

**Família,  
Educação e  
Desenvolvimento  
no séc. XXI**

**Olhares  
Interdisciplinares**



# **Família, Educação e Desenvolvimento no séc. XXI**

## **Olhares Interdisciplinares**

### **Organização**

Natália Ramos  
Elisabete Mendes  
Ana Isabel Silva  
José Porfírio



**INSTITUTO  
POLITÉCNICO  
de PORTALEGRE**



Família, Educação e Desenvolvimento no séc. XXI:  
Olhares Interdisciplinares

Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor:

© 2012, Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação

Organizadores: Natália Ramos, Elisabete Mendes, Ana Isabel Silva, José Porfírio

Capa e composição Lopo Pizarro

Maior de 2012

ISBN: 978-989-96701-3-6

**Com o apoio de:**





# Família, Educação e Desenvolvimento no séc. XXI

## Olhares Interdisciplinares

<b>INDICE</b>		<b>11</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>		
<b>PARTE I</b>		
<b>FAMÍLIA(S), DESENVOLVIMENTO, SAÚDE E CULTURAS</b>		
	<b>Sociabilidade(s) indígena(s): representação, família e identidade</b>	<b>17</b>
	José Francisco Serafim	
	<b>Família e maternidade em contexto migratório e intercultural</b>	<b>21</b>
	Natália Ramos	
	<b>Programa de atenção integral à família – PAIF: uma proposta de inclusão social</b>	<b>29</b>
	Odília Araújo	
	<b>Políticas sociais de enfrentamento da pobreza e das desigualdades sociais das famílias de crianças e adolescentes do PETI/Natal, Brasil</b>	<b>35</b>
	Márcia Maria de Sá Rocha	
	<b>Gravidez na adolescência e família em contexto brasileiro</b>	<b>41</b>
	Lyría Reis Natália Ramos	
	<b>Automutilação em adolescentes. Identidade e sofrimento à flor da pele</b>	<b>45</b>
	Natália Ramos Leonia Teixeira	
	<b>Passos de nossos avós: uma ponte de afectos entre avós e netos</b>	<b>53</b>
	Aida Baptista	

**PARTE II**  
COMPETÊNCIAS DA(S)  
FAMÍLIA(S), QUALIDADE  
DOS CONTEXTOS  
EDUCATIVOS E FAMILIARES  
E DESENVOLVIMENTO DA  
CRIANÇA

**Que competências parentais para os pais de crianças de idades baixas e que modelos de intervenção para as promover?** (Resumo) **61**

Teresa Brandão

**O Método de *Video Home Training* / *Video Interaction Guidance* em intervenção precoce pelo método VHT/VIG** **63**

Paula Santos

**Capacitação das famílias no processo de inclusão** **73**

Júlia Serpa Pimentel

Luísa Beltrão

Maria João Santos

**A intervenção precoce na infância enquanto processo de inclusão e de desenvolvimento social** **83**

Joaquim Gronita

**Qualidade em contexto de creche e envolvimento de grupo** **91**

Sílvia Barros

Ana Isabel Pinto

Teresa Leal

**Envolvimento da criança em contextos de educação de infância inclusivos** **99**

(Resumo)

Catarina Grande

Ana Isabel Pinto

**Efeitos da qualidade dos contextos familiar e de educação de infância no desenvolvimento da linguagem e da comunicação** (Resumo) **101**

Ana Isabel Pinto

Manuela Pessanha

Cecília Aguiar

**Ambiente de literacia no pré-escolar: experiências e ideias** (Resumo) **103**

Ana Madalena Gamelas

Teresa Leal

**PARTE III**  
EDUCAÇÃO, INCLUSÃO,  
DESENVOLVIMENTO SOCIAL  
E CIDADANIA

<b>Leitura conjunta em contexto familiar: do pré-escolar ao 1º ciclo</b> (Resumo) Carla Peixoto Teresa Leal	<b>105</b>
<b>Interações professor-criança: observações no 1º ciclo</b> (Resumo) Joana Cadima Teresa Leal	<b>107</b>
<b>Gestão e políticas educacionais: abordagens e perspectivas</b> Maria Tabita Almeida Adelino Torres	<b>111</b>
<b>O papel do e-learning na inclusão social de adultos</b> José António Porfírio	<b>117</b>
<b>Saúde electrónica e redes sociais: potencialidades para o desenvolvimento e a inclusão</b> Marc Jacquinet José Porfírio Tiago Carrilho	<b>127</b>
<b>Projectos locais para a formação de adultos e para a promoção do emprego e da integração social</b> Tiago Carrilho	<b>135</b>
<b>Educação Ambiental: a questão da poluição acústica</b> Olívio Patrício	<b>145</b>
<b>Ambiente e responsabilidades educativas</b> Maria Inês Oliveira Araújo	<b>153</b>



# APRESENTAÇÃO

A presente obra visa divulgar para análise e discussão, o conjunto de trabalhos apresentados no I Congresso Internacional – Família, Educação e Desenvolvimento no Século XXI: Olhares Interdisciplinares, o qual teve lugar na Câmara Municipal de Portalegre, nos dias 3 e 4 de Junho de 2011.

Este encontro científico foi organizado em parceria pelo Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação (ESEP), área científica de Psicologia e Supervisão, e pela Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais - Grupo de Investigação Saúde Cultura e Desenvolvimento (CEMRI-SCD) e Departamento de Ciências Sociais e de Gestão, sendo a sua Comissão Científica/Organizadora constituída pelos seguintes Professores/Investigadores: Amélia de Jesus Marchão, ESEP; Ana Isabel Silva, ESEP; Isabel Silva Ferreira, ESEP; Joaquim Gronita, U. Aberta, CEMRI-SCD e IPS; José António Porfírio, U. Aberta, DCSG e U. Algarve, CIEO; Maria Elisabete Mendes, ESEP; Maria José Martins, ESEP; Maria Luísa Panaças, ESEP; Natália Ramos, U. Aberta, CEMRI-SCD; Rosalina Maria Correia, ESEP; Luísa Carvalho, ESEP.

O Congresso Internacional teve como principais objetivos:

- criar um espaço de debate interdisciplinar e intercultural nas áreas Família, Educação e Desenvolvimento;
- promover o intercâmbio de conhecimentos interdisciplinares entre profissionais provenientes de diferentes domínios do saber e do agir;
- refletir e partilhar saberes e experiências que contribuam para o desenvolvimento científico, para a qualidade das práticas profissionais e das estratégias políticas.

Este Congresso destinou-se a um público bastante alargado, incluindo Profissionais, Investigadores e Estudantes de diferentes domínios, em particular, Educação, Psicologia, Sociologia, Serviço Social, Educação Social, Enfermagem, Animação Sociocultural e Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Fisioterapia.

A presente obra oferece para reflexão um conjunto diversificado de trabalhos de Professores

e Investigadores provenientes de diversas áreas disciplinares e de diferentes instituições nacionais e internacionais, focando problemáticas familiares, educacionais e desenvolvimentais nas suas interfaces com a teoria, a pesquisa, a intervenção e com contextos, problemas e políticas que se evidenciam nesta área na sociedade contemporânea. Os trabalhos, estão articulados em diversos eixos temáticos, distribuídos por três partes.

A Parte I, subordinada ao tema: Família (s), Desenvolvimento, Saúde e Culturas, inicia-se com o contributo de José Francisco Serafim, Professor da Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas, sobre as questões da família, identidade e sociabilidade na(s) cultura(s) indígena(s) no Brasil.

Seguem-se as reflexões de Natália Ramos, Professora da Universidade Aberta e Investigadora no CEMRI-SCD, sobre a integração, problemas psicossociais e de saúde das famílias e mães em contexto migratório e intercultural.

Programas, políticas e estratégias de apoio à família no Brasil, Rio Grande do Norte, com o objetivo de desenvolvimento social e de inclusão social das famílias, são os contributos das comunicações de Odília Araújo e Márcia de Sá Rocha, Professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.

A gravidez na adolescência no Brasil, suas dinâmicas e impactos familiares, sociais e educacionais, são analisadas pelas investigadoras Lyria Reis e Natália Ramos, Professora da Universidade Aberta e Investigadora no CEMRI-SCD.

O estudo de representações identitárias, vivências e práticas corporais, nomeadamente de automutilação, de adolescentes do sexo feminino, são os contributos do trabalho de Natália Ramos, da Universidade Aberta, CEMRI-SCD e de Leonia Teixeira, Professora e Investigadora da Universidade de Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

O último texto da Parte I é da autoria de Aida Baptista, ex-Leitora do Instituto Camões, sendo dedicado à análise de testemunhos e memórias de netos em relação aos seus avós.

A Parte II: Competências da(s) Famílias, Qualidade dos Contextos Educativos e Familiares e Desenvolvimento da Criança, inicia-se com a comunicação de Teresa Brandão, Professora na Faculdade de Motricidade Humana, sobre a análise de competências parentais e modelos de intervenção para promover a competência e capacitação dos pais de crianças em idade precoce.

Na mesma linha temática relacionada com a inclusão, competências e intervenção precoce, temos os textos de Paula Santos, Professora da Universidade de Aveiro sobre a promoção de competências relacionais em intervenção precoce pelo método VHT/VIG e de Júlia Serpa Pimentel, Professora no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Luísa Beltrão, Presidente da Associação de Pais-em-Rede e de Maria João Santos, psicóloga dos Grupos de Apoio Emocional nas Oficinas de Pais, sobre a capacitação das famílias no processo de inclusão, e o texto de Joaquim Gronita, Professor e Investigador da Universidade Aberta, CEMRI e do Instituto Politécnico de Setúbal, sobre a intervenção precoce na infância enquanto processo de inclusão e de desenvolvimento social.

Seguem-se, nesta parte, um conjunto de apresentações realizadas no congresso, versando a qualidade dos contextos educativos e familiares e seus efeitos no envolvimento do grupo e desenvolvimento da criança. Sílvia Barros, Professora da Escola Superior de Educação do Porto, Ana Isabel Pinto e Teresa Leal, Professoras da Universidade do Porto, abordam o tema da qualidade em contexto de creche e envolvimento de grupo; Catarina Grande e Ana Isabel Pinto, Professoras da Universidade do Porto, refletem sobre o envolvimento da criança em contextos de educação de infância inclusivos; e Ana Isabel Pinto, Professora da Universidade do Porto e Manuela Pessanha, Professora da Escola Superior de Educação do Porto, analisam os efeitos da qualidade dos contextos familiar e de educação de infância no desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

As questões da literacia e interações da criança a nível de pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico são as temáticas das três últimas apresentações da Parte II. Assim, Ana Madalena Gamelas, Professora da Escola Superior de Educação do Porto e Teresa Leal, Professora da

Universidade do Porto, trazem-nos uma reflexão sobre experiências e ideias relacionadas com o ambiente de literacia no pré-escolar. Já Carla Peixoto, Professora da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e Teresa Leal, Professora da Universidade do Porto, fazem uma análise sobre a leitura conjunta em contexto familiar, do pré-escolar ao 1º ciclo. Por último, Joana Cadima, investigadora do Centro de Psicologia da Universidade do Porto e Teresa Leal da Universidade do Porto, abordam as interações professor-criança no 1º ciclo do ensino básico.

A Parte III e última da obra: Educação, Inclusão, Desenvolvimento Social e Cidadania, reúne um conjunto diversificado de textos sobre esta temática.

Algumas perspetivas relacionadas com a gestão e as políticas educacionais, constitui o primeiro tema desta Parte, abordado por Maria Tabita Almeida e Adelino Torres, Investigadores da Universidade Lusófona.

José António Porfírio, Professor da Universidade Aberta, DCSG e Investigador do CIEO, Universidade do Algarve, traz-nos uma reflexão sobre o papel das tecnologias de informação e comunicação, em particular do e-learning, na inclusão educacional e social de adultos.

A saúde eletrónica e as redes sociais, como promotoras do desenvolvimento e de inclusão social, constituem o tema do trabalho de Marc Jacquinet, José Porfírio e Tiago Carrilho, Professores da Universidade Aberta e Investigadores do CIEO, Universidade do Algarve.

Por seu lado Tiago Carrilho, Professor da Universidade Aberta e Investigador do CIEO, Universidade do Algarve, faz uma análise sobre a importância dos projetos locais para a formação de adultos e para a promoção do emprego e da integração social.

Os dois últimos textos desta obra abordam temáticas de atualidade, relacionadas com o ambiente e educação. A educação ambiental e a questão da poluição acústica e suas implicações é analisada no texto de Olívio Patrício, Professor do Instituto Superior de Agronomia, Universidade Técnica de Lisboa. Por último, Maria Inês Oliveira Araújo, Professora da Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação, apresenta uma reflexão sobre o ambiente e as implicações e responsabilidades educativas.

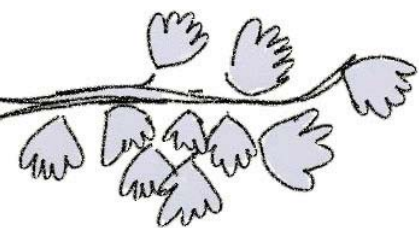
Por fim, cabe-nos agradecer a contribuição de todos os congressistas e autores que se disponibilizaram a participar no Congresso e nesta Obra, bem como ao colega Lopo Pizarro da Escola Superior de Educação de Portalegre pela colaboração no seu arranjo gráfico.

Agradecemos, igualmente aos colegas da Comissão Científica/Organizadora e às entidades que apoiaram esta iniciativa, nomeadamente à Fundação para a Ciência e Tecnologia, ao Instituto Politécnico de Portalegre, à Escola Superior de Educação de Portalegre, à Universidade Aberta - CEMRI e à Camara Municipal de Portalegre, pelos apoios concedidos, assim como, a todos e a cada um que, direta ou indiretamente, tornaram possível esta iniciativa.

Esperamos que as reflexões, investigações e experiências aqui apresentadas, promovam o debate e questões catalisadoras de novas ideias e iniciativas de pesquisa, intervenção e formação na área da família, educação e desenvolvimento.

A Organização





# PARTE 1

## FAMILIA(S), DESENVOLVIMENTO, SAÚDE E CULTURAS



# Sociabilidade(s) indígena(s): representação, família e identidade

JOSÉ FRANCISCO SERAFIM

## Resumo

Busca-se nesse trabalho apresentar considerações acerca das comunidades indígenas no Brasil e mais especificamente das relações dessas com o entorno não-indígena, situação sempre geradora de conflitos e de instabilidade social. Comunidades que até o momento do contato com o não-indígena vivenciavam práticas sociais e políticas tradicionais transformam-se, e novos padrões e modelos são introduzidos, principalmente, pelos representantes da nova geração. Dessa forma, representações sociais são constantemente reconfiguradas pelos diversos agentes envolvidos que se questionam sobre as diferentes práticas vigentes e observam o surgimento de novas lideranças, como também de novos modos de vida familiar que terão repercussão na identidade de cada grupo social.

Através de um estudo de caso, o do grupo indígena Nambiquara (Mato Grosso, Brasil), temos por objetivo mostrar as diversas consequências, muitas vezes nefastas, do contato feroz, voraz e predatório dos não-indígenas quando em relação com comunidades indígenas. Essas situações são perceptíveis em todos os âmbitos da cultura antes tradicional, sobretudo a partir das relações que são tecidas ao longo dessas novas formas de sociabilidade, e que transparecem em todos os âmbitos da vida social Nambiquara.

Sociedades frágeis e fragilizadas perdem suas referências ancestrais, chegando-se às vezes a extremos como o da perda da própria língua. Assim, nesse novo contexto de vivências e de sociabilidades, esses grupos sociais buscam formas de sobrevivência, tanto física quanto cultural, a fim de conter os efeitos dessa relação com a sociedade envolvente.

Andariam na praia, quando saímos, oito ou dez deles; e de aí a pouco começaram a vir. E parece-me que viriam este dia a praia quatrocentos ou quatrocentos e cinquenta. Alguns deles traziam arcos e setas; e deram tudo em troca de carapuças e por qualquer coisa que lhes davam. Comiam conosco do que lhes dávamos, e alguns deles bebiam vinho, ao passo que outros o não podiam beber. Mas quer-me parecer que, se os acostumarem, o hão de beber de boa vontade! Andavam todos tão bem dispostos e tão bem feitos e galantes com suas pinturas que agradavam. Acarretavam dessa lenha quanta podiam, com mil boas vontades, e levavam na aos batéis. E estavam já mais mansos e seguros entre nós do que nós estávamos entre eles.

## A Carta de Pero Vaz de Caminha, 1500.

Abordar a questão dos grupos indígenas no Brasil e da relação desses com a vida social e familiar são algo bastante complexos tendo em vista a grande diversidade de etnias indígenas que ainda hoje está presente no país. Seria portanto bastante superficial e panorâmico pensar a questão envolvendo/englobando todos os grupos indí-

genas vivendo em território brasileiro.

A partir do momento em que o europeu, e mais precisamente o português Pedro Alvarez Cabral e seu séquito chegou ao Brasil em 1500, muitas mudanças ocorreram no conjunto das populações indígenas. Se no início da colonização europeia (Portugal, França e Holanda) os grupos indígenas eram numerosos e viviam

de forma que podemos denominar tradicional, com a chegada do colonizador acontecerá uma mudança radical na estrutura social dos grupos afetados pelo contato com o europeu. Nesse primeiro período os indígenas contactados serão aqueles que vivem na costa brasileira, tendo em vista a facilidade de acesso e a abundância de riquezas minerais, florestais e animais, não sendo necessário adentrar por terras inóspitas e de difícil acesso e se deparar em condições desfavoráveis com grupos indígenas desconhecidos e muitas vezes violentos. Essa situação de exploração da costa e de suas proximidades perdurara até o início do século XX, quando os recursos naturais começam a escassear e surge a necessidade de se penetrar no interior das terras. A partir do início do século passado haverá uma verdadeira corrida por esse novo eldorado que será o interior do Brasil, não se levando em conta a presença ou a situação em que se encontravam inúmeros grupos indígenas. A abertura em 1972 de uma estrada, denominada Transamazônica (BR-230), ligando o leste ao oeste brasileiro cruzando a maior região de floresta do mundo, a Amazônia, que grupos indígenas vivendo de forma isolada e sem contato com não-indígenas terão seu modo de vida transformado para pior. Devemos, sobretudo ao Marechal Rondon a luta pela criação do primeiro órgão de estado responsável pela proteção aos grupos indígenas no Brasil, o Serviço de Proteção ao Índio criado em 1910 que terá em Rondon seu primeiro presidente. Em 1967 este órgão será substituído pela Fundação Nacional do Índio. Será graças a esses dois organismos do estado brasileiro que o indígena no Brasil terá seus direitos assegurados, mesmo se muitas vezes esses órgãos defendem interesses contrários aos das populações indígenas. Mas, é importante observar que grande parte das terras indígenas cobijadas por grupos econômicos e latifundiários será demarcada e transformada em Área Indígena, ou seja, para usufruto dos grupos indígenas que lá vivem desde tempos imemoriais, assegurando assim o direito à vida e à sobrevivência, através de práticas de subsistência como a caça e agricultura e espaços onde possam realizar seus rituais. Apesar do compromisso assumido pelo estado brasileiro em constituição de proteger os grupos indígenas, muitas vezes essa responsabilidade foi dividida, por exemplo, com missionários religiosos (sobretudo protestantes norte-americanos) que buscavam não somente melhorar a vida de alguns grupos indígenas como também de mostrar-lhes o “caminho da salvação” através de um amplo e exaustivo trabalho de catequização. Para conseguir tal intento, muitos desses missionários viviam durante vários anos nas comunidades indígenas, aprendiam a língua do grupo, e desde que esse conhecimento linguístico fosse considerado satisfatório, iniciavam a tradução da bíblia em língua indígena, visando trazer a palavra divina na língua autóctone, a fim de catequizar um maior número de pessoas. É importante observar

que esse procedimento não é recente, mas remonta aos primeiros missionários (jesuítas) que desembarcaram no país desde o início da colonização com os mesmos objetivos. Esse longo e persistente proselitismo religioso deixou marcas indeléveis em diversos grupos que tiveram grande parte de sua estrutura social e familiar modificada em decorrência das constantes interferências desses religiosos em práticas sociais e rituais consolidadas ao longo de sua história.

Outro fator de mudanças drásticas em diversos grupos indígenas é o constante contato que estabelecem com grupos não-indígenas. Essa população regional vê no indígena um ser muitas vezes não-civilizado, e está no mais das vezes somente interessada em explorar e lucrar com as riquezas naturais existentes em diversas áreas indígenas.

Observa-se então que esses constantes contatos dos indígenas com a população regional nem sempre são pacíficos. Dessa forma muitos grupos se encontram hoje em uma situação de penúria e de perda de elementos fundamentais da estrutura indígena, em muitos casos indo até a perda da própria língua. Esse processo é irreversível, portanto necessita-se redobrar o cuidado na proteção dessas populações tão frágeis, para que não sejam completamente exterminadas. Muitos indígenas, sobretudo aqueles com maior tempo de contato com a população não-indígena, conseguiram buscar alternativas para uma sobrevivência física e cultural, indo aprender com a população não-indígena as regras da sociedade nacional. Aprenderam, por exemplo, a língua portuguesa, matricularam-se em escolas regionais, e mais tarde em universidades. Na atualidade temos diversos indígenas que finalizaram não somente a graduação em uma universidade, mas já conseguiram ir além, inclusive finalizando cursos de doutorado. Apesar desse atual quadro propício, ainda são poucos os indígenas que conseguem aceder a esse tipo de escolaridade.

Como observamos anteriormente, seria bastante superficial abordar a questão do indígena no Brasil em sua totalidade sem levar em conta as particularidades de cada grupo, pois a relação estabelecida por esses grupos com a população não-indígena se diferencia enormemente para cada etnia. Dessa forma, a fim de exemplificar a questão da sociabilidade e vida familiar indígena tomaremos como estudo de caso o grupo indígena Wasusu. Esse grupo pertence a família linguística Nambiquara e vive em uma região da floresta amazônica no oeste do estado de Mato Grosso.

Os Nambiquara tornaram-se mundialmente conhecidos através das obras do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss. Esse pesquisador esteve no Brasil nos anos 1930 e realizou uma ampla pesquisa de campo em diferentes grupos que viviam no estado do Mato Grosso,

mas será certamente aos Nambiquara que devemos uma etnografia escrita pelo antropólogo em 1948 na qual Levi Strauss aborda nomeadamente a estrutura social e familiar dos Nambiquara. Alguns anos mais tarde o antropólogo escreverá outros textos nos quais os Nambiquaras estarão bastante presentes tanto ao nível do texto escrito como do visual, através das várias fotos de membros do grupo (1955, 1994). Quando o pesquisador francês esteve com o grupo, somente os indígenas do cerrado eram conhecidos da população nacional. Os Wasusu, como os outros grupos da floresta, somente serão conhecidos de forma permanente pela população brasileira nos anos 1960, quando uma estrada cruzou o território indígena, levando grande parte da população Nambiquara da floresta, inclusive os Wasusu, a uma quase extinção devido ao contato com não-indígenas e as constantes doenças às quais não tinham imunidade, sobretudo o sarampo e a gripe. Essa situação de risco somente será resolvida no final dos anos 1970 quando a FUNAI demarcará as terras indígenas Nambiquara, criando a Reserva Indígena Vale do Guaporé, que agrupará todos os grupos indígenas Nambiquara da floresta. Atualmente a área indígena está demarcada e nela vive uma população de aproximadamente 1000 indígenas. Mas mesmo com a posse das terras assegurada pela demarcação de seu território, os grupos Nambiquara da floresta sofrem com a invasão da área por madeireiros em busca da tão cobiçada madeira de mogno, pois mesmo sendo a extração dessa árvore proibida por lei, já não existe praticamente madeira de lei na área indígena, em decorrência da extração ilegal da madeira por madeireiros inescrupulosos.

Nesse contexto, a situação indígena somente se torna mais precária e fragilizada, pois a ganância dos madeireiros e os acordos que esses estabelecem com os jovens indígenas a fim de viabilizar a entrada na área e a retirada da madeira só faz acirrar conflitos entre gerações, pois de um lado temos os mais velhos ainda guardiões da cultura tradicional que se vêm confrontados a uma situação para a qual não estavam preparados, ou seja, a busca pela nova geração de produtos que lhes serão “ofertados” pelos madeireiros em troca da madeira. Nessa nova conjuntura, valores e práticas sócio rituais se modificam e os indígenas buscam se adaptar a esse novo contexto, a fim de não serem completamente subjugados por esse grupo não-indígena que tem interesses contrários aos seus. Assim, os Wasusu também tiveram que se adaptar a essa nova forma de convivência com não-indígenas, que estão mais interessados na exploração dos recursos naturais existentes na área em que eles habitam. Para obter tal intento, a população regional busca a cumplicidade da nova geração indígena, e traz com isso conflitos extremamente graves com a geração mais velha que discorda dessa ingerência e exploração da terra por madeireiros. Esses últimos utilizam-se de certas táticas

como por exemplo, o aluguel de uma casa para os indígenas na cidade próxima a reserva; o pagamento de prostitutas para que essas tenham relações sexuais com os jovens Wasusu; a oferta de um carro para os indígenas se locomoverem. Essas “dádivas” dos madeireiros têm finalidades bastante perversas, ou seja, arrebatar o máximo de jovens Wasusu e comprometê-los a cooperar e facilitar a exploração ilegal da madeira. Essas estratégias têm por finalidade comprometer tanto a liderança tradicional quanto os valores indígenas. O sexo realizado com prostitutas não é seguro, ou seja, as relações são feitas sem uso de preservativo (como foi confirmado por vários jovens indígenas que aceitaram esse “presente”), o aluguel da casa na cidade tem por objetivo facilitar a esses madeireiros o acesso aos jovens indígenas e levá-los para festas onde o consumo de bebida alcoólica é alto. Quanto ao carro presenteado aos Wasusu, este era roubado, o motorista indígena não possuía carteira de habilitação e nem sequer era alfabetizado. Nesse contexto de violência e de exploração das riquezas naturais da área indígena podemos nos indagar como um grupo com uma população composta de menos de cem pessoas conseguirá manter sua integridade física e cultural sem ser completamente aculturado (no pior sentido da palavra) pela sociedade envolvente.

Os Wasusu buscam de alguma forma resistir a essa invasão, pois observa-se que as crianças indígenas ainda são educadas segundo valores tradicionais, aprendem os afazeres vinculados ao seu sexo, através da presença constante do menino próximo ao pai ou dos outros homens da aldeia. Ele observa atentamente a preparação do arco e flecha e inicia-se desde pequeno ao conhecimento de suas terras, por exemplo os diversos caminhos que devem utilizar, os limites da reserva indígena a fim de terem condições de protegê-la futuramente. Aprendem a cultivar os diversos alimentos que fazem parte da culinária indígena, bem como iniciam um conhecimento acerca das diversas ervas medicinais existentes a proximidade da aldeia. Quanto às meninas, estas bem cedo aprendem as tarefas do mundo feminino: cuidar de um bebê, preparar a alimentação da família, quais frutos coletados podem ser utilizados na alimentação indígena etc. Concordamos com Natália Ramos quando esta observa que “a família proporciona suportes afetivos e materiais necessários ao desenvolvimento integral e bem-estar de seus membros, desempenha um papel fundamental na socialização e na educação, constituindo espaço onde são construídos laços de solidariedade e identidades e transmitidos valores morais, humanitários e culturais. A família constitui espaço social onde coabitam o passado, o presente e o futuro, o particular e o universal e onde se constrói o bem-estar individual e social.” (2004:156-157). No caso indígena, complementaríamos o pensamento de Ramos incluindo o

grupo indígena na sua totalidade como sendo também agente de socialização. Certamente essas práticas ainda persistem apesar do contato com a população envolvente, mas desde que os jovens começam a ficar mais independentes, esses iniciam a busca de novos conhecimentos, e acabam se tornando presas fáceis nas mãos dos gananciosos madeireiros. E nesse momento surgem os conflitos. Nos Wasusu a única diferenciação entre os membros do grupo se dá pela existência de dois cargos: a chefia política, que cumpre muito mais uma função diplomática do que exatamente de chefia, e a do xamã, que tem por objetivo cuidar das doenças do “espírito indígena”. Talvez por esse motivo os jovens indígenas se sintam muito mais seduzidos pelas luzes da cidade do que pela vida na aldeia. Ausentam-se com frequência e por vários dias, não mais respeitam os idosos nem seus familiares, sendo essa a razão de violentos conflitos entre as gerações. Por exemplo, no caso Wasusu, a liderança indígena tradicional era frequentemente colocada em xeque e questionada pelo jovem que representava a nova liderança, ou seja, assemelhava-se no corte de cabelo e nas roupas aos madeireiros, tinha um bom conhecimento da língua portuguesa e facilitava a entrada na reserva indígena de seus amigos madeireiros. O problema é que esse jovem era filho do chefe tradicional, e que as vindas do jovem na aldeia representavam sempre um momento de tensão entre os outros membros do grupo, e sobretudo com seu pai. Muitas vezes essas desavenças acabavam em violentas brigas entre pai e filho. Observamos então que os Wasusu “vivem partilhados entre dois mundos, o deles, tradicional, onde cada um encontra suas referências e pertencimento a comunidade, e outro, o da sociedade dominante, que tomou grande importância e começou a influenciar profundamente o modo de vida do grupo.” (SERAFIM, 2002: 57).

