valores vão ao encontro dos dados dos Censos realizados em Portugal, em que se constata que a longevidade é superior no género feminino (INE, 2018).

Com efeito, a realidade feminina representa 52.2% da população o que corresponde a 5.5 milhões

peçoas. Registou-se um aumento de 2.9% em relação aos Censos de 2001. O país passou a ter 109.2 mulheres por cada 100 homens, ao contrário das anteriores 107.1. No entanto, verificou-se uma diminuição deste número, em grupos etários mais jovens (menores de 15 e dos 15 aos 24). Nos restantes registou-se um aumento principalmente na faixa etária dos 65 ou mais, sendo que esse aumento foi de 19.1%. Maior valor se registou ainda no grupo etário dos 75 e mais anos, em que o aumento foi de 37.6%. Este é o grupo etário que corresponde à amostra da presente investigação, ajudando-nos a compreender o contexto em que se insere (INE, 2018).

Nesta investigação a média de idades, para ambos os sexos, situou-se nos 85.40 anos ($DP = 5.46$) para o grupo experimental e nos 84.80 anos ($DP = 6.95$) no grupo de controlo.

Em termos de escolaridade encontrámos diferenças entre os dois grupos. No grupo experimental a maioria dos indivíduos (53.3%) não apresentavam escolaridade, enquanto no grupo de controlo a maioria dos indivíduos tinha o 1.º ciclo de escolaridades (73.3%). Assinale-se que o facto de não termos duas amostras semelhantes no que se refere à escolaridade poderá representar uma limitação deste estudo, condicionando um viés na análise.

Um estudo realizado com sujeitos com baixa escolaridade revela-nos e faz-nos pensar sobre a relevância da escolaridade no que diz respeito ao declínio cognitivo. A baixa escolaridade pode implicar uma limitação no acesso ao conhecimento, levando o sujeito a estar condicionado no que diz respeito a direitos, cultura, integração social (Santana, *et al.*, 2016). Assinale-se, não obstante, que estes aspetos foram tidos em consideração no momento da elaboração do programa de estimulação cognitiva por nós construído.

O estudo destaca o impacto da escolaridade na aplicação de testes, sendo que a baixa escolaridade dos indivíduos pode afetar o desempenho cognitivo durante a realização dos mesmos, o que poderá ter como consequência um diagnóstico erróneo de demência. Com efeito, em testes como o MMSE os estudos estabelecem uma relação entre participantes com maior número de anos de escolaridade e melhor desempenho, verificando-se o oposto em indivíduos com menos anos de escolaridade (Santana *et al.*, 2016).

Relativamente aos dados obtidos através da Escala de Demência de Blessed, verificou-se que o valor mínimo no caso do grupo experimental é idêntico ao valor mínimo do grupo de controlo. O mesmo acontece com o valor máximo. Em termos de média, ambos os grupos se situam acima dos 9 pontos, valor a partir do qual se considera demência. O grupo experimental registou um valor médio de 13.87 e o grupo de controlo um valor de 15.4.

Assinale-se que um estudo realizado por investigadores americanos e brasileiros cujo objetivo era avaliar a concordância entre os critérios de diagnóstico da demência e ferramentas como o *Clinical Dementia Rating* (CDR), o *Mini Mental State Examination* e a Escala de Demência de Blessed envolveu a participação de 269 sujeitos com demência. Esta investigação obteve um valor médio de 12.5 na Escala de Demência de Blessed (Maia *et al.*, 2006), não diferindo muito do valor por nós obtido.

Analisando os dados obtidos através do MMSE verificámos uma melhoria dos resultados no grupo

experimental após a intervenção. No primeiro momento o valor médio era de 24.07, ($DP = 3.150$) passando para 25.53, ($DP = 3.1237$). O mesmo não aconteceu com o grupo de controlo. Após o período de intervenção a que o outro grupo foi sujeito, o grupo de controlo, que não teve qualquer participação nas atividades desenvolvidas com o grupo experimental, apresentando uma diminuição do seu valor médio, passando de 21.67, ($DP = 4.320$), para 20.27, ($DP = 4.284$).

Tendo em atenção o curso desenvolvimental das demências e as suas consequências cognitivas e motoras, nesta fase esperar-se-ia, e seria importante manter os valores no decorrer das quinze semanas, que separam o início e o fim da intervenção. No entanto, neste caso, apesar do curto período em que se desenvolveu o programa de estimulação cognitiva, os resultados apontam para uma ligeira melhoria no caso dos sujeitos intervencionados e uma ligeira regressão no caso dos que não participaram no programa.

Num outro estudo realizado com dois grupos, um experimental e outro de controlo, em que o primeiro é submetido a sessões de estimulação cognitiva, foi também possível verificar uma melhoria na situação clínica dos participantes do grupo experimental após a intervenção comparativamente aos sujeitos do grupo de controlo. A equipa de investigadores salienta a importância da implementação da estimulação cognitiva nos planos de cuidados a idosos (Apóstolo, Cardoso, Marta e Amaral, 2011). Os resultados deste estudo são concordantes com os resultados da presente investigação.

Os dados obtidos através da aplicação da Escala de Avaliação da Qualidade de Vida na Doença de Alzheimer permitem-nos analisar em detalhe diversos aspetos da condição e vida dos participantes. No que diz respeito à *Saúde física*, verificou-se também uma melhoria dos resultados no grupo experimental e uma regressão no grupo de controlo, não sendo este último, no entanto, um valor estatisticamente significativo. Para a elaboração deste programa de intervenção foi tida em atenção, não só a necessidade da pessoa idosa em manter-se cognitivamente ativa, mas também ativa a nível físico. A componente física está intimamente relacionada com o bem-estar do idoso influenciando inclusivamente a sua autonomia. Nesse sentido, as sessões iniciavam-se com atividades de componente motora que tinham como objetivo não apenas a manutenção da saúde física, mas também a integração dos participantes na dinâmica do grupo. Esta prática física inicial colocava os participantes num estado de satisfação e desenvoltura que nos parece poder assinalar uma influência positiva na sua participação na segunda parte da sessão destinada ao desempenho cognitivo.

A este respeito, um estudo focado na parte motora realizado com a participação de dois grupos, um com elementos cujo estilo de vida era ativo e o outro cujo estilo de vida era sedentário, demonstrou que o grupo de idosos que praticava atividades físicas apresentava bons níveis de autonomia, enquanto o grupo de idosos com um estilo de vida sedentário apresentavam alguma dependência. Os dados corroboram os resultados da presente investigação, pois indicam que um estilo de vida mais ativo pode ter efeitos positivos no processo de envelhecimento, enquanto a falta de estímulos pode acelerar o declínio da capacidade funcional (Borges, e Moreira, 2009).

No que diz respeito à variável *Disposição* verificou-se um aumento dos valores após a intervenção no grupo experimental e uma diminuição no caso do grupo de controlo, ainda que estes valores não sejam estatisticamente significativos. Com efeito, apesar de alguma relutância inicial por parte dos sujeitos em participar nas atividades, era visível a sua boa-disposição no final das sessões. Aos minutos de risadas somaram-se incontáveis momentos de protagonismo. Durante os minutos de cada sessão os sujeitos perdiam a sua invisibilidade habitual da sala de convívio, onde diariamente se encontram sentados e com pouca interação entre si para se tornarem, alternadamente, o centro das atenções e olhares dos restantes.

O mesmo aconteceu em relação à variável *Humor*. Verificou-se um aumento do valor médio após a intervenção no grupo experimental e uma diminuição no grupo de controlo. Ainda que estes valores não sejam estatisticamente significativos, refletem o efeito positivo de atividades deste género no estado de espírito da pessoa idosa. Algumas atividades em específico promoveram o riso e o humor que facilmente se propagava à gargalhada geral.

Os resultados de um estudo realizado com idosos, cujo objetivo era avaliar a interferência de atividades recreativas nos sintomas de depressão vão ao encontro dos resultados da presente investigação. Com efeito, observou-se uma redução do valor médio da pontuação na escala de Depressão Geriátrica após a participação dos utentes em dez atividades recreativas e de estimulação. Foi ainda destacado pelos profissionais uma melhoria do humor por parte dos utentes após a participação nesta experiência (Lucca e Rabelo, 2011).

Estes mesmos efeitos de melhoria de humor dos participantes foram verificados não apenas durante o período da nossa intervenção, bem como posteriormente em visitas regulares que se foram fazendo à instituição.

Na variável *Memória* é possível verificar uma melhoria no caso do grupo experimental, apesar de

se tratar de um valor que não foi estatisticamente significativo. Esta melhoria foi observável ainda que de uma forma muito informal sessão após sessão. No final de cada sessão havia sempre espaço para o diálogo, onde os participantes eram questionados relativamente à sua atividade preferida. Verificava-se no início muita dificuldade em recordar quais tinham sido as atividades iniciais. Com o passar das sessões, as respostas eram cada vez mais rápidas e chegavam inclusivamente a recordar-se de algumas atividades da sessão anterior. O mesmo se aplicava a questões relativas ao dia a dia, como por exemplo qual tinha sido o almoço nesse dia ou o jantar do dia anterior.

Resultados idênticos foram obtidos num estudo onde se aplicou um programa de estimulação cognitiva com o objetivo de verificar a eficácia bem como os benefícios da implementação de um programa desta natureza no que concerne à memória. Após uma intervenção de 14 sessões verificou-se uma melhoria da memória episódica em parte dos casos e uma melhoria da memória tardia em quase metade das participantes (Lousa, 2006).

Na variável *Amigos* verifica-se uma melhoria da média no grupo experimental e uma regressão no caso do grupo de controlo, apesar de este não ser um valor estatisticamente significativo. Esta melhoria foi-se tornando visível com o decorrer do programa. Assinale-se que a criação deste grupo experimental não teve em consideração as amizades já estabelecidas na instituição. Assim sendo, os participantes tiveram oportunidade de conviver com pessoas com as quais, em muitos casos, não mantinham qualquer contacto dentro da instituição. Neste sentido, quebraram-se barreiras cuja existência não era intencional e criaram-se novos laços. Este aspeto teve ainda uma importância acrescida, num ambiente onde o convívio nos tempos livres se rege por lugares sentados fixos. Ou seja, os utentes têm o seu lugar reservado tanto na sala de refeições, como na sala de convívio, o que os leva a conviver diariamente apenas com as pessoas que os rodeiam. O programa de intervenção quebrou algumas rotinas e permitiu que os participantes se conhecessem, em muitos casos pela primeira vez, dando oportunidade a novas amizades que tiveram continuidade mesmo após a conclusão do mesmo.