O exemplo do grupo Wasusu é somente um entre tantos outros existentes em território brasileiro. Não seremos ingênuos em acreditar que seria possível deixar os grupos indígenas isolados e sem contato com a população envolvente. O importante é refletirmos sobre a forma do contato e também como este é estabelecido entre a população regional e o indígena, a fim não somente de que seja viabilizada sua sobrevivência física, como também sua cultura. O contato entre dois grupos com interesses tão divergentes poderia ter como mediador o órgão estatal que tem por função assegurar a proteção dos indígenas no Brasil, visando um maior respeito da diferença entre os povos. Dessa forma, a situação de contato não seria negativa somente para uma das partes envolvidas, os indígenas.

É verdade que, depois que homem branco chegou, o homem vermelho nunca mais foi o mesmo. Ele trouxe o espírito da doença, a gripe que matou nosso povo. E o espírito da ganância que roubou nossas árvores e matou

nossos bichos.

Carta do Cacique Mutua (dos Povos Xavantes) a todos os povos da Terra, junho/2011.

### Referências Bibliográficas

Caminha, P. V. (1963). Carta a El Rei D. Manuel, Dominus: São Paulo.

Levi-Strauss C. (1948). La vie familiale et sociale des Indiens Nambikwara. In Journal de la Société des Américanistes 37, Paris, 1-132.

Levi-Strauss C. (1990). Tristes Tropiques, 1<sup>ère</sup> Ed. Paris: Librairie Plon.

Levi-Strauss C. (1994). Saudades do Brasil. Paris, Librairie Plon,

Ramos, N. (2004). A família nos cuidados à criança e na socialização precoce em Portugal e no Brasil: uma abordagem intercultural. In A. Cova & R. Ramos; T. Joaquim. Desafios da Comparação. Família, mulheres e gênero em Portugal e no Brasil (149-192). Oeiras: Celta Editoras

Serafim, J. (2002). Apprentissages de l'enfant et vie quotidienne chez les Wasusu (Mato Grosso, Brésil). Une enquête d'anthropologie filmique. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

### José Francisco Serafim

Professor adjunto na Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia e pesquisador de Cinema Documentário junto ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas/UFBA. Editor da Contemporânea. Revista de Comunicação e Cultura. Autor de textos sobre cinema documentário. Entre outros, autor dos livros Apprentissages de l'enfance e viequotidienne chez les Wasusu. Une étude d'anthropologiefilmique, Villeuneuve d'Ascq, 2002; Autor e autoria do cinema e na televisão, Edufba, 2009; Perspectivas em informação visual. Cultura, percepção e representação, EDUFBA, 2010. Realizador de filmes documentários, entre outros: Flûtes sacréeswasusu (2000); Les bains de Sandri Wasusu (2000); Le singe et lepécari (2000); Conversações com Jean Rouch (2009); Nossa música, Malê Debalê (2009); Conversação sobre a tuberculose (2011).

E-mail: serafimjf@gmail.com

# Família e maternidade em contexto migratório e intercultural

NATÁLIA RAMOS

## Resumo

Na atualidade os fluxos migratórios são mais numerosos, mais rápidos, mais diversificados e complexos que no passado, atingindo todos os continentes, géneros, classes sociais, gerações e implicando os vários domínios da vida pública e da vida privada, nomeadamente da família. A mobilidade familiar e a feminização das migrações promovem oportunidades para a família e para a mulher ao nível identitário, social, educacional e económico implicando, igualmente riscos e vulnerabilidades, nomeadamente de saúde e familiares, particularmente para as mães e as crianças. Através de uma abordagem multidimensional e intercultural e de investigações teóricas e empíricas analisa-se e discute-se: algumas das principais problemáticas sociais, educativas e de saúde que se colocam às famílias e mães migrantes de diferentes gerações, em contexto migratório; alguns dos desafios colocados pela migração ao nível das identidades, do estatuto, papéis e relações intra e interfamiliares, das práticas de maternidade e sanitárias; algumas das estratégias e políticas públicas tendo em vista o bem-estar, os direitos, a saúde e o desenvolvimento dos indivíduos e famílias migrantes.

## Introdução

As preocupações da diversidade cultural e das migrações, estão no centro das preocupações da maioria dos Estados e são da maior atualidade.

No mundo globalizado de hoje, os indivíduos migram, para dentro ou para fora dos seus territórios, em busca de melhores condições de vida. Estas deslocações estão em aumento crescente e deverão ser consideradas como um direito humano, tal como é consagrado no artigo 13º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU): Todo o indivíduo tem o direito de circular livremente e escolher a sua residência no interior de um Estado. Todo o indivíduo tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.

As migrações ocorrem, sobretudo, no interior dos países, estimando-se que haja aproximadamente 740 milhões de migrantes internos e 214 milhões de migrantes internacionais, cerca de 100 milhões sendo mulheres (ONU). A feminização das migrações internacionais faz parte da nova era das migrações, quer seja no quadro do reagrupamento familiar, quer seja como migrantes autónomas, existindo cada vez mais mulheres que emigram sozinhas com projetos migratórios independentes da reunificação familiar, prevendo-se um aumento crescen-

te da migração feminina.

Cada vez mais mulheres escolarizadas e provenientes de meios urbanos, emigram de forma independente, enquanto trabalhadoras, chefes de família e suporte financeiro e familiar. O trabalho sempre fez parte integrante do projeto migratório de muitas mulheres migrantes. No contexto europeu atual a migração feminina representa 53,4% da população imigrante na Europa.

Os fluxos migratórios atingem todos os continentes. É a Europa que acolhe um maior número de migrantes (64 milhões), seguida da Ásia (53 milhões) e da América do Norte (44,5 milhões). O número de migrantes internacionais quase triplicou, desde 1970. Só na União Europeia (UE), o número de migrantes provenientes de países extra europeus aumentou 75%, desde 1980. Nos países da OCDE os fluxos de estudantes estrangeiros, também aumentaram mais de 40% desde 2000, assim como, os fluxos de trabalhadores qualificados. A título de exemplo, em 2000, 11% dos enfermeiros e 18% dos médicos que trabalhavam nos países da OCDE eram de origem estrangeira (OCDE, 2007).

Em Portugal a população de origem estrangeira legalizada representa cerca de 5% da população residente, a população brasileira constituindo a maior população estrangeira residente em Portugal, correspondendo a 25% da comunidade estrangeira residente no país. Os

dados disponíveis relativos a 2010, indicavam 443 055 estrangeiros com título de residência válido em Portugal, assim distribuídos por ordem decrescente: Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Roménia e Angola.

A comunidade imigrante está concentrada nas principais cidades: Lisboa, Faro, Setúbal, Porto, Aveiro, Coimbra e Braga. O número de mulheres estrangeiras aumentou nos últimos anos, face ao número de homens, cerca de 45% da população imigrante a residir em Portugal sendo do sexo feminino. As mulheres brasileiras são as mais numerosas, seguidas das mulheres originárias de Cabo Verde, Ucrânia e Angola.

Os Censos de 2001, registavam um total de 3 650 757 famílias em Portugal, 86 140 sendo famílias de origem estrangeira.

O Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009) destacava que, em 2008, nasceram em Portugal 13.802 crianças em que um, ou ambos os pais eram estrangeiros, reunindo 13% da totalidade dos nascimentos neste ano, sendo os brasileiros os que contribuem com o maior número de crianças e que se mantêm em primeiro lugar na união com portugueses.

Os dados do INE registam, igualmente um aumento de casamentos mistos em Portugal, ou seja, entre portugueses e estrangeiros. Em 2007 dos 46 329 casamentos celebrados, 12,3% foram entre portugueses e estrangeiros. Analisando por sexo, destacam-se os casamentos de homens portugueses com mulheres estrangeiras (8,4% do total).

O processo migratório constitui um processo capaz de provocar a inadaptação, o disfuncionamento, a doença, como igualmente, capaz de favorecer o desenvolvimento, o bem-estar, a saúde e a criatividade dos indivíduos e das famílias.

O acolhimento e a integração dos migrantes nas sociedades recetoras, estão relacionados com um conjunto complexo e variado de fatores, onde se destacam fatores psicológicos, socioeconómicos, culturais e políticos, que reenviam ao estatuto social, económico e jurídico do indivíduo e família migrantes na sociedade de acolhimento, às suas redes sociais e de suporte, às atitudes da sociedade de acolhimento e às políticas dos governos e dos Estados.

As migrações têm colocado aos diversos países, organizações e governos, nomeadamente à União Europeia numerosos desafios e conduzido à implementação de muitos programas e políticas para responder às necessidades destas populações e aos profissionais que lidam com diferentes grupos étnico-culturais.

A migração constitui um desafio importante para os Estados, nomeadamente ao nível da ordem jurídica, assumindo particular importância a definição dos direitos

dos trabalhadores migrantes e das suas famílias. É neste contexto que foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução nº 45/158, de 18 de Dezembro de 1990) a “Convenção Internacional sobre a Protecção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias”, a qual entrou em vigor em 2003.

Para o Comité Económico e Social Europeu (CESE, 2004), esta Convenção tem como objetivo: “A protecção dos direitos humanos e da dignidade das pessoas que emigram por razões económicas ou laborais em todo o mundo, mediante legislações adequadas e boas práticas nacionais”. Segundo o CESE, a Convenção “reconhece a protecção internacional de determinados direitos humanos fundamentais, definidos na Declaração Universal dos Direitos do Homem, para todos os trabalhadores migrantes e suas famílias”.

Em Portugal várias estratégias e políticas têm sido desenvolvidas ao nível governamental, tendo em vista a proteção e a promoção dos direitos e integração das populações migrantes, nomeadamente das famílias e mulheres migrantes.

O Alto Comissariado Para a Imigração e Diálogo Intercultural - ACIDI integrou no Plano para a Integração dos Imigrantes (PCM /ACIDI IP, 2010) várias Medidas tendo em vista a promoção das questões de género e os direitos das mulheres migrantes, nomeadamente:

Medida 82 – Reforço do mainstreaming de género no acolhimento e integração de Imigrantes.

Medida 83 – Divulgação, junto das mulheres imigrantes, de informação sobre os seus direitos e deveres específicos enquanto mulheres.

Medida 84 – Capacitação dos agentes de mediação intercultural, no atendimento em serviços públicos, em questões de género e na área da violência doméstica.

Medida 85 – Promoção da participação das mulheres no movimento associativo e na área do empreendedorismo

Medida 86 – Prevenção da violência doméstica e da violência de género junto dos homens e das mulheres migrantes

O ACIDI integrou, também neste Plano várias Medidas tendo em vista a promoção da saúde das populações migrantes e a resposta às suas necessidades, bem como, dos profissionais que cuidam destes grupos, tais como:

Medida 35 – Promoção do acesso dos imigrantes ao Serviço Nacional de Saúde- SNS.

Medida 36 – Plano de Formação para a interculturalidade dos profissionais do SNS.

Medida 37 – Implementação de um programa de serviços de saúde amigos dos imigrantes

Medida 38 – Desenvolvimento de parcerias para a promoção do acesso dos imigrantes à saúde em Portugal.

Medida 39 - Institucionalização de procedimentos com vista uma a melhor gestão dos Acordos de Saúde e agilização do acesso dos imigrantes e seus acompanhantes aos serviços de saúde.

Medida 40 - Investimento na promoção da saúde mental dos imigrantes (MS)

Estas constituem algumas das medidas e políticas públicas, que em Portugal estão a ser incrementadas em prol da saúde e integração das populações migrantes.

### **Migração e Família - Dinâmicas Psicossociais**

Segundo a OCDE, um terço das migrações internacionais são migrações familiares, a reunificação familiar sendo a principal via de entrada da imigração para a União Europeia e EUA, verificando-se que 75% dos fluxos migratórios anuais são constituídos por cônjuges, filhos e outros familiares.

A migração implica uma adaptação à cultura de acolhimento, a um meio novo, desconhecido ou hostil. Constitui uma experiência de perda, rutura e mudança, vivenciada pelo indivíduo e família de uma forma mais ou menos traumatizante ou harmoniosa, segundo os seus recursos psicológicos e sociais, as características da sociedade dominante, as condições de acolhimento e as políticas do país recetor, nomeadamente migratórias.

Os migrantes, muito particularmente, as mulheres movem-se entre espaços sociais e culturais diversos, são objecto e agente de mudança no país de acolhimento e no país de origem, mantêm múltiplas pertenças e redes transnacionais, desenvolvem novas formas de relações sociais, familiares e interculturais, novas práticas de cidadania e conquistaram novas identidades e direitos. Enfrentam, também, novos problemas familiares, identitários, de saúde, discriminação e violência.

O processo migratório origina identidades plurais (WOODWARD, 2001) e identidades abandonadas, segundo os contextos e as propostas em curso (BUTLER, 2003, LEWIN, 2001).

Em situação migratória, as mulheres desenvolvem estratégias identitárias, que variam segundo as suas trajetórias individuais, sociais, culturais e familiares. Muitas das mulheres migrantes vivem identidades contestadas e conflituosas e memórias silenciadas e traumáticas, marcadas pelo preconceito, discriminação, exploração, assédio sexual, tráfico e violência.

A feminização das migrações está associada a problemas que afetam as mulheres, nomeadamente a feminização do trabalho e da pobreza, podendo as mulheres em contextos de reduzido acesso à educação, à saúde, a re-

des de informação, de precariedade socioeconómica, de isolamento social e de situação jurídico-legal irregular, possuírem menor capacidade de autonomia individual, familiar e social, menor poder de decisão sobre a sua mobilidade e sobre a defesa dos seus direitos (RAMOS, 2004).

Verifica-se em contexto migratório muitas mudanças e, por vezes, conflitos nos papéis e na dinâmica familiar, onde as mulheres adquirem maior poder decisório e autonomia.

A migração poderá significar capacitação e autoconfiança nas relações conjugais e familiares devido a uma maior igualdade dos papéis na esfera económica e da conquista da independência económica.

A integração numa nova cultura pode ter consequências na relação conjugal, tal como confirmam diversas investigações, nomeadamente de DEBIAGGI (2003). Essa autora estudou famílias brasileiras residentes nos Estados Unidos, tendo verificado mudanças psicológicas, nas relações de gênero e na dinâmica familiar. A inserção feminina no mercado de trabalho originou nas mulheres maior poder económico mas, também, aumento da autoconfiança e da autoestima. Por seu lado, os homens imigrantes brasileiros sentiram diminuição do seu estatuto, evidenciaram mais expressividade no relacionamento conjugal e passaram a cooperar mais nas tarefas domésticas e nos cuidados aos filhos.

Contudo, esta independência e capacitação das mulheres no âmbito familiar e profissional não exclui as desigualdades, pois elas continuam, frequentemente a receber tratamento diferenciado.

Nas famílias imigrantes, os pais esperam que os filhos, nomeadamente as filhas tenham oportunidades educacionais e de carreira na sociedade recetora, muito embora, desejem que elas se comportem de acordo com os valores da sociedade de origem, e esta manutenção da herança cultural da sociedade de origem, apesar de ser fonte de conflito é motivo de orgulho. DION e DION (2001) confirmam que, em famílias imigrantes o controlo do comportamento das filhas é maior do que o dos filhos, quando os valores familiares da sociedade de origem são diferentes dos da sociedade recetora.

A mobilidade feminina e a feminização das migrações traz oportunidades e desafios para a mulher ao nível identitário, social, familiar, laboral e económico implicando, todavia, alguns problemas, riscos e vulnerabilidades, nomeadamente de saúde e familiares, particularmente para as mães e as crianças mas, igualmente para os migrantes em geral (RAMOS, 1993, 2004, 2007a, 2008b, 2010, 2011).

Muitas mulheres migrantes são obrigadas a deixarem os seus filhos no país de origem ao cuidado de outros familiares, sobretudo mulheres (mães, irmãs, tias...)

para cuidarem de outras pessoas, sobretudo crianças e idosos, nos países de acolhimento, o que alguns autores designam de maternagem transnacional (HONDAGEU-SOTELLO E ÁVILA, 1997) e de cadeias globais de assistência ou de cadeias globais de cuidados (HOCHSCHID, 2000, EHRENREICH e HOCHSCHID, 2004). Esta situação tem implicações psicológicas, familiares e sociais importantes, particularmente, para as mães e as crianças.

A inclusão e desenvolvimento das famílias e das crianças migrantes refletem os modos de integração na sociedade das famílias e dos adultos que as educam e os processos de socialização, sendo igualmente determinantes as atitudes e os comportamentos da população de acolhimento e as políticas de integração da sociedade recetora.

Em relação às famílias e às crianças migrantes, vários estudos mostram que quanto mais as famílias são excluídas, maiores são as dificuldades de integração e escolas das crianças e maiores são as suas necessidades de cuidados pediátricos, pedopsiquiátricos e psicológicos (RAMOS, 1993, 2004, 2004, 2008a).

Para a criança migrante, os riscos são mais importantes quando a migração se processa em certos períodos de desenvolvimento particularmente vulneráveis ao stress, correspondendo às etapas de aquisições estruturais, como por exemplo: no nascimento e nos primeiros meses de vida; no período das grandes aprendizagens escolares (leitura, escrita, cálculo); e na adolescência, período de grandes transformações psicofisiológicas e de ruturas diversas.

A estruturação psíquica e cultural da criança migrante é construída sobre clivagens e este é também um fator determinante de vulnerabilidade. A clivagem entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento, entre o mundo de dentro e o mundo de fora, a adaptação e o rápido controlo de um universo duplo, dão a estas crianças e adolescentes uma ilusão de independência em relação às regras comuns, colocando, em certos casos, problemas de identidade, sentimentos de desvalorização e insegurança, dificuldades psicológicas e de integração social. Muitas destas crianças acumulando insucessos escolares, desinvestem a escola, fecham-se, por vezes, em atitudes e comportamentos de isolamento, rejeição, depressão e violência dentro e fora da escola, reproduzindo e aumentando situações de exclusão social, de stress e vulnerabilidade das famílias (RAMOS, 2004, 2008a,b, COUTINHO et al. 2008).

O insucesso escolar representa um risco acrescido para a criança e tem consequências psicológicas importantes nas crianças, no autoconceito e autoconfiança, nas representações que as próprias famílias têm sobre si mesmas, sobre os seus filhos e sobre a própria escola,

implicando igualmente a marginalização das crianças e jovens. Estes, são excluídos dos circuitos de apropriação dos saberes ou, pelo menos, daqueles que são mais valorizados nas sociedades industrializadas do mundo global, como é o caso da educação formal, da escolarização.

Em contexto migratório, se é importante ter em conta os factores de aculturação, o nível de integração e as respostas de adaptação das famílias migrantes às novas condições espaciais e sócio – culturais torna-se, igualmente, importante analisar as características da sociedade de acolhimento, nomeadamente, as condições sociais, económicas e políticas dominantes e factores como a xenofobia, a discriminação e o preconceito, os quais podem contribuir para o desencadear e manutenção da exclusão, da situação de risco, do stress psicológico e social e afectam o bem estar, a qualidade de vida e o acesso aos cuidados de saúde dos indivíduos e dos grupos (SCHEPPERS et al., 2006; STAMPINO, 2007, RAMOS, 2004, 2006, 2008a).

### **Maternidade, Migração e Saúde**

A situação de migração poderá representar uma fonte de stress e depressão para a mulher migrante, sobretudo para a mãe, com consequências para a criança, devido às rupturas, ao isolamento, solidão, dúvidas e ansiedade que acompanham esta etapa. Com efeito, são particularmente as mães e as crianças, sobretudo nos primeiros anos de vida, as mais vulneráveis ao stress, às rupturas, às transformações e às dificuldades resultantes do processo migratório (RAMOS, 1993, 2004, 2008a, 2009a, 2010).

Em contexto migratório, o nascimento, momento de rutura do envelope materno - psíquico e físico reativa, em geral, o sofrimento e a dor do exílio e da separação. A migração vem complicar e vulnerabilizar a situação de gravidez e maternidade e as primeiras interações com a criança pelos condicionalismos impostos pela migração: a aculturação, a solidão/isolamento e o individualismo.

O nascimento em situação migratória favorece e acentua distúrbios culturais e psicológicos que são, também, verificados nas mulheres autóctones das sociedades ocidentais, distúrbios muito relacionados ao isolamento e solidão das mães e à cultura do individualismo, valor fundamental da sociedade atual. Para as mães migrantes, esta situação poderá constituir-se problemática e é fonte de sofrimento, sobretudo para as que vêm de meios tradicionais, onde a mãe e a criança são fonte de atenção e de cuidados de toda a família e da comunidade envolvente.

Tradicionalmente a gravidez constitui um processo iniciático onde a futura mãe tem o apoio e acompanha-

mento das mulheres da família e do grupo. A migração origina numerosas rupturas neste processo de partilha e de construção de sentido: perda de acompanhamento pelo grupo, falta de apoio familiar, social e cultural e impossibilidade em dar um sentido culturalmente aceitável a disfuncionamentos, tais como, a sentimentos depressivos, de incapacidade, de tristeza e sofrimento da mãe, a interações mãe - criança desarmoniosas e disfuncionais.

Em contexto migratório a família separa-se da vida comunitária tradicional, reduz-se a uma família nuclear, a qual deverá assegurar sozinha as responsabilidades partilhadas até aqui pela família alargada e pela comunidade.

A perda dos laços comunitários e familiares significa a perda da proteção física, psicológica e da tradição. Quando a cultura, o grupo desaparece como fonte de transmissão, nomeadamente ao nível das práticas de maternagem, as competências da mãe são fortemente solicitadas, tendo esta de fazer face às exigências da sociedade em ser, não só uma boa mãe, como ao choque cultural, à adaptação ao novo meio e ao trabalho de luto.

Para algumas mulheres dar à luz, longe da cultura materna, da família, sobretudo para as que vêm de sociedades onde estes elementos são fundamentais na transmissão, este luto e afastamento provocam conflitos no papel materno, devido ao desequilíbrio entre as representações maternas e a realidade vivenciada (RAMOS, 1993, 2004, 2008a, 2010).

Na nova sociedade, exigências culturais contraditórias ou incompreensíveis podem conduzir a família, nomeadamente a mãe, a ter dificuldades em decidir sobre os comportamentos a adoptar em relação ao modo de lidar com os seus filhos, às práticas de maternagem, à incapacidade de agir em caso de mau estar ou de doença.

A mãe migrante, transplantada de uma cultura para outra, isolada, desenraizada corre o risco de não saber com a mesma segurança quais os gestos e os comportamentos a adoptar, pois as referências não são as mesmas e o sistema referencial vacila. A situação de conflito cultural, a insegurança e ansiedade daí resultantes estão na origem de “conflitos maternos” muito prejudiciais para a relação mãe/criança e para as interações familiares (STORK, 1986; RAMOS, 1993, 2004, 2009a, 2011).

Algumas mães migrantes em situação de “desaculturação”, isoladas, desenraizadas, deprimidas, faltando-lhes referências tradicionais sobre as quais se apoiarem, por vezes, mães muito jovens ou que não tiveram contacto com as práticas e tradições de maternagem no seu país de origem, não encontram nelas mesmas, nem no meio familiar e social, os recursos necessários para se adaptarem a um novo meio e cultura e para cuidarem dos seus filhos.

Verificamos neste grupo uma maior vulnerabilidade

da mãe e da criança, mais situações de risco, mais depressões e psicoses, nomeadamente pós parto, mais distúrbios psicossomáticos, tais como vômitos na gravidez, insónias, sobretudo nas primíparas, menor vigilância pré-natal, mais problemas de identidade, assim como, mais distúrbios funcionais do bebé, nomeadamente problemas de sono e alimentação.

Os estudos sobre a saúde das mulheres migrantes, nomeadamente, na União Europeia, na América do Norte, na América Latina e na Ásia registam, sobretudo, problemas de saúde reprodutiva, apontando piores indicadores de saúde associados a esta população.

Muitas mulheres migrantes têm poucos conhecimentos sobre os serviços sociais e de saúde, utilizam, em geral, menos frequentemente os serviços de saúde reprodutiva do que as mulheres não migrantes. Com frequência estas mulheres não recebem cuidados pré-natais ou recebem este tipo de cuidados de modo inadequado ou tardio, apresentam uma menor utilização de métodos contraceptivos e maior vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis, registam mais gravidezes indesejadas, taxas mais elevadas de aborto espontâneo, de recém-nascidos com baixo peso e de mortalidade perinatal e infantil (RAMOS, 1993, 2004, 2008a, 2009a, 2010; BOLLINI E SIEM, 1995; ESSEN et al 2000; THORP, 2003; MOSHER et al 2004; MACHADO et al. 2006; LOPES, 2008, BRAGG, 2008).

A gravidez, o parto e os primeiros cuidados à criança são, ainda, nas sociedades e meios tradicionais, de onde são originárias muitas mulheres migrantes, rodeados de um conjunto de práticas e rituais que passam de geração em geração e onde a figura materna e a comunidade envolvente desempenham um papel fundamental no nascimento e nos cuidados à mãe e à criança.

No ocidente a solidão e o isolamento acompanham o nascimento, assim como, a valorização da interioridade e do individualismo e a solicitação de ser uma boa mãe, com as implicações de responsabilidade, mas também de exigência e culpabilidade. Em especial em situação de migração, existe um conjunto de rituais em torno da gravidez, do parto e do recém-nascido que se rompe e que desempenhava um papel protector e uma função psicológica importante.

O universo anónimo, isolado, tecnológico e estranho das instituições de saúde e práticas médicas e de cuidados consideradas pelas mães, violentas, traumatizantes e impúdicas não respeitando práticas de saúde e modos de proteção tradicionais vêm aumentar a vulnerabilidade destas mães, reforçar a situação de isolamento, de stresse e de angústia para a mulher oriunda de outro universo cultural.

Esta, sobretudo aquela que é mãe pela primeira vez, vive com medo, ansiedade e muito stresse este período,

devido ao isolamento e às diferenças entre o meio cultural, familiar e protetor de origem e o universo anônimo, distante, tecnológico e incompreensível com o qual se vê confrontada.

Esta situação “estranha”, de stresse e vulnerabilidade tem consequências prejudiciais para a saúde da mãe e do bebê, na comunicação com os profissionais de saúde e na adesão e utilização dos serviços de saúde pela mulher, nomeadamente, migrante. Esta situação desencadeia também, muitas vezes, nos profissionais de saúde comportamentos inadequados e agressivos, atitudes de rejeição e problemas de comunicação e de diagnóstico (RAMOS, 1993, 2004, 2007b, 2008a, 2009; BULMAN e MCCOURT, 2002; KEMMEDY e MURPHY-LAWLESS, 2001; CUADRADO et al, 2004).

### Considerações Finais

Na contemporaneidade os países, particularmente as cidades são confrontados, cada vez mais, com grande mobilidade interna e externa, com famílias migrantes originários de meios rurais ou de outros países e culturas, de grupos minoritários, de sociedades tradicionais, tendo vindo a aumentar as migrações e a cooperação internacional a diferentes níveis.

É importante reconhecer a migração como uma fonte de desenvolvimento individual e coletivo, reconhecendo, ao mesmo tempo, os riscos e vulnerabilidades a que esta população está sujeita.

As políticas migratórias têm de ter em conta as questões de género, analisar e dar importância aos problemas e necessidades das mulheres e homens migrantes, assim como, às desigualdades de género.

Deverá promover-se o acesso dos migrantes aos serviços sociais, psicológicos, de saúde e de informação, assim como, capacitar sobre a consciencialização dos seus direitos e deveres na sociedade de acolhimento e o recurso aos diferentes serviços.

O desenvolvimento de programas de saúde eficazes, nomeadamente, de saúde sexual e reprodutiva, exige a tomada em conta das realidades sociais, económicas e culturais das comunidades, as dinâmicas familiares e migratórias, o acesso aos serviços de saúde, assim como, as representações, as crenças, as atitudes e os comportamentos relacionados com a sexualidade, a reprodução e a maternidade nas comunidades migrantes.

Torna-se importante intervir ao nível da prevenção perinatal, ouvir as famílias, em particular escutar as mães e ajudá-las a investirem nas suas crianças, sendo necessário, também aprender a reconhecer o sofrimento e as dificuldades das mães migrantes, através, nomeadamente, da expressão de queixas somáticas, de preocupações em relação à criança, de pedidos de ajuda social.

É importante, igualmente, favorecer a partilha das suas vivências com outras mães na mesma situação e permitir-lhes comunicar na sua língua, quando necessário, por intermédio de outras mulheres que partilham a mesma língua e /ou a mesma cultura.

É necessário promover a formação e a pesquisa intercultural e comunicacional, nomeadamente a comunicação intercultural e a comunicação em saúde junto dos diferentes profissionais que trabalham nos diferentes sectores, e ao nível da cooperação internacional e da ajuda humanitária.

Para concluir importa acentuar que as problemáticas familiares, sociais, educacionais e sanitárias decorrentes das migrações, exigem novos modelos conceptuais e metodológicos e novas políticas e estratégias de intervenção, capazes de gerir a diversidade cultural e de promover e harmonizar a inclusão, os direitos e a igualdade de oportunidades com a participação, o desenvolvimento, a saúde e o bem-estar de todos os indivíduos e famílias, nacionais ou migrantes.

### Referências Bibliográficas

- BOLLINI, P.; SIEM, H. (1995). No real progress towards equity: health of migrants and ethnic minorities on the eve of the year 2000. *Social Science & Medicine*. 41 (6), 819-828.
- BRAGG, R. (2008). Maternal deaths and vulnerable migrants. *Lancet*. (371, 9616), 879- 881.
- BULMAN, K.; MCCOURT, C. (2002). Somali refugee women's experience of maternity care in west London: a case study. *Critical Public Health*. 12 (4), 365-380.
- BUTLER, J. (2003). Problemas de género: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- COUTINHO, M.P.L.; FRANKEN, I.; RAMOS, N. (2008). Depressão, Migração e Representações Sociais no Contexto Escolar de Portugal. In: RAMOS, N. (org.). Saúde, Migração e Interculturalidade. João Pessoa: EDU-FPB. 133-175.
- CUADRADO, S. et al. (2004). Características de las mujeres inmigrantes y de sus hijos recién nacidos. *Anales de Pediatría*. 60 (1), 3-8.
- DEBIAGGI, S. (2003). Famílias brasileiras em um novo contexto cultural. In A. MARTES & S. FLEISCHER (Orgs.), *Fronteiras Cruzadas: etnicidade, género e redes sociais*. São Paulo: Paz e Terra. 175-197.
- DION, K., DION, K. (2001). Gender and cultural adaptation in immigrant families. *Journal of Social Issues*, (51, 3): 511-521.
- ESSEN, B.; HANSON, B.; OSTERGREN, P. (2000). Increased perinatal mortality among sub-Saharan immi-

grants in a city-population in Sweden. *Acta Obstetricia Gynecologica Scandinavica*. (79), 737-742.

HOCHSCHILD, A. (2000). Global care chains and emotional surplus value. In: W. Hutton, A. Giddens (Eds). *On the edge: living with global capitalism*. New York: Free Press.

HONDANGNEU-SOTELO, P.; AVILA, E. (1997). "I'm here but I'm there". The meanings of Latina transnational motherhood. *Gender and society*. 11 (5), 548-571.

KENNEDY, P.; MURPHY-LAWLESS, J. (2002). The maternity care needs of refugee and Asylum seeking women: A research study conducted for the women's Health Unit. Northern area health board. Dublin: Eastern Regional Health Authority.

LEWIN, F. A. (2001). Identity crisis and integration: The divergent attitudes of Iranian immigrant men and women towards integration into Swedish society. *International Migration*, 39(3), 121-135.

LOPES, L. C. (2008). Gravidez em contexto de seropositividade num grupo de migrantes da região de Lisboa. In: Ramos, N. (org.). *Saúde, Migração e Interculturalidade*. João Pessoa: EDUFPB. 311-347.

MACHADO, M. C. et al. (2006). Iguais ou diferentes? Cuidados de saúde materno-infantil a uma população de imigrantes. Lisboa: Bial, 2006.

MOSHER, W. et al. (2004). Use of contraception and use of family planning services in the United States: 1982-2002. *Advance Data*. (350), 1-36.

RAMOS, N. (1993). *Maternage en milieu portugais autochtone et immigré. De la tradition à la modernité. Une étude ethnopsychologique*. Vol I e II, 736p. Tese de Doutoramento em Psicologia. Paris V : Universidade René Descartes, Sorbonne, Paris.

RAMOS, N. (2004). *Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Universidade Aberta.

RAMOS, N. (2006). Migração, aculturação, stresse e saúde. *Perspectivas de investigação e de intervenção*. *Psychologica*. 41: 329-350.

RAMOS, N. (2007a) *Interculturalidade, Educação e Desenvolvimento – O caso das crianças migrantes. Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s), e Práticas Interculturais*. Porto, Areal Editores: 367-375

RAMOS, N. (2007b). Comunicação e interculturalidade nos cuidados de saúde. *Psychologica*. 45: 147-169.

RAMOS, N. (2008a) (org.) *Saúde, Migração e Interculturalidade*. João Pessoa: EDUFPB

RAMOS, N. (2008b) *Crianças e famílias em contexto migratório e intercultural. Desafios às práticas e políti-*

*cas educacionais, sociais e de cidadania*. In N. Ramos (Coord.). *Educação, Interculturalidade e Cidadania*. Bucareste: Ed. Milena Press.

RAMOS, N. (2009a). Mulheres portuguesas na diáspora - Maternidade, aculturação e saúde. In: L. Seabra, A. Espadinha (orgs). *A vez e a voz da mulher portuguesa na diáspora - Macau e outros lugares*. Macau: Universidade de Macau. 163 -188.

RAMOS, N. (2009b). Saúde, Migração e Direitos Humanos. In *Mudanças – Psicologia da Saúde*. 17 (1), Jan-Jun, 2009, 1-11, S. Paulo, UM.

RAMOS, N. (2010). *Gênero e Migração. Questionando Dinâmicas, Vulnerabilidades e Políticas de Integração e Saúde da Mulher Migrante*. *Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*. Florianópolis: Univ. Santa Catarina. 23 a 26 de agosto de 2010. 1278173824\_ARQUIVO

RAMOS, N. (2011). *Gênero e Migração: Dinâmicas e políticas sociais, familiares e de saúde*. In R. BOSCHILA e M. L. ANDREAZZA. *Portuguesas na diáspora. Histórias e sensibilidades*. Editora UFPR, 263-282.

SCHEPPERS, E. et al. (2006). Potential barriers to the use of health services among ethnic minorities: a review. *Family Practice*. (23,3), 325-348.

STAMPINO, V. (2007). Improving access to multi-lingual health information for newcomers to Canada. *Journal of the Canadian Health Libraries Association*. (28), 15-18.

STORK, H. (1986). *Enfances indiennes. Étude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant*. Paris: Le Centurion.

THORP, S. (2003). *Born Equal*. *Health Development Today*. (18), 21-23.

WOODWARD, K. (2001). *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In T. SILVA (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes.

### Natália Ramos

Psicóloga; Doutorada e Pós-Doutorada em Psicologia, especialidade Clínica e Psicopatologia Intercultural, pela Universidade René Descartes, Paris V, Sorbonne; Especializada em Antropologia Fílmica pela Escola Prática de Altos Estudos, Sorbonne; Professora Associada da Universidade Aberta; Investigadora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), onde coordena o Grupo de Investigação "Saúde, Cultura e Desenvolvimento". Tem orientado e acolhido numerosos projetos de investigação de Mestrado, Doutoramento e Pós- Doutoramento. Tem lecionado e pesquisado em vários domínios científicos, nomeadamente, nas áreas da

comunicação, educação, psicologia, saúde, antropologia  
fílmica, interculturalidade e migrações e publicado nes-  
tas áreas científicas no país e no estrangeiro. É autora  
de diversos filmes científicos etnopsicológicos sobre  
famílias e crianças autóctones e migrantes, originárias  
de diversas culturas e de minorias étnico-culturais.

E-mail: natalia@uab.pt.

# PROGRAMA DE ATENÇÃO INTEGRAL À FAMÍLIA – PAIF: uma proposta de combate à pobreza

ODÍLIA SOUSA DE ARAÚJO

## Resumo

A Constituição de 1988 dedica o Capítulo II aos Direitos Sociais. Inclui a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados ampliando a concepção tradicional de que os direitos sociais restringem-se aos direitos trabalhistas e previdenciários. Entretanto, o desdobramento desses direitos está inscrito no Art.194, que trata da Seguridade Social, e assegura ao cidadão o direito à saúde, à previdência a assistência social. Estas se constituem políticas sociais do Estado brasileiro, que adotou nesta Carta o conceito Beveridgeano de Seguridade Social sob o princípio da universalidade. No que se refere à assistência social faz-se necessário ressaltar, que será prestada a quem dela necessitar e por isso apresenta um caráter seletivo, o que se justifica pelo primado da justiça social e compromisso do Estado em proporcionar aos mais necessitados a oportunidade de inclusão social. A Lei Orgânica da Assistência Social que regulamenta a assistência social inscreve como um dos seus objetivos a proteção à família, e a sua operacionalização por meio dos programas sociais coloca em relevo a matricialidade familiar. O PAIF é um dos principais programas do Sistema Único da Assistência Social - SUAS.

## Introdução

A pobreza, a exclusão e as desigualdades sociais sempre acompanharam a trajetória da humanidade. Entretanto, o tratamento dessa questão tem sido aplicado de acordo com as concepções vigentes em cada sociedade e em cada tempo histórico, em consonância com os valores éticos, culturais e as condições econômicas dos países. Mesmo havendo

por parte de alguns países o compromisso com a proteção social dos cidadãos com a adoção do modelo de Estado do Bem-estar Social, através das políticas de Seguridade Social, com direitos universais, as intervenções neste sentido não têm tido efetividade para a prevenção da pobreza e exclusão social.

Ademais, neste século, o combate às desigualdades sociais leva em consideração o contexto internacional e a política social global ditada pelas agências multilaterais que direcionam a economia e a política social dos países, como por exemplo, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

A política emanada desses organismos destina-se a

regular os procedimentos econômicos e financeiros dos Estados Nações e dos mercados. Não obstante o caráter econômico das diretrizes dessa política global convém destacar a atuação da Organização Internacional do Trabalho, que vem norteando a política social dos países no tocante à proteção social ao trabalho, a erradicação da pobreza e exclusão social.

Pode-se considerar um desafio do século XXI, a luta por políticas sociais inclusivas, pois as sociedades chegaram a um limite inadmissível de pobreza e exclusão social e as medidas assistenciais supletivas, que ficam na dependência dos orçamentos e dos interesses políticos em cada momento, não estão dando conta desses problemas.

No entanto, qualquer que seja a abordagem ao problema sob o ponto de vista conceitual, a pobreza e a exclusão social são o resultado das relações econômicas, sociais e políticas entre os homens, e desafiam o Estado e a sociedade a encontrar soluções para o seu enfrentamento. O desemprego, a pobreza e a exclusão social formam uma tríade de efeitos perversos, não são opções voluntárias, mas afetam a vida das famílias e de toda a

sociedade.

As suas origens vêm das mais remotas civilizações que cultivavam a separação entre os homens por razões de cunho religioso, cultural, econômico e político, com forte distinção entre os incluídos, detentores dos privilégios (poder, prestígio e riqueza) pelo nascimento e não pelo mérito, e os que deveriam ficar fora dos espaços circunscritos pelos grupos dominantes, como por exemplo, os escravos no mundo ocidental e os párias na Índia. Esta separação entre os homens, com desigualdades defendidas até hoje em países que preservam a cultura e a tradição da segregação social, é reeditada embora diferentemente, nas modernas sociedades capitalistas do mundo ocidental, através de complexos mecanismos de exclusão social que vão tecendo uma rede difícil de ser rompida por aqueles que nela caem. Aí se encontram os trabalhadores que perderam o vínculo com o mercado de trabalho formando a categoria dos vulneráveis ficando em situação de pobreza extrema e destituídos das condições de sobrevivência.

Conceitualmente, a pobreza era vista apenas como ausência de bens materiais, mas atualmente foram incorporados outros significados, pois a sociedade salarial está pautada no potencial de conhecimento atualizado no domínio da tecnologia de ponta, que se tornou referência para o exercício de uma atividade profissional no mundo informatizado, conseqüentemente ampliou o conceito de pobreza para o campo do conhecimento. No entanto, desde que sejam oferecidas as oportunidades de acesso a este, haverá possibilidade de reversão do quadro.

A exclusão com o significado de eliminação, afastamento, rejeição, ser deixado de lado, recusado e rejeitado, é uma das conseqüências da pobreza e acompanha todas as suas interfaces, pois geralmente é concomitante às formas e estágios de pobreza que contribuem para a quebra dos vínculos familiares e sociais.

Para Estivil a palavra “pobre” expressa três tipos de carências: “ter pouco”, “valer pouco”, “ter pouca sorte”. Esta carência pode ser estrutural “ser pobre”; circunstancial, “estar pobre”; excludente, “não ser rico”; voluntária “tornar-se pobre”; fingida “fazer-se pobre” (2003, p.10).

Há níveis de pobreza e na interpretação do pauperismo é enfatizado o estabelecimento de valores mínimos de alimentos necessários à sobrevivência seguindo um parâmetro mínimo de calorias expressos em termos biológicos e fisiológicos, ou a relação da apropriação desigual da riqueza produzida. Esses critérios a definem como pobreza absoluta ou pobreza relativa. Segundo o referido autor, desde 1965, os Estados Unidos seguem esses parâmetros. Uma vez calculado os preços, são identificados os valores mínimos dos rendimentos, abaixo dos quais os indivíduos são considerados pobres.

O consumo das famílias não pobres também é levado em consideração. Mas ambos os critérios, tanto o índice de preços como os produtos consumidos colocam esta noção de pobreza absoluta num plano relativo.

O Brasil, seguindo o disposto no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD), adota critérios que também levam em conta a capacidade de consumo e o grau de desenvolvimento do país baseado no cálculo do Produto Interno Bruto – PIB, que é decorrente do montante dos bens e serviços produzidos por um país no decorrer de um ano. É calculado com base nos (lucros, salários, aluguéis, juros) divididos pelo número de habitantes resultando no PIB per capita do país que mostra o desenvolvimento alcançado. O PIB é um dado a considerar no estudo sobre a pobreza, mas não traduz a realidade das pessoas. O Gini é outro indicador que permite avaliar a desigualdade nos países, pois mede o grau de concentração de renda. No Brasil, o índice Gini é um dos maiores do mundo, embora venha mudando nos últimos anos.

A desigualdade de renda é o fator mais contundente, porque é mais fácil de medir. No entanto, as desigualdades de raça e gênero também se expressam cotidianamente nas relações sociais, nas oportunidades de emprego e nos salários.

Dentre outras abordagens destaca-se a abordagem centrada nas necessidades humanas básicas: alimentação, vestuário, habitação, saneamento básico e educação, com o mínimo necessário para prevenir doenças.

A abordagem centrada no conceito de pobreza humana discutida no estudo da (OIT, BIT, 2003), apresenta outras abordagens da pobreza baseada nos trabalhos de vários autores:

Amartya Sen, (2000) desenvolveu os conceitos de capacidades e funções e situa a pobreza centrada no indivíduo, na sua incapacidade de enfrentar a vida com liberdade, dignidade, e respeito por si próprio e pelos outros;

Na abordagem participativa, a pobreza é decorrente da falta de oportunidades de participação na vida social.

As estratégias de combate à pobreza e a exclusão social remontam às formas primitivas de amparo através da solidariedade, do mutualismo, desaguando na complexa burocracia do Estado do Bem-estar Social, que vem sendo minimizado pelas políticas neoliberais.

As classes subalternas, ou seja, os pobres laboriosos, historicamente foram considerados necessários ao processo de acumulação e para a manutenção do status quo das classes dominantes. Por isso questiona-se até que ponto a erradicação da pobreza interessava aos grupos no poder, pois em todos os momentos históricos, mesmo os considerados “marginais” (pobres, desiguais ou

excluídos), estiveram afastados do centro das decisões econômicas e políticas, mas fizeram parte dessa história e por isso em vários momentos, se tornaram uma ameaça, quando se manifestaram através da violência, ou mesmo reivindicaram seus espaços nas sociedades democráticas.

Hoje a história se repete, e o grito dos excluídos ecoa nas sociedades através da violência, rebatendo nas instituições e nos indivíduos, que se degladiam uns contra os outros. A apropriação desigual dos meios de produção a extração da mais valia e a não distribuição da riqueza produzida, acrescentaram novas características à pobreza e à exclusão social com a incorporação de novas representações suscitando estratégias de tratamento do problema por parte da sociedade reiterando as abordagens de natureza religiosa, assistencial e filantrópica, concomitantes com as políticas sociais do Estado.

A Assistência Social no Brasil: uma Política de Seguridade Social no Combate à Pobreza das Famílias Associada ao sistema público de proteção social mantém-se uma pluralidade de solidariedade em nível nacional através da Igreja, congregando famílias, grupos de vizinhança, comunidades locais e voluntariado em geral, numa ação social, por meio de projetos que visam a melhorar o bem-estar social das populações.

As sociedades contemporâneas estão marcadas pela revolução tecnológica e informacional e vivem sob a volatilidade de acontecimentos que direcionam a política social para caminhos por vezes contraditórios. O combate ao desemprego é uma linha de frente dessa luta, pois é um fator que desencadeia a pobreza e a exclusão social, não estando dissociado do quadro das desigualdades, pois a política de proteção social foi construída com base no trabalho formal.

Os países que chegaram ao estágio do modelo de Estado do Bem-estar Social, centrado no pacto entre Estado, capital e trabalho, sob a equação keynesiana do desenvolvimento econômico com proteção social, desde a década de 1980, começaram a ser pressionados pela ofensiva neoliberal.

É fato, que os sistemas de proteção social necessitam de mudanças para adequá-los à realidade atual, pois esse modelo foi edificado na emergência da sociedade industrial, se desenvolveu no entre Guerras e se expandiu após a Segunda Guerra Mundial, quando o progresso econômico acenava para um futuro de paz e prosperidade.

No Brasil, a proteção social era exercida através das ações sociais da Igreja e de formas mutualistas assemelhadas às de Portugal como: Caixas de Socorros e Montepios remanescentes da época da colonização.

A previdência social sob o controle do Estado foi criada em 1923, passou por modificações legais e institucionais tornando-se indispensável ao processo de industria-

lização do país. Inicialmente destinada aos trabalhadores das empresas das estradas de ferro e depois ampliada para outras categorias, ainda hoje tem como objetivo substituir a renda do trabalhador em caso de perda ou esgotamento parcial ou total, temporário ou definitivo, de sua força de trabalho ou das condições de exercê-la por velhice, doença, morte ou acidentes do trabalho. Uma das modificações mais importantes da Constituição de 1988 foi a adoção do conceito de seguridade social:

Art. 194. A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (1988, p.131).

A previdência social com base no modelo de seguro obrigatório é vinculada ao trabalho e sustentada pelas cotizações dos segurados e das empresas juntamente com a saúde e a assistência social compõem o chamado tripé do sistema de proteção social no Brasil.

A assistência social é uma política compensatória para atender às situações criadas pela ocorrência de condições sociais adversas, sejam elas conjunturais ligadas às oscilações do ciclo econômico, pelas crises do capitalismo, ou estruturais, resultantes das contradições desse sistema em que, milhões de pessoas passam a viver na miséria absoluta, sem ter acesso aos mercados formais de trabalho.

No Brasil as intervenções do Estado através da política de seguridade social tem sido um mecanismo fundamental na prevenção da pobreza absoluta, pois busca suprir as necessidades humanas básicas do trabalhador e de sua família, nas situações de risco social causados pela doença, invalidez, velhice e morte. A previdência social é o pilar fundamental dessa política e não pode ser dissociada das demais políticas de proteção social, pois a flexibilização das relações de trabalho, vem desvinculando o trabalhador, da previdência, com a perda da qualidade de segurado. Entretanto, a assistência médica e social é um direito do cidadão e dever do Estado e, portanto, desde a Constituição de 1988, independe das relações mercantis e das cotizações sobre a remuneração do trabalho.

Os sistemas de proteção social são considerados patrimônios sociais dos trabalhadores, foram criados para prevenir a miséria dos que perdem a capacidade para o trabalho, têm caráter redistributivo e devem ser preservados para as gerações subsequentes.

Por outro lado, as estratégias de combate à pobreza e a exclusão social através das políticas públicas exigem, cada vez mais, o aumento dos recursos públicos destinados às políticas sociais inclusivas tais como: educação, previdência, saúde e assistência social. Diante do quadro atual de desemprego e insegurança social que ameaçam

à população, o Estado deve assegurar os meios para a consolidação dessas políticas.

Com a regulamentação do dispositivo constitucional que trata da assistência social, através da Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993 - Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, a assistência social passou a ser um direito do cidadão e dever do Estado. Portanto, a assistência social é uma política não contributiva que provê os mínimos sociais. O Art. 2º dentre outros objetivos se propõe: "I - a proteção à família, à maternidade, à infância, a adolescência e à velhice; (2007, p. 7). As diretrizes dessa política tem como eixos, a descentralização para os Estados, Distrito Federal e os Municípios e a participação da população, por meio de organizações representativas ( conselhos) nas três esferas de governo, para a formulação e o controle das ações.

A LOAS passou a conceder o Benefício de Prestação Continuada - BPC, que antes era uma prestação previdenciária denominada Renda Mensal Vitalícia -RMV, destinada à pessoa portadora de deficiência e ao idoso inicialmente com 70 de idade ou mais, hoje com 65 anos ou mais, desde que comprovem não possuírem meios de prover a própria manutenção e nem tê-la provida por sua família. O critério de renda per capita é de  $\frac{1}{4}$  (um quarto) do salário mínimo.

Entende-se como família o conjunto de pessoas elencadas no art. 16 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que vivam sob o mesmo teto.

Dentre outros benefícios remanescentes da política de previdência social e incorporados pela LOAS sob o título de benefícios eventuais destacam-se, o auxílio natalidade e o auxílio funeral, pago às famílias cuja renda mensal per capita seja inferior a  $\frac{1}{4}$  ( um quarto) do salário mínimo.

Entretanto para efetivar a política de assistência social, o Estado brasileiro criou um sistema descentralizado e participativo denominado Sistema Único de Assistência Social - SUAS e em 2004, a Política Nacional de Assistência Social - PNAS, com a implementação de programas voltados para a erradicação da pobreza e para o combate às desigualdades sociais.

### **O Programa de Atenção Integral à Família – PAIF**

As ações de assistência social são organizadas tendo como referência o território onde as pessoas moram tendo a família como foco de atenção.

As proteções sociais do SUAS são classificadas em básica e especial A Proteção Social Básica é o conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios estruturados para prevenir situações de vulnerabilidade e risco social. Essas ações são desenvolvidas no Centro de Referência da Assistência Social - CRAS localizado em área com

maiores índices de vulnerabilidade e risco social.

A Proteção Social Especial é um conjunto de serviços, programas e projetos, que têm como objetivo a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direitos, a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violação de direitos. O Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS é a unidade pública de atendimento especializado da assistência social com abrangência municipal ou regional. Nesse espaço são oferecidos serviços de proteção aos indivíduos e famílias vítimas de violação de direitos. Assim, na consolidação do SUAS destacam-se a reorganização dos serviços por nível de proteção,

O Programa de Atenção Integral à Família é um trabalho de caráter continuado que visa a fortalecer as famílias, prevenindo a ruptura de laços, promovendo o acesso e usufruto dos direitos. Tem o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das famílias.

Dentre os objetivos do PAIF, destacam-se o fortalecimento da função protetiva das famílias; a prevenção da ruptura dos vínculos familiares e comunitários; a promoção de ganhos sociais e materiais às famílias; a promoção do acesso aos benefícios, programas de transferência de renda e serviços socioassistenciais; e o apoio às famílias que possuam, dentre os seus membros, indivíduos que necessitam de cuidados, por meio da promoção de espaços coletivos de escuta e troca de vivências, colocando em relevo a matricialidade sociofamiliar.

Assim, o PAIF tem como público famílias em situação de vulnerabilidade social. São prioritários no atendimento os beneficiários que atendam aos critérios de participação em programas de transferência de renda (bolsa família) e benefícios assistenciais e

peças com deficiência e idosas que vivenciam situações de fragilidade atendidas pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. Suas ações são desenvolvidas por meio do trabalho social com famílias, apreendendo as origens, os significados atribuídos e as possibilidades de enfrentamento das situações de vulnerabilidade vivenciadas, contribuindo para sua proteção social de forma integral.

O trabalho social do PAIF deve utilizar-se também de ações nas áreas culturais para o cumprimento de seus objetivos, de modo a ampliar o universo informacional e proporcionar novas vivências às famílias usuárias do serviço.

As ações do PAIF centram-se na cultura do diálogo e do respeito à heterogeneidade das famílias contemporâneas com seus valores e crenças sem discriminar ou estigmatizar as relações familiares. É a partir do trabalho com famílias realizados no PAIF, que se organizam os serviços socioassistenciais da proteção social básica,

### Assistência Social

Ação		Beneficiários	Repasso mensal até fev/11	Repasso até fev/11
Benefício de Prestação Continuada (BPC)	38.093	PCD	20.507.550,72	40.954.345,25
	17.086	Idoso	9.210.135,08	18.366.111,01
Renda Mensal Vitalícia (RMV)	12.615	PCD	6.796.235,20	13.637.825,40
	1.923	Idoso	1.038.378,40	2.095.111,40
PAIF Serviço de Proteção Social Básica à Família			1.281.300,00	2.495.100,00
<b>Número de CRAS: 213 Cofinanciados: 213</b>				
Serviços Específicos de Proteção Social Básica (Idosos e/ou Crianças de 0 a 6 anos)			0	0
ProJovem Adolescente			0	2.350.443,75
Serviço Específico de Proteção Social Especial (Serviços de Acolhimento/Abrigo)			0	200.961,15
Serviço de Proteção Social Especial a Indivíduos e Famílias			0	174.000,00
Ações Sócio Educativas e de Convivência para Crianças e Adolescentes em Situação de Trabalho (PETI)			0	924.000,00
Serviço de Proteção Social aos Adolescentes em Cumprimento de Medida Sócio Educativa			0	11.000,00
Serviços de Proteção Social a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias			0	0
<b>Número de CREAS: 55 Cofinanciados: 55</b>				
Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua			13.000,00	13.000,00
<b>Total</b>			<b>38.846.599,40</b>	<b>38.846.599,40</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social - SEMTAS

prestados pelo Centro de Referência da Assistência Social - CRAS, permitindo a organização e hierarquização da rede socioassistencial no território e descentralização da política de assistência social.

Dados do (MDS, 2009) registram o aumento do cofinanciamento federal do Programa de Atenção Integral às Famílias - PAIF ofertado nos CRAS é um avanço incontestante do SUAS.

Em 2003 foram implementados 454 CRAS cofinanciados pelo MDS e 3.920 CRAS em 2009, o que possibilita referenciar mais de 14 milhões de famílias e promover o atendimento anual de 2,5 milhões de famílias. Se somarmos a esses CRAS aos que são cofinanciados por Estados, Distrito Federal e Municípios, chega-se a 5.128 CRAS, em 3.808 municípios. Diante desses números é inegável a importância dessa Unidade na consolidação de uma rede de proteção de assistência social e do Programa de Atenção Integral à Família.

Cada unidade da federação tem as suas particularidades no tocante à emergência dos problemas sociais, em especial à pobreza com as suas sequelas, que rebata na saúde e contribui para o aumento da violência.

As ações desse programa são associadas às de outros programas, como por exemplo, as do Programa Bolsa Família que é um programa de transferência direta de renda do Governo Federal, com condicionalidades, que são exigidas das famílias beneficiárias tais como: frequência das crianças e adolescentes na faixa etária de 6

a 15 anos de pelo menos 85% da carga horária escolar; cumprimento do calendário de vacinação das crianças entre 0 a 6 anos e da agenda pré e pós-natal para gestantes e nutrízes.

Outro programa importante para integrar os esforços do PAIF é o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI.

No Estado do Rio Grande do Norte, a Política de Assistência Social, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social - SEMTAS segue a normatividade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS, em busca da consolidação das ações do Sistema Único de Assistência Social - SUAS conforme dados a seguir:

#### Considerações finais

A política de seguridade social conquistada pela reivindicação das classes trabalhadoras, ou outorgadas pelo Estado, na combinação de interesses do capital, trabalho, continua desempenhando um importante papel na proteção social e no combate à pobreza e exclusão social. No entanto a complexidade do panorama econômico e social no mundo contemporâneo exige sólidos sistemas de proteção social, com estratégias voltadas para as novas expressões da questão social e uma articulação do Estado e sociedade para o seu enfrentamento.

No Brasil, a legislação que trata da Assistência Social,

foi promulgada tardiamente, está sendo complementada com outros diplomas legais, mas tem possibilitado a concretização da assistência social, como uma política de inclusão social. O Sistema Único de Assistência Social – SUAS, ainda em fase de implementação, redesenha novas estratégias de participação dos usuários na gestão da assistência social, buscando consolidar o sistema de proteção social brasileiro em moldes universalistas.

O PAIF é considerado um programa que busca integrar as ações do SUAS em cada unidade territorial.

### Referências Bibliográficas

Brasil, Lei Orgânica da Assistência Social, nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, DOU, Brasília, 8 dez. 1993.

\_\_\_\_\_, (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_, Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. – 1. ed. – Brasília: 2009. In <http://www.sst.sc.gov.br>. Acesso em 13/05/2011.

\_\_\_\_\_, INFORMAÇÃO SOBRE O PAIF. <http://mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/servicos/protecao-e-atendimento-integral-a-familia-paif/>. Acesso em: 14/04/2011.

Estival, J. (2003). Panorama da luta contra a exclusão social: conceitos e estratégias. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho.

OIT/STEP. (2003). A Luta contra a pobreza e a exclusão social em Portugal: A experiência do Programa Nacional de Luta Contra a Pobreza, Genebra.

Sen, A. (2000). Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras. 1º Ed.

### Odília Sousa de Araújo

Mestre e Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pós-Doutora em Segurança Social pela Faculdade de Economia da Universidade do Porto – Portugal, Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil, com exercício na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social.

odilia\_sousa@yahoo.com.br

# Políticas sociais de enfrentamento à pobreza e as desigualdades sociais: o perfil das famílias de crianças e adolescentes beneficiadas pelo programa de erradicação do trabalho infantil-PETI, na cidade de Natal, Brasil

MÁRCIA MARIA DE SÁ ROCHA

## Resumo

As novas tecnologias de informação estão presentes no cotidiano da sociedade contemporânea e as instituições socioeducativas não podem mais evitar sua presença, por isso, estão estimulando e viabilizando cada vez mais esta realidade, através de seus programas e projetos pedagógicos. Mesmo assim, o país ainda apresenta um grande destaque na demanda da população excluída digitalmente, isso porque os incentivos foram realizados com mais eficiência a partir de 2003. Nesse contexto, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs que estão sendo utilizadas nesses projetos de Inclusão Digital, visando permitir que os adolescentes e os adultos das camadas populares aprendam a utilizá-los para seu próprio benefício. Esta pesquisa será focada na turma de Informática básica do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SEESCOOP que é uma instituição jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com a missão de realizar a capacitação e promover o desenvolvimento do cooperativismo. Com o intuito de mostrar: as TICs utilizadas pela instituição; os benefícios e perspectivas da conclusão do curso para o aluno e apontar algumas melhorias.