Num outro estudo realizado com a participação de idosos que frequentavam grupos de promoção de saúde, que tinha como objetivo analisar a perceção que cada indivíduo tinha em relação à sua qualidade de vida desde o momento em que integrou estes grupos, os sujeitos descreveram as mudanças que esta experiência trouxera às suas vidas. Das várias respostas destacaram-se as seguintes: o facto de terem passado a cuidar mais de si mesmos, sentirem-

se mais felizes e terem a sensação de estarem mais saudáveis. Estas conquistas foram atribuídas às novas amizades que surgiram destes encontros, às novas experiências vivenciadas e à mudança de rotina (Carvalho e Tahan, 2010).

Os resultados por nós encontrados são ainda corroborados pelos apresentados por Carvalho e Tahan (2010) que constataram que o desenvolvimento de programas de estimulação nos idosos pode ter benefícios importantes no que se refere ao desenvolvimento de amizades, mas também melhores e mais eficazes cuidados consigo mesmos. Neste sentido, pode constatar-se que este tipo de atividades, do qual o programa de intervenção da nossa investigação não é exceção, não só pode produzir efeitos positivos na vida dos sujeitos pelo desempenho da atividade em si, mas de igual modo proporciona a criação destes novos laços de amizade e companheirismo, cujo impacto na vida dos idosos é marcante e decisivo para uma vida plena.

No que se refere às variáveis *Você em geral* e *A vida em geral*, observámos uma melhoria em ambos no grupo experimental e um declínio, em ambas as situações, no grupo de controlo, ainda que estes valores não tenham significado a nível estatístico. Referira-se que as respostas que compõem estes dados estão dependentes não apenas daquilo que foram as experiências vivenciadas durante a intervenção (no caso do grupo experimental) mas também do estado de espírito do sujeito nesse dia ou nessa semana. Os mais variados acontecimentos podem levar os idosos a, num momento específico, sentirem-se menos satisfeitos com a sua vida e, logo de seguida, sentirem-se felizes e contentes com a sua condição. Foi possível observar por diversas vezes como pequenos desentendimentos entre os participantes, fora do espaço da intervenção, muitos dos quais meras falhas de comunicação, tinham a capacidade de alterar por completo a sua disposição.

De referir ainda que, por outro lado, o facto de reverem a figura do investigador que ao longo das semanas se foi tornando familiar (no grupo experimental) influenciou de igual modo, positivamente estas respostas. Foi possível notar a quase geral satisfação dos participantes quando, no final, lhes foi recordado que era necessário voltar a responder de novo aos testes iniciais. Isso significava, por um lado, um pequeno prolongamento do tempo em conjunto – uma vez que na última sessão houve um visível descontentamento por aquelas semanas terem chegado a seu termo – e, por outro, a inevitável oportunidade de terem tempo a sós com o investigador para uma conversa mais prolongada.

Nas variáveis *Capacidade para fazer tarefas* e *Capacidade para atividades de lazer* observou-se uma melhoria dos valores médios dos participantes

após a intervenção em ambas as variáveis no grupo experimental e um declínio em ambas as situações no grupo de controlo.

É nossa percepção que a prática semanal de exercício físico, através do programa de intervenção desta investigação, tenha resultado numa eventual melhoria da condição física dos participantes, tornando-os mais aptos para a realização de diversas tarefas. A primeira parte de cada sessão era sempre reservada à estimulação física. O conjunto de exercícios selecionados para a criação do programa de intervenção utilizado neste estudo foi pensado de forma a estimular tanto a motricidade grossa como a motricidade fina. Algumas atividades tinham como alvo o controlo corporal, em particular o dos membros inferiores, devido ao peso que estes têm na mobilidade e consequente autonomia da pessoa idosa. Outras eram direcionadas para a motricidade fina, estimulando a execução de movimentos precisos com as mãos. O aumento e melhoria destas capacidades físicas teve como objetivo tornar os sujeitos mais capazes e autónomos para executar tarefas e, de igual modo, mais capazes de participar em atividades de lazer. Para estas últimas houve ainda grande influência da segunda parte das sessões, destinada à estimulação a nível cognitivo. Foi notório como os elementos que constituíam o grupo experimental e que tinham contacto regular com estas atividades, aparentavam desfrutar com mais facilidade de momentos lúdicos e de lazer noutros contextos.

Os resultados de uma investigação com idosos que frequentavam um grupo de convivência onde se praticavam atividades físicas, treino de memória cognitiva, aprendizagem de línguas, entre outras, corroboram os nossos. Santos, Santana e Broca (2016) concluíram que a participação dos sujeitos nas atividades do grupo lhes permitiu a aquisição de aptidões físicas, recursos pessoais, psicossociais e espirituais.

Em relação à Escala de Avaliação da Qualidade de Vida na Doença de Alzheimer no seu todo, excluindo as variáveis para as quais não se obteve resposta de todos os participantes, foi possível verificar uma ligeira melhoria do valor médio no grupo experimental e um declínio desse valor médio no caso do grupo de controlo. Obtiveram-se resultados idênticos aos encontrados por Evangelista (2013), nomeadamente a melhoria na qualidade de vida dos integrantes do grupo de intervenção, sendo que o qual o valor médio aumentou e um ligeiro declínio no caso do grupo de controlo. Foi ainda possível constatar o desagrado de vários elementos do grupo de controlo por não poderem participar nas atividades que decorriam num outro local com os elementos do grupo experimental. Mesmo sem saberem de que tipo de atividades se tratava, só de verem a satisfação com que os elementos do grupo experimental se des-

locavam até à outra sala e a mesma satisfação com que abandonavam o local, suscitava-lhes o desejo de também participarem.

No que se refere ao Índice de Katz observou-se uma manutenção dos valores médios tanto no grupo experimental como no grupo de controlo. No entanto, estes valores não foram estatisticamente significativos. É nosso entender que o curto período de intervenção não permitiu observar nem grandes melhorias nem grandes declínios nas diversas variáveis. Com exceção da *Mobilidade*, que devido ao risco de quedas ou de outros pequenos acidentes por um lado e a prática regular de exercício físico por outro, tem maior probabilidade de ver o seu estado alterado num período tão curto, as restantes funções têm tendência nesta idade a manter-se inalteradas ou a declinarem. Em concreto, no que diz respeito à *Mobilidade*, ainda que os dados não o consigam transmitir, foi possível observar-se de um modo informal uma melhoria da mobilidade dos participantes do grupo experimental, tanto na execução de tarefas como na própria locomoção até ao local.

Como conclusão ou reflexões futuras...

Foram objetivos deste estudo analisar a relação entre a estimulação física e cognitiva e a capacidade cognitiva, analisar a relação entre a estimulação física e cognitiva e a qualidade de vida e analisar a relação entre a estimulação física e cognitiva e as atividades da vida diária.

No que concerne ao *Mini Mental State Examination*, verificou-se uma melhoria após a intervenção no caso do grupo experimental e um declínio no caso do grupo de controlo. Tratando-se de valores estatisticamente significativos, nas variáveis abrangidas por este teste, é possível descrever uma melhoria dos sujeitos do grupo experimental, que participaram nas sessões de estimulação física/cognitiva, em relação aos que não participaram (grupo de controlo).

Na Escala de Avaliação da Qualidade de Vida na Doença de Alzheimer, as melhorias verificam-se em todas as suas variáveis analisadas, no caso do grupo intervencionado, enquanto é possível verificar um declínio no que se refere ao grupo não intervencionado. Se analisarmos a escala no seu todo, excluindo apenas as variáveis *Casamento* e *Dinheiro*, estas melhorias são estatisticamente significativas no caso do grupo experimental, regredindo no caso do grupo de controlo. Neste sentido, é possível concluir que, os sujeitos que integraram o grupo experimental, em média, melhoraram a sua qualidade de vida durante e após a conclusão do programa de estimulação física/cognitiva. Por sua vez, o grupo não intervencionado, após o mesmo período, viu a sua qualidade de vida regredir. Estes dados são corroborados ainda

com a vivência da aplicação deste programa e que se encontra referido na literatura científica da área.

No que diz respeito ao Índice de Katz, este teste remete-nos para o outro objetivo deste estudo que consistiu em analisar as relações entre a estimulação física/cognitiva e as atividades da vida diária (AVD). Estas dizem respeito às tarefas que um indivíduo executa para cuidar de si próprio e neste teste são avaliadas (*Controlo de esfíncteres, Tomar banho, Ir à casa de banho, Mobilidade, Vestir/Despir, Alimentação*). Em ambos os grupos o valor mantém-se praticamente estável havendo um ligeiro declínio tanto no grupo experimental como no grupo de controlo. Assinale-se que esta diferença pequena era um resultado já esperado uma vez que as componentes deste teste, com a exceção do *Movimento*, não são passíveis de sofrer grandes alterações num espaço de tempo tão curto como o deste estudo.

Assim, não se tendo verificado alterações significativas no Índice de Katz após a intervenção em ambos os grupos, poderá constatar-se que não existiu um impacto considerável da estimulação física/cognitiva no que se refere às AVD. Os resultados, contudo, são muito importantes para os profissionais de ação direta atendendo ao revelar a necessidade de continuar a estimular diariamente estes fatores na rotina da pessoa idosa.

É de conhecimento geral que a maioria das Estruturas Residenciais para Idosos em Portugal apresentam um problema grave de falta de pessoal o que leva, muitas das vezes, o auxiliar de ação direta a sentir necessidade de acelerar a higiene pessoal do utente bem como as refeições, substituindo-o, por comodidade, na execução das mesmas. Dos resultados da presente investigação pode assim inferir-se a necessidade de recomendar e sensibilizar as instituições para a necessidade de que seja o idoso a vestir-se, lavar-se e alimentar-se, sempre que possível, servindo o profissional de ação direta de guia e supervisor, zelando pela autonomia do utente, bem como pela sua segurança. A pessoa idosa deve, sempre que possível, ser incentivada a deslocar-se sozinha em favor da sua vontade, auxiliada sempre que necessário, pelo devido material ortopédico. Deve ainda ser-lhe facilitada a utilização da casa de banho sempre que requerida.

De referir também que, sendo a escolha dos grupos aleatória, não tendo em consideração as amizades estabelecidas, isto permitiu aos participantes conviverem com outros utentes, com os quais não mantinham qualquer contacto dentro da instituição, criando-se novos laços e novas amizades.