O presente estudo nos permite perceber as mudanças estruturais que se apontam como justificativa para formação de um modelo misto ou plural de proteção social, denominado pluralismo de bem-estar, que foi gradativamente colocando a família na “berlinda”, bem como, o lugar da família nesse modelo misto ou plural, percebendo as suas dificuldades conceituais e políticas, atribuindo destaque à modernidade das práticas socioeducativas, adotando como eixo de análise o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil- (PETI) na cidade de Natal/RN, Brasil. É precisamente a partir da crise mundial dos anos 90, que a família vem sendo descoberta como um importante agente privado de proteção social.

É importante observar no contexto mundial a prioridade nas agendas governamentais focalizando medidas de apoio familiar, dirigidas às crianças e adolescentes, como: aconselhamento e auxílio e ajuda material aos

pais; ampliação de visitas domiciliares por agentes oficiais; programas de precarização da pobreza infantil, dentre outras, buscando atenderem as demandas de milhares de famílias que vivem atualmente sob o controle do mundo globalizado. De acordo com (Ramos, 2007), na atualidade, as questões da diversidade cultural, da mobilidade das populações e das relações interculturais, são da maior importância no contexto globalizado, estão no centro da preocupação da maioria dos Estados, vindo colocar enormes desafios à sociedade e as estratégias e políticas nos diferentes setores.

Em alguns países, existe suporte material as famílias monoparentais, com crianças e dependentes adultos. Há ainda, os que adotam medidas de incentivos a reinserção da mãe trabalhadora no tradicional papel de “dona de casa” com chamativo apelo da importância do cuidado direto materno na criação saudável dos filhos, (Pereira,

2011).

Na realidade com essa sua redescoberta política, a família também se tornou importante objeto de interesse acadêmico-científico, especialmente pelo fato da sua relação com o Estado em ação, ou seja, com o Estado promotor de políticas públicas. Daí a crescente valorização da entidade familiar como tema de pesquisa, observada nos últimos anos, reconhecida como suporte fomentador de políticas voltadas para essa entidade.

Apesar dessas tendências, pode-se dizer que não há propriamente uma política de família em muitos países capitalistas centrais e muito menos nos países periféricos, como o Brasil, se considerarmos a percepção de política como o conjunto de ações deliberadas, coerentes e confiáveis, assumidas pelos poderes públicos como dever de cidadania, para produzirem impactos positivos sobre os recursos e a estrutura da família (Pereira, apud, Hantrais e Letablier apud Pahl, 1999: 160).

Cabe considerar que as definições de política de família tendem a estar de acordo com os dados do relatório anual (Rocha, 2009) da pesquisa em andamento, sobre o perfil das famílias de crianças e adolescentes beneficiadas com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI): Reconstituindo os caminhos da experiência do PETI na cidade de Natal/RN/Brasil.

A problemática da exclusão social no contexto brasileiro, destacando mais precisamente a Cidade de Natal situada no Rio Grande do Norte, portanto na região Nordeste do Brasil, é importante observar em termos espaciais que a pobreza se expressa de forma mais elevada na zona rural (58%) do que na zona urbana (28%). Na realidade 80% dos brasileiros já vivem nas cidades, o maior contingente de pobres (65%) também vive nas zonas urbanas, o que representa do ponto de vista regional, que a incidência da pobreza está mais concentrada nas regiões norte e Nordeste, embora esteja presente em todas as regiões do país.

Esta realidade aponta dois fatores de disparidade que atravessam os diferentes níveis de reprodução e desigualdade social e têm raízes profundas na cultura brasileira: gênero e raça. Ser mulher e ser de raça negra faz toda diferença nas possibilidades de inclusão social no Brasil. Quanto à questão de gênero, cabe ressaltar que os homens recebem em média um salário 42% superior ao da mulher. Quando se trata de reconhecer esses diferenciais também podemos identificar igualmente ao analisar a questão da ocupação e a forma de inserção das pessoas no mercado de trabalho. A desigualdade ocorre de forma significativa nos rendimentos do trabalho formal e informal.

A finalidade desse estudo vem buscando priorizar grupos populacionais de famílias de crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade, atendidas pela

Política Assistência Social, compreendida no eixo da Seguridade Social, (Previdência Social, Saúde e Assistência Social) através do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que integra as ações do Bolsa Família, que na atual conjuntura vem apontando avanço na redução da pobreza e da desigualdade social, contribuindo dessa forma para elevar possibilidades de inclusão social e garantia de direitos sociais através das atividades socio assistenciais, e financiamento pelo Programa de transferência de renda do Governo Federal.

Ao considerar a importância de refletir o Programa de Transferência de Renda brasileiro, significa também perceber de acordo com (Suplicy 2002) o seu caráter universal e incondicional, denominado de Renda Básica por uns e Renda de Cidadania pelo autor. Neste estudo, buscou-se a compreensão da sua abrangência e ampliação a partir dos anos 1998, quando ocorrem, conforme destaca (Silva, 2011),

Grandes transformações econômicas, sociais e no mundo do trabalho em decorrência da Revolução Tecnológica da Era da Informação, gerando, portanto, um profundo rearranjo do mercado capitalista, cuja maior manifestação são os processos de Globalização e Regionalização dos mercados, com concentração cada vez maior do capital, orientados pela internacionalização da economia, sob a hegemonia do capital financeiro.

Diante das demandas que vão surgindo, o Estado passa a buscar respostas através de ações para proteção desse contingente de trabalhadores em situação de desemprego estrutural ou precarização do seu trabalho, ampliando e disseminando a pobreza, tanto nos países em desenvolvimento como nos países de capitalismo avançado.

Na realidade os Programas de Transferência de Renda, se constituem uma ação concreta, simples e objetiva de garantia do direito elementar do ser humano, o direito à vida, mediante uma justa participação na riqueza socialmente produzida, conforme afirma Suplicy, quando se reporta as experiências desenvolvidas no mundo: em vários países da Europa a partir de 1930; nos Estados Unidos, em 1935, quando o governo de Franklin Roosevelt cria o Social Security (Ato de Seguridade Social), que serviu de base para fundação do Aid for Families With Dependent Children – AFDC (Programa de Auxílio às famílias com crianças Dependentes), através do complemento de renda às famílias com renda abaixo de certo patamar, cujas mães eram viúvas e apresentavam dificuldades de cuidar de seus filhos e oferecer-lhes educação.

Na perspectiva de viabilizar a extensão do Programa de transferência de Renda na América Latina, Suplicy em Renda de Cidadania: a saída é pela porta, reflete os caminhos utilizados de forma pioneira pelo Estado do

Alasca, que permitia anualmente que todos os moradores daquela cidade pudessem receber uma renda monetária transferida diretamente para suas contas bancárias, considerando o volume do Produto Interno Bruto no referido ano.

Protagonista desse ideário, o autor aponta as experiências de vários países da América Latina, e destaca a BIEN – Basic Income European Network (atualmente Basic Income Earth Network), a maior articulação mundial em defesa de uma renda básica para todos criada em 1986. Trata-se de um órgão que vem desenvolvendo ampla discussão internacional sobre a Renda Básica enquanto uma modalidade de Programa de transferência de Renda incondicional, realizando congressos internacionais a cada dois anos em 1986.

No caso brasileiro é importante considerar que os Programas de Transferência de Renda denominados Renda Mínima e Bolsa-Escola apontam a necessidade de orientações que fundamentam o debate e as experiências que vem sendo desenvolvidas considerando que Transferência de Renda enquanto programas compensatórios e residuais, conforme (Silva, 1997) cujos fundamentos são os pressupostos liberais/neoliberais, mantenedores dos interesses do mercado, orientados pelo entendimento de que o desemprego e a exclusão social são inevitáveis. Embora com objetivos de garantir a autonomia do indivíduo como consumidor, atenuar os efeitos mais perversos da pobreza e da desigualdade social, sem gerando consequentemente a produção de uma classe pobre, com garantia de sobrevivência no limiar de uma determinada Linha de Pobreza; Por outro lado, considera Transferência de Renda enquanto programas de redistribuição de renda, orientados pelo critério da Cidadania Universal, tendo como fundamentos pressupostos redistributivos. Nessa perspectiva, visa potencializar os indivíduos a alcançarem de forma autônoma, condições dignas de vida. Nesse sentido, o impacto desejado é a inclusão social.

A partir de 2003 quando ocorre o processo de unificação de programas nacionais de transferência de renda, trata-se de um momento marcado por mudanças quantitativas, mas, em especial as mudanças qualitativas que passam a favorecer a construção de uma Política de Geração de Renda, de abrangência nacional.

Para melhor situar o Programa PETI, considerou-se importante neste estudo a compreensão dos seus objetivos propostos de acordo com a missão maior que é retirar crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade do trabalho considerado perigoso, penoso, insalubre ou degradante, ou seja, daquele trabalho que coloca em risco a sua saúde e a sua segurança.

Nesse sentido, este Programa aponta os seguintes objetivos, conforme (BRASIL, MDS, 2010): Retirar crianças e adolescentes do trabalho perigoso, penoso, insalu-

bre e degradante; 2) Possibilitar o acesso, a permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola; 3) Fomentar e incentivar a ampliação do universo de conhecimentos da criança e do adolescente, por meio de atividades culturais, esportivas, artísticas e de lazer no período complementar ao da escola, ou seja, na jornada ampliada.

De acordo com os critérios que se colocam para o acesso das crianças e adolescentes no programa PETI, podem ser beneficiadas as famílias que tenham filhos de 7 a 15 anos trabalhando em atividades perigosas, penosas, insalubres e degradantes. Devem ser priorizadas as famílias com renda per capita de até ½ salário mínimo, ou seja, aquelas que vivem em situação de extrema pobreza.

Dentre as atividades consideradas perigosas, penosas, insalubres ou degradantes apontam-se: Comércio em feira e ambulantes; engraxates, flanelinhas; distribuição e venda de jornais e revistas; comércio de drogas. Na área rural: Culturas de sisal, algodão e fumo; horticultura; cultura de laranja e de outras frutas; cultura de coco e outros vegetais; pedreiras e garimpos; salinas, cerâmicas, olarias; madeiras, marcenarias; tecelagem; fabricação de farinha e outros cereais; pesca; cultura da cana-de-açúcar; carvoaria; cultura do fumo.

Para fins de atendimento no PETI, são consideradas atividades perigosas, penosas, insalubres ou degradantes, aquelas que compõem a Portaria Nº 20, de 13 de setembro de 2001, do Ministério do Trabalho e Emprego e a Convenção nº 182 da Organização Internacional do Trabalho - OIT.

A família inserida no PETI recebe uma bolsa mensal para cada filho com idade de 7 a 15 anos que for retirado do trabalho. Para isso, as crianças e os adolescentes devem estar frequentando a escola e a jornada ampliada, ou seja, em um período eles devem ir para a escola e no outro, participar das ações realizadas na jornada ampliada, onde terão reforço escolar e atividades esportivas, culturais, artísticas e de lazer.

Embora o Programa tenha por finalidade a retirada das crianças e dos adolescentes do trabalho perigoso, penoso, insalubre e degradante, o alvo de atenção é a família, que deve ser trabalhada por meio de ações socioeducativas e de geração de trabalho e renda que contribuam para o seu processo de emancipação, para sua promoção e inclusão social, tornando-as protagonistas de seu próprio desenvolvimento social.

A família pode permanecer no Programa pelo prazo máximo de quatro anos, contados a partir de sua inserção em programas e projetos de geração de trabalho e renda. Para permanência da família no Programa, observa-se dentre os critérios determinados:

A retirada dos menores das atividades laborais ocorre

a partir dos 16 anos de idade; Apoio à manutenção dos filhos nas atividades da jornada ampliada; Participação nas atividades socioeducativas; Participação em programas e projetos de qualificação profissional e de geração de trabalho e renda oferecidos.

Com relação ao financiamento, o PETI recebe recursos do Fundo Nacional de Assistência Social, com cofinanciamento de estados e municípios, podendo contar, ainda, com a participação financeira da iniciativa privada e da sociedade civil.

Nesse sentido, os estudos realizados até então, consistiram num conjunto de procedimentos e atividades estruturados a partir de uma dimensão tanto operativa quanto ética. Buscou-se adotar formas de abordagens desses sujeitos, bem como, a utilização de instrumentos técnicos operativos e produção documentário. O reexame de estudos já existentes sobre os temas centrais da investigação: famílias em situação de vulnerabilidade social em decorrência da pobreza e do precário acesso aos serviços públicos e estratégias de sobrevivências, foram de fundamental importância na medida em que, a partir do debate teórico-metodológico da profissão, vem permitindo um avanço paradigmático nas interpretações das demandas sociais dos indivíduos como expressões das necessidades humanas básicas não satisfeitas.

Com este propósito, nossos estudos vêm assumindo um entendimento voltado para o processo de efetivação garantia e ampliação de direitos fundamentais e no enfrentamento das expressões sociais. Dentre os passos metodológicos, a realização de oficinas temáticas, utilização de técnicas e dinâmicas de grupos, além da aplicação de entrevistas junto às famílias e Crianças e Adolescentes beneficiárias do programas de transferência de renda e benefícios assistenciais atendidas pelo PETI. Esse atendimento é realizado através dos núcleos TRANSPETRO e Centro de Fuzileiros Navais – Marinha do Brasil, situados na cidade de Natal, numa perspectiva de fortalecimento das práticas socio assistenciais.

De acordo com os Serviços da Proteção Social Básica, definido na Tipificação Nacional de Serviços Socio assistenciais (Res. Nº 109, de 11/11/2009), a descrição específica do serviço para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos tem por foco as especificidades dos Serviços Socio assistenciais que buscam mais precisamente contribuir para resignificação de vivências de isolamento e de violação de direitos, implicando consequentemente numa ação articulada dos serviços de Proteção Social Básica com as demais políticas públicas (Educação, Saúde, Segurança Social, Habitação, Meio Ambiente, Trabalho e Renda, etc.).

Superar as contradições que se expressam na execução dos serviços propostos tem sido uma tentativa incansável dos profissionais comprometidos com o

desenvolvimento das ações socioeducativas. Entretanto, é preciso buscar caminhos de enfrentamento a pobreza e as desigualdades sociais que possam romper com a negação desses direitos assegurados constitucionalmente. O segundo semestre de 2010 nos permitiu o início do mapeamento dos dados relativos às condições socioeconômicas e educacionais das famílias, situando o perfil da realidade onde se encontram inseridas, levando-se em conta as condições de moradia, saneamento básico, acesso de transportes, em especial para atendimento as demandas escolares. Considerando que essas crianças e adolescentes deslocam-se tanto para a escola como para o núcleo onde funciona o PETI, enfrentado a questão da distância e o medo da violência tão presente.

Como aproximação de conclusões, pode-se afirmar a importância do Programa PETI, apesar da complexidade das demandas existentes, mais precisamente no que se refere às condicionalidades de maior articulação das demais Políticas Sociais, no sentido de efetivar a garantia de direitos sociais constitucionalmente legitimados na Constituição Federal, na medida em que tem contribuído para o processo de inserção social das famílias de crianças e adolescentes através das ações desenvolvidas nos Núcleos de Ação Social, bem como, da abertura de espaços de organização coletiva na perspectiva de que possam ter condições de elevar o nível de percepção do enfrentamento da pobreza e das desigualdades sociais, contribuindo assim, para construção de direitos e cidadania.

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) em Natal, embora os resultados da nossa pesquisa sejam parciais podemos perceber os dilemas e desafios que se colocam na medida em que se movimenta mais precisamente no terreno das contradições que são geradoras das múltiplas expressões da questão social e das contradições presentes no cotidiano dos profissionais e pesquisadores comprometidos com o embate dos projetos societários antagônicos. Apontar os impactos desse programa criados junto as famílias das crianças e adolescentes na cidade de Natal significa pensar em responder a partir de uma perspectiva de totalidade, uma demanda na sua singularidade.

Diante dos resultados até então constatados evidencia-se como fator de maior preocupação a questão que se coloca aos usuários, crianças e adolescentes vinculados ao PETI. A deficitária articulação das demais políticas públicas com a Política de Assistência Social (educação, saúde, moradia, segurança pública, transporte, geração de emprego e renda para as famílias), tem se constituído um fator de maior dificuldade

A pesquisa em desenvolvimento vem apoiar significativamente a proposta de estudo no Projeto de Pós-doutorado que estamos iniciando através da Universidade Aberta de Lisboa, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Natália

Ramos, tendo em vista que foi precisamente a partir das reflexões sobre a questão da pobreza e exclusão social que nos permitiu eleger o objeto deste estudo, uma análise das políticas de enfrentamento da pobreza e das desigualdades sociais das famílias de crianças e adolescentes nos contextos Brasil / Portugal. Conforme Ramos (2004, 2005), no que diz respeito ao trabalho infantil, este problema está fortemente relacionado com fatores socioeconômicos, tais como, o baixo rendimento familiar e/o desemprego dos pais, contando a maioria das famílias com o salário das crianças para sua sobrevivência, e afeta sobretudo, os países em desenvolvimento, mas também países industrializados, como, os EUA, Inglaterra, Portugal, Alemanha, Espanha, ainda que em menor escala, impregnadas de particularidades culturais.

### Referências Bibliográficas

- Brasil. Ministério do desenvolvimento social e combate a fome (MDS). (2010). In: Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília,
- Brasil. Presidência da República. Lei de Regulamentação da Profissão do Assistente Social de julho de 1993. DOU de 08 de junho de 1993.
- Behrig, Ei. (2009). Notas para um balanço Crítico do SUAS: a título de Prefácio. Conselho regional de serviço social – 7ª. Região. Rio de Janeiro. EM FOCO. Edição nº 5. Março.
- Perira, P. (2010). Mudanças estruturais política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. In: Sales, M.; Leal, M. (org.). Política Social, Família e Juventude: uma questão de direitos. 6ª Ed. São Paulo, Cortez.
- Suplicy, E. (2011). Renda de cidadania: a porta de saída é pela porta. In: Silva, M.; Yasbek, M.; Di, G. (org.). A política social brasileira no Século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda. 5ª. Ed. São Paulo, Cortez.
- Ufrn. Relatório anual de pesquisa: PVE1292-2009 Perfil das Famílias de crianças e adolescentes beneficiadas com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI): Reconstituindo os caminhos da experiência do PETI na cidade de Natal / RN. Coordenadora: ROCHA, Márcia M. de Sá.
- Ramos, N. (2004). Psicologia Clínica e da Saúde. Lisboa, Universidade Aberta.
- Ramos, N. (2005). Famílias e crianças em contextos de pobreza e exclusão – do desenvolvimento à saúde e à educação. *Psychologica*. Ano 38, 241-263.
- Ramos, N. (2007). Interculturalidade, educação e desenvolvimento – o caso das crianças migrantes. In: Bizarro, Rosa (Org.). *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s) Diversidade(s) e Práticas*

Interculturais. Porto, Areal Editores, p. 367-375.

Silva, M. & Yasbek, M.; Di, G. (2011). A política social brasileira no Século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda. 5ª. Ed. São Paulo, Cortez.

### Márcia Maria de Sá Rocha

Professora do SESCOOP. Graduada em Bel em Sistemas de Informação – Especialista em Gestão Estratégica de Sistemas de Informação. Membro do grupo de Seguridade Social e Relações de Gêneros, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

E-mail: marciadesa@hotmail.com



# Gravidez na adolescência e família em contexto brasileiro

LYRIA REIS

NATÁLIA RAMOS

## Resumo

Nas últimas décadas, a ocorrência de uma gravidez e da maternidade na adolescência têm sido consideradas um problema social e de saúde pública nos países ocidentais desenvolvidos e em desenvolvimento. No Brasil, nas últimas décadas, diversas investigações foram realizadas sobre essa temática, abordando os seus vários aspectos. As percentagens de nascimentos de bebés filhos de mães adolescentes em 2009 no Brasil estavam em torno de 20% sendo 27% na região norte e 16,5% na região sudeste. Esta comunicação tem como objectivo apresentar a importância da família na temática da gravidez na adolescência através da apresentação de histórias de vida de gestantes adolescentes e de alguns resultados da investigação realizada sobre gravidez e maternidade na adolescência no âmbito do mestrado em Comunicação em Saúde, realizada num município da região sudeste do Brasil, no ano de 2007.

## Introdução

A ocorrência de uma gravidez e da maternidade na adolescência não são factos novos e sempre estiveram presentes na história da humanidade. Entretanto, nas últimas décadas, o surgimento de uma gravidez nessa fase da vida têm sido considerado um problema social e de saúde pública nos países ocidentais desenvolvidos e em desenvolvimento, por afectar de diversas formas as jovens, seus filhos e suas famílias, nos aspectos médicos, de saúde e sobretudo social. A gravidez e maternidade sempre foram valorizadas, em quase todas as culturas, principalmente pela conservação da espécie e a continuidade cultural. É considerada como rito de passagem, como o casamento e a morte.

A gravidez na vida de uma mulher corresponde a um período que envolve alterações em diversos níveis e é também um período que a vai preparar para a maternidade. A ocorrência de uma gravidez na fase da adolescência é influenciada e influencia o meio em que vive a jovem fazendo parte da história de vida das adolescentes.

Através da apresentação de três histórias de vida resumidas, com nomes fictícios e histórias reais será abordado o tema da gravidez na adolescência e família em contexto brasileiro.

Roseli tem dezoito anos e está grávida de oito meses. Vive em união de facto com o namorado há um ano e oito meses. Viveu com a mãe até a idade de um ano quando então foi retirada para ser entregue a um lar de acolhimento. Aí ficou até os nove anos quando voltou a

viver com a mãe. Com essa idade, a mãe colocava Roseli a vender rebuçados e outros pequenos objectos pelas ruas da cidade. Aos dez anos foi viver com a avó materna. Aos dezessete anos foi viver com o namorado, então com vinte e um anos, e logo engravidou. Roseli, mesmo grávida continuava a frequentar a escola estando no 11º ano mas como teve risco de aborto, teve que interromper seus estudos. A mãe de Roseli teve o primeiro filho aos quinze anos. Roseli já não tem contacto com a mãe. Com o pai só teve contacto aos nove e dezesseis anos quando, por iniciativa dela, procurou o pai mas não sentiu-o como seu pai. Roseli tinha sonhos, queria ir para o Rio de Janeiro e estudar teatro mas sempre pensava que queria também ter uma família e filhos, na ambiguidade do sonho e da realidade muito próxima que ela conhecia. Como desejo para o futuro, na voz da jovem “pelo menos uma vez na vida eu quero participar de algum espectáculo. Quero fazer pela minha mãe e quero mostrar para ela que quando a gente quer alguma coisa a gente pode conseguir”.

Vanessa tem dezessete anos e está grávida de seis meses. Viveu com os pais até aos quatorze anos quando estes se separaram. Desde os quinze anos vive em união de facto com o namorado que na altura tinha vinte anos. Vanessa já não vai a escola. Interrompeu os estudos no 7º ano porque não gosta e não quer continuar a estudar. Actualmente trabalha como empregada doméstica, actividade que começou a exercer aos doze anos, sem nenhum tipo de protecção trabalhista. Sua mãe teve o primeiro filho aos dezoito anos. Desde os quatorze

anos que ela não sabe do pai. Sobre o futuro ela diz: “o futuro? só vivendo um dia após o outro para saber... por enquanto não penso nisso. Só penso no meu filho. Eu quero continuar trabalhando para dar um futuro melhor para o meu filho, um futuro melhor que o meu”.

Alessandra tem quatorze anos e está grávida de sete meses. Sempre viveu com os pais e os seis irmãos. Sua mãe teve o primeiro filho aos dezesseis anos. Sua irmã também foi mãe aos dezesseis anos. O pai do seu filho tem vinte e quatro anos mas eles não vivem juntos. Actualmente ela cursa o 9º ano. Durante um ano interrompeu os estudos porque o seu namorado lhe disse “eu não estudei, você não precisa estudar”. Aos treze anos começou a trabalhar como ama mas actualmente já não trabalha por causa da gravidez. Quando questionada quanto ao futuro ela diz “eu queria estudar, fazer algum curso e trabalhar... eu só quero ter um serviço bom e ser feliz”.

O que une essas jovens?

### Gravidez na adolescência e família

A gravidez na adolescência tem sido considerada um problema social e de saúde pública nos países ocidentais desenvolvidos. É um “problema” social e culturalmente construído com base nas crenças, comportamentos e expectativas relativas ao papel da mulher nas sociedades ocidentais desenvolvidas. De acordo com a Organização Mundial de Saúde-OMS, adolescente é o indivíduo que se encontra entre os 10 e os 19 anos de idade e grande parte dos autores estudiosos desta temática, considera gravidez adolescente toda gravidez que ocorre nesta faixa etária. Em termos biológicos, alguns autores defendem que a gravidez na adolescência seria apenas aquela que ocorre nos 2 anos seguintes à ocorrência da menarca, período este em que os órgãos do sistema reprodutivo completariam o término do seu desenvolvimento para pleno funcionamento. Considerar uma gravidez como sendo gravidez na adolescência e ainda como um “problema”, está relacionado com os conceitos culturais e sociais construídos e desenvolvidos de acordo com cada grupo étnico e ainda, em cada momento histórico.

No Brasil em geral, ainda são altas das percentagens de nascimentos de bebés filhos de mães adolescentes e com grande variação entre as regiões, estados e municípios brasileiros. No ano de 2004, o Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos-SINASC, sistema de informação em saúde do ministério da saúde, contabilizou um total de 3.026.548 nascimentos no país, sendo que 21,9% tinham sido de bebés filhos de mães com idades entre os 10 e 19 anos. E ainda, quatro por cento desses nascimentos, as mães tinham idade entre 10 e 14 anos (Brasil, 2006). Os resultados preliminares divulgados pelo Ministério da Saúde do Brasil sobre as percentagens de nascimentos de bebés filhos de mães adolescentes para o

ano de 2009 apontam para uma variação entre 27% dos nascimentos na região norte e 16,5% na região sudeste.

A gravidez na adolescência é um fenómeno onde vários factores contribuem para a sua ocorrência. Existem os aspectos biológicos como o surgimento mais precoce da menarca nas meninas, tendência esta observada no último século, os aspectos psicológicos que afectariam os comportamentos das adolescentes como a ausência paterna, a baixa auto-estima, os modelos de maternidade precoce, os aspectos sociais como a desestruturação familiar, o baixo nível socioeconómico, a exclusão social que leva a mudanças nos projectos educacionais com o abandono escolar. Podem ainda ocorrer problemas ao nível da saúde da adolescente (e também para o seu bebé) dependendo da idade em que a mesma engravida (Reis, 2007). De um modo geral, os diversos autores que trabalham nesta temática indicam alterações na vida da adolescente e de sua família que influenciam o desenvolvimento pessoal, social e profissional da jovem que engravida nessa fase da vida.

A família, o nosso primeiro núcleo de convivência, é um sistema complexo de relações, onde seus membros partilham um mesmo contexto social de pertencimento, o nosso primeiro espaço social onde aprendemos muitas coisas que nos vão acompanhar por toda a vida. A família é composta por indivíduos que estabelecem relações entre si, compartilhando a mesma cultura, as mesmas crenças, onde cada um exerce uma função distinta e complementar (Castilho, 2003).

Segundo Ramos (2004), a família “constitui um todo social, com especificidades e necessidades próprias, inserida e influenciada por um sistema mais vasto de interações sociais alargadas à comunidade e à sociedade e pelas redes sociais formais e informais” e ainda “em especial a mãe e o pai, mas também avós são os mais bem colocados para fornecer ao bebé, o apoio, a protecção e a segurança emocional indispensáveis à saúde, as condições de desenvolvimento psíquico, físico e de autonomia, através das rotinas diárias, dos cuidados repetidos, das práticas educativas e de protecção, efectuados num clima afectivo e social apropriados”.

As crianças que crescem em famílias que lhes proporcionam segurança e afecto aprendem gerir melhor as emoções e os afectos e a fazer face aos problemas quotidianos. Segundo Hobbs (1984, citado por Ramos, 2004), as famílias constituem o elemento fundamental ao desenvolvimento de crianças saudáveis, autónomas e competentes. A família não é só importante na infância mas também durante todo o crescimento e desenvolvimento da criança até a fase da adolescência, tanto no desenvolvimento físico quanto no cognitivo.

Se nesta fase da vida, a adolescência, o desenvolvimento biológico ocorre a um passo acelerado, o desen-

volvimento psicológico parece nem sempre acompanhar. Na adolescência ocorrem transformações e a sexualidade torna-se um aspecto importante do indivíduo. Na puberdade e adolescência ocorrem as alterações fisiológicas que permitem os adolescentes a aventurar-se pelo amplo mundo da sexualidade, entretanto há pouco conhecimento e maturidade para lidar com essa questão. Nessa fase, a família (e também a escola) são importantes para transmitir informação e conhecimento sobre educação sexual, sexualidade, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos. Mas nem sempre é fácil para os pais falar sobre essas temáticas com os seus filhos.

E porque falar da família no contexto da gravidez na adolescência? Porque a família afecta e é afectada quando uma gravidez acontece. Uma jovem não decide da noite para o dia que quer ser mãe. A gravidez acontece com a somatória de diversos factores condicionantes que contribuem para a sua ocorrência.

### Gravidez adolescente em Uberaba-Brasil

Os resultados da investigação em que este texto se baseia indicam que cerca de 20% dos nascimentos ocorridos nos anos de 2001 a 2005 em Uberaba, município localizado no estado de Minas Gerais, na região sudeste do Brasil, onde foi realizada a pesquisa, foram de bebés filhos de mães com menos de vinte anos. Nesta investigação foram entrevistadas vinte e cinco adolescentes gestantes com idades entre os quatorze e dezenove anos, treze jovens eram de origem étnica branca e doze negra ou mulata, quatorze eram solteiras, nove viviam em união de facto e 2 eram casadas. Dez viviam com o namorado/marido, sete viviam com a mãe e outros familiares e quatro viviam com ambos os pais. O rendimento familiar médio das jovens inquiridas era de dois salários mínimos brasileiros, cerca de 475 euros no câmbio actual (deve-se sempre considerar a diferença de poder de compra de cada moeda). Dessas jovens, vinte e uma já exerceram algum tipo de actividade laboral, na maioria serviços temporários, pouco qualificados e com baixa remuneração como empregadas domésticas, amas, vendedoras ambulantes, sem relação de trabalho formal.

Segundo Ellis (1999, 2003) a presença parental e especialmente a ausência do pai é um factor fortemente associado à iniciação sexual precoce e ao surgimento de uma gravidez na adolescência. Nesta investigação, dezoito jovens tinham os pais separados. Em quatro casos, os pais nunca viveram juntos, em nove casos os pais se separaram antes das jovens completarem os cinco anos de idade.

Outro factor considerado nas investigações sobre gravidez e maternidade adolescente são os modelos de maternidade adolescente vivenciados pela jovem. Falcão

e Salomão (2006) verificaram a repetição intergeracional da ocorrência da gravidez na adolescência. Nesta investigação dezoito das jovens entrevistadas relataram que suas mães também tinham tido o primeiro filho antes dos vinte anos de idade sendo a mais precoce aos quinze anos, cuja filha também foi mãe aos quinze anos e ela agora já é avó, aos trinta e um anos de idade. Sete jovens entrevistadas também tiveram irmãs que foram mães na adolescência, sendo a mais jovem aos quatorze anos.

Com essas informações foi possível verificar a desestruturação familiar que muitas vezes, associada à baixa auto-estima da jovem e sua necessidade de afecto e carinho faz com que ela procure no namorado e na maternidade, uma “nova oportunidade de ser amada, de se sentir incluída, de se sentir fazendo parte do seu meio”.

Quanto ao conhecimento e informação que essas jovens tinham sobre contracepção, dez jovens relatavam ter sido a mãe a primeira fonte de informação sobre contracepção, dezoito diziam ter ouvido falar sobre a temática através da professora ou um projecto da escola. Das jovens entrevistadas, onze relataram exclusivamente a escola como primeira fonte de informação sobre contracepção. Neste sentido verificou-se a importância da escola no contexto da educação sexual das crianças e jovens e a dificuldade que muitas famílias, mães e pais ainda têm em abordar o assunto da sexualidade e contracepção com as suas filhas e filhos em alguns contextos brasileiros. Em alguns casos, a baixa literacia dos pais também colaboram neste sentido e quando os pais tentam orientar os filhos para essa questão, a comunicação é muitas vezes repressora na tentativa de não repetição da maternidade adolescente, vivenciada por muitos desses pais e mães.

E então, o que une essas jovens? Une a gravidez, une a desestruturação familiar, une as condições afectivas, sociais e económicas.

A precariedade das condições sociais e a ausência de alternativas (dificuldades nos acessos à educação, cultura, desporto e lazer), associadas às necessidades emocionais, a carência de afectos, também faz com que essas jovens acabem por fazer da gravidez e da maternidade precoce, uma opção em suas vidas, opção esta nem sempre vista pela adolescente e sua família como uma ausência de outras opções mas, como objectivo de vida de alguém que não “faz parte” que não tem opções, de alguém que sente que já cumpriu a sua etapa educativa (mesmo que essa não seja a realidade), pois a educação formal não lhe diz muita coisa, a escola não atrai e, pelos baixos rendimentos familiares, ela “precisa” encontrar outros meios e assim, procura no trabalho, muitas vezes explorado e mau remunerado, já que não há qualificação para exercer funções melhor remuneradas, uma forma de ter algum dinheiro e algum poder sobre suas vidas.

### Considerações finais

Através desta investigação foi possível verificar que a ocorrência de uma gravidez na adolescência não é um evento de causa única e diversos factores do contexto biopsicossocial contribuem para que uma adolescente engravide e se torne mãe. No Brasil ainda são altas as percentagens de gravidezes adolescentes e ainda são necessários esforços em diversos níveis para que se possa diminuir essas percentagens. Como um “problema” multicausal, que envolve diversos factores do contexto biopsicossocial, assim deve ser abordada a questão.

Foi também possível verificar a importância da família ao fornecer afecto, protecção, apoio e segurança emocional aos filhos, desde o nascimento até ao alcance de sua autonomia, factores muito importantes para o desenvolvimento saudável tanto físico como psicológico.

Mais do que pensar na prevenção da gravidez na adolescência como facto isolado, há que conhecer o contexto biopsicossocial em que vivem essas adolescentes, há que dar apoio e segurança às crianças e jovens, há que, desde a infância dar carinho e suporte, promover o desenvolvimento da auto-estima, trabalhar para que as crianças desenvolvam-se em ambientes saudáveis, onde sintam-se seguras, integradas, participantes e possam ter um desenvolvimento adequado a cada fase da sua vida. Desde a infância, pais e educadores devem trabalhar para aumentar o conhecimento e autonomia das crianças e jovens, para que eles possam tornar-se adultos autónomos, responsáveis, participativos e integrados na sociedade.

### Referências bibliográficas

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. (2006). Saúde Brasil 2006: uma análise da situação de saúde no Brasil/Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Análise de Situação de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde. 620p. Série G. Estatística e Informação em Saúde.

Castilho, T. (2003). Paineis: Família e relacionamento de gerações. Actas do Congresso Internacional Co-Educação de Gerações. São Paulo: SESC.

Ellis, B. et al. (1999). Quality of early family relationships and individual differences in the timing of pubertal maturation in girls: a longitudinal test of an evolutionary model. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 77 nº 2. 387-401.

Ellis, B. et al. (2003). Does father absence place daughters at special risk for early sexual activity and teenage pregnancy? *Child Development*. New Zealand: Vol. 74 nº 3. 801-821.

Falcão, D.; Salomão, N. (2006). Mães adolescentes de baixa renda: um estudo sobre as relações familiares. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Vol. 58 nº 2. 11-23.

Ramos, N. (2004). *Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Universidade Aberta.

Reis, L. (2007). *Gravidez e maternidade na adolescência - Um estudo no município de Uberaba, estado de Minas Gerais, Brasil*. Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde. Lisboa: Universidade Aberta.

### Lyria Reis

Possui graduação em Odontologia (FIUBE, Dez/1986). Especialização em Administração dos Serviços de Saúde e Saúde Pública (UNAERP, 1988). Especialização em Saúde Coletiva (FMTM, 1993). Mestrado em Comunicação em Saúde (UAb, 2007). Atuou como cirurgiã dentista e coordenou os serviços de informação em saúde na Secretaria de Saúde de Uberaba, Brasil. Coordenou Equipa Volante de Saúde Indígena - Projeto PNUD BRA/94/007 em Rondônia, Brasil. Atualmente é doutoranda em Psicologia e tutora no DCSG-UAb, Lisboa. Desenvolve investigação sobre determinantes da saúde em contexto migratório no Grupo “Saúde, Cultura e Desenvolvimento”, como investigadora integrada no Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais-UAb. Áreas de interesse: informação e comunicação em saúde; educação e promoção da saúde; determinantes psicossociais e culturais da saúde; estilos de vida e qualidade de vida; saúde e migrações.

E-mail: lyriareis@gmail.com

### Natália Ramos

Psicóloga; Doutorada e Pós-Doutorada em Psicologia, especialidade Clínica e Psicopatologia Intercultural, pela Universidade René Descartes, Paris V, Sorbonne; Especializada em Antropologia Fílmica pela Escola Prática de Altos Estudos, Sorbonne; Professora Associada da Universidade Aberta; Investigadora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), onde coordena o Grupo de Investigação “Saúde, Cultura e Desenvolvimento”. Tem orientado e acolhido numerosos projetos de investigação de Mestrado, Doutoramento e Pós-Doutoramento. Tem locionado e pesquisado em vários domínios científicos, nomeadamente, nas áreas da comunicação, educação, psicologia, saúde, antropologia fílmica, interculturalidade e migrações e publicado nestas áreas científicas no país e no estrangeiro. É autora de diversos filmes científicos etnopsicológicos sobre famílias e crianças autóctones e migrantes, originárias de diversas culturas e de minorias étnico-culturais.

E-mail: natalia@uab.pt.

# Automutilação em Adolescentes. Identidade e Sofrimento à Flor da Pele

NATÁLIA RAMOS  
LEONIA TEIXEIRA

## Resumo

A adolescência instaura desafios ao sujeito, particularmente ao sujeito em sofrimento, quanto às vivências do corpo e da sexualidade, às relações com as instâncias parentais e com os pares, bem como, quanto às experiências da temporalidade e da espacialidade, que podem desencadear desorganizações subjetivas que se apoiam nos campos da violência, da depressão, do suicídio, da toxicod dependência e das práticas de automutilação corporal. Sujeitos-adolescentes aparecem como figuras que colocam em cena estratégias de sobrevivência, desencadeando patologias e cações destrutivas dos seus próprios corpos.

O corpo, cenário hegemónico de construção subjetiva, constitui espaço de expiação do sofrimento através de flagelações autoinfligidas, indicando o declínio dos recursos de elaboração e representação do sofrimento. Através da dor e do sangue, meninas adolescentes buscam inscrever na materialidade corpórea o sofrimento que não é representado psiquicamente. Neste trabalho, procura-se fazer uma análise dos atos de mutilação autoinfligidos por adolescentes do sexo feminino, cujo núcleo de experiências consistia nos modos como vivenciavam e representavam os seus corpos, sendo essas vivências e representações comunicadas e disponibilizadas, através de blogs de adolescentes na internet. Nestes blogs, as práticas de automutilação aparecem frequentemente ligadas a quadros de anorexia e bulimia, coincidindo, assim, com modalidades de autocontrolo psicopatológico. Através dessas narrativas em meio virtual, adolescentes de sexo feminino apresentam os seus corpos, geralmente em momentos de sofrimento, como aqueles que por meio de comportamentos mutiladores, visam atenuar a dor psíquica pelo infringir de dor física. Tais manifestações de automutilação correspondem a formas de comunicação do sofrimento e a tentativas de estabelecer laços com a vida, fazendo com que, pelas vias do sofrimento materializado em dor, em sangue e em marcas – cicatrizes – a vida seja afirmada, mesmo que pela negativa, ou seja, por atos que parecem evidenciar tentativas de morte.

45

## Introdução

A adolescência é caracterizada como um período de reorganizações identificatórias e identitárias, no qual as mudanças do corpo e dos papéis sociais exigem um intenso trabalho de elaboração psíquica, já que, concomitante à emergência da puberdade, o contexto social reclama resoluções de ordem distinta das colocadas em cena na constelação familiar infantil. O adolescer instaura desafios ao sujeito em sofrimento, quanto às vivências do seu corpo, da sexualidade, às figuras de referência, às relações com os seus pares e com as vivências da tempo-

ralidade e da espacialidade. Sair do campo familiar como espaço de segurança e de protecção significa, além de ampliar os vínculos e de se inserir no laço social e cultural, inaugurar um espaço psíquico complexo constituído pela submissão às leis que regem a vida colectiva, pela aceitação de valores, regras e obrigações (Kehl, 2004; Lesourd, 2004; Alberti, 1999; Birroux, 1996).

A adolescência na atualidade tem de ser considerada, tanto do ponto de vista estrutural da constituição subjetiva e das mudanças relativas à sexualidade, às mudanças corporais e às figuras de referência, como, também, fruto

das implicações que as transformações sociais e culturais e os meios de comunicação social exercem sobre os sujeitos. Principalmente, quando se fala na perda dos referenciais simbólicos, na transitoriedade do ser no social, na insegurança que permeia esses sujeitos frente às novas modalidades de ligações afetivas e culturais, seja no meio social mais amplo, seja no espaço familiar, onde se verifica a falência das funções parentais na estruturação subjetiva do adolescente, particularmente a desorganização de vínculos familiares no que diz respeito à ordem das gerações e às relações interrelacionais (Ramos, 2008b, 2004).

A entrada na adolescência traz à tona questões relativas ao narcisismo, à integração e representação do eu e aos recursos com os quais o sujeito conta para fazer frente a estas mudanças, já que a entrada no laço social consiste numa tarefa complexa.

Tais mudanças têm um impacto de alguma magnitude e particularidade em adolescentes que podem viver as exigências da nova dinâmica psíquica com desestabilização, sendo, muitas vezes, no campo do risco que o adolescente se constitui.

A experiência corporal constitui um dos aspectos mais importantes que se coloca em cena na contemporaneidade, especialmente no momento da passagem adolescente, que não se resume ao momento da adolescência como fase do desenvolvimento, mas abrange operações psíquicas de abandono das posições infantis e de conquista de posições adultas, que têm no laço social os seus suportes.

O interesse pela experiência corporal na passagem adolescente é particularmente importante, numa época em que o corpo constitui o parâmetro central para as concepções de saúde, doença, normal, patológico, vida e morte, bem como o modelo normativo de beleza e de boa forma física (Bauman, 2008, 2007b; Birman, 2003, 2000); Costa, 2004; Le Breton, 2004, 2003b; Lipovetsky, 2004; Ortega, 2008.

Birman (2003: 166) denomina de “cultura da imagem” tal cenário civilizacional, no qual o corpo aparece como hegemônico, em que o subjetivo cede lugar a uma tendência à “estetização da existência”.

A supervalorização corporal contemporânea e a escassez de possibilidades de mediação simbólica, em função do enfraquecimento das instituições familiares e sociais que já não norteiam o sujeito, nem constituem referências subjetivas, despertam a atenção para as repercussões no corpo e suas vicissitudes adolescentes, nomeadamente no campo do risco, vias de escape frente às ameaças de aniquilamento e desorganização, pelas vivências traumáticas postas em cena na passagem adolescente.

Cadoret (2003: 215) aborda o tema a partir do con-

texto sócio-histórico-político, no qual, segundo a autora: “Tudo tem que ser posto à prova pela palavra, pelo acto e pela marca (...). O que resta às adolescentes? Como podem elas legitimar-se, senão pela própria marca? Como marcar as suas experiências e significar os seus ideais? Como marcar a filiação, a identidade, a pertença? Como marcar o sexo e as gerações? Os laços entre fertilidade e procriação? Entre pertença e filiação? Entre os vivos e os mortos? Entre os sexos?”.

Os atos de automutilação infligidos por adolescentes do sexo feminino podem ser exemplificados, tanto pelas práticas culturalmente aceitas e normatizadas como as da tatuagem, do piercing e do alargamento de orifícios corporais (Le Breton, 2003, 2002a; Pérez, 2006; Teixeira, 2002c, 2001b; Tenenhaus, 1993), como e, principalmente, por actos solitariamente infringidos através do uso de instrumentos cortantes e mutiladores que cortam, rasgam, perfuram, queimam partes do corpo, consistindo cenas de tortura e expiação protagonizadas por sujeitos que tencionam viver na materialidade corpórea o que não passa pela elaboração psíquica. Como afirma Le Breton (2003, 9), “Os golpes corporais (incisões, perfurações, escarificações, queimaduras, escoriações, lacerações, etc) constituem um meio extremo de luta contra o sofrimento (tal como, as condutas de risco, mas num outro plano) e eles reenviam ao uso da pele e à sua utilização, também como sinais identitários através da forma de feridas”.

As incisões autofabricadas pelas adolescentes vão além da superfície cutânea, atingindo o psiquismo, “cortando e fazendo sangrar” a subjetividade. Corpo e psiquismo equivalem-se (Freud, 1921/1976), daí podermos supor que o sujeito é corpo e o corpo é sujeito, não constituindo duas entidades distintas. Deste modo, os traumatismos, os desamparos extremamente precoces inscrevem-se diretamente sobre o corporal, em detrimento de toda a possibilidade de elaboração psíquica (Debray, 2001; Dias, 2004; Teixeira, 2004; Volich, 2000).

### Adolescência e Automutilação

Na adolescência, o corpo parece ser o cenário no qual as subjetividades se constroem, sendo figurado a partir de práticas que se situam no campo do risco, tais quais as experiências, comuns aos quadros psicopatológicos dos transtornos da oralidade – anorexia, bulimia, comer compulsivo, vomitar – atestam.

Tais experiências de risco são exemplificadas com atos de cortar-se, perfurar-se, bater-se; aparecendo, muito frequentemente, vinculadas à culpabilidade, ao masoquismo e ao narcisismo, remetendo a momentos precoces da constituição subjetiva.

Os adolescentes legitimam pelas marcas corporais as

suas experiências e ideais, a sua pertença e identidade, a sua dor e sofrimento.

Esta investigação teve como objectivo analisar as representações e vivências do corpo, construídas por adolescentes do sexo feminino que se automutilam, a partir das significações atribuídas às experiências corporais comunicadas e disponibilizadas em Blogs de Adolescentes da Internet (Rocha,2003; Rucruero,2003), sobre anorexia. Procurou-se fazer uma análise dos atos de mutilação autoinfligidos, cujo núcleo de experiências consistia nos modos como vivenciavam e representavam os seus corpos, nomeadamente em relatos de experiências ligadas à rotina diária: ao acordar, ao fazer a higiene, aos comportamentos nas refeições e, especialmente, às estratégias de controlo alimentar –, pelos quais apresentavam os seus corpos, geralmente em momentos de sofrimento, como nos que, por meio de comportamentos mutiladores, visavam atenuar a dor psíquica.

Nesse sentido, foram analisados os seus testemunhos e narrativas disponibilizadas em meio virtual, tendo sido acompanhados cinco blogs de adolescentes, durante o período de três meses.

[www.anamia.zip.net](http://www.anamia.zip.net)

[www.anorexia.zip.net](http://www.anorexia.zip.net)

[www.caminhoanna.blog.ig.com.br](http://www.caminhoanna.blog.ig.com.br)

[www.mysacrificeforana.weblogger.terra.com.br](http://www.mysacrificeforana.weblogger.terra.com.br)

[www.semcomida.blogger.com.br](http://www.semcomida.blogger.com.br)

Os blogs foram visitados aleatoriamente e foram preservados o sigilo e o anonimato das participantes.

Os blogs constituem uma forma de investimento intelectual, afetivo e imaginário, e são tomados como espaços de escrita de si, escrita autobiográfica (Santos, 2006; Schittine, 2004; Sibilia, 2005, 2003; Souza, 1997) tal como a nomenclatura weblogger (diário na internet) indica. Este tipo de narrativa e de escrita constitui tema de interesse quando a construção adolescente a tem como suporte, constituindo-se os processos de subjetivação à medida que a escrita se processa, num processo que implica a inserção no laço social pelo meio virtual. Nestes blogs, intitulados pelas próprias autoras como blogs pró-anorexia, através da narração e da comunicação, as adolescentes dão razão à anorexia e justificam-na, dando-lhe sentido com elementos mediáticos altamente valorizados socialmente, como a magreza. A imagem magra é exibida como símbolo para o alcance do poder, da sedução, da felicidade e do reconhecimento social

Há, em abundância, sites e blogs acerca do fenómeno das automutilações, embora não sejam assim considerados pelos adeptos, quando estão em foco práticas da tatuagem, do piercing, da escarificação. Porém, esses sites e blogs destacam modalidades de lidar com a corporeidade que extrapolam o fenómeno adolescente,

muitos, inclusive, situando-se nos campos da body-art e das encenações artísticas (Costa, 2003; Jeudy, 2002; Le Breton, 2002); Ortega, 2008, 2004; Vale, 2007; Teixeira, 2003a, 2003b.

Nestes blogs, diários virtuais, “diários na rede” as práticas de automutilação, aparecem frequentemente ligadas a quadros de anorexia e bulimia, coincidindo, assim, com modalidades de autocontrolo psicopatológico. O lugar dos pares nessas práticas corporais é importante, como se no laço fraterno se situasse a possibilidade de retorno ao maternal, à proteção, aos estados precoces nos quais o paterno fica de lado, como se as estratégias adolescentes derrubassem os discursos de autoridade e de referência.

O sofrimento, para essas meninas, constitui não conseguir seguir a dieta de vida que se impõem: reduzir a zero o apetite, controlar calorias, dormir em excesso, afastar-se da vida social quotidiana, por exemplo.

A ênfase é nestes blogs atribuída à aparência física, sendo desvalorizados os estados fisiológicos e as condições orgânicas e subjectivas para a realização das actividades quotidianas, tal como exemplificamos nos extratos apresentados seguidamente:

“Eu odeio saber que comi... Odeio mesmo, principalmente quando sou forçada a comer...”

“Eu morro se comer. Dizem que vou morrer assim, mas não sei como. Se comer, se me encher é que morro. Prefiro ta morta pros outros e vivinha pra mim. Vcs compreendem?”

“Pqp é a maldita compulsão! Que ódio! Ela vem quando menos se espera... Parece até aqueles desenhos animados, com um anjo de um lado e um capetinha no pé do ouvido... É uma guerra física e psicológica, quem passa por isso sabe... Não quero mais ter esse corpinho, que não é um corpinho. Só eles não enxergam”.

A vivência corporal resume-se a prescrições dietéticas, sendo o sujeito e as suas vicissitudes reduzidos aos aspectos biológicos do corpo, à imagem corporal:

“Hoje não escrevi, mas não parei de estudar os blogs de vcs, minhas amigas!!! e agradeço o que aprendi. Não fui à escola e nem tenho vontade de ir mais. Vou só para não me verem aqui em casa. Sabe que uma colher pequena de chá quente faz vomitar tudo logo? Tem que ser bem quente e amargo. O Dalai-Lama toma depois de comer. Ele não vomita, mas funciona. Quando falo em vomitar, dá logo vontade. Nem precisa meter o dedo mais na garganta”.

Há um predomínio das sensações de vazio que, paradoxalmente, são vivenciadas pelas adolescentes como estados de plenitude na existência:

“Tô deitada desde ontem. Nem to aí pra ninguém. To bem assim. To vendo, deitada, minhas pernas cortadas.

Fiz isso tudo no mês passado e gosto de ver, de passar a mão nas marcas. São tirinhas, nem parece uma perna. Dá prá vcs verem daqui?”

A desmesura constitui o aspecto que marca as relações dos sujeitos-adolescentes consigo e com seus corpos, bem como com o Outro. A percepção da imagem corporal não condiz com o estado no qual a adolescente se encontra, apresentando-se através de discursos pobres em termos de simbolismo e de metáforas:

“Bem, desde o dia 06/06 eu perdi 4 kg... Não era o que eu esperava mas tbm é melhor do que nada. O mal é que eu não pude fazer no food, o que atrapalha e muito, sem contar aniversários de parentes, avó que faz vc comer de tudo (sempre tem alguém para atrapalhar)”.

“Meu corpo é perder peso. Quando não consigo, não sinto nada e tenho que sentir. Aí me corto toda. No food é minha filosofia de vida”.

As referências a familiares e amigos são feitas de modo escasso e, muitas vezes, enquanto a família, os pais mostram preocupação, as adolescentes vão-se afastando deles, situando-os como secundários e elegendo as amigas da internet como cúmplices e verdadeiramente companheiras. Percebemos a primazia das dificuldades psíquicas, relacionais e de afastamento progressivo das atividades quotidianas:

“Minhas únicas amigas são vcs, por saberem de mim. Os outros não entendem nada e querem me levar, de novo, ao doutor. Não vou de jeito nenhum, nem que tenha que morrer”.

As automutilações são frequentes em momentos de angústia, nos quais pensamentos de fracasso, de desânimo e de incapacidade misturam-se a percepções e sentimentos de não serem merecedoras do amor dos outros, de não serem suficientemente capazes de atrair a atenção e o desejo daqueles que consideram importantes:

“Eu acho muito triste passar por este planeta e não deixar nenhuma marca e é isso mesmo que eu tô fazendo comigo. Eu me decepiono e por isso me castigo e aí me decepiono mais ainda e me castigo de novo e isso nunca acaba... Me faço doer, ficar manchada de sangue. Não suporto meu corpo, o corpo que tenho.

Antes quando eu pensava nisso, até chorava. Hoje já nem choro mais... já me acostumei com a idéia... já me acostumei com a idéia de ter um câncer ou alguma doença grave. Só preciso me acostumar com a idéia de que quando eu chegar do outro lado, a coisa vai ficar pior...”

### Considerações Finais

Concluimos que as práticas de automutilação, em blogs de adolescentes, estão fortemente relacionadas a quadros de anorexia e bulimia e a modalidades de

autocontrole psicopatológico. Mutilar o corpo, através de perfurações e cortes consiste em atos que pedem análises e intervenções terapêuticas não reducionistas, consistindo em manifestações de desorganização da imagem corporal que indicam constituições precoces vulneráveis em termos psíquicos, bem como, fenómenos que implicam sentidos culturais e sociais complexos e plurais. Daí a necessidade de abordagens interdisciplinares e interculturais que tenham em conta uma abordagem multidimensional e que respeitem a subjetividade e a complexidade de tais fenómenos.

As medidas educacionais, para serem eficazes e proveitosas, não podem basear-se em pressupostos morais de que tais práticas prejudicam, podendo trazer consequências nefastas para a vida das adolescentes e dos seus familiares, já que as experiências e representações que as adolescentes vivenciam dos seus corpos, se apoiam em bases diferenciadas dos modelos de normalidade médicos e sociais.

Ser magra constitui-se, para as adeptas do culto da anorexia e da bulimia, como estilos de vida e não como traços psicológicos que comportam sofrimento e que se revelam em sintomas médicos preocupantes, como a magreza extrema, a amenorreia, os problemas fisiológicos, como perturbações no sono, na memória, no tónus e postura musculares, além das implicações sociais, como isolamento social e afastamento progressivo da família e de ideais compartilhados.

A prevenção dos quadros de transtornos da imagem corporal e do esquema corporal deverá ter em conta, também, a vida quotidiana das crianças e adolescentes a partir de estratégias de participação nas instituições familiares e escolares que possibilitem representações das suas experiências corporais, familiares e sociais, incluindo a construção de ideais – traço importante na passagem adolescente.

É importante, também, o descentramento e desconstrução de imagens sociais padronizadas pelos medias, como hegemónicas e inquestionáveis. Os media estão permeados de símbolos que seduzem e trazem promessas de felicidade, de sucesso e de poder se obedecidos e seguidos.

É necessário a construção de espaços de diálogo e escuta nas escolas, nos quais as dores psíquicas, os lutos da infância (do corpo infantil, dos pais, da onnipotência infantil) possam ser tematizados e elaborados e também, intervenções com as famílias já que, em muitos casos, as adolescentes constituem os “sintomas” do que não vai bem na estrutura familiar.

Observamos a importância de se considerar os fenómenos que envolvem a constituição dos contornos do corpo e a sua representação, bem como o papel da dor nestes fenómenos, privilegiando a corporeidade na cons-

trução subjetiva singular e coletiva, na qual a experiência de “tornar-se Outro” é tematizada como operador teórico-clínico da passagem adolescente (Rassial, 1996). No campo do risco, constituem modalidade de fuga e de proteção face às ameaças de aniquilamento e desorganização pelas angústias e conflitos colocados em cena pelos enigmas do adolecer.

As práticas de mutilações corporais autoinfligidas por meninas merecem ser abordadas como paradigmáticas das subjetividades contemporâneas, especialmente pelo carácter ético que ocupam na constituição da corporeidade (Gil, 2001, 1997), já que encenam tragicamente variações culturais do solo social no qual nos constituímos. O cenário sociocultural atual, no qual a cultura somática é premente, constitui o horizonte hegemônico nos quais os processos subjetivos têm lugar (Costa, 2004). Assim, entendendo a passagem adolescente como correspondente à inscrição no laço social, afirmando o sujeito na sua participação nas comunidades de pares e na humanidade, obvio que sejam esses sujeitos-adolescentes que exacerbem os impasses subjetivos singulares e sociais, vivenciando experiências que envolvem o risco e o excesso, a desmesura, o pathos que marca os destinos humanos como mal-estar.

São importantes abordagens que tenham em conta a subjectividade, para além da implicação do sujeito e dos sentidos culturais da experiência da doença e do adoecer, inclusive das representações leigas que a demarcam (Ramos, 2008, 2006, 2004, 2003; Kleiman, 1980; Kleiman e Good, 1985; Spink, 2004, 2003; Teixeira e Bucher-Maluschke, 2008).

Neste sentido, os blogs de adolescentes constituem fontes importantes de representações do corpo e de comunicação da experiência subjectiva, da dor e da identidade de sujeitos em conflito e em sofrimento, que exigem intervenções sociais, educacionais e terapêuticas plurais, multidimensionais, sistêmicas e integrativas.