De um modo geral é possível concluir que, ainda que em alguns casos os resultados não sejam estatisticamente significativos, existiu um impacto

positivo da estimulação física/cognitiva na vida dos idosos que participaram no presente estudo, a nível cognitivo, como nos revelam os dados do *Mini Mental State Examination*, sendo possível deduzir uma ligeira melhoria/estagnação do desenvolvimento da demência. O mesmo acontece ao nível da qualidade de vida do idoso, como é possível verificar através da análise dos dados da Escala de Avaliação da Qualidade de Vida na Doença de Alzheimer. No que diz respeito às AVD, não foi possível verificar uma melhoria, pelo que se pensa ser necessário e recomendável uma adequada formação dos profissionais de ação direta no sentido de trabalharem esta questão diariamente na rotina da pessoa idosa.

Assim, concluímos que apesar do presente estudo se consubstanciar numa amostra pequena, e de não permitir a extrapolação das conclusões para a população idosa em geral, abriu a oportunidade para se conhecer melhor os contributos da estimulação física/cognitiva e permitiu revelar que esta poderá constituir-se uma importante mais-valia para os idosos com demência.

Várias foram as dificuldades encontradas neste processo. Planear um programa de estimulação física/cognitiva destinado a pessoas idosas requer cuidado na seleção das atividades e capacidade de adaptação no momento de execução. Não é suficiente ter um local preparado e o material correto. Trabalhar com pessoas envolve os seus próprios desejos e interesses pelo que é essencial que estes fatores sejam tidos em consideração. Nesse sentido, o investigador deve ter flexibilidade e abertura para alterar tantas vezes quanto necessário o planeado. Neste estudo pensa-se que o programa de estimulação se tornou, tal como era desejado, um momento prazeroso para todos os que dele fizeram parte.

De referir ainda alguns aspetos que se podem constituir como limitações, nomeadamente alguns resultados poderem ter sido influenciados pela desejabilidade social. De facto, a vontade dos idosos em agradar e valorizar o trabalho do investigador po-

de ter tido algum peso no momento de responderem às questões presentes nos diversos testes. Foi possível verificar esta situação sempre que os participantes hesitavam na resposta ou respondiam em tom de pergunta, aguardando a aprovação do investigador à resposta dada.

Uma outra limitação desta investigação prende-se com o facto de ser uma amostra pequena, o que impossibilita a extrapolação dos resultados para a sociedade portuguesa. A exequibilidade deste projeto exigiu, contudo, que não se ultrapassasse os trinta participantes, tendo acontecido o mesmo no que se refere ao número de sessões para a aplicação e desenvolvimento do programa de estimulação física e cognitiva.

Um outro aspeto importante e que pensamos poder constituir-se como uma menos-valia foi a necessidade de se criarem dois grupos, em que um teve acesso a atividades estimulantes e, possivelmente, momentos prazerosos enquanto o outro não. Com efeito, foi possível sentir o desagrado de vários elementos do grupo de controlo por não poderem participar nas atividades do outro grupo.

Embora com estas limitações, esperamos que a presente investigação possa servir de reflexão e de base para inspiração a estudos futuros, sendo possível, por exemplo, obter-se resultados mais conclusivos através do aumento da representatividade da amostra e do prolongamento do programa de intervenção.

Em nosso entender pensamos que a elaboração deste estudo contribuiu para a consolidação da importância destes programas de intervenção junto de idosos, naquela que é uma ideia previamente desenvolvida e desejada. Será fundamental para o modo como veremos a partir de agora o envelhecimento e a certeza de que este processo, seja ele acompanhado pela demência ou não, pode desenrolar-se por anos de qualidade de vida e satisfação pessoal, desde que possa ser também acompanhado por momentos de estimulação física e cognitiva.

Referências bibliográficas

- Apóstolo, J. (2012). *Instrumentos para avaliação em geriatria*. Coimbra: Escola Superior de Coimbra. Disponível em: https://web.esenfc.pt/v02/include/download.php?id_ficheiro=20538ecodigo
- Apóstolo, J.; Cardoso, D.; Marta, L.; Amaral, T. (2011). Efeito da estimulação cognitiva em idosos. *Revista de Enfermagem Referência, III Série*(5), 193-201. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12707/RIII11104>
- Blessed, G.; Tomlinson, B.; Roth, M. (1968). The association between quantitative measures of dementia and of senile change in the cerebral grey matter of elderly subjects. *The British Journal of Psychiatry, 114*(512), 797-811. Disponível em: <https://doi.org/10.1192/bjp.114.512.797>.
- Borges, M.; Moreira, A. (2009). Influências da prática de atividades físicas na terceira idade: estudo comparativo dos níveis de autonomia para o desempenho nas AVDs e AIVDs entre idosos ativos fisicamente e idosos sedentários. *Motriz - Revista de Educação Física, UNESP, Rio Claro, 15*(3), 562-573. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/extensao/unati/arqs/UNATI_14.pdf
- Cabral, M.; Ferreira, P.; Silva, P.; Jerónimo, P.; Marques, T. (2013). *Processos de envelhecimento em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Carvalho, A.; Tahan, J. (2010). Reflexões de idosos participantes de grupos de promoção de saúde acerca do envelhecimento e da qualidade de vida. *Saúde e Sociedade, 19*(4), 878-888. Doi: 10.1590/s0104-12902010000400014.
- Castro-Caldas, A.; Mendonça, A. (Coords.) (2005). *A doença de Alzheimer e outras demências em Portugal*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Curlik, D.M.; Shors, T.J. (2013). Training your brain: Do mental and physical (MAP) training enhance cognition through the process of neurogenesis in the hippocampus? *Neuropharmacology, 64*, 506-514, Doi: 10.1016/j.neuropharm.2012.07.027.
- EUROSTAT (2018). Your Key to European Statistics. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/home>
- Evangelista, D. (2013). *Promoção da saúde em idosos projeto de intervenção na demência* (Tese de mestrado). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra - ESTESC/ESEC Disponível em: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/DIANA_EVANGELISTA.pdf
- Fernández-Ballesteros, R. (Coord.) (2009). *Psicología de la vejez*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Firmino, H.; Simões, M.R.; Cerejeira, J. (Coords.) (2016). *Saúde mental das pessoas mais velhas*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Guerreiro, M.; Silva, A.P.; Botelho, M.; Leitão, O.; Castro-Caldas, A.; Garcia, C. (1994). Adaptação à população portuguesa da tradução do “Mini Mental State Examination” (MMSE). *Revista Portuguesa de Neurologia, 1*(9), 9-10.
- INE (2018). *Estatísticas de Portugal*. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_mainexpid=INEexlang=pt
- Jacob, L. (2007). *Animação de idosos – Atividades*. Lisboa: Ambar.
- Lousa, E. (2016). *Benefícios da estimulação cognitiva em idosos: Um Estudo de Caso* (Tese de Mestrado). Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga. Disponível em: <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/682>
- Lucca, I.; Rabelo, H. (2011). Influência das atividades recreativas nos níveis de depressão de idosos institucionalizados. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento, 19*(4), 23-30. Doi: 10.18511/0103-1716/rbcm.v19n4p23-30

-
- Maia, A.; Godinho, C.; Ferreira, E.; Almeida, V.; Schuh, A.; Kaye, J.; Chaves, M. (2006). Aplicação da versão brasileira da Escala de Avaliação Clínica da Demência (Clinical Dementia Rating - CDR) em amostras de pacientes com demência. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*, 64(2-B), 485-489. Doi: 10.1590/S0004-282X2006000300025.
- Novelli, M. (2006). *Validação da Escala de Qualidade de Vida (DdV-DA) para pacientes com doença de Alzheimer e seus respectivos cuidadores/familiares* (Tese de doutoramento). São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5138/tde-17102014-120122/publico/MarciaMariaPiresCamargoNovelli.pdf>
- Oliveira, B. (2008). *Psicologia do idoso – Temas complementares*. Porto: Legis Editora.
- Organização Mundial da Saúde (OMS) (2005). *Envelhecimento Ativo: Uma Política de Saúde*. Brasília: Organização Pan-americana da Saúde. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf
- Paúl, C.; Ribeiro O. (Coords.) (2012). *Manual de Gerontologia*. Lisboa: Lidel -Edições Técnicas, Lda.
- PORDATA (2017). *Retrato de Portugal*. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Retratos/2017/2017-54>
- Santana, R.; Lobato, H.; Santos, G.; Alexandrino, S.; Alencar, T.; Souza, T. (2016). Oficinas de estimulação cognitiva para idosos com baixa escolaridade: estudo intervenção. *Avances en Enfermería*, 34(2), 151-158. Doi: 10.15446/av.enferm.v34n2.44711
- Santos, G.L.A.; Santana; R.F.; Broca, P.V. (2016). Capacidade de execução das atividades instrumentais de vida diária em idosos: Etnoenfermagem. *Escola Anna Nery*, 20(3), e20160064. Epub June 07, 2016.<https://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20160064>
- Sequeira, C. (2010). *Cuidar de idosos com dependência física e mental*. Lisboa: Lidel.
- Tortosa, J. (2002). *Psicologia del Envejecimiento*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Alda Bernardes¹

OMNIA 9(1) pp. 75-84

Recebido 15-1-2019

Aprovado: 31-1-2019

Publicado: 8-4-2019

FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA NAS EMPRESAS EM PORTUGAL

Das lógicas de adaptação aos desafios de transformação*

Resumo: Se a maioria das actividades de formação, e também o pensamento que prevalece nas políticas de Educação de Adultos, se focam na actualização de conhecimentos e na adaptação dos indivíduos aos contextos de trabalho, existem políticas e práticas que se inscrevem na lógica da educação permanente. Ao visarem educar o trabalhador como pessoa, como cidadão e como membro da comunidade, e ao proporem alterar os seus modos de pensar e agir, no quadro de uma formação mais ampla e integral, promovem a mudança individual e, consequentemente, a transformação das práticas de trabalho e das próprias organizações.

A partir dos inquéritos nacionais e europeus que intentam caracterizar a formação profissional contínua nas empresas, procuramos salientar o facto de os indicadores e resultados que apresentam, serem representações limitadas e susceptíveis de não contemplar a abrangência das políticas e práticas de formação existentes

Palavras-chave: Educação e formação de adultos, Educação Permanente, formação profissional contínua, formação nas empresas, formação de trabalhadores.

CONTINUING PROFESSIONAL TRAINING IN PORTUGUESE COMPANIES

From the logics of adaptation to the challenges of transformation

Abstract: If most of the training activities, as well as the thinking that prevails in adult education policies, focus on updating knowledge and adapting individuals to work contexts, there are policies and practices that are part of the logic of permanent education. By aiming to educate the worker as a person, as a citizen and as a member of the community, and by proposing to change their ways of thinking and acting, within a broader and integral formation, they promote individual change and, consequently, the transformation of practices and the organizations themselves.