### Referências Bibliográficas

Alberti, S. (1999). *Esse sujeito adolescente*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.

Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo*. Rio de Janeiro: JZ.

Bauman, Z. (2007). *Vidas Líquidas*. Rio de Janeiro: JZ.

Birman, J. (2003). Dor e sofrimento num mundo sem mediação. *Cultura Vozes*, 5, 25-29.

Birman, J. (2000). *Mal-estar na atualidade: A psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Birroux, A. (1996). *Psicopatologia do adolescente*. In *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de*

Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar.

Cadoret, M. (2003). *Le paradigme adolescent*. Paris: Dunot.

Calligaris, C. (2000). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha.

Costa, A. (2003). *Tatuagens e marcas corporais: atualizações do sagrado*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Costa, F. J. (2004). *O vestígio e a aura: corpo e consumo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond.

Coutinho, M.da P.L. e Ramos, M. N. (2008). Distúrbios psicoafetivos na infância e adolescência: um estudo transcultural. *Psico*. Porto Alegre, PUC-RJ, v. 39, n.1, p. 14-20, jan/mar.

Debray, R. (2001). *Èpitre à ceux qui somatisent*. Paris: PUF.

Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer*. *Psicologia da Adolescência*. Porto: Afrontamento.

Lasch, C. (1991). *Culture of narcissism: american life in an age of diminishing expectations*. New York: Norton & Company.

Luzes, P.; Costa, M. F.; Diniz, J. S. (orgs.). (2006). *Sigmund Freud. 150 anos depois*. Lisboa: Fenda.

Freud, S. (1976). *Luto e melancolia (1919)*. Em: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. 2a. edição. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Jerusalinsky, A. (1999). *Traumáticas de adolescência*. In *APPOA. Adolescência entre passado e futuro*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p. 10-28.

Jeudy, H. P. (2002). *O corpo como objeto de arte*. Rio de Janeiro: Estação Liberdade.

Kehl, Ma. R. (2004). *A juventude como sintoma da cultura*. In *Novaes, R.; Vannuchi, P. Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Kleinman, A. (1980). *Patients and healers in the context of culture*. London: University of California Press.

Le Breton, D. (2007). *En souffrance, adolescence et entrée dans la vie*. Paris: Métailié.

Le Breton, D. (2003a). *L'adolescence à risque*. Paris: Hachette Pluriel.

Le Breton, D. (2003b). *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas, SP: Papyrus.

Le Breton, D. (2002). *Signes d'identité. Tatouages, piercings et autres marques corporelles*. Paris: Métailié.

Lesourd, S.A. (2004). *A construção adolescente do laço social*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Lipovetsky, G. (2004). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla. Mello Filho, J. de, & Burd, M. (2004).

Doença e Família. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Neves, SMR. (2003). Eu-pele, psicossomática e dermatologia. In: R.M. Volich; FC. Ferraz & W. Ranña (orgs). *Psicossoma III – Interfaces da psicossomática*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ortega, F. (2008). *O corpo incerto. Contemporaneidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond.

Ortega, F. (2004) *Modificações corporais e bioidentidades* In: Marcos, L. M.; Cascais, F. A. (Org.). *Corpo, técnica e subjetividades*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Pérez, A. L. (2006). A identidade à flor da pele. *Etnografia da prática da tatuagem na contemporaneidade*. *Revista Mana*. 12(1), 179-206.

Pontalis, J-B. (2005). *Entre o sonho e a dor*. Aparecida, SP: Idéias & Letras.

Ramos, N. (2008a). Família, cultura e relações intergeracionais. *Actas do Congresso Solidariedade Intergeracional*. (Lisboa, 12-15 Janeiro/05). Univ. Aberta, CEMRI.

Ramos, N. (2008b). Saúde, migração e interculturalidade: perspectivas teóricas e práticas. João Pessoa, PB: Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba.

Ramos, N. (2006). Relações e solidariedades intergeracionais na família – Dos avós aos netos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 39, 1: 195-216.

Ramos, N. (2004). *Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa, Universidade Aberta.

Ramos, N. (2002). Educação, saúde e culturas – Novas perspectivas de investigação e intervenção na infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 36, 1, 2,3: 463-487.

Rassial, J.J. (1996). *Le passage adolescent*. Ramonville: Éres.

Rosa, M. D. (2002). Adolescência: da cena familiar à cena social. *Psicologia USP*. V.13, n.2, p. 227-242.

Rucruero, R. C. (2003). Weblogs, webrings e comunidades virtuais. *Centro de Estudos e Pesquisas em Cibercultura*, 3 (31): 1-15. Internet: [<http://www.pontomidia.com.br/raquel/webrings.pdf>] Acesso em 20/04/2004.

Santos, R. P. (2006). Invenção possível de si num espaço virtual. *Narrar - Construir - Interpretar*, 30, 145-151.

Schittine, D. (2004). *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Sibilia, P. (2005). A vida como relato na era do fast-forward e do real time: algumas reflexões sobre o fenómeno dos blogs. *Revista de Biblioteconomia e Comunicação*, 11 (2), 35-51.

Sibilia, P. (2003). Os diários íntimos na internet e

a crise da interioridade psicológica. In A. Lemos & P. Cunha (Org.), *Olhares sobre a cibercultura* (pp.139-152). Porto Alegre:

Editora Sulina.

Spink, M. J. (2004). *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Porto Alegre: EdUPUCRS.

Spink, M. J. (2003). *Psicologia social e saúde*. Petrópolis,RJ: Vozes.

Souza, E. (1997). O eus nos textos: escrito de adolescentes. In Associação Psicanalítica de Porto Alegre. *Adolescência entre o passado e o futuro* (pp.203-211). Rio de Janeiro: Artes e Ofício.

Teixeira, L. C. e Bücher-Maluschke, J.S.F. (2008). O sofrimento e seus destinos: psicologia, psicanálise e práticas de saúde. Brasília, DF: Universa.

Teixeira, L. C. (2006). Morte, luto e organização familiar: à escuta da criança na clínica psicanalítica. *Psicologia Clínica*, v. 18(2), 63-76.

Teixeira, L. C. (2004). El cuerpo en la contemporaneidad y la clínica psicossomática - Body in contemporary and the psychosomatic clinic. *Terapia Psicológica*, Santiago - Chile, v. 22(2), 171-176.

Teixeira, L. C. (2003a). Um corpo que dói: considerações sobre a clínica psicanalítica dos fenómenos psicossomáticos. *Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology on Line*, 1 (1), 21-42.

Teixeira, L. C. (2003b). Dor e inscrição social do corpo: implicações clínicas. In: Costa, I. I.; Holanda, A. F.; Martins, F. M. M. C.; Tafuri, M. I. *Ética, linguagem e sofrimento*. VI Conferência Internacional sobre Filosofia, Psiquiatria e Psicologia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva.

Teixeira, L. C. (2002a). Os lugares do sofrimento e do processo de cura entre medicina e psicanálise: reflexões sobre a iatrogenia. *Revista Universa: Ciências biológicas, da saúde e médicas*, Brasília - DF, v. 1, n. 1, 81-94.

Teixeira, L. C. (2002b). Função paterna, fratria e violência: sobre a constituição do socius na psicanálise freudiana. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 7, n. 2, p. 195-200.

Teixeira, L. C. (2001b). Articulações entre antropologia e psicanálise: Mauss, Lévi-Strauss, Clastres e Freud. *Acheronta Revista de Psicoanálise y Cultura*, Buenos Aires, v. 13.

Tenenhaus, H. (1993). *Le tatouage à l'adolescence. De la représentation graphique à la représentations psychique: Le corps médiateur*. Lisboa: Bayard.

Vale, R. L. (2007) Um olhar psicanalítico sobre tatuagens e cirurgias plásticas estéticas In: Fontenele, L. B.; Carvalho, D. F. (org.). *Anais do IV Congresso Nacional*

de Psicanálise da UFC – Pulsão, desejo e fantasia. Fortaleza: Expressão Gráfica. v.1. 437p.

Volich, R. M. (2000). Psicossomática. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Weinberg, C. (2001). Geração delivery: adolescer no mundo atual. São Paulo: Sá.

### **Natália Ramos**

Psicóloga; Doutorada e Pós-Doutorada em Psicologia, especialidade Clínica e Psicopatologia Intercultural, pela Universidade René Descartes, Paris V, Sorbonne; Especializada em Antropologia Fílmica pela Escola Prática de Altos Estudos, Sorbonne; Professora Associada da Universidade Aberta; Investigadora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), onde coordena o Grupo de Investigação “Saúde, Cultura e Desenvolvimento”. Tem orientado e acolhido numerosos projetos de investigação de Mestrado, Doutoramento e Pós- Doutoramento. Tem lecionado e pesquisado em vários domínios científicos, nomeadamente, nas áreas da comunicação, educação, psicologia, saúde, antropologia fílmica, interculturalidade e migrações e publicado nestas áreas científicas no país e no estrangeiro. É autora de diversos filmes científicos etnopsicológicos sobre famílias e crianças autóctones e migrantes, originárias de diversas culturas e de minorias étnico-culturais.

E-mail: natalia@uab.pt.

### **Leônia Teixeira**

Psicóloga. Graduada em Psicologia pela Universidade de Fortaleza; Mestre em Educação pela Universidade do Ceará; Doutorada em Saúde Colectiva pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade de Paria 13; Pós Doutorada em Psicologia pela Universidade Aberta; Professora Titular da Universidade de Fortaleza, UNIFOR, onde é docente e pesquisadora dos Programas de Graduação e Pós- Graduação em Psicologia e membro da Coordenação do Laboratório de Estudos de Intervenções Psicanalíticas na Clínica e no Social. Autora de diversos trabalhos na área da clinica, da educação e do social.

E-mail: leoniat@unifor.br



# PASSOS DE NOSSOS AVÓS - uma ponte de afectos entre avós e netos

AIDA BAPTISTA

## Resumo

Desde o Génesis que encontramos registos sobre a longevidade e o sonho de o Homem encontrar a fonte da juventude. Não há notícia de a mesma ter sido descoberta, mas os avanços conseguidos na área da Medicina têm permitido o aumento da esperança de vida, que torna evidente a existência de uma população cada vez mais envelhecida. Como consequência, a geração dos avós e bisavós tende a aumentar fazendo com que, na sociedade actual, tenham um importante papel na convivência intergeracional ao desenvolverem relações e linguagens muito fortes de interacção social.

A obra *Passos de Novos Avós*, ao registar um conjunto significativo de narrativas de avós, teve como objectivo reaver memórias de netos que guardam saberes e sabores ancestrais, traduzidos em lengalengas, crenças, superstições, tradições e vivências distantes, tornadas presentes no exercício de evocação de um passado que é cada vez mais património e herança cultural.

Com a análise desta obra pretende-se concluir da importância do papel dos avós na estrutura familiar como construtores de uma identidade.

53

*Envelhecer, é ficar prenhe de sabedoria,  
apenas com a chaga do tempo alastrando pelo corpo*

Júlia Nery

Em 2008, realizou-se em Ponta Delgada (Açores), numa parceria entre a Universidade de Toronto e a Universidade dos Açores, um congresso subordinado ao tema "A Voz dos Avós - Migração e Património Cultural". Digamos que este encontro se decalcou na matriz de um outro, denominado "A Voz e a Voz da Mulher Imigrante Portuguesa", cuja paternidade igualmente se ficou a dever ao Departamento de Espanhol e Português da Universidade de Toronto. Ambos, como o próprio nome indica, pretenderam dar voz a grupos silenciados anos a fio - as mulheres e os avós.

Para a sua visibilidade, em muito contribuiu o olhar atento e interessado da professora Manuela Marujo, Directora Associada dos Estudos Portugueses da referida universidade, a residir e a trabalhar no Canadá há cerca de três décadas. Foi esse interesse que esteve na origem da realização, em 2010, de um II Congresso em Lisboa, subordinado à mesma temática mas, desta vez, em parceria com o CEMRI (Centro de Estudos das Migrações e Relações Internacionais) da Universidade Aberta,

destacando-se o papel empenhado da Professora Doutora Natália Ramos, coordenadora do referido Centro.

Quando se vive em contexto de emigração e se trabalha em universidades cujos alunos são portadores de uma enorme diversidade cultural, cedo se percebe que os avós desempenham um papel fundamental na estrutura familiar. Diz-nos Manuela Marujo (2011): Um estudo sobre as estratégias utilizadas pelas avós e netos em contexto de imigração é indispensável para que se possam entender as várias linguagens afectivas que os ligam, numa situação de desenvolvimento de uma identidade híbrida - em sociedades caracterizadas pela coexistência de cidadãos de múltiplas identidades - que tanto podem ser um factor positivo, como ter consequências adversas no que diz respeito à integração na sociedade dominante.

No contacto com os estudantes, decorrente de determinados exercícios da prática lectiva, quando estes foram questionados sobre a figura que mais tinha marcado as suas vidas, a resposta incidiu maioritariamente sobre os avós. Dos muitos testemunhos, ocasionalmente recolhidos e sem qualquer intencionalidade de carácter científico ou académico, concluiu-se que na fase de organização de uma nova vida, cabia aos avós a guarda dos netos, passando estes mais horas com eles do que

com os pais. Para muitos deles, como nos diz Brianna Medeiros, a avó foi «a minha first babysitter» (Baptista e Marujo, 2010:50). Assim, são os avós quem, na convivência diária, transmitem de forma empírica um conjunto de aprendizagens assentes em princípios e valores que, ao ficarem para a vida, constituirão o edifício identitário dos que um dia hão-de ser adultos.

Partindo desta premissa, ocorreu-nos que seria da maior utilidade fazer uma recolha de testemunhos, que, num esforço selectivo de memórias, nos falassem do período em que tinham vivido/convivido com os seus avós. Porque se pretendia que estas narrativas reflectissem uma determinada época, houve a preocupação de que os autores pertencessem a uma faixa etária, em que a média de idades estivesse acima dos 50 anos (pese embora a variação do intervalo existente), excepção feita à já referida jovem luso-americana Brianna Medeiros, estudante universitária, que quis estudar português para poder comunicar com a avó. "Pela primeira vez que eu me lembro, entendi tudo o que ela disse. Não foi muito, não, e não foi verdadeiramente uma conversa comigo. Mas entendi. E foi aquela troca de palavras a nossa última - a minha avó faleceu naquele sábado" (p. 49).

A diversidade do contexto geográfico foi também tido em conta, pelo que, do lote de autores, há-os com origem ou a residir em Cabo Verde, S. Tomé, Angola, Brasil, Macau, Estados Unidos, Canadá, Portugal Continental e Insular. Procurou-se também um equilíbrio no género, para que a representatividade dos textos se repartisse equitativamente por homens e mulheres. De entre eles, alguns são já avós se bem que a condição privilegiada nas narrativas seja a de neto, excepção feita aos textos de José Guilherme e Candeias Leal, bem como o de Maria Helena Correa que faz um percurso intergeracional de neta, filha, mãe e avó, sintetizando a diferença geracional das três avós no fecho do último parágrafo: «A primeira só sabia de cabras, de crianças e de plantar e colher; jamais saiu da aldeia; a segunda, partiu de navio e aprendeu a servir, como copeira, à francesa; a terceira acumula milhas de avião e se serve do computador para trabalhar e para descrever vidas como as que acabaram de ser contadas» (Baptista e Marujo, 2010: 85).

Será interessante ainda registar que um dos autores se mostrou reticente em aceitar o nosso pedido, invocando o facto de, ao contrário da generalidade das outras pessoas, não ter boas recordações da sua avó. Foi ainda mais longe e confessou: «Eu não gostava da minha avó!». Agarrámos a oportunidade e conseguimos convencê-lo, por considerarmos importante ter uma voz dissonante, ao arrepio da maioria das memórias felizes de avós. O resultado não poderia ter sido melhor, e o texto de José Pedro Ferreira é a prova de que, não a tendo amado em vida, a celebrou numa bela e comovente peça literária, a única desta antologia que, no conteúdo, não segue

o mesmo alinhamento das outras: «Maria de Jesus que nunca me deu mimos, que nunca me contou uma história, nunca me fez uma festinha, nunca me sentou no colo, que nunca se riu comigo, que nunca me disse baixinho coisas que se dizem baixinho para os pais não ouvirem. Chega aqui que a avó tem uma coisa para ti!

Maria de Jesus que nunca me deixou ser neto.

Procuro-a dentro de mim e não a encontro.

Vejo-lhe apenas a sombra, sentada, a desfazer-se à entrada da porta.

Que tenha melhor paz do que a que sempre nos trouxe!» (Baptista e Marujo, 2010: 99)

Apesar de aos autores ter sido dada a liberdade de optarem por um dos elementos do par de avós (o avô ou a avó), houve quem tivesse retratado ambos mas, quando escolhido apenas um dos elementos, a escolha recaiu maioritariamente sobre a avó, dando razão ao recente estudo de Stella Afonso, entre outros, que defende a «matrilinearidade» dominante nas relações entre avós e netos. Esta matrilinearidade afectiva é perfeitamente justificável, se entendida à luz da organização social da época em que as mulheres ficavam em casa e os homens, porque destinados ao sustento da mesma, viviam ausentes da esfera familiar, se não física, pelo menos emocionalmente. Por outro lado, e considerando a distribuição das tarefas no seio da família, não espanta que os laços de proximidade e de intimidade fossem bem mais fortes com a avó do que com o avô. Como nos diz a investigadora Ilda Januário, na recensão que fez sobre a obra em análise: Os frutos do matrimónio eram coisas de mulheres, assim como os do património captavam mais a atenção e a energia dos homens (Winter/Spring 2011).

Passos de Nossos Avós constitui, assim, um vasto repositório das mais arreigadas tradições, consubstanciadas em canções de embalar, lengalengas, crenças, superstições, rituais, experiências distantes que, transmitidas de geração em geração, são tornadas presentes nas memórias trocadas entre avós e netos. Para que esta partilha fosse mais completa, decidimos ilustrar os textos com desenhos de crianças da Escola Básica Integrada de Água de Pau, S. Miguel, Açores. Pretendeu-se desta forma fazer a ponte entre a infância e a velhice, indo ao encontro do poema de Oscar Wilde: « Não quero adultos nem chatos./ Quero-os metade infância e outra metade velhice!/ Crianças, para que não esqueçam o valor do vento no rosto;/ E velhos, para que nunca tenham pressa".

À luz da Convenção da Unesco de 2003, que entrou em vigor a 20 de Abril de 2006, estas narrativas são consideradas Património Imaterial da Humanidade. Na verdade, para efeitos desta Convenção, considera-se Património Cultural Imaterial: «as práticas, representações, expressões, conhecimentos e aptidões - bem como os

instrumentos, objectos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados - que as comunidades, os grupos e, sendo o caso, os indivíduos reconheçam como fazendo parte integrante do seu património cultural». Segundo ainda o articulado da mesma Convenção, o património cultural imaterial, manifesta-se nos seguintes domínios:

- a) Tradições e expressões orais, incluindo a língua como vector do património cultural imaterial;
- b) Artes do espectáculo;
- c) Práticas sociais, rituais e eventos festivos;
- d) Conhecimentos e práticas relacionados com a natureza;
- e) Aptidões ligadas ao artesanato tradicional.

Inicialmente, a Unesco começou por definir em 1972 apenas o conceito de Património Cultural. Porém, quando se começou a discutir o que os povos guardavam de sabedoria e tradições populares, entrou-se num outro domínio de saberes que veio dar origem à Convenção de 2003. Note-se que alguns países não tinham património físico, vulgarmente traduzido por monumentos ou determinados espaços naturais dignos de serem reconhecidos como tal. No entanto, essa falta era compensada pela existência de um vasto património no domínio da oralidade (registre-se o exemplo de certos países de África e até o Canadá, com os inuits), sem materialidade ou registo escrito. Alguns aspectos desse património deslocam a atenção dos objectos para as pessoas, porque o património imaterial está em cada um de nós, enquanto produtor de conhecimentos e guardador de memórias. Contudo, se nos restringirmos a guardar essas memórias, limitar-nos-emos a ser meros fiéis de armazém, ou seja, aquele que guardava coisas.

É aqui que entram os avós, figuras tutelares neste panorama de transmissão de património. As suas histórias de vida expressam não só o desenrolar das mudanças, mas atestam também a permanência de determinados padrões sociais e culturais que contribuem para a construção de uma identidade social. Diz-nos Eduardo Bettencourt Pinto que «o nosso apelido tem uma história e um percurso, e que na linha enviesada da estirpe somos a consequência de uma miríade de passos e vidas que nos antecederam» (Baptista e Marujo, 2010:45). Fica, assim, a ideia de que as trajectórias de vida e a memória familiar são factores a ter em conta na construção dessa identidade social, tanto mais forte quanto ela for confrontada com outras entidades em disputa, como acontece quando se vive em comunidades das diferentes diásporas.

Dito isto, façamos agora uma breve abordagem de alguns dos testemunhos, para podermos perceber como nos chegam as lembranças do passado, fruto da interpretação que cada um tem da sua própria realidade.

Baptista e Marujo, 2010 referem que para Álamo de Oliveira, por exemplo, a avó Florinda ficara-lhe «na memória como sobremesa nicada de respeito e afecto»(p.16), enquanto Carla Cook nos diz «A minha Avó resume a minha infância desde o início da memória, num colo amplo, no cheiro a café e tangerina...» (p.59). Porém, Inocência Mata guarda da avó «a imagem de uma força da terra"(p.101). Se a imagem da força dos avós perpassa em muitos dos textos, esta convive com a suavidade dos mimos, reservados para as visitas ou situações de doença, quando «uma simples gripe dava direito a uma fatia de pão de trigo com marmelada» (p. 16), ou a visita da avó de Domingos Marques, «carregada com um açafate de maçãs» (p. 37) se confundia com o odor a fruta espalhado pela casa toda.

A vida com as avós, quando retratada ao pormenor, como o faz a escritora Fernanda Dias, dá-nos imagens de rituais perdidos e esquecidos no tempo, como era o caso do grupo de lavadeiras que no rio Breja «esfregava e batia a roupa nas lajes polidas, metidas na água até aos joelhos» (p. 67), ou a grande fogueira feita na margem «onde fervia a barrela de cinza para a roupa branca» (p. 68), fazendo com que pairasse no ar «um penetrante aroma de erva, flores, lenha resinosa ardendo, sabão azul e branco» (p. 68).

Nestas viagens pela memória, ficaram-nos também as preces com as mais variadas funções (para abençoar, amassar, amansar as trovoadas, fazer dormir), o provérbio em forma rimada «Março, marçação, manhã de inverno, tarde de verão» ou as histórias contadas ao serão, à volta da fogueira ou do «estrado de madeira que rodeava a grande braseira de cobre» (p. 69), num tempo em que as famílias eram numerosas, como a da avó de Gabriela Silva, Maria de Jesus da Purificação que, aos catorze anos casou com o seu António e por «vinte e quatro vezes preparou o corpo e a alma para uma nova maternidade, na certeza de que nela se cumpria a vontade de Deus» (p. 78).

Na antologia, temos avós letrados e avós analfabetos, mas todos eles portadores de uma enorme sabedoria. É Inocência Mata quem nos diz «Se algum dia alguém fez uma correspondência entre analfabetismo e menor capacidade intelectual, ou até falar de inteligência, é porque não conheceu a minha avó» (p. 104). E exemplifica: «A minha avó falava muito mal a língua portuguesa. Na verdade, nem se pode dizer que a falasse. E ela percebeu muito cedo o que eu iria aprender na universidade (...): que língua é poder! Quem detém a língua, detém o poder! E cedo percebeu que perderia autoridade falando connosco numa língua que ela não dominava e que nós dominávamos. Por isso, para falar connosco, recorria à sua língua: o lunguyé. Assim, embora não fôssemos fluentes em lunguyé, entendíamos e interagíamos. Com o tempo fui procurando aperfeiçoar essa língua, por

determinação de uma ideologia identitária que assumi» (p. 104).

Um elemento presente em quase todas estas narrativas é a capacidade que as avós têm de prender os netos às suas histórias, mesmo se estes morriam de medo na hora de ir para a cama. A curiosidade pelas «estórias de fundos» (p. 103) e feitiços (um dos elementos mais importantes do fabulário do arquipélago de S. Tomé), ou dos «causos» das ilhas açorianas, relatos de acontecimentos extraordinários a que não faltavam as almas do outro mundo (p. 124) era mais forte do que o terror que provocavam. - Porque gostávamos delas, então? - pergunta Inocência Mata. Dá-nos, de seguida, a resposta: «A razão só podia ser uma: a narradora era fantástica: na criação do suspense, na cénarização da voz, na teatralidade dos gestos». E acrescenta: «Gostávamos das histórias da minha avó porque convidavam à participação (fiquei depois a saber que esta era uma característica transversal às narrativas de tradição oral em África): havia partes em que nós intervínhamos para cantar com ela; então ela, antes de começar um conto, ensinava-nos a parte do refrão. Era tão mágico! Parecia que nós também contávamos a história».

É preciso também não esquecer que os avós sabem, como mais ninguém, voltar a ser meninos e soltar a criança que existe dentro deles, como nos recorda Gabriel Baptista no Riso Escangalhado de Menina: «A verdade é que a avó não sabia rir como velha, só como rapariguinha. Do corpo em contracções pelo riso, ia saltando dos seus olhos a menina que queria brincar e ser feliz comigo», (p. 52).

Autores houve que, a partir da memória dos seus avós, fizeram relatos de episódios históricos, como foi o caso de um atentado perpetrado pela Carbonária, contado pelo avô Moreira a João Roda, ou a história de certos lugares, reconstituídos na descrição dos espaços e das pessoas que neles se fixaram, como aconteceu em "Lagoinha de Leste», de José Monteiro Filho (p.89) e "No tempo de meu avô" de Paulo Caminha (p.115).

Os avós retratados, mesmo quando talhados num espírito cigano, viveram um tempo de comunicações difíceis, em que uma despedida podia ser um adeus para sempre, como o atesta a neta Ilda Januário: «Quando me despedi da minha avó em Novembro de 1966, ela tinha 69 anos. (...) Ainda eram os tempos em que, uma vez atravessado o Atlântico, não se sabia quando haveria outra visita; (...) Menos de um ano depois desse dia, a avó morria de cancro da mama, sem nunca a voltarmos a ver. Chorei muito no silêncio nocturno do meu quarto da Birnam Ave., em Montreal. Chorei por ela e por mim, rosa do casal: que me faltava ela, o cheiro a pinho e a eucalipto, o luar a recortar a serra e a casa da eira a Nascente, a maresia que soprava do Poente, das ondas do Salgado, o tempo em que fui realmente sonhadora, livre

e feliz» (p. 95).

Muito haveria ainda para dizer, mas, da leitura que foi feita, fica-nos desde já a certeza do papel de todos os «Avós - diferentes nas suas origens e passos - mas quase todos iguais no valor que têm para nós; ou na falta que nos fizeram e na lacuna que deixaram nas nossas almas», como, mais uma vez, afirma Ilda Januário (Marujo, 2011).

Deste modo, este tipo de narrativas ganham uma enorme importância para o estudo e análise de estruturas familiares a partir dos avós, obrigando as lembranças do passado a serem revistas sob um novo paradigma.

Manuela Marujo, ao terminar a comunicação que fez no Congresso em França, referiu esta citação de um jovem: «No mundo em que vivemos, apenas precisamos da Internet e de uma avó!» (p.50). Esta é seguramente a frase que estabelece a ponte perfeita entre presente e passado, modernidade e ancestralidade, numa troca intercultural de saberes e afectos entre avós e netos.

Onésimo Almeida, por sua vez, é responsável pela seguinte declaração: «Se algum dia a cultura portuguesa acabar com o culto da avó, espero simplesmente já cá não estar».(p.109)

Eu também não!

### Referências Bibliográficas

Baptista, A. e Marujo, M. (2010). Passos de Nossos Avós Ponta Delgada, Publiçor Editores.

Convenção para a Salvaguarda do património Cultural Imaterial (2003) Paris, 17 de Outubro

Marujo, Manuela, "Afectos de netos pelas avós imigrantes", comunicação no Congresso «Les Femmes Portugaises dans la Diaspora: en France et dans le Monde», Université Paris Ouest, Nanterre, 11, 12, 13, 14 mai, 2011.

Passos de Nossos Avós: um livro que faltava em português, SENSO nº 10, Winter/Spring 2011.

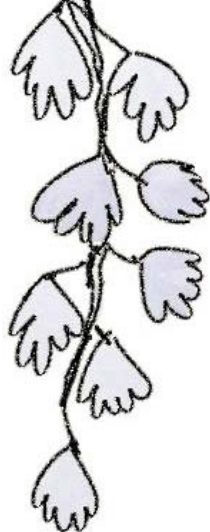
### Aida Baptista

É Licenciada em História (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra), Pós-Graduada em Estudos Europeus (Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra) e Mestre em Literatura e Cultura Portuguesa – Época Moderna (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa). Aposentada desde Outubro de 2006, exerceu sempre a atividade docente, tendo lecionado em vários níveis de ensino. Nos últimos anos de docência, desempenhou o cargo de Leitora de Língua e Cultura Portuguesas no Estrangeiro, ao serviço do ICALP e do Instituto Camões. Em 1989, cumpriu

uma primeira missão de oito anos, na Universidade de Helsínquia, Finlândia, a que se seguiu uma segunda de cinco anos na Universidade de Toronto, Canadá, de 1998 a 2003. De 2004 a 2006, dirigiu o Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões, em Benguela (Angola) e lecionou no Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela, Pólo da Universidade Agostinho Neto de Luanda. Obras publicadas: *Passaporte Inconformado*, Edições Minerva Coimbra, 2004; *Chão da Renúncia*, Edições Minerva Coimbra, 2008; *Entre Margens de Afectos* (c/ Gabriela Silva), Liga Portuguesa Contra o Cancro, Ponta Delgada, 2009; *Passos de Nossos Avós* (c/ Manuela Marujo), Ponta Delgada, Publiçor, 2010. Colabora com alguns jornais e revistas, onde publica artigos ligados às questões da e/imigração.

E-mail: [aidabatista@sapo.pt](mailto:aidabatista@sapo.pt)





## PARTE 2

# COMPETÊNCIAS DA(S) FAMÍLIA(S), QUALIDADE DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS E FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA



# Que competências parentais para os pais de crianças de idades baixas e que modelos de intervenção para as promover?

TERESA BRANDÃO

## Nota curricular

Teresa Brandão realizou doutoramento no Ramo de Educação Especial e Reabilitação na área de Formação Parental/Intervenção Precoce.

É professora do departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, e é membro investigador do CIFER - Centro Interdisciplinar Para o Estudo da Performance Humana.

Tem coordenado e supervisionado vários programas e projectos de Intervenção Precoce e Formação Parental.

É consultora científica junto da Comissão Nacional de Protecção às Crianças e Jovens em Risco.

Consultar em Anexo teor da apresentação realizada no Congresso.

Publicação de artigo em revista científica da especialidade.



# O Método Video Home Training / Video Interaction Guidance em Intervenção Precoce: projeto de investigação-ação

PAULA SANTOS

FÁTIMA FELICIANO

ADELAIDE BICHO

CARLOS FERNANDES DA SILVA

CLÁUDIA RODRIGUES

GABRIELA PORTUGAL

LEONOR CARVALHO

ORLANDA SIMÕES

ROSA MARIA TAVARES

SANDRA AGRA

## Resumo

O projeto de investigação-ação Promoção de Competências Relacionais em Intervenção Precoce (IP) pelo Método Vídeo Home Training/Vídeo Interaction Guidance (VHT/VIG) surgiu no contexto da participação da Universidade de Aveiro na então designada Estrutura de Intervenção Precoce de Aveiro (Despacho Conjunto 891/99, revogado pelo Decreto-Lei 281/2009). Está a ser desenvolvido em oito Equipas de Intervenção Local (ELI) de IP do distrito de Aveiro; as ELI de IP dos distritos de Portalegre e de Coimbra constituem-se como grupos de controlo. Compreende uma dinâmica em que o registo de interações em vídeo, posterior tratamento, análise e feedback (as duas últimas operações supervisionadas por uma especialista em VHT/VIG), têm como resultado esperado o desenvolvimento de competências relacionais nos diversos níveis e díades presentes em IP: família – criança; profissional de IP – família; profissional de IP – profissional de IP; supervisor de IP – profissional de IP.

O projeto, cujo estudo-piloto terminou em Fevereiro de 2011, será desenvolvido até Fevereiro de 2014 e compreende sessões mensais de formação/supervisão dirigidas ao grupo de intervenção, com avaliação anual do impacto, nas variáveis identificadas, nos diferentes sujeitos, nos três grupos (IP Aveiro, IP Portalegre e IP Coimbra).

## Introdução

O projecto Promoção de Competências Relacionais em Intervenção Precoce (IP) pelo Método VHT/VIG visa promover o desenvolvimento de profissionais de IP a trabalhar transdisciplinarmente, em equipas baseadas na comunidade e em articulação de serviços, implementando uma abordagem centrada na família, focalizada na relação, baseada nas forças, ecológica e reflexiva. A qualidade das relações que a criança experiencia com os seus principais prestadores de cuidados tem um impacto decisivo no seu desenvolvimento (Nugent, 2005; McWilliam, 2010; Siegel, 1999); o VHT/VIG, cujo objeto de intervenção são as competências relacionais presentes nas díades família - criança, família – profissionais, e en-

tre profissionais (pares, nas ELI, e supervisores – profissionais), foi identificado como um método de excelência para o tratamento, a análise e a promoção das interações em curso nas dinâmicas de IP. Supervisionado por uma especialista no VHT/VIG, o grupo de intervenção, tem uma dimensão reduzida (quinze elementos), imposta pela própria especificidade do trabalho a desenvolver; numa perspetiva de empowerment coletivo (Turnbull et al., 2000) e intervenção em cascata, o grupo inclui supervisoras e profissionais de oito ELI do distrito de Aveiro. O trabalho iniciou-se em Novembro de 2008, com uma palestra sobre o Método VHT/VIG, aberta à comunidade académica da Universidade de Aveiro e a alguns profissionais de IP (de Aveiro, Portalegre e Coim-

bra). Posteriormente, equacionou-se um projecto de investigação com base nas dinâmicas e procedimentos propostos pelo método VHT/VIG para análise e fortalecimento das interações. Dois subsídios da Fundação Calouste Gulbenkian permitiram realizar o estudo piloto e equacionar procedimentos que vieram a consolidar-se com um financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/113484/2009), iniciado a 1 de Março de 2011.

### Revisão de literatura

Sabemos hoje que a melhor forma de ajudar crianças pequenas a crescerem curiosas, confiantes, aprendizes capazes, é fornecer-lhes cuidados consistentes, afetuosos, responsivos (que estarão na base da construção de relações de vinculação seguras com adultos significativos nas suas vidas); a qualidade desses cuidados e relações também parece afectar as futuras capacidades de empatia, regulação emocional e controlo comportamental das crianças (Shonkoff & Phillips, 2000).

Quando existem condições de risco biológico (e.g., saúde física da mãe e criança) e/ou ambiental (e.g., problemas de vinculação) capazes de fazer perigar o equilíbrio essencial ao desenvolvimento harmonioso da criança, é necessário disponibilizar apoio especializado (Graminha & Martins, 1997). Sendo a família o contexto relacional ótimo para potenciar o desenvolvimento adequado da criança, é também o que mais impacto negativo tem, quando o seu equilíbrio está alterado; por isso, a IP procura maximizar o apoio às famílias com a mínima intrusão, respeitando a sua cultura, valores, crenças, dinâmicas próprias, rotinas; procurando capitalizar o conhecimento disponível sobre desenvolvimento humano na promoção do melhor ambiente possível para o crescimento e desenvolvimento das crianças, otimizando as suas oportunidades de aprendizagem. É também esta a orientação da The International Initiative (I.I.), organização que incentiva a família a encontrar em si mesma, soluções para reconstruir a sua vida e retomar a responsabilidade sobre os seus elementos; uma perspectiva análoga ao parent empowerment de Dunst (2000, 2000b). Dunst, Trivette e Deal (1988), e Meisels e Shonkoff (1990), que atribuem aos pais o papel de especialistas no

conhecimento e apoio aos seus filhos. A I.I. preconiza a ausência de juízos de valor e a rentabilização do tempo da família a favor do fortalecimento emocional dos seus membros, como vias para fortalecer a união familiar (Ancona in I.I., 1992).

O Video Home Training (VHT), definido como instrumento terapêutico usado em algumas instituições residenciais, tem vindo a revelar-se de elevada utilidade para os pais no espaço doméstico, particularmente para aqueles que têm dificuldade em lidar com as necessidades das suas crianças (I.I., op cit, p.6). Quando aplicado a outros contextos relacionais, designadamente, para promoção da relação entre pais e profissionais, e entre profissionais, o VHT designa-se Video Interaction Guidance (VIG). Momentos particulares da

### Quadro 1 - Características de Orientação e Interação Positiva

1 – Iniciativa e receção	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar Atento</li> <li>- Harmonizar a si mesmo</li> <li>- Formar um grupo (dar orientação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Virar para o outro</li> <li>- Olhar para o outro</li> <li>- Entoação afável</li> <li>- Expressão de rosto agradável</li> <li>- Postura agradável</li> <li>- Participação (e.g., elaborar respostas)</li> <li>- Dizer sim e repetir</li> <li>- Nomear</li> <li>- Cabeça em assentimento de receção</li> <li>- Envolvimento num grupo</li> <li>- Olhando à volta</li> <li>- Acusando receção</li> </ul>
2 – Interação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repartir a vez</li> <li>- Cooperação</li> <li>- Formar opiniões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar e receber vez</li> <li>- Partilhar vez</li> <li>- Juntar-se à transação</li> <li>- Ajudando um ao outro</li> <li>- Dar</li> <li>- Receber</li> <li>- Trocar</li> <li>- Investigar opinião</li> </ul>
3 – Discussão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fornecer Conteúdo</li> <li>- Tomar Decisões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mencionar</li> <li>- Desenvolver</li> <li>- Discussão plena dos assuntos</li> <li>- Propor</li> <li>- Aceitar</li> <li>- Reformular acordos</li> </ul>
4 – Resolução de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomear contradições</li> <li>- Restaurar contacto</li> <li>- Efetuar transações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar intenções</li> <li>- Voltar a 1 (iniciativa e receção), 2 (interação) e 3 (discussão)</li> <li>- Estabelecer pontos de vista</li> <li>- Reclamar com fundamento</li> </ul>

comunicação são registados em vídeo e analisados posteriormente, sob supervisão do Video Interaction Guider (VIGer, especialista no método), segundo parâmetros sintetizados nos quadros 1 e 2.

O uso do vídeo permite às famílias revisitarem momentos particulares de comunicação, identificarem competências de comunicação da criança e consciencializarem os seus próprios comportamentos funcionais, facilitando a interação, aumentando a mestria e satisfação no processo relacional incentivador e promotor do desenvolvimento, proporcionando um sentimento de realização e autoconfiança (Feliciano, 2002). Além da família, também os profissionais que protagonizam o apoio beneficiarão do reforço da comunicação facilitadora:

dar oportunidade ao profissional de intervenção directa de reflectir sobre o seu trabalho, pensar e falar sobre as interacções com as crianças e famílias, num contexto de reuniões de trabalho psicologicamente confortáveis e seguras, sob orientação de um supervisor, é crucial para o sucesso da intervenção (Santos, 2007: 170); assim, interessa capacitá-los nas dimensões estimulação, sensibilidade e (promoção de) autonomia das famílias (...), no enquadramento dos cinco valores essenciais que operacionalizam a abordagem desejável em IP: centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva; e, aos supervisores, em torno do Perfil de Competências de Supervisão em IP (op. cit: 172). A necessidade de supervisão encorajadora e baseada nas forças encontra no VIG adequação para desenvolver competências facilitadoras na equipa e na família (Spinusa, 2004).

Feliciano (2002) avaliou e confirmou benefícios do VHT/VIG numa amostra portuguesa. No estudo (experimental), com intervenção na maternidade e domicílio, avaliaram-se efeitos em dimensões dos pais e bebé prematuro, com medidas em T1 (pré-intervenção), T2 (alta médica) e T3 (3 meses após a alta médica). Os resultados confirmaram liderança parental e competências comu-

**Quadro 2 - Esquema de contacto na análise do vídeo**

Séries de sins	Iniciativas positivas	Receção de iniciativas positivas	Iniciativas e receção negativas	Séries de não
Estar atento	- Olhar para o outro	- Olhar para o outro com contacto ocular	- Olhar sem contacto ocular - Olhar ausente	Não estar atento
Aprovação	- Sorriso - Entoação afável - Acenar que sim - Expressão de rosto agradável simpática	Aprovação por: - Sorriso - Entoação afável - Acenar que sim - Expressão de rosto agradável, simpática	- Não sorrir - Entoação não afável - Ausência de acenos de sim - Expressão de rosto aborrecida	Ausência de aprovação
Conversação	- Conversar: - Nomear com aprovação - Dizer "sim!" - Iniciar conversa - Perguntar	Tipos de resposta: - Nomear com aprovação - Dizer "sim!" - Iniciar conversa - Perguntar	- Estar calado - Corrigir - Dizer "não!"	Ausência de conversação
Repartir 'vez'	- Dar 'vez'	- Aceitar 'vez'	- Falar qualquer um e alguns não falam (sem 'vez') - Falar mutuamente	Ausência de repartir 'vez'
Ser cooperativo	- Perguntar se quer ajuda	- Aceitar ajuda oferecida	- Ausência de ajuda oferecida ou dada	Não haver cooperação
Dar Orientação	- Tomar iniciativa - Organizar atividades - Dar sugestões - Fazer planos - Procurar soluções	- Aceitar orientação	- Nenhuma orientação dada ou recebida	Ausência de orientação dada ou recebida

nacionais na díade pais-bebé prematuro; benefícios na depressão (> mães T3), percepção (> VHT), auto-estima (> mães), sentimentos e atitudes (> mães), aumento de peso e alimentação materna (UCIN) nos subgrupos de intervenção. Conclui-se da pertinência do VHT/VIG e necessidade de intervenção multifacetada, articulando focos relevantes na IP: infantes, família, profissionais e comunidade envolvente.

### População alvo e impacto esperado/resultados a alcançar com o projecto

O objetivo geral do projeto é desenvolver investigação para promoção de competências profissionais e relacionais em Intervenção Precoce (IP) (intervenção directa e supervisão) através do método VHT/VIG.

A IP consiste numa abordagem centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva (Wollenburg et al., 1999; Santos, 2007), desenvolvida primordialmente nos contextos naturais de vida das crianças e das famílias. Os valores que norteiam o método VHT/VIG - parceria com as famílias, intervenção em contexto domiciliário e na comunidade, focalização nas competências relacionais existentes e

respeito pela diversidade cultural e social (I.I., 1992, p. 2-3); o vídeo feedback, enquadrado por estes princípios, permite demonstrar como enriquecer e desenvolver as comunicações básicas, reforçando-as nos pais, filhos e profissionais (Feliciano, 2002). O VHT/VIG apresenta-se, pois, como uma via de excelência para aplicar em IP.

Deste modo, visando a promoção de uma cultura de avaliação e desenvolvimento de competências contingentes com as necessidades identificadas em todos os níveis estruturais da IP, desenhámos um projeto de investigação em que a intervenção focaliza três sujeitos principais: as supervisoras e os profissionais de IP, nos respectivos papéis de liderança reflexiva e supervisão de ELI, e de interventores junto das famílias; as famílias, figuras de vinculação dos seus filhos; as crianças, que usufruem das condições facilitadoras geradas. O primeiro nível de atuação é a formação e supervisão directa junto das supervisoras e dos profissionais das ELI que participam directamente no grupo de intervenção/formação/supervisão; e indirecta junto dos profissionais que são supervisionados. O segundo nível de intervenção (indireta), incide nas famílias cuja realidade é trazida para supervisão pelos respectivos visitantes domiciliários. O terceiro nível de intervenção (também indireta) são as crianças com deficiência ou em risco de atraso de desenvolvimento; são elas, o seu desenvolvimento harmonioso, a motivação do projeto, que confere relevância a todos os outros elementos.

### **Espera-se que:**

I. As supervisoras das ELI que participam no grupo de intervenção, identifiquem e reconheçam as suas competências de comunicação, aprendendo a otimizá-las, tanto na relação com os profissionais de IP que supervisionam, como junto das famílias a quem prestam apoio. Estes resultados traduzir-se-ão em melhores competências de Liderança Reflexiva (Parlakian, 2001) e de Supervisão em IP (Santos, 2007), bem como em mais baixos níveis de Vulnerabilidade ao Stress (23 QVS) (Simões et al, 2008).

II. Os profissionais das ELI, pela participação direta ou indirecta no grupo de intervenção, através da micro-análise da comunicação e rituais de contacto, e da transmissão, em equipa transdisciplinar, do vídeo feedback elaborado em reunião supervisionada pela VIGer, consciencializem e otimizem as próprias competências comunicacionais com as famílias e com os seus pares, com claras conseqüências para a qualidade do seu trabalho, tanto na equipa de pares, como no trabalho directo junto das famílias em apoio. Estas mudanças revelar-se-ão através de resultados mais elevados nas dimensões de estimulação, sensibilidade e promoção de autonomia das famílias, do Estilo do Profissional de IP (Santos, 2007),

bem como através de mais baixos níveis de Vulnerabilidade ao Stress (23QVS) (Simões et al., 2008).

III. As famílias das crianças em risco de atraso de desenvolvimento, apoiadas por profissionais mais esclarecidos e capazes de comunicar eficazmente, desenvolveram competências comunicacionais mais contingentes com as necessidades das suas crianças. Estas mudanças evidenciar-se-ão através de maior capacitação e empowerment na identificação de necessidades e recursos necessários ao seu bem-estar e funcionalidade, e de mais baixos níveis de sintomatologia depressiva.

IV. As crianças em risco de atraso de desenvolvimento, envolvidas com os seus principais prestadores de cuidados/famílias em relações psicologicamente mais nutrientes, terão melhores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, traduzindo-se estes ganhos em mais elevadas competências desenvolvimentais e melhores níveis de crescimento.

### **Procedimentos, hipóteses e instrumentos**

Quando a finalidade é promover o desenvolvimento de crianças pequenas, as famílias surgem como o principal foco de uma intervenção não invasiva ou impositiva, objetivando o seu empowerment e consciencialização de competências. A metodologia aplicada neste projeto baseia-se nos recursos da própria família e na relação com o profissional, sendo facilitada por supervisão técnica ao desenvolvimento profissional capaz de promover as competências parentais, num movimento em cascata: a criança é reforçada pelos pais, que são reforçados pelos profissionais, que são reforçados pelo supervisor de IP, por sua vez reforçado por um supervisor VHT/VIG.

### **Fases do estudo:**

I. Equacionámos um estudo Quasi-Experimental, pré-teste-pós-teste, com dois grupos testemunho não equivalente, uma amostra por conveniência organizada pela estrutura de IP do distrito de pertença, e uma avaliação no decorrer da intervenção. Utilizámos dois grupos testemunho (um da zona centro e outro da zona sul do país), permitindo-nos duas medidas de base que possibilitam avaliar a intensidade dos efeitos do VIG e VHT; e uma avaliação a meio da intervenção; ambos os meios para diminuir fatores de invalidade como a selecção e maturação dos sujeitos da amostra (visto termos uma amostra de grupos organizados segundo as formações profissionais e famílias envolvidas e sinalizadas de risco numa dada zona geográfica, com processos evolutivos, de intervenção e formação distintos) (Fortin, 2009). Assim, temos um grupo de intervenção (IP Aveiro) e dois de controlo (IP Portalegre e IP Coimbra) e uma selecção de instrumentos adequados a cada dimensão a medir; de

acordo com as hipóteses:

1. As supervisoras em VIG apresentam mudanças favoráveis em relação aos de controlo, na vulnerabilidade ao stress, liderança reflexiva e perfil de competências de supervisão; estas dimensões são avaliadas por recurso aos questionários 23 QVS (Serra, 2008), Auto Avaliação da Liderança Reflexiva (Parlakian, 2001) e Perfil de Competências de Supervisão em IP (Santos, 2007), respetivamente.

2. Os profissionais em VHT e VIG apresentam mudanças favoráveis em relação aos de controlo, na vulnerabilidade ao stress e nas dimensões de estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia das famílias, do perfil de desempenho em IP; para avaliar estas variáveis, recorrer-se-á aos questionários 23 QVS (Serra, 2008) e Parâmetros para Auto Avaliação do Desempenho em IP, numa Perspetiva Experiencial (Santos, 2007).

3. Os pais em VHT apresentam mudanças favoráveis em relação aos de controlo, na sintomatologia depressiva, e na capacidade de identificação de necessidades e recursos da família; as variáveis e dimensões identificadas nas famílias, serão avaliadas através da Escala de Depressão do Centro de Estudos Epidemiológicos (CES-D) (Gonçalves et al., 2003), da Escala de Recursos Familiares (Serra, Firmino, Ramalheira e Canavarro, 1983) e do Inventário das Necessidades da Família (INF) (Bailey e Siesonsson, 1990).

4. As crianças em VHT apresentam mudanças favoráveis em relação às de controlo, nos dados de crescimento – peso, altura e perímetro cefálico - e desenvolvimento - os do perfil resultante da aplicação da Schedule of Growing Skills II (Bellman, Lingam e Aukett, 2003), sempre que estiverem disponíveis nos processos individuais das crianças apoiadas.

II. Iniciámos o VHT/VIG [estudado e em implementação em Portugal por Feliciano (2002)] com famílias, profissionais e supervisores de IP, após garantia de participação e ética na investigação e aplicação dos instrumentos em T0. A grande instabilidade e mobilidade dos elementos das Estruturas de IP, tanto nos grupos de controlo, como no de intervenção, obrigou a que se considerassem os anos de 2009 e 2010 como estudo piloto. A partir de Março de 2011 e até Fevereiro de 2014, proceder-se-á, no primeiro ano e no grupo de intervenção, à formação inicial, treino, supervisão e aprofundamento do conhecimento em VHT/VIG na IP; depois, continuando em formação/supervisão, promover-se-á a mestria e capacitação dos participantes no grupo, para possível certificação institucional de VIGer (os participantes terão a possibilidade de requerer a certificação como especialistas em VHT/VIG).

## Resultados preliminares (estudo piloto)

Distribuídos junto de famílias e profissionais das Estruturas de IP/Aveiro (intervenção), Portalegre (controlo) e Coimbra (controlo), obtivemos no estudo piloto, um conjunto de dados, tratado e analisado com recurso ao Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), que passamos a apresentar:

### 1. Famílias

Relativamente ao número de famílias, verificamos um desfasamento elevado entre o número de famílias em Coimbra (n=93), comparativamente com Aveiro (n=28) e Portalegre (n=18): o número de famílias em Coimbra é duas vezes superior ao somatório das de Aveiro e Portalegre. Em relação a estes dados, não os iremos comparar equitativamente, visto que o número de famílias por cada distrito não é equivalente, ficando o registo de estatística descritiva.

De acordo com a análise do gráfico constante da figura 1, e comparando o valor médio da CES-D para os três distritos, verificamos que o distrito que apresenta a média mais elevada de sintomatologia depressiva entre as famílias é o de Aveiro, e com índices médios mais baixos, temos o distrito de Portalegre. Todos os valores estão abaixo do ponto de corte referido para indicador de depressão.

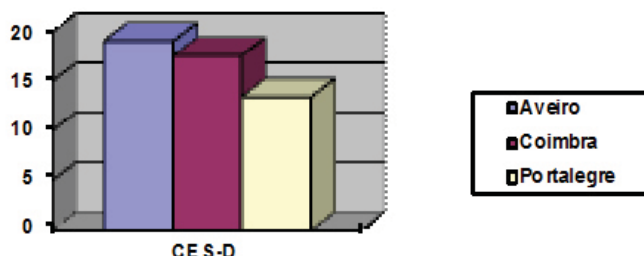


Figura 1. Distribuição dos resultados da CES-D nos 3 distritos

Em relação ao teste dos Recursos Familiares, e de acordo com a análise do gráfico na figura 2, verificamos que Coimbra é o distrito onde as famílias apresentam maiores e melhores recursos familiares, seguindo-se Portalegre e por último Aveiro.

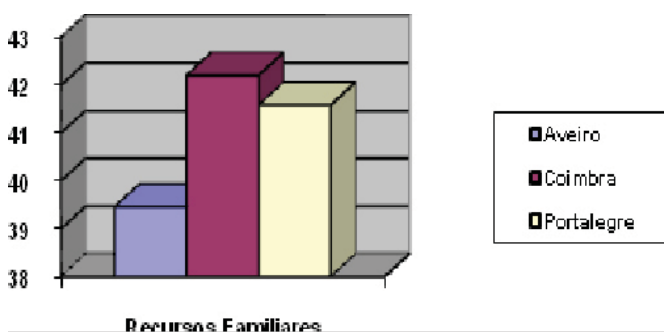


Figura 2. Distribuição dos resultados dos Recursos Familiares nos 3 distritos

Quanto ao levantamento feito através do Inventário das Necessidades da Família (INF), e de acordo com a análise do gráfico na figura 3, verificamos que Coimbra é o distrito onde as famílias apresentam valores mais elevados, seguindo-se Aveiro e por último Portalegre.

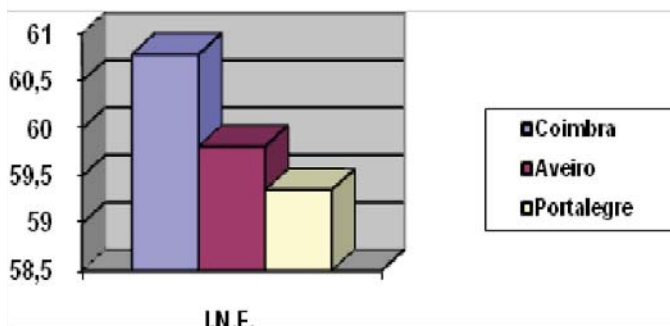


Figura 3. Distribuição dos resultados do Inventário das Necessidades da Família nos 3 distritos

Analisando agora os dados distrito a distrito, temos que, em relação ao distrito de Coimbra, onde tínhamos uma amostra de 93 cuidadores responsáveis (maioritariamente mães) com uma mediana de 32 anos de idade (tabela 3), relativamente à CES-D, verificamos que a média (17,63) se situa abaixo do ponto de corte (20). Em relação ao teste dos Recursos Familiares, temos uma média com um valor percebido (42,21) acima daquilo que seriam respostas tendencialmente no 3 da escala (tipo Likert), valor que faz a passagem entre uma auto-percepção desfavorável e uma (auto-percepção) favorável de recursos existentes na família, logo uma percepção com uma tendência no sentido mais positivo nas famílias de Coimbra. Quanto ao INF, temos aqui um valor mínimo de 32 e um valor máximo de 96, comprovando o facto de que existem famílias que identificam muitas necessidades, e outras que referem não sentir qualquer tipo de necessidades. O valor médio deste questionário (60,78), está abaixo de ultrapassar a metade das necessidades totais que é possível registar através

deste instrumento (64).

No distrito de Aveiro, com uma amostra de 28 cuidadores responsáveis (maioritariamente mães), e uma mediana de 26,5 anos de idade (Quadro 4), verificamos que a média da CES-D (19) se situa um pouco abaixo do ponto de corte (20). No teste dos Recursos Familiares, temos uma média com um valor percebido (39,46) também acima das respostas tendencialmente no 3 da escala usada, logo, uma percepção com uma tendência no sentido mais positivo nas famílias de Aveiro. No que refere ao INF, temos aqui um valor mínimo de 32 e um valor máximo de 85, comprovando o facto de que existem famílias para as quais as necessidades são altas, não atingindo o máximo (96), e outras que referem não sentir qualquer tipo de necessidades. O valor médio aqui obtido (59,81) fica abaixo de ultrapassar metade das necessidades totais possíveis de registar através deste instrumento (64). No distrito de Portalegre, com uma amostra de 17 cuidadores responsáveis (maioritariamente mães) e sem dados de parentesco e de idade (Quadro 5), verificamos que a média (13,35) se situa mais abaixo do ponto de corte (20) do que nos restantes distritos. Em relação ao teste dos Recursos Familiares, temos uma média com um valor percebido (41,59) mais uma vez acima daquilo que seriam respostas tendencialmente no 3 da escala tipo Likert já referida, logo, uma percepção com uma tendência no sentido mais positivo nas famílias de Portalegre. Quanto ao INF, temos aqui um valor mínimo de 32 e um valor máximo de 88, comprovando o facto de que existem famílias para as quais as necessidades são altas, não atingindo o máximo (96), e outras que referem não sentir qualquer tipo de necessidades. O valor médio deste questionário (59,35) também está abaixo de ultrapassar metade das necessidades totais possíveis de registar (64), tal como nos restantes distritos. Os dados, numa análise de estatística descritiva, com as limitações de amostras não equivalentes, apresentam resultados em geral dentro de valores médios, não indicadores de alterações preocupantes, nas três dimensões

medidas juntos das famílias dos três distritos.

1. Profissionais IP (técnicos e supervisores)

Analisando agora o que diz respeito ao grupo de técnicos, relativamente ao grupo de Coimbra, foi preenchido somente o questionário Parâmetros para Auto Avaliação do Desempenho em IP, numa Perspectiva Experiencial, com um n=19, nesta fase de estudo piloto. Verifica-

**Quadro 3 - Análise dos resultados no distrito de Coimbra**

CES-D (n=90)	RecFam (n=92)	INF (n=93)	Idade (n=75)	Parentesco (n=85)
Média = 17,63	Média = 42,21	Média = 60,78	Média = 32,36	Moda = mãe
Mediana = 14	Mediana = 43	Mediana = 62	Mediana = 32	
D.P.= 11,448	D.P.= 7,812	D.P.= 16,727	D.P.= 6,945	
Min. = 0	Min. = 18	Min. = 32	Min. = 18	
Máx. = 54	Máx. = 55	Máx. = 96	Máx. = 56	

**Quadro 4 - Análise dos resultados no distrito de Aveiro**

CES-D (n=26)	RecFam (n=28)	INF (n=26)	Idade (n=26)	Parentesco (n=28)
Média = 19	Média = 39,46	Média = 59,81	Média = 29,54	Moda = mãe
Mediana = 20,50	Mediana = 40	Mediana = 59,50	Mediana = 26,50	
D.P.= 12,050	D.P.= 6,478	D.P.= 13,903	D.P.= 10,238	
Min. = 3	Min. = 22	Min. = 32	Min. = 16	
Máx. = 46	Máx. = 51	Máx. = 85	Máx. = 46	

mos aqui um valor mínimo de 12 e um valor máximo de 15 (Quadro 6), ou seja, existem técnicos que avaliam o seu desempenho como máximo, e outros que o avaliam acima do valor médio. No geral, o valor médio (13,95), está percecionado quase no limite máximo.