On the basis of national and European surveys aiming to characterize continuing vocational training in companies, we have tried to emphasize the fact that indicators and results are limited representations, which may not cover the scope of existing training policies and practices.

Keywords: Adult education, Permanent Education, continuing professional training, training in companies, training of workers.

¹ **Coordenadora do mestrado em Educação (b-learning) do Instituto Piaget de Almada**

Doutorada em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Mestre em Ciências do Trabalho pelo ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

ORCID: 0000-0001-9694-0424 (e-mail: alda.bernardes@almada.ipiaget.pt)

* O texto da autora não segue o novo Acordo Ortográfico para a Língua Portuguesa

No vasto e diverso campo de práticas educativas que compõem a educação de adultos, a formação profissional contínua orientada para a qualificação dos trabalhadores tende a ser dominante nos dias de hoje (Canário, 1999, p.14) e constitui “uma vertente fundamental da visibilidade e autonomia do campo da formação de adultos” (p.39). No seu mais recente relatório sobre educação de adultos, a UNESCO (2016) considerava que “a aprendizagem e educação de adultos realizada com apoio de empregadores tem crescido a um ritmo mais rápido do que a própria actividade de educação de adultos em geral” (p.99).

Se autores como Lima (2018), consideram que a compreensão das políticas de educação de adultos exige contribuições da investigação social originária do campo mais amplo da educação permanente (p.2), o discurso do vocacionalismo e do desenvolvimento de recursos humanos para a competitividade económica, é dominante nas organizações internacionais e supranacionais, como a União Europeia. Nestas instâncias, a educação de adultos é frequentemente reduzida a uma concepção técnica e instrumental, em que o desenvolvimento e a adaptação das forças de trabalho aos padrões variáveis de produção e da organização do trabalho, são dominantes. Partindo das contribuições teóricas deste autor (*id.*, *ibid.*) compreende-se a subordinação da “complexa e variada natureza da educação de adultos” ao campo específico e muito estreito da formação do “capital humano” (p. 3). Melo (2017) assinala igualmente a “crescente subordinação dos processos educativos a imperativos de ordem económica” (p.4), e a própria Unesco (2009), considerava que pese embora “uma crescente variedade de programas de *aprendizagem e educação de adultos*, o principal foco da oferta é a educação e capacitação profissional e vocacional” (p.20). O mesmo texto adianta que “faltam abordagens mais integradas à aprendizagem e educação de adultos” para tratar do desenvolvimento em todas as suas dimensões (económica, sustentável, comunitária e pessoal) (*ibid.*, p.20).

Não obstante o facto de a formação nas empresas poder dar sinais de abertura a lógicas “estratégicas orientadas para a resolução de problemas”, e também a situações que promovem “o desenvolvimento pessoal” (Bernardes, 2013), visando competências de largo espectro, os documentos europeus baseiam-se em lógicas de adaptação e capacitação profissional e vocacional (Lima, 2012). Nas empresas em geral, o modelo dominante é ainda o de uma formação formal assente em números de cursos, números de participantes e horas de formação (*id.*, *ibid.*).

Longe de serem representativas, mas não podendo considerar-se desprezáveis, existem práticas de formação nas empresas que podem, pelo contrário, enquadrar-se numa dimensão educativa, emancipa-

tória e democrática. Inseridas em dinâmicas sociais e visando o desenvolvimento pessoal e social, escapam, por vezes, ao domínio das estruturas formais de Formação. Como consequência, algumas destas situações de formação não são consideradas, pela empresa, como tal, porque se demarcam da lógica dominante dos discursos de educação e formação para o desenvolvimento económico e para a empregabilidade e da perspectiva instrumental e adaptativa dos processos de formação.

As situações de formação privilegiam, naqueles casos, conteúdos, processos e métodos que se inscrevem numa dimensão educativa e transformadora (Bernardes, 2013). Trata-se de empresas cujas políticas e práticas de formação contribuem, desde logo, para resultados económicos e sociais com impacto na empresa porque promovem, nos que nela participam, o desenvolvimento da capacidade de resolver os problemas, uma maior consciência individual e colectiva, a responsabilidade, a autonomia ou o espírito crítico. Podem, inclusivamente, contribuir para a aquisição de conhecimentos mais amplos que se repercutam ao nível da saúde ou do bem-estar dos trabalhadores, com efeitos também no mercado de trabalho. Podem, por outro lado, promover habilidades e novas atitudes que tornem os trabalhadores melhores pessoas, cidadãos mais conscientes, elevando a sua participação na vida social, cívica e comunitária.

Estes fundamentos inserem-se no conceito de “escola unitária”, defendida por Gramsci, que pressupõe uma formação humanista e de cultura geral para todos. Enquadram-se nos princípios da emancipação da pessoa, através de uma “educação integral”, por oposição à formação instrumental e interessada em satisfazer, no imediato, as necessidades do mercado e das empresas (Gramsci, 2001).

A actividade de formação das empresas pode, pois, desenvolver-se para além da actividade formal e que é conhecida pela direcção de recursos humanos ou da formação (Bernardes, 2013). Nas grandes empresas, algumas situações de formação não chegam a surgir evidenciadas em relatórios e estudos. Muitas delas, porque ocorrem no seio de outras estruturas e departamentos, e outras, porque as empresas consideram, nas suas estatísticas, apenas os cursos e acções de formação organizados ou conhecidos pela área de recursos humanos. Noutros casos, ao tratar-se de dinâmicas fora do âmbito tradicional dos cursos e acções dotadas de um carácter não formal e menos institucionalizado, não são reconhecidas nem consideradas e, portanto, são invisíveis à luz dos relatórios que procuram identificar indicadores de base quantitativa.

Porém, autores como Pain (1990) propõem que se qualifique uma situação como educativa, não a partir da explicitação prévia das suas intenções, mas

antes com base nos seus efeitos educativos e na concretização de mudanças de comportamentos e atitudes, que decorrem da aquisição de conhecimentos na acção e da capitalização de experiências individuais e colectivas.

As próprias organizações internacionais que exercem influência nas políticas de educação e formação, consideram que os indicadores quantitativos são insuficientes. A UNESCO (2016) observa que para se entender o verdadeiro valor da educação de adultos, é necessário desenvolver formas melhores de medir o seu impacto. As medidas convencionais de quanto é investido (*input*) e quantas pessoas obtêm qualificações e competências (*output*) já não são suficientes (p.20). Também a OCDE (2010), vem afirmar que o sucesso dos sistemas de ensino deixará de ser medido pelo valor que é gasto em cada país, em educação, ou pela quantidade de indivíduos que completam um curso, mas antes pelos resultados educacionais alcançados e pelas repercussões que geram no progresso económico e social.

O facto de a nível europeu, as políticas de educação de adultos se basearem em indicadores de base quantitativa, e também na comparação dos desempenhos dos indivíduos e dos vários sistemas, autores como Lawn (2013) têm-se referido à existência de uma forma de governança única na Europa que “ultrapassa fronteiras estatais, antigas divisões governamentais e tradições de trabalho de cada Estado” (p. 20). A tarefa de formular indicadores comparáveis sugere a escolha de medidas válidas para comparação que sejam mais directas, simples, fáceis de monitorar, válidas local e regionalmente e, portanto, facilmente comparáveis e interpretáveis (Grek, 2016, p. 722). Popkewitz e Lindblad (2001) salientam que na medida em que as categorias são representações elaboradas para identificar e ordenar relações, ao “fabricar categorias de pessoas”, o conhecimento estatístico surge como “uma ficção” (p.111). Estes autores observam, no entanto, que as ficções têm um efeito prático ao ‘construir’ que tipo e que atenção se deve dar a fenómenos sociais (p.112). Os números contêm “o acaso por meio das tecnologias das estatísticas” e “descortina-se uma uniformidade a respeito dos objectos que são contados e ordenados” (*id.*, p.120). Nesta perspectiva, as categorias e ordens de grandeza como percentagens, tabelas, gráficos, tendências e comparações numéricas são essenciais e não só espelham a realidade, como ajudam a compreender a natureza das políticas e práticas das empresas. Os números podem, pois, moldar a nossa maneira de ler a realidade, como também as possi-

bilidades de acção e de inovação, mas podem também, naturalmente, incluir subjectividades.

Na presente reflexão temos como objectivo ressaltar o facto de os indicadores e resultados que visam caracterizar a formação profissional contínua nas empresas serem representações limitadas, susceptíveis de não contemplar a abrangência das políticas e práticas de formação existentes. Procuramos debater as limitações dos resultados que apoiados em indicadores de base quantitativa, e que apenas considerando os cursos e acções conhecidos dos departamentos de recurso humanos, não revelam as políticas nem todas as práticas de formação que efectivamente são realizadas.

O texto divide-se em três partes: uma primeira na qual se apresenta uma breve descrição dos inquéritos usados para caracterizar as práticas de formação; uma segunda parte sobre as questões metodológicas; e uma terceira parte em torno da discussão dos resultados apresentados nos relatórios do Ministério do Trabalho. Dos resultados e indicadores usados para caracterizar a formação nas empresas, optamos por orientar o debate a partir de três enfoques: a organização da formação em diferentes tipos de empresas; a diversidade de contextos e práticas; e os participantes e assimetrias no acesso.

Os inquéritos sobre a formação nas empresas

No âmbito de uma abordagem às políticas e práticas de formação contínua nas empresas, iremos fundamentar esta reflexão, em primeiro lugar, nos resultados do “Relatório Anual de Formação Contínua 2015” (GEP/MTSSS, 2017^a), que apresenta a situação da formação profissional contínua (FPC) nas empresas em Portugal. Publicado pelo Ministério do Trabalho, trata-se de um documento de total relevância, desde logo pela abrangência dos sectores de actividade e representatividade das empresas. Baseia-se na informação recolhida pelo Relatório Único cuja entrega é obrigatória por parte dos empregadores abrangidos pelo Código do Trabalho e legislação específica dele decorrente. O Relatório Único é uma fonte administrativa cujo principal objectivo é a aferição do cumprimento do Código do Trabalho. Nele entende-se por formação contínua¹ aquela que “é qualificante para as tarefas desempenhadas pelo trabalhador”.

Por outro lado, o Ministério do Trabalho é igualmente responsável por lançar e recolher dados das empresas para o Inquérito Europeu sobre a Forma-

¹ Artigo 131.º da Lei n.º 7/2009, de 12 de Fevereiro.

ção Profissional Contínua (CVTS)²” (GEP/MTSSS, 2017b). O objectivo deste inquérito é o conhecimento da formação profissional que as empresas promoveram para os seus trabalhadores, através da recolha de indicadores comparáveis a nível europeu. Coordenado pelo *Eurostat*, este relatório enquadra-se numa operação estatística realizada em todos os estados membros da União Europeia. Com uma periodicidade quinquenal, é enviado a uma amostra de empresas, de alguns sectores de actividade, sendo respondido *online*. Em Portugal, a versão que é apresentada representa apenas uma parte das variáveis que constituem o questionário, e assume a designação de “Inquérito à Formação Profissional Contínua”. Na presente reflexão iremos utilizar os dados da quinta e última edição deste estudo lançado por *e-mail* a uma amostra de empresas. Aplicado em Novembro de 2016 a uma amostra de 6211 empresas com dez ou mais pessoas ao serviço, e referindo-se à actividade de formação realizada durante o ano de 2015, obteve uma taxa de resposta de 56,1%. (GEP/MTSSS, 2017^b).

Aspectos metodológicos

A presente reflexão baseia-se na análise dos dados secundários que consistiu na leitura transversal dos resultados dos dois inquéritos anteriormente referidos (GEP/MTSSS, 2017^a e GEP/MTSSS, 2017^b).

Estes documentos – que abarcaram os dados de formação nas empresas do ano de 2015 centraram-se na realização de questionários que foram enviados pelo Ministério do trabalho às empresas em Portugal.

A análise documental incidiu, pois, sobre os resultados que são dados a conhecer pelo Ministério do Trabalho (MTSSS). A análise interpretativa dos resultados decorreu em consonância com o conhecimento que possuímos de investigações anteriores (Bernardes 2013), mas também do conhecimento dos contextos em que ocorrem os inquéritos, nomeadamente pelo facto de exercermos um trabalho de gestão da formação no departamento de Formação de uma grande empresa, e da circunstância de termos participado nestes inquéritos enquanto respondentes.

Apresentação e discussão dos resultados: A formação nas empresas

As empresas e a organização da formação

Os resultados dos relatórios nacional e europeu, parecem confirmar que na caracterização da formação nas empresas, há que ter em conta a existência

de importantes diferenças entre os empregadores (cf. Bernardes, 2013; cf. Unesco, 2010). Do mesmo modo que os países com rendimento *per capita* mais elevado são mais propensos a ter níveis mais altos de participação na educação de adultos (sendo que nestes países os empregadores financiam entre 60% e 85% de toda a actividade de formação dos adultos) (UNESCO, 2016, p.98), também as empresas que mais investem em educação e formação são, em geral, grandes empresas que operam em mercados globais e promovem as taxas mais altas de inovação organizacional e de produtos (Bernardes, 2013, OECD, 2005, UNESCO, 2016). A incidência de formação varia, pois, em função da dimensão da empresa, confirmando-se a existência de diferenças substanciais consoante se trate de uma pequena ou de uma grande empresa. De facto, nas empresas até nove pessoas ao serviço, a taxa de participação relativamente ao total de trabalhadores era de 10,7%, elevando-se para 56,7% nas empresas com 500 ou mais pessoas (GEP/MTSSS, 2017^a). A dimensão das empresas assim como os sectores de actividade e a relação destes com a formação, são exemplos de como a análise meramente quantitativa ou dos *outputs* se revela insuficiente para caracterizar a diversidade de contextos, de políticas e de práticas existentes.

Ainda sobre a organização da formação, do inquérito europeu (GEP/MTSSS, 2017^b) destaca-se um elemento habitualmente menos debatido e que se prende com o facto de questionar os empregadores sobre o envolvimento dos sindicatos ou comissões de trabalhadores no diagnóstico de necessidades de formação. Todavia, em nenhum momento coloca em questão se a empresa tem em consideração as opiniões dos próprios indivíduos.

Os empregadores que possuam a prática de envolver os trabalhadores no diagnóstico das suas próprias necessidades de formação, não terão a oportunidade de o revelar nestes inquéritos. As melhores práticas ficam, assim, de fora. Porém, a um primeiro olhar, o facto de a empresa responder que “não” - e a circunstância de não envolver a comissão e trabalhadores, porque envolve o próprio indivíduo tornando-o activo e participe do processo, poderá parecer que a empresa não possui as “melhores” práticas.

Este exemplo, revela que a problemática dos indicadores “obscurece de que maneira os sistemas de inclusão são ao mesmo tempo sistemas de exclusão (Popkewitz e Lindblad, 2001, p.136). Este factor é particularmente relevante nas grandes em-

² A nível europeu, a participação dos adultos em actividades de educação e formação é avaliada através de dados fornecidos por três estudos coordenados pelo Eurostat: Inquérito às Forças de Trabalho (*Labour Force Survey* - LFS) da UE, Inquérito à Educação e Formação de Adul-

tos - IEFA (baseado no *Adult Education Survey* - AES), e *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS).

presas, onde a presença dos sindicatos pode estar fortemente associada a abordagens formais de capacitação, e pelo facto de se concentrarem quase exclusivamente na formação e qualificação para o trabalho, em detrimento do desenvolvimento social e cultural (UNESCO, 2010, p.109), na perspectiva de que a formação deve desenvolver a consciência crítica e a acção social. Esta concepção ultrapassa a mera preparação profissional, e rejeita o desenvolvimento de habilidades para o trabalho cujo enfoque é o do “desenvolvimento de recursos humanos” (Lima, 2012, 2018).

Além disso, tal como sublinha Le Boterf (2008), os ganhos de produtividade ou desempenho de uma equipa ou grupo de trabalho situam-se, cada vez mais, nas interações entre os seus membros, no quadro de relações que mantêm entre si. Assim, de acordo com o mesmo autor, as exigências de “eficácia colectiva” fazem com que os trabalhadores devam não apenas ser capazes de manter um emprego, mas também de cooperar (*ibid.*, p.18). Para tal, uma condição particularmente relevante será a qualidade dos formadores ou de quem fomenta e dinamiza a formação.

Os recursos existentes assim como os custos e o investimento que as empresas disponibilizam para a formação dos trabalhadores, são o tópico habitualmente considerado, também no âmbito destes inquéritos. Além destes, no entanto, deveriam ser considerados os recursos humanos para a formação, nomeadamente os formadores que no contexto das organizações trabalham como educadores de adultos. As dinâmicas de formação dependerão da qualidade dos formadores, da atitude que detêm perante o adulto, e da sua própria capacidade política e pedagógica. Quem são os formadores, qual a relação que estabelecem com os adultos em formação, “se optam por estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural ao mesmo tempo que combinam as necessidades económicas, o desenvolvimento pessoal e a construção da cidadania” (Melo, 2017, p.3). Ou se limitam o seu papel de formadores à concepção “bancária” de Paulo Freire em que a educação é um acto de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos e em que o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber (Freire, 2003). Se dinamizam as sessões numa lógica de programas e de conteúdos e de “domesticar” ou, se humanistas, orientam no sentido da libertação, da humanização de si e dos sujeitos em formação (Freire, 2003).

Diversidade de contextos e práticas de formação

Na análise da formação nas empresas é, pois, fundamental compreender os contextos e ponderar a

diversidade de práticas e dinâmicas de formação. Se assentam num cariz democrático, emancipatório e de participação ou, tal como adverte Estevão (2001), podem basear-se na referência escolar - mais comum, ou pode até ser “o único modelo educativo que os trabalhadores conhecem e que acaba por funcionar como *o modelo normativo da cultura*” (p.200).

Neste sentido, é de salientar a informação apurada no relatório europeu (GEP/MTSSS, 2017^b, p.2), e que na diversidade de práticas e modalidades de formação que considera, vai muito além daquelas que são apontadas no relatório cujos dados procedem do *relatório único* (GEP/MTSSS, 2017^a). De acordo com o primeiro, predominam as empresas com formação no próprio contexto de trabalho (57,7%), seguindo-se as que promovem cursos de formação profissional contínua (53,8%) e a formação em *conferências, seminários e workshops* (34,4%).

Ao tratar-se de relatórios à escala internacional com toda a variedade de países, de organizações e de respondentes, importa problematizar as questões semânticas e a eventualidade de poderem suscitar diferentes interpretações e significados. O próprio conceito de “contexto de trabalho” pode assumir acepções diversas. À escala das instituições internacionais, o contexto de trabalho refere-se à empresa em si e às instalações do empregador. Contudo, quando a expressão é lida no seio das próprias empresas, para o respondente, poderá assumir um significado distinto e ser interpretada como a formação que ocorre fora de sala, fisicamente, na própria área de trabalho.

Outras modalidades ou práticas de formação como a *auto-aprendizagem*, a *rotação de postos de trabalho* e os *círculos de aprendizagem* – ainda que tivessem registado uma expressão mais reduzida (abaixo de 20%, evidenciando, apesar disso, um aumento relevante em 2015 face aos anos anteriores), são igualmente consideradas. Tal é de salientar na medida em que, para além dos tradicionais cursos e acções de formação, é contemplada a diversidade de contextos e de situações de formação, e também pela aprendizagem de âmbito mais geral que possibilitam.

Estas práticas, muitas vezes construídas sem intenção de formação, encontram-se em actividades, situações e eventos, que nos conteúdos, ou nos processos, contêm um potencial educativo. Contribuem para o desenvolvimento dos trabalhadores enquanto pessoas capazes de “avaliarem as suas acções e as dos outros, de acordo com a sua consciência esclarecida e não ficarem alheios a nenhum dos sentimentos elevados e delicados que honram a natureza humana” (Melo, 2017, p.3). São estas práticas que enquadradas na educação de adultos, e inscrevendo-se

nas lógicas da educação permanente, se constituem como “educação para todos, em todos os momentos e espaços de vida” (*id.*, *ibid.*, p.1), e contemplam objectivos mais amplos pela contribuição para a formação do trabalhador como indivíduo, como cidadão e membro da comunidade.

Na medida em que ocorrem fora do contexto tradicional de sala e no âmbito de outros contextos de trabalho, elas possibilitam a ampliação e crescente especialização de tarefas e, naturalmente, o trabalhador vai adquirindo conhecimentos do processo produtivo no seu todo. A valorização destas experiências diferenciadas que, ao privilegiarem a comunicação e a emancipação dos sujeitos que nelas participam são propiciadoras de diálogo, rompem com a lógica de submissão, própria da “educação bancária”. Kuenzer (2002), por exemplo, adverte que práticas como “os esquemas participativos, a utilização do saber do operário, a rotatividade do trabalho, o enriquecimento do trabalho ou o ciclo de controlo de qualidade”, abrem espaço para conquistas dos trabalhadores, educando-os, ao mesmo tempo “para o capitalismo e para a sua superação” (p.57).