#### Quadro 5 - Análise dos resultados no distrito de Portalegre

CES-D (n=17)	Rec.Fam. (n=17)	INF (n=17)
Média = 13,35	Média = 41,59	Média = 59,35
Mediana = 11	Mediana = 45	Mediana = 62
D.P.= 10,173	D.P.= 10,032	D.P.= 15,692
Min. = 1	Min. = 21	Min. = 32
Máx. = 43	Máx. = 56	Máx. = 88

#### Quadro 6 - Análise dos resultados técnicos de Coimbra

##### Desempenho em IP (n=19)

Mean = 13,95
Median = 14,50
Std. Deviation = 3,354
Min.= 12
Máx.=15

Em relação ao grupo de Portalegre, tínhamos um total de 42 elementos, mas desses, apenas 23 preencheram o questionário Parâmetros para Auto Avaliação do Desempenho em IP, numa Perspectiva Experiencial. Verificamos que o valor mínimo corresponde a 10 e o valor máximo a 15, sendo este o nível máximo do desempenho (Quadro 7). O valor médio do desempenho (14,22), atinge quase o nível máximo.

#### Quadro 7 - Análise dos resultados técnicos de Portalegre

23QVS (n=21)	Desempenho em IP (n=23)
Média = 32,10	Média = 14,22
Mediana = 31	Mediana = 13
D.P.= 7,860	D.P.= 4,400
Min. = 19	Min. =10
Máx. = 56	Máx. =15

Observamos nos distritos de Coimbra e Portalegre uma auto-avaliação dos profissionais bastante elevada no desempenho em IP.

Em relação ao grupo de Aveiro, temos somente respostas ao questionário 23QVS, com n=15 (Quadro 8). Este questionário tem um ponto de corte no valor 43, tendo este grupo apresentado um valor mínimo de 25 e um máximo de 52. Em relação ao valor médio (35,73), encontra-se um pouco abaixo do ponto de corte, sendo

um valor atribuído a um indivíduo com perceção de razoável face ao stress, de acordo com Adriano Vaz Serra (2008).

#### Quadro 8 - Análise dos resultados técnicos de Aveiro

23QVS (n=15)
Média = 35,73
Mediana = 33
D.P.= 8,413
Min. = 25
Máx. =52

Quanto ao grupo de supervisoras de IP/Aveiro, com um número muito pequeno (n=3) (Quadro 9), onde encontramos uma média de respostas ao 23QVS (27,33) abaixo do ponto de corte (43). De acordo com Adriano Vaz Serra (op. cit.), esta média corresponde a indivíduos com um nível de vulnerabilidade ao stress razoável. Em relação ao questionário da Liderança Reflexiva, verificamos uma supervisora com respostas maioritariamente 2 (supervisão reflexiva não é inteiramente nova) e duas supervisoras com respostas maioritariamente 3 (à vontade reflexivamente). Apenas uma supervisora de Aveiro preencheu o Perfil de Competências, e obteve um máximo de 88, sendo um valor um pouco abaixo do percecionado como máximo (112).

#### Quadro 9 - Análise dos resultados dos supervisores de Aveiro

23QVS (n=3)	Liderança Reflexiva (n=3)	Perfil Competências (n=1)
Média = 27,33	1 = maioritariamente	Média = 88
Mediana = 30	respostas 2	Mediana =88
D.P.= 9,292	2 = maioritariamente	Min. =88
Min. = 17	respostas 3	Máx. =88
Máx. =35		

No grupo de supervisoras de IP/Portalegre, temos um n também muito pequeno (4) (Quadro 10), onde encontramos uma média de respostas ao 23QVS (33,50) abaixo do ponto de corte 43. De acordo com Adriano Vaz Serra (2008), esta média corresponde a indivíduos com um nível de vulnerabilidade ao stress razoável. Em relação ao questionário da Liderança Reflexiva, existem 2 supervisoras com respostas maioritariamente 2 (supervisão reflexiva não é inteiramente nova) e 2 supervisoras responderam maioritariamente 3 (à vontade reflexivamente). No Perfil de Competências de Supervisão em IP, que compreende um valor mínimo de 34 e um valor máximo de 112, os valores distam bastante do máximo e do mínimo, e a média das respostas compreende um valor de 74, que se encontra pouco acima do valor médio deste questionário.

**Quadro 10 - Análise dos resultados dos supervisores de Portalegre**

23QVS (n=4)	Liderança Reflexiva (n=4)	Perfil Competências (n=4)
Média = 33,50	2 = maioritariamente	Média = 74
Mediana = 31,50	respostas 2	Mediana = 72
D.P.= 13,675	2 = maioritariamente	D.P. = 8,386
Min. = 17	respostas 3	Min. = 63
Máx. = 35		Máx. = 89

Estes dados indicam-nos que esta pequena amostra de supervisoras fazem uma autoavaliação que não revela indicadores de preocupação ou dificuldades importantes no seu papel de supervisão, medidos nas três dimensões nesta fase de estudo piloto.

No que diz respeito aos dois elementos da Equipa de Coordenação Distrital de IP/Aveiro que responderam aos questionários (Quadro 11), podemos dizer que ambos têm um nível de vulnerabilidade ao stress considerado razoável, de acordo com Adriano Vaz Serra (2008). No que refere ao questionário de Liderança Reflexiva, verificamos que uma das coordenadoras deu respostas maioritariamente no 2 (supervisão reflexiva não é inteiramente nova) e outra coordenadora deu respostas maioritariamente no 3 (à vontade reflexivamente).

**Quadro 11 - Análise dos resultados da equipa de coordenação distrital IP/Aveiro**

23QVS (n=2)	Liderança Reflexiva (n=2)
Média = 29	1 = maioritariamente respostas 3
Mediana = 29	1 = maioritariamente respostas 2
D.P.= 2,828	
Min. = 27	
Máx. = 31	

**Conclusão**

O desenvolvimento deste projecto de investigação-ação, tem vindo a permitir o entrelaçar dos fundamentos e práticas do Método VHT/VIG com os da Intervenção Precoce, confirmando-nos o insight inicial, que nos incitou a desenvolver o projecto: a análise e (re)construção das competências relacionais próprias é um processo apaixonante e deveras relevante em Intervenção Precoce. O Método VHT/VIG revela-se assertivo neste processo de capacitação e empowerment de profissionais e famílias, operacionalizando princípios e valores há muito formulados mas carecendo ainda de explicitação na prática com famílias e crianças com deficiência ou em risco de atraso de desenvolvimento. Neste momento de viragem na Intervenção Precoce a nível nacional, esta via de investigação pode ser reveladora e fundamento para a construção de práticas qualitativamente superiores em IP.

**Referências bibliográficas:**

Bailey, D. & Simeonsson, R. (1990). Inventário de necessidades da família (Trad. Serrano, A.). Chapel Hill, NC: University of North Carolina.

Bellman, M., Lingam, S. & Aukett, A. (2003). Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil – dos 0 aos 5 anos, Lisboa, CEGOC – TEA Lda.

Canavarro, C., Serra, V., Firmino, H. e Carlos, R. (1993). Recursos familiares e perturbações emocionais. *Psiquiatria Clínica*, 14, (2), pp. 85-91.

Decreto-Lei 281/2009, Diário da República, 1.ª série — DR N.º 193 — 6 de Outubro de 2009. 7298-7301.

Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro. II Série - DR nº 244 – 19 de Outubro de 1999. Apresenta as orientações reguladoras da IP para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento, na faixa etária de 0 a 6 anos (especialmente, de 0 a 3), e suas famílias.

Dunst, C. (2000). Corresponsabilização e práticas de ajuda que se revelam eficazes no trabalho com famílias. In A. Serrano & L. M. Correia (Eds.), *Envolvimento parental e intervenção precoce* (1ª ed., pp. 123-141). Porto: Porto Editora.

Dunst, C. (2000b). Revisiting “rethinking early intervention”. *TECSE*, 20: 2, 95-104.

Dunst, C., Trivette, C. & Deal, A. (1988). *Enabling and Empowering Families: Principles and Guidelines for Practice*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Feliciano, F. (2002). *A Relação pais-infante prematuro vivida através do método canguru utilizando o video interaction guidance (VIG) na unidade de cuidados intensivos neonatais e o video hometraining (VHT) no domicílio*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Clínica não publicada. Instituto de Educação em Psicologia da Universidade do Minho. Edição de Autor.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Gonçalves, M., Simões, M., Almeida, L. & Machado, C. (2003). Escala de Depressão do Centro de Estudos Epidemiológicos (CES-D). Serra, V., Gonçalves, B. e Fagulha, T. (coords.). *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa*. Volume I, 2. Coimbra: Quarteto.

Graminha, S.S.V. e Martins, M.A.O. (1997). Condições adversas na vida de crianças com atraso no desenvolvimento. *Medicina, Ribeirão Preto*, 30: 259-267, Abr./Jun. [http://www.fmrp.usp.br/revista/1997/vol30n2/condicoes\\_adversas\\_atraso.pdf](http://www.fmrp.usp.br/revista/1997/vol30n2/condicoes_adversas_atraso.pdf).

International Initiative (1992). *Don't Tell Them, Show Them*. Maastricht: Ed. International Initiative.

McWilliam, R. (2010). *Early Intervention in Natural Environments: a Five-Component Model*. Early Steps. <http://www.siskin.org/www/docs/112.180/>, 01-10-2010.

Meisels, S., Shonkoff, J. (eds.) (1990). *Handbook of Early Childhood Intervention*. New York: Cambridge University Press, EUA.

Nugent, K. (2005). As necessidades comportamentais do bebé e da família. In Gomes-Pedro (Ed.). *Mais criança. As necessidades irredutíveis*. (1ª ed., pp. 125-142). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.

Parlakian, R. (2001). *Look, listen and learn: Reflective supervision and relationship-based work* (1ª ed.). Washington, DC: Zero to Three.

Portugal, G. e Santos, P. (2003a). A Abordagem Experiencial em Intervenção Precoce: na formação, supervisão e intervenção. *Psicologia*, Vol. 17, nº 1, pp. 161-177.

Portugal, G. e Santos, P. (2003b). Enabling and empowering Early Intervention Professionals – a reflective practice based on Experiential Education. In Laevers, L. & Heylen, L. (eds.). *Involvement of Children and Teacher Style*. Leuven: Leuven University Press, pp. 129-142

Santos, P. (2007). *Promovendo um processo de construção de uma cultura de Intervenção Precoce*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, não publicada. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.

Santos, P. (2009). Empowerment colectivo e responsabilização: palavras-chave em Intervenção Precoce. In Gabriela Portugal (org.). *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 117-126). Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN 978-972-789-282-2.

Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. (1ª ed.) Washington, D.C.: National Academy Press.

Siegel, D. (1999). Relationships and the developing brain. *Child Care Information Exchange*, 11/99, pp. 48-51.

Simões, M. R.; Machado, C.; Gonçalves, M. M.; Almeida, L. S. (2008). (coords.). *Escala de Avaliação da Vulnerabilidade ao Stress (23 QVS) (Adriano Vaz Serra)*. Avaliação psicológica – Instrumentos validados para a população portuguesa. Volume III. Coimbra. Editora: Quarteto.

Spinusa (2004). Using technology in consultation: enhancing relationships. *Zero to three*. July 2004, Vol.24-6a, <http://www.spinusa.org/manage.htm>.

Turnbull, A., Turbiville, V., & Turnbull, H. (2000). Evolution of family-professional partnerships. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early chil-*

*hood intervention* (1ª ed., pp. 630-650). New York: Cambridge University Press.

Vaz Serra, A. (2008). *Avaliação psicológica – Instrumentos validados para a população portuguesa*. Volume III. Coimbra. Editora: Quarteto.

Vermeulen, H. (2006). Why does Video Interaction Guidance promote positive behaviour change when used as an intervention with troubled families and children? In press, Amsterdam.

Wollenburg, K., Campbell, A., & Doan-Sampon, M.-A. (1999). *Growing: Birth to three*. (revised ed.). Portage: CESA 5.

### Nota curricular (autor principal)

Paula Coelho Santos é Professora Auxiliar na Universidade de Aveiro (UA), exercendo funções docentes no Departamento de Ciências da Educação.

Coordena atualmente a área de especialização em Educação Especial do Mestrado em Ciências da Educação da UA.

É doutorada em Ciências da Educação, na área da Intervenção Precoce, Mestre em Ativação do Desenvolvimento Psicológico, e Educadora Especializada em Problemas Graves de Cognição.

Em 27 anos de profissionalidade docente, 17 foram exercidos no âmbito da Educação Especial/Inclusão, estando desde 1989 ligada a estruturas de Intervenção Precoce, designadamente, o Projeto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra e a Estrutura de Intervenção Precoce do distrito de Aveiro, onde desempenhou funções ao nível da Equipa de Coordenação Distrital (enquanto representante da Universidade de Aveiro), e ao nível da formação/investigação.

Integra a Direção da Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP) desde Dezembro de 2007.

Os seus interesses centram-se na investigação e formação em Intervenção Precoce, Educação Especial/Inclusão, Educação Experiencial e binómio Qualidade-Inclusão em Educação.

E-mail: [psantos@ua.pt](mailto:psantos@ua.pt)



# Capacitação das famílias no processo de inclusão

JÚLIA SERPA PIMENTEL

LUÍSA BELTRÃO

MARIA JOÃO SANTOS

## Resumo

Aborda-se o conceito de inclusão, enfatizando a mudança de paradigma que lhe está subjacente, e as dificuldades em passar da teoria (não há ninguém que não a defenda) à prática existente, onde a inclusão não é concretizada de facto.

A efectivação da inclusão pressupõe um processo contínuo, centralizando-se progressivamente na pessoa e não nos serviços. Lugar-comum de tão usado, lugar ausente na prática. É esse o grande objectivo da Associação Pais-em-Rede que será apresentada pela sua Presidente.

Sugere-se um projecto inovador – Oficinas de pais/Bolsas de pais que pretende capacitar os pais para um papel activo no processo de inclusão dos seus filhos, enquanto agentes na construção de um projeto de vida. Apresenta-se:

A voz dos pais, cujo olhar singulariza os filhos, trazida através de testemunhos de participantes em grupos de apoio emocional das Oficinas de Pais;

A exposição de uma das facilitadoras da sua experiência, sugerindo relações interactivas de pais e profissionais.

A última década do século XX e os primeiros anos do século XXI evidenciam preocupações ligadas à DESINSTITUCIONALIZAÇÃO das pessoas com dificuldades de inserção na sociedade, distinguindo-se, assim, das décadas anteriores, em que se procurou resolver os problemas destas populações através da concentração em locais adequados ao seu “tratamento”, coarctando, porém, o seu ingresso na condição natural de membros da comunidade (família, escola, amigos, grupos de trabalho, lazer, religião, artístico, etc.).

Surge um novo paradigma, a INCLUSÃO, que introduz:

- Uma abordagem inovadora que privilegia o modelo biopsicossocial, centrado, não no diagnóstico da deficiência/perturbação (modelo médico), mas sim na funcionalidade e participação de cada pessoa, considerando que esta decorre, quer de características pessoais, quer de factores contextuais;
- Um conceito pioneiro - empowerment parental – que implica uma relação de verdadeira parceria entre pais e profissionais, com partilha de informação e aprendizagens conjuntas, que permitam às famílias gerir todo o processo de inclusão dos filhos.

De facto, a verdadeira INCLUSÃO pretende uma cidadania activa de todos os cidadãos, colocando na sociedade a causa das limitações ao acesso a essa cidadania plena por parte das pessoas com deficiência:

- A responsabilidade torna-se política e cívica: o direito à igualdade obriga a uma profunda diversidade dos apoios sociais, que devem adaptar-se às necessidades individuais.
- Os planos de intervenção centram-se na pessoa e não já na doença ou na deficiência; ocorrerão desde o nascimento até à morte, visando a autonomia psicossociolaboral possível; efectuar-se-ão em forma de suporte sistematizado multidisciplinar, cabendo ao próprio ou à família (até à idade adulta do filho ou quando necessário) gerir o processo.

Salientam-se, como marcos essenciais, a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada por 82 países, no dia 30 de Março de 2007. Ratificada por 25 países, incluindo Portugal, entrou em vigor em Maio de 2008.

A entrada em vigor da Convenção representa um marco histórico no reconhecimento e promoção dos

direitos humanos das pessoas com deficiências e incapacidades, determinando a proibição das discriminações de que são alvo em todas as áreas (integridade e liberdade individual, reabilitação, saúde, emprego, acesso à informação, aos equipamentos e aos serviços públicos). Simultaneamente, a Convenção e o Protocolo responsabilizam toda a sociedade na criação de condições que garantam os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

Em Portugal, o decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro e suas posteriores alterações (lei 21/2008 de 12 de Maio), consagram estes princípios.

Assegurado *DE JURE* a efectivação progressiva deste paradigma, *DE FACTO* perduram dificuldades, algumas das quais parecem intransponíveis, sobretudo ao nível cultural e das mentalidades sociopolíticas.

Alterar os padrões mentais relativos às intervenções pontuais de carácter terapêutico, e passar à adopção de planos individualizados, não ocorre de um momento para o outro. Demora tempo. Mas deve começar-se a tomar consciência desses novos modelos e operacionalizá-los.

Para que a mudança ocorra, terá que se partir das perspectivas familiares onde a pessoa é compreendida como um ser singular e não como um caso, uma fatia de acção.

No entanto, como é possível fazê-lo se a experiência remete para uma generalidade de pais fragilizados, ausentes, sem competências para educar uma criança que necessita de cuidados especializados? A primeira questão a colocar é: Porquê este fenómeno?

E logo ocorre a resposta, por demais óbvia:

Porque não existem apoios que, desde o início, facilitem aos pais as condições necessárias ao desempenho desta difícil tarefa;

Porque nunca os pais foram vistos como os agentes primários da inclusão mas sim como “parte do problema”.

A INCLUSÃO SOCIAL pede uma REDE de pais, profissionais e outros agentes, com um objectivo comum: a construção de caminhos de AUTONOMIA para AQUELA PESSOA CONCRETA se tornar cidadão de pleno direito.

Assim surge a Associação Pais-em-Rede, movimento cívico nacional, constituído por famílias, profissionais e cidadãos solidários, empenhados na inclusão das pessoas com deficiência.

Pais-em-Rede orienta-se segundo 3 vertentes complementares:

- Criação de uma rede nacional de “famílias especiais” e amigos, organizada em núcleos - dimen-

são nacional com flexibilidade local.

- Fortalecimento da função parental no processo de inclusão social dos filhos - Oficinas de pais/Bolsas de pais
- Levantamento de necessidades e procura conjunta de soluções adequadas e exequíveis, optimizando recursos e criando novas respostas.

O modelo Oficinas de Pais/Bolsas de Pais foi criado na sequência de uma Oficina Experimental, organizada conjuntamente pelo ISPA/Pais-em-Rede, e integralmente financiada pela Fundação Calouste Gulbenkian. Nesta oficina participaram 23 pais, de várias regiões do país, e 11 profissionais, de diferentes áreas, que, em conjunto, num total de 36 horas, reflectiram sobre a “formação de pais” dentro da filosofia do movimento.

Do trabalho conjunto, concluiu-se que:

- Os pais lutam pela felicidade do filho;
- Sentem-se isolados, perdidos, desajudados;
- Precisam de verbalizar, ouvir e exorcizar angústias, com orientação;
- Necessitam de reconhecer pares;
- Querem trabalhar em equipa com profissionais;
- Devem adquirir e partilhar informação, num clima teórico-prático, visando a autonomia do filho; carecem de aprender a estar mais atentos aos sinais da pessoa.

Daqui surge o Projecto Oficinas de Pais/Bolsas de Pais, sustentado por uma parceria ISPA/Pais-em-Rede, financiado pelo Alto Comissariado da Saúde (Projecto M10-33) e Fundação Calouste Gulbenkian, prevenindo protocolos com as Universidades de Évora, Porto, Aveiro, Algarve, Minho e Coimbra. O projecto iniciou as suas actividades em 12 de Março de 2011, em Lisboa, e terá a duração de 24 meses.

Este projecto previa, numa primeira fase (2011), o funcionamento de grupos dos diferentes níveis em Lisboa, Évora, Porto e Aveiro e, em 2012, o alargamento a Faro, Braga, Coimbra, mantendo-se os locais iniciados no 1º nível.

Diferenciando-se dos modelos de formação parental vigentes, o projecto definiu os seguintes objectivos:

- Apoio/formação/capacitação de pais de crianças/jovens/adultos com deficiência, em todo o país, com acções a diferentes níveis:
  - Grupos de Apoio Emocional
  - Grupos para Capacitação Parental
  - Formação de Pais Prestadores de Ajuda
- Incremento da intervenção de “pais prestadores de ajuda” junto de outros pais, nas diferentes

fases do processo de inclusão dos filhos desde o “anúncio” da deficiência até à possível autonomia/ inclusão na vida activa).

- Supervisão.

O modelo de funcionamento destes níveis é também diferente, procurando, sempre, assegurar uma resposta individualizada às preocupações e necessidades dos pais que participam.

### Nível 1 – Apoio Emocional no Processo de Adaptação - GAE (18h)

São grupos até 15 pais, com um profissional “facilitador” do processo de interacção entre os pais que têm sessões quinzenais com os seguintes objectivos:

- Iniciar um processo de mudança em si e com os outros, tomando consciência como sujeito activo e criador;
- Compreender o papel de “pai/mãe especial” e dos efeitos do/a filho/a com deficiência na sua família;
- Gerir as suas emoções para conseguir identificar problemas e necessidades e, posteriormente, encontrar as respostas para as satisfazer;
- Identificar pares, partilhando experiências e desenvolvendo relações interpessoais.

### Nível 2 – Capacitação, Fortalecimento e Co-responsabilização Parental – COR (18h)

São grupos até 15 pais, mais homogéneos em termos das idades dos seus filhos, que tenham já frequentado o 1º nível, com dois profissionais “orientadores” que têm sessões quinzenais com os seguintes objectivos:

- Abordar o processo de inclusão como uma sequência de etapas que conduza à autonomia;
- Adquirir competências adequadas à gestão responsável do processo de educação e inclusão social do filho;
- Aprender, vivenciando, como se estabelecem relações de parceria com os profissionais, nas diferentes etapas desse processo.

### Nível 3 - Formação de Pais Prestadores de Ajuda (36h presenciais e 14h de trabalho autónomo)

São grupos com um limite máximo de 15 pais, com frequência dos 2 níveis anteriores e que tenham perfil adequado. Terão sessões de formação/informação, asseguradas por diferentes profissionais, e orientadas pelo seguinte objectivo:

- Criação de Bolsas de pais capazes de dar apoio a

outros pais em diferentes momentos da vida das crianças/famílias (no anúncio, 1ºs anos, escola, etc.).

Os pais prestadores de ajuda têm assegurado um apoio de supervisão por parte de profissionais.

Dado termos iniciado em Março de 2011 os primeiros dois Grupos de Apoio Emocional (GAE) em Lisboa (com pais de Lisboa, Cascais, Sintra, Oeiras, Setúbal e Santarém) e, em Abril, dois grupos com pais de Évora, Estremoz e Vila Viçosa (funcionando em Évora e em Estremoz), apresentamos alguns “materiais” que os pais dos dois primeiros GAE de Lisboa partilharam e que constituem testemunhos impressionantes do que sentem/pensam sobre diferentes temas que foram debatidos nesses grupos, quer nas sessões presenciais quer através da NET, entre as sessões.

Todos os documentos, partilhas e materiais constam de portefólios de cada grupo, sendo nosso objectivo a sua divulgação no final do projecto. Estes são apenas alguns exemplos...

#### ACEITAÇÃO / NEGAÇÃO

*“Aceitar*

*Aceitar não é resignar mas sim lutar até à exaustão, é querer sempre mais....*

*Aceitar é confrontar os dois “EUS” numa luta incansável entre a dor e o amor. É um longo e tortuoso caminho que merece ser percorrido pois no topo nos espera a Paz, a Tranquilidade, a Serenidade e o Equilíbrio.*

*Aceitar tem cor, aceitar é o arco-íris.*

*É amarelo-torrado e quente como o sol.*

*É verde de esperança.*


*É vermelho, intenso como o sangue.*

*E, é também cinzento na sua corrida alternada entre a luz branca da lua e a noite negra.*

*Aceitar é a viagem até às profundezas do “EU”, é olhar para o mar calmo ou durante uma tempestade e ver apenas uma gota salgada ou contemplá-lo na sua imensidão em que a pequenez somos nós. É a barragem, a fronteira que nos distingue e nos une.*

*Aceitar também tem cheiro. Cheira a terra molhada, cheira a infância e a estival alentejano e cheira também a montanha à qual insistimos escalar com orgulho, força, respeito e dignidade.*

*Aceitar não tem definição, é o nosso caminho, é o nosso lugar no mundo, é a nossa luta e é acima de tudo AMAR, profunda e incondicionalmente.”*



BARRAGEM

TAL COMO A FORÇA DESTAS ÁGUAS  
FAZEM NOVEZ TURBINAS E SE TRANSFORMA  
EM ENERGIA. TAMBÉM NOS COM O TEMPO  
TRANSFORMAMOS AS RAÍVAS, AS ANGSTIAS,  
A FRUSTRAÇÃO, A DESILUSÃO, EM ENERGIA  
QUE NOS MOVE E NOS FAZ LEVAR A VIDA  
EM FRENTE!!

2011.04.30

VERMELHO

COR DO AMOR COM QUE RECEDEMOS OS  
MUNDO DAS NOSSAS MÃOS, QUE TRANSFORMA  
MÃOS NA COR DO PAIXÃO E LUTA QUE NOS  
ACOMPANHAM NOS NOSSOS DIAS ATÉ...

2011.04.30

SERENIDADE

UM DIA ALGUÉM DISSO:  
" SENHOR DEUS - ME  
SERENIDADE PARA ACEITAR AS COISAS QUE  
NÃO POSSO MUDAR  
CORAGEM PARA MUDAR AS QUE POSSO, E  
SABEDORIA PARA PERCEBER A DIFERENÇA "

FAÇO DESTAS AS MINHAS PAZOUZAS

2011.04.30

**COMO É QUE EU ME SINTO PERANTE A SOCIEDADE POR TER UM FILHO COM DEFICIÊNCIA?**

“Ter um filho diferente neste mundo de iguais  
 É sentir vergonha que desvanece  
 É discriminar e ser discriminado  
 É atirar para longe queixumes  
 É um arregaçar de mangas constante  
 É mostrar os dentes e rugir  
 Abrir cabeças e deixar legados

É chorar sozinha num mundo cheio de gente  
 É ter raiva, É estrebuchar  
 Querer bater, arrancar cabelos  
 É um exigir constante e saturante num mundo de coisas erradas  
 É sentir culpa, culpa, culpa

É estar zangada com todos e consigo  
 Por se zangar,  
 É não querer ser lamentado  
 É mudar, é crescer  
 Tornar-se melhor,  
 Procurar um caminho  
 Apaziguar,  
 É estar-se a borrifar  
 Ignorando o dedo que aponta  
 É sentir a força  
 Querer ser capaz de mover o mundo  
 É ter esperança e confiança  
 Na MUDANÇA da nossa sociedade!”

## COMO É QUE EU ME SINTO PERANTE A SOCIEDADE POR TER UM FILHO COM DEFICIÊNCIA?

Eu / Filho com deficiência
vergonha
discriminador
mais tolerante
mais alegre
pessoa melhor
confiança
esperança
passar o testemunho
indignação
solidão
tristeza
chorar
culpa
não ser mais ágil
mais perspicaz
mais eficiente
sentir cansaço
sentir desconforto
Abdicar
querer gritar
Dificuldade em admitir a dificuldade

Sociedade / Deficiência
olhar desconfiado
olhar reprovador
discriminadora
maldosa
crítica sem saber
injusta
sociedade somos nós
incompreensão
solidariedade falsa
não agir/ajudar
hipocrita

Nossos filhos  
merecem a luta  
merecem mais  
Lugar ao sol  
Amor



ALGUMAS PARTILHAS...

# ALBUM DO BEBÉ



**JOÃO DIOGO- 4 ANOS**

**PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

9 de Abril de 2011

## " O meu 1º Mês"

Recordo o primeiro mês do João com saudades.....

Um turbilhão de sentimentos apoderam-se de mim e vem à tona um misto de saudade, nostalgia, melancolia talvez...

Momentos felizes registados com tanto amor e carinho.....

E de repente os registos outrora felizes, deram lugar à tristeza; à revolta; à preocupação....

O relógio da vida não dá tréguas e outros afazeres tomam conta de nós.....

O álbum do meu bebé em tempos, planeado e preenchido com tanto entusiasmo e felicidade, vai ficando esquecido, como que se a vida tivesse parado no último registo....

Ao pegar novamente neste Álbum e reflectindo no porquê de não ter mais registos, senti o coração apertado e surgiu um sentimento de vazio.....

Pensamentos:

Será um fracasso meu? Uma cobardia não o ter continuado a preencher? Não terá o João esse direito? Será isso assim tão importante?

Tenho vontade de fazer novos registos, há