Não obstante o facto de estas modalidades de formação se inserirem, muitas vezes, em lógicas de desenvolvimento que assentam na articulação plena entre trabalho e formação, de considerarem os interesses dos trabalhadores e, acima de tudo, investirem em dinâmicas e em práticas de organização do trabalho que são, por si, formativas, elas podem não contar para efeitos da formação nas empresas. É possível que parte desta actividade formativa não chegue a ser considerada para efeitos das estatísticas da formação, seja porque ela ocorre fora da alçada da direcção de recursos humanos e do âmbito dos departamentos de formação, seja porque é dotada de uma não formalidade nos contextos ou nos conteúdos (*cf.* Bernardes, 2013).

Participantes e assimetrias no acesso

As desigualdades no acesso à formação são, recorrentemente, referidas a nível das políticas de Educação e Formação, nomeadamente pelas organizações internacionais (*cf.* UNESCO 2016, Cedefop, 2015, Comissão Europeia, 2015). Contudo, no próprio inquérito europeu (GEP/MTSSS, 2017^b), as questões sobre *a*) as pessoas empregadas que participaram ou não em formação; *b*) a organização de cursos externos ou internos, e *c*) a participação em diferentes modalidades de formação, têm em comum o facto de indagarem sobre o número total de participantes em uns e em outros, porém, em momento algum, o inquérito questiona sobre os grupos/ categorias profissionais, ou os profissionais que em fun-

ção das suas habilitações escolares, participam em cada um dos casos.

Vários autores e entidades (*cf.* Estevão, 2001, Desjardins 2014, Bernardes, 2013, Comissão Europeia, 2015 e UNESCO, 2016) têm revelado nos seus estudos que são menos susceptíveis de beneficiarem de actividades de formação os adultos que detêm níveis de qualificação reduzidos, os que têm empregos que exigem baixas qualificações e, portanto, os adultos com mais necessidades em matéria de educação e de formação têm menos oportunidades de nelas participarem. Os trabalhadores menos qualificados são, igualmente, os menos dispostos a investirem em si mesmos e também os menos propensos a receberem apoio do empregador para desenvolver ou manter as suas habilidades (Unesco, 2016, p.93). No mesmo documento, a UNESCO alerta para o facto de a educação poder promover a igualdade, mas também poder servir para reforçar e acentuar as desigualdades. Como os adultos de grupos mais favorecidos têm mais oportunidades de participar, existe, pois, o risco de a formação agravar as desigualdades.

No relatório GEP/MTSSS (2017^a), ainda que a habilitação literária mais comum fosse o ensino básico, representando mais de metade do total de trabalhadores (53,7%), confirma-se que o acesso à formação, por habilitações literárias, é mais elevado nos que possuem níveis de habilitação superiores (licenciatura, 48,6%) do que nos que possuem níveis de habilitação não superiores. Conhecer os critérios usados na selecção dos trabalhadores para a formação, ou compreender se é reforçada a tendência para seleccionar os sobrequalificados e multi-especializados em detrimento dos que não detêm tantas qualificações ou interesse em participar, é outro aspecto fundamental a considerar na análise das políticas e, especificamente, dos participantes da formação nas organizações.

Outra particularidade que deverá ter-se em conta na análise da equidade no acesso à formação é o tipo de entidade que a promove e dinamiza. Se a formação é interna – organizada e animada pelos técnicos e formadores da empresa, ou é externa – quando recorre a entidades externas à empresa, reveste-se de total importância, sobretudo se é possível conhecer os participantes de um e de outro caso. Se é certo que a formação interna tem o seu enfoque no que é específico da organização e pode gerar um maior conhecimento do seu interior, a formação externa tanto pode ser geral como pode ser específica. A formação interna tende a ser específica na medida em que trata de aproveitar e partilhar o conhecimento e a experiência gerados mediante processos de aprendizagem ao longo dos tempos, e na medida em que visa as rotinas próprias da empresa e propõe desenvolver uma

atitude de cooperação, ela é idiossincrática (Boyer, 2000, p.102). De outro modo, promover a formação fora da empresa e possibilitar a experiência de tomada de contacto com outras estruturas, realidades, participantes e contextos é, à partida, mais estimulante e vantajoso para quem participa.

Não obstante as diferenças, também neste ponto o relatório europeu revela apenas os totais de participantes em uma e outra modalidade, sem especificar quais os grupos de trabalhadores que participam em cada caso. O relatório nacional (GEP/MTSSS, 2017^a) salienta apenas que as entidades formadoras foram, na maioria dos casos, a própria empresa dos trabalhadores em formação, seguindo-se as acções dinamizadas por empresas de formação. Conhecer a relação ou a proporção dos grupos profissionais com acesso a umas e outras acções, é fundamental para perceber se a formação cumpre, como refere Estevão (2001) “as funções de reprodução da estrutura social, confirmando as posições sociais no campo profissional e cultural e acompanhando a categorização social em termos de classe, divisão de trabalho e estratificação do poder (p.199).

Alguns autores consideram, pois, que as regras utilizadas implicam a construção de sistemas que tanto incluem como excluem. Se os números “ordenam e disciplinam o que se vê e sobre o que se pensa e age”, e são construídos para buscar uma sociedade mais inclusiva (Popkewitz e Lindblad, 2001), as categorias e divisões das comparações estatísticas nacionais e internacionais de educação, ironicamente, acabam por produzir categorias de exclusão e de inclusão (pp.112-113). Na mesma linha de pensamento, Grek (2016) observa que a mensuração e comparação “criam uma perspectiva de mundo que persistentemente fabrica, ilumina ou define certos objectos ao mesmo tempo que “obscurece e esconde outros” (p.710).

Dos resultados considerados, fica patente que a formação nem sempre reduz as desigualdades, antes as oculta, pelo que Fischer (1978) observa que a formação pode promover o oposto daquilo que diz para que foi feita, e se não favorecer a igualdade de oportunidades, exerce uma função selectiva, tornando-se uma adaptação ao mercado de trabalho, reduzida a produzir para o trabalho (p.42).

Reflexões finais

Tendo em conta a importância que as empresas assumem na formação profissional contínua considerada no âmbito da educação de adultos, é de relevar o investimento e esforço que os empregadores realizam. Contudo, a leitura de indicadores como o número de horas, a percentagem de participantes, ou o volume de formação realizado, revela-se insufi-

ciente para conhecer as políticas e caracterizar a amplitude de práticas de formação e desenvolvimento dos trabalhadores nas empresas. Ainda que os indicadores forneçam uma maneira de construir a realidade, de definir o que é e o que não é importante, de estabelecer prioridades que acabam por influenciar acções e políticas, procurámos evidenciar que “os indicadores nunca são uma mera descrição da realidade” (Nóvoa, 2013, p.139).

A existência de um vasto número de publicações sobre o “governar por números” (cf. Popkewitz e Lindblad, 2001, Nóvoa, 2013 e Grek 2016) indicia também que comparar a realidade de cada país a nível europeu é uma questão complexa, desde logo, porque as estatísticas não exprimem as expectativas e aspirações do cidadão de diferentes nações, organizações e sectores de actividade; tal como não exibem os adultos e trabalhadores que ficam de fora. Não revelam, por exemplo, os diferentes modos como nas empresas os trabalhadores são incluídos nas actividades educativas e formativas. E por fim, não consideram as pessoas que não têm as mesmas oportunidades de participar.

O inquérito europeu usa conceitos e metodologias harmonizados, o que permitirá a comparabilidade nacional e internacional, todavia, como refere Nóvoa (2013), os números não substituem o pensamento. Não obstante o facto de a comparação estar a tornar-se “um dos principais instrumentos de governança nas sociedades contemporâneas (*ibid.*, p.139), os resultados apresentados nos relatórios e os dados produzidos a nível europeu, são, por vezes, de “qualidade intermitente, ritualista e, eventualmente, muitas vezes se tornam um fim em si” (Grek, 2016, p.722).

De facto, a apresentação dos resultados dos relatórios nacional e europeu, vem confirmar que os mesmos se baseiam na apresentação de números de entrada e de saída em formação. Porém, como vimos, vários contributos sugerem a necessidade de mudança. As próprias organizações internacionais como a UNESCO e a OCDE, relativamente à educação de adultos, defendem a necessidade de passar a medir os resultados educacionais alcançados pelo impacto que geram no progresso económico e social. Integrámos igualmente o contributo de Pain (1990) que propõe que se qualifique uma situação como educativa, com base nos seus efeitos educativos e na concretização de mudanças de comportamentos e atitudes.

Nas três dimensões consideradas, a organização da formação, a diversidade de contextos e de práticas, e os participantes e assimetrias, usámos indicadores dos relatórios nacional e europeu para evidenciar que a par dos resultados que são dados a co-

nhecer, existem outros que ficam por revelar. Ao privilegiarem o carácter predominantemente vocacional, utilitarista e de adaptação de uma formação cujo propósito é a capacitação profissional, as questões incluídas nestes inquéritos deixam de fora perguntas que remeteriam para as práticas associadas a abordagens mais amplas, de desenvolvimento pessoal e integradas na educação de adultos no quadro da educação permanente.

Para além dos conteúdos abordados nas questões, o modo como estas estão construídas ou as próprias opções de resposta, são susceptíveis de influenciar os resultados. Algumas opções de resposta podem orientar a decisão do respondente num ou noutro sentido. Os empresários vão querer ficar bem vistos com as suas respostas, e, portanto, para além da medição externa e posterior da acção educacional, o inquérito torna-se, em alguns casos, uma ferramenta para modelar a forma e a orientação da resposta.

Mais do que as questões remeterem para respostas de ordem de importância e de ordenação, prevalecem, nestes inquéritos, as questões com respostas de selecção. O facto, ainda, de as questões se focarem no “quanto se faz” e “quantos” participam, em lugar de privilegiarem o “como” e “por que” se faz, e na relação entre “quem”, “quantas vezes”, e “o que” não contribui para conhecer as verdadeiras opções ideológicas e políticas – nas quais deveria basear-se o poder – em vez de políticas que se dizem “óbvias”, “naturais”, baseadas em evidências (Nóvoa, 2013, p.139).

De outro modo, algumas perguntas referem-se ao que é, ao que existe, e outras ao que é do domínio intencional, e do que a empresa considera sobre o assunto.

Também quanto aos participantes, no inquérito europeu, a informação baseia-se nos números totais de pessoas que participaram e não na representação dos vários grupos funcionais.

Conforme argumentado, existem perguntas que são passíveis de influenciar respostas em função dos diferentes entendimentos que os conceitos podem assumir em cada país, nos sectores de actividade e nas empresas. Dependem, igualmente, das subjectividades de quem nas empresas colige os dados e organiza a informação. Neste sentido, os resultados que são

conhecidos para analisar realidades e estabelecer distinções, acabam por poder comportar diferentes entendimentos de educação e formação de adultos.

Fica, pois, evidenciado que os resultados apresentados nestes relatórios devem ser interpretados tendo em conta as limitações de representatividade das políticas e práticas de formação. A leitura dos indicadores e resultados deve, pois, ser cautelosa até porque, as questões essenciais para a caracterização da formação se situam, em parte, nas variáveis qualitativas, nem sempre reflectidas.

Considerar isoladamente indicadores como o número de participantes, sem ter em conta os critérios para a sua selecção, ou ponderar a percentagem de horas ou o número de cursos sem atender às dimensões da formação neles contemplados; tal como não valorizar as situações dotadas de elevado potencial formativo – sem que à partida tenham objectivos de formação, arrisca a não levar em conta assimetrias, e a deixar de fora todo um conjunto interessante de práticas e modalidades de formação que importa conhecer. Mais do que pela representatividade, devem ser ponderadas pela sua condição de originalidade e pelo exemplo e inspiração de que podem revestir-se.

É, pois, fundamental ter em mente os factores qualitativos no valor das práticas de formação. Os contextos mais diferenciados e as práticas mais inovadoras remetem para a criação de ambientes propícios à aprendizagem para os quais contribuem a valorização de factores pedagógicos, relacionais e afectivos. Impõe-se, hoje, mais do que pensar em cursos, propor e valorizar percursos, flexibilizando os tempos e os espaços da formação, diversificando as ofertas, e sobretudo, envolver os adultos, tendo em conta também o que lhes interessa.

Apesar de o debate sobre a formação contínua nas empresas não ser habitualmente pensado à luz da educação com base nos princípios da educação permanente (tendo o trabalho como princípio educativo, e o pressuposto de que a educação deve corresponder às necessidades mas também aos interesses das pessoas), impõe-se como desafio valorizar as práticas que se desenvolvem num movimento inovador de educação no e pelo trabalho e, sobretudo, que garantam a retaguarda educativa da formação profissional.

Referências bibliográficas

- Bernardes, A. (2013). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas. A dimensão educativa do trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Boyer, R. (2000). La formation professionnelle au cours de la vie: analyse macroéconomique et comparaisons internationales, In Gauron, A. (Org) *Formation tout au long de la vie* (pp. 89-122). Paris: La Documentation Française.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo, uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CEDEFOP (2015). *Incentivar a aprendizagem de adultos*. Disponível em http://www.cedefop.europa.eu/files/9099_pt.pdf, acessado em 1.11.2018.
- Comissão Europeia (Eurostat) (2015). *Manual CVTS 5. (Version 1)* (42pp.). Disponível em https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/652812/Continuing_vocational_training_survey-main_report.pdf, acessado em 12.2.2018
- Desjardins, R. (2014). *Rewards to skill supply, skill demand and skill match–mismatch: Studies using the adult literacy and lifeskills survey*. Lund: Lund University.
- Estevão, C.V. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania – Contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade*, 22(77), 185-206.
- Fischer, G.N. (1978). *La formation, quelle utopie!*. Paris: Epi.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- GEP/MTSSS (2017^a). *Relatório Anual de Formação Contínua 2015*. Lisboa: Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS).
- GEP/MTSSS (2017^b). *Inquérito à Formação Profissional nas Empresas 2015*. Lisboa: Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS).
- Gramsci, A. (2001). *Cadernos do Cárcere. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Grek, S. (2016). Atores do conhecimento e a construção e novos cenários de governança: O caso da Direção Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. *Educação & Sociedade*, 37(136), 707-726. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016166099>, acessado em 10.10.2018.
- Kuenzer, A. (2002). *Pedagogia da Fábrica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Le Boterf (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: Quinze propositions*. Paris: Éditions D’Organisation. (texto policopiado).
- Lawn, M. (2013). The understories of education: The contemporary life of experts and professionals. *Sisyphus – Journal of Education*, 1(1) 18-35.
- Lawn, M. (2006). Soft governance and the learning spaces of Europe. *Comparative European Politics*, 4(2), 272-288.
- Lima, L.C. (2018). Adult and Permanent Education in times of crisis: A critical perspective based on Freire and Gelpi. *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 219-238. Disponível em <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523087>.
- Lima, L.C. (2012): *Aprender para ganhar, conhecer para competir*. São Paulo: Cortez Editora.
- Melo, A. (2017). *Educação de Adultos, ontem como hoje, um campo de valores*. Comunicação apresentada no Workshop Internacional do Projecto Final - Financing Adult Learning in Europe. Porto.

- Nóvoa, A. (2013). Numbers do not replace thinking. *European Educational Research Journal*, 12(1), 139-148.
- Pain, A. (1990). *Éducation Informelle. Les Effets Formateurs dans le Quotidien*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Popkewitz, T.; Lindblad, S. (2001). Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, 22 (75), 111-148. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200008>.
- UNESCO (2016). *Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (texto policopiado).
- UNESCO (2009), *Marco de Ação de Belém: Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Disponível em http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf. Consultado a 20.9.2018.

Artigos publicados:

Volume 1 – Outubro de 2014

Número temático: Resiliência

Coordenação: Helena Ralha-Simões

QUE CAMINHOS PARA A RESILIÊNCIA?

Dos equívocos e controvérsias às promessas ainda por cumprir

Helena Ralha-Simões

DESENVOLVIMENTO HUMANO E RESILIÊNCIA

Pessoalidade e profissionalidade do educador resiliente

Nora Almeida Cavaco

À LUZ DA RESILIÊNCIA

O riso e a perda na Educação para a Saúde

Ana Maria Albuquerque

CONTEXTUALIZAR A DELINQUÊNCIA JUVENIL

Para uma intervenção centrada nos recursos de resiliência

Ida Lemos

RESILIÊNCIA, SAÚDE E EDUCAÇÃO

Uma revisão de literatura de publicações periódicas brasileiras entre 2009-2013

Mary Rangel e Carolina Silva Sousa

RESILIÊNCIA E PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Um estudo com crianças socio, cultural e economicamente desfavorecidas

Maria de Lourdes Cró e Lúvia Andreucci

RESILIÊNCIA E AUTO-CONHECIMENTO

O desenvolvimento psicológico no contexto das turmas de currículos alternativos

Carla Fonseca Tomás

A RESILIÊNCIA NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO

Sua relevância no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores

Marília Dias

Volume 2 – Abril de 2015

Número de tema livre

Coordenação: Francisco Baptista Gil

ARTE E CIÊNCIA

Pontes para uma aproximação

Saúl Neves de Jesus e Pedro Cabral Santo

INTERDISCIPLINARIDADE E MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

Knowles, Freire e Apostel revisitados

Rosanna Barros

A HUMILDADE E A ESPERANÇA

Fatores de resiliência na *práxis* humana?

Joana Freitas e Maria Helena Martins

CONTRIBUIÇÃO DO SOCIAL MARKETING NA MITIGAÇÃO DAS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS

Uma revisão da literatura focalizando a relevância da mudança comportamental

Andrea Saraiva e Patrícia Oom do Valle

GAYS, LÉSBICAS E SAÚDE MENTAL**Uma revisão sistemática da literatura***Sérgio da Borralha e Patrícia Pascoal***LUZ E SOM****Ecossistemas transparentes de comunicação***Ana Maria Albuquerque, João Marreiros, Susete de Góis Ornelas e Miguel Neiva***BIOGRAFICIDADE E IDENTIDADES DE APRENDIZAGEM****Educadoras de adultos na serra algarvia***Joaquim do Arco e António Fragoso***ANIMAIS VERSUS PLANTAS E ESTUDO DO MEIO****Estudo comparativo de oito manuais escolares de duas editoras portuguesas***Francisco P. Rodríguez-Miranda, Mónica Alexandra Luís e Rute Monteiro***EDUCAR NA DIVERSIDADE****Promover ambientes inclusivos na escola***Ana Godinho***(IN)SUCESSO ESCOLAR****Influência de fatores mediadores nos resultados académicos***Ana Martins***Volume 3 – Outubro de 2015****Número temático: Educação, Saúde e Qualidade de Vida****Coordenação: Saúl Neves de Jesus****OS DIREITOS FUNDAMENTAIS NO BRASIL****Como referências à qualidade de vida***Mary Rangel e Jéssica do Nascimento Rodrigues***ENVELHECIMENTO E QUALIDADE DE VIDA****Para além da integridade e do desespero***Rute Ralha-Simões e Helena Ralha-Simões***AUTISMO****Uma perspetiva neuropsicológica***Nora Almeida Cavaco***A FAMÍLIA DA CRIANÇA COM NEE****Resiliência familiar: contributos da coparentalidade, coesão e adaptabilidade***Luciany Faray Ferreira e Maria Helena Martins***O MAL-ESTAR RELACIONADO COM O TRABALHO****Estudo das propriedades psicométricas de um inventário de sintomas (ISMERT)***Nuno Murcho, José Eusébio Pacheco e Saúl Neves de Jesus***EDUCAÇÃO POSITIVA E BEM-ESTAR SUBJETIVO****Impacto de diferentes estratégias no 1.º ciclo do ensino básico***Luís Sérgio Vieira, Alicia Brianna Saxe e Sara Gonçalves***A PERCEÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA****Um estudo comparativo de idosos institucionalizados***J. A. Malveiro e Saúl Neves de Jesus***DIABETES MELLITUS TIPO 2****Qualidade de vida, educação e equilíbrio psíquico***Nathália Brandolim Becker e Maria Geralda Viana Heleno***Volume 4 – Abril de 2016****Número de tema livre****Coordenação: Ana Maria Albuquerque****BUILDINGS OR CRYPTS****Where do our haunting memories reside?***Richard Raubolt*

IDENTIDADE, CONSCIÊNCIA E RESILIÊNCIA**Repensar possíveis cruzamentos conceituais no contexto eco-sistémico profissional***Carlos Marques Simões***AFRONTANDO LA CONTROVERSIA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA****Discusión sobre la naturaleza de elementos metodológicos desde la investigación en educación***M. Cinta Muñoz Catalán e Rute Monteiro***ANIMAÇÃO SOCIOEDUCATIVA E ENVELHECIMENTO ATIVO****Reflexões em torno da promoção da saúde e prevenção da doença***Rosanna Barros e Rute Ralha-Simões***A EDUCAÇÃO LIFEWIDE E A CIDADANIA DEMOCRÁTICA****Também na Portela da Missa têm direito à aprendizagem***Joaquim Pastagal do Arco***A FIGURA DIALÉTICA DO OUTRO****A arte como motor da evolução***Orquídea Borges***MENTE SÃ EM CORPO SÃO****Representação mental do corpo saudável e doente na criança***Maria do Rosário Dias e Ana Cristina Neves***EXPRESSÕES FACIAIS E DISFONIA****Um estudo exploratório junto de mulheres disfónicas***Paula Correia e Maria do Rosário Dias***ESCLEROSE MÚLTIPLA E PSICOTERAPIA****A hipnose clínica como ferramenta psicoterapêutica***Alexandra Freches Duque***DESPORTO ESCOLAR****Enquadramento histórico, jurídico e político***João Marreiros e Marisa da Graça Claro***Volume 5 – Outubro de 2016**

Número de tema livre

Coordenação: Carlos Marques Simões

AS APRENDIZAGENS DA IMIGRAÇÃO**A interculturalidade nas salas de aula: o caso francês***Celina Martins Santos***ERASMUS PERSONALITIES, A TOURISTIC OPPORTUNITY?****The participant of ERASMUS programme: a student or unusual tourist?***Anabela Monteiro, Linda Ungure, and Marika Graczyk***RESILIÊNCIA EM AÇÃO****RESCUR, Currículo Europeu para a Resiliência***Celeste Simões, Paula Lebre e Anabela Caetano***REFLECTING, RESTORING, RENEWING****Illuminating visits with Jules (Renard) and David (Foster Wallace)***Richard Raubolt***PIERRE HADOT VERSUS MICHEL FOUCAULT****Qual o significado de nove divergências fundamentais?***Carlos da Luz***COMUNICAR SEM SIGNIFICAR***(Veritatis simplex oratio est)**Francisco Capelo***PREVENÇÃO DO CANCRO DO COLO DO ÚTERO****Capacitação de mulheres de uma comunidade de Luanda***Maria da Conceição Martins da Silva, Irma da Silva Brito, Bebiana Calisto Bernardo,**Eurica da Natividade Sinclética Graça Neves da Rocha, Ana Maria José Garcia João Pascoal**e Judith Arminda Venâncio Candeias*

A QUALIDADE DO ESTÁGIO PREDIZ A SATISFAÇÃO**Estudo com alunos do ensino secundário profissionalizante***Vítor Gamboa, Maria Paula Paixão, Ida Lemos e Olímpio Paixão***COLORADD****Um desafio com outros óculos!***Catarina Rocha, Ana Jerónimo e Ana Maria Albuquerque***EXAMES DE DIAGNÓSTICO NÃO-INVASIVOS****A ansiedade percebida pelo paciente***Ana Cristina Neves***TURISMO RURAL****A região centro de Portugal na perspetiva dos promotores turísticos***Ana Romeiro Gomes e Ana Isabel Renda***Volume 6 – Abril de 2017****Número temático: Acessibilidade Universal****Coordenação: Cláudia Ribeiro de Almeida e Manuela Pires Rosa****A ACESSIBILIDADE UNIVERSAL NA QUALIFICAÇÃO SOCIAL E FÍSICA DAS CIDADES****Das Cidades e Vilas com Mobilidade para Todos ao Portugal 2020***Paula Teles***DESIGN UNIVERSAL****A necessidade de uma abordagem transdisciplinar***Manuela Pires Rosa e Fábio Cavaco Gil***TURISMO ACESSÍVEL****Boas práticas, desenvolvimento e desafios na Região do Algarve***Fernanda Dueire Costa, Cláudia Ribeiro de Almeida e Ana Isabel Martins***ACESSIBILIDADES NO ALOJAMENTO TURÍSTICO ALGARVIO****Um longo caminho ainda a percorrer***Rute Ralha-Simões***ACESSIBILIDADES E PERFIS DE TURISTAS****Requalificação de edifícios tradicionais para o Turismo***Jorge Renda e Ana Isabel Renda***TURISMO PARA TODOS****O conceito de hospitalidade acessível***Leonor Mendonça***DO PLANO À PRÁTICA****A participação das pessoas com deficiência nos projetos de acessibilidade***Joana Dias Afonso e Peter Colwell***RUMO À ESCOLA INCLUSIVA****Design universal na educação***Sandra Alves Pinto***Volume 7 – Outubro de 2017****Número de tema livre****Coordenação: Luís Sérgio Vieira****UM OLHAR DESENVOLVIMENTISTA SOBRE A RESILIÊNCIA****Em busca do elo perdido da superação da adversidade***Helena Ralha-Simões***AUTISMO, IDENTIDADE E INCLUSÃO****Perspetivar a criança autística no contexto de uma escola inclusiva***Carlos Marques Simões***ANSIEDADE E SATISFAÇÃO COM A VIDA****Estudo das relações numa amostra de estudantes portugueses***Fábio Gonçalves, Adriana Mendes e Joana Vieira dos Santos*

SUPORTE PARENTAL E AUTONOMIA**Efeitos na exploração e indecisão vocacional***Suzi Rodrigues, Vítor Gamboa, Luís Sérgio Vieira, Olímpio Paixão e Daniela Domingues***COMUNICACIÓN INTERPERSONAL****En equipos de mentoría universitaria***Nuria Marín Domínguez, Alfonso J. García e M. Reyes Bueno***TRAÇOS MNÉSICOS****Memórias autobiográficas de ex-presos políticos portugueses***Ana Bordalo, Inês de Sousa e Victor Cláudio***EMIGRAÇÃO CLANDESTINA DURANTE O ESTADO NOVO****O fluxo migratório ilegal do sotavento do Algarve para Marrocos***Maria do Livramento Dias e Aurízia Anica***UNPLUGGED TOURISM****A growing trend***Camilla Buwarp Tiller e Ewelina Walorczyk***ACESSIBILIDADES AÉREAS NA EUROPA****A dinâmica da operação das LCC. O caso Ryanair***Cláudia Ribeiro de Almeida***Volume 8, n.º 1 – Fevereiro de 2018****Número temático: Arte e Comunicação****Coordenação: Dolores Díaz Alcaide e Francisco Baptista Gil****EDUCAR LA MIRADA****Los museos como herramienta didáctica en la formación universitaria***Bélen Abad de los Santos***QUAL O PREÇO DA IMORTALIDADE?****Uma reflexão sobre os caminhos adversos da pós-modernidade***Paulo Jorge Falcão Alves***EL FENÓMENO INTERTEXTUAL****Nociones sobre terminología aplicada a los álbumes ilustrados***María José Lobato Suero***EXPRESIÓN PLÁSTICA TRIDIMENSIONAL****Acercamiento a la realidad en Educación Infantil***Juan Jose Jiménez López***O ADVENTO DA ANIMAÇÃO DIGITAL****Da animação 2D tradicional ao 3D***Catarina Gil***UMA NOVA PERSPETIVA CINEMATOGRAFICA****O género de terror no cinema interativo***Cátia Agostinho, Bruno Mendes da Silva***UM NOVO ESTILO COMUNICACIONAL****Uma visão “invasora” dos «brazucas» na radiodifusão portuguesa***Paulo Lepetri***TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN POLÍTICA Y ESTRUCTURA DE REDES SOCIALES****Un análisis comparativo entre estudiantes universitarios de España y Portugal***Alejandro Tapia Frade e Francisco Baptista Gil***Volume 8, n.º 2 – Junho de 2018****Número de tema livre****Coordenação: Helena Ralha-Simões****FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS****Metodologias quantitativas e procedimentos quali-quantitativos de pesquisa***Mary Rangel, Jéssica do Nascimento Rodrigues e Marcelo Mocarzel***O ESPREITAR DO MORRER****A pintura do pensamento da morte***Maria do Rosário Dias, Kateryna Rudysh, Letícia Naben e Ana Lúcia Monteiro*

SIMBOLISMO E DOUTRINA NUM RITUAL SUFI**A audição espiritual na confraria Darqâwiyya***Mostafa Zekri***RESILIÊNCIA E ESPIRITUALIDADE****Quando a Fé se torna amparo***Carla Fonseca Tomás***REFLEXÃO SOBRE A MODERNIZAÇÃO DOS LATICÍNIOS MICAELENSES (1941-1946)****Um ensaio de filosofia experimental sobre a ontologia do tempo***Miguel Soares Albergaria***A LITERACIA COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA****O caso dos CEBAs - Centros de Educação Básica para Adultos***Joaquim Pastagal do Arco***LITERACIA EM SAÚDE****Informar para capacitar***Ana Tomé***O PODER DO JORNALISMO E O PODER DA IMAGEM****A mediatização do VIH-SIDA nos EUA no período 1980-1985***Tiago Lima Quintanilha, Miguel Paisana e Jorge Vieira***“JOGAR OU NÃO JOGAR? EIS A QUESTÃO!”****Os videojogos como um meio de socialização***Brigite Micaela Henriques***Volume 8, n.º 3 – Outubro de 2018**

Número de tema livre

Coordenação: Marina Carvalho e Carlos Marques Simões

O PENSAMENTO POLÍTICO-PEGAGÓGICO DE PAULO FREIRE**O seu legado para a escolarização das camadas populares***Afonso Celso Scocuglia***RESILIÊNCIA HUMANA NEUROLÓGICA****Em sociedade sou finito, mas posso pensar o infinito***Ana Maria Albuquerque e Ana Frias***SOBRE OS TRAUMATISMOS DENTÁRIOS****Abordagem terapêutica na dentição permanente***Gunel Kizi e Irene Ventura***NO CONSULTÓRIO DO ODONTOPEDIATRA****Um Manual de Educação para a Saúde Oral***Maria do Rosário Dias, Ana Lúcia Monteiro, Letícia Naben, Adriana Sobral e Ana Cristina Neves***COMUNICAÇÃO SOBRE CRISE ECONÓMICA****Perceção de risco e implicações nos comportamentos sociais***Paulo Abrantes e Jorge Rio Cardoso***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 Bebian, António Gonzalez, Teresa Lanita e Celeste Simões***CRISE FINANCEIRA E DESEMPREGO****Análise do seu impacto psicológico***Ana Emília Martins e Saúl Neves de Jesus***GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA****Sua prevenção numa escola de Ensino Secundário do Algarve***Teresa Andrade Madeira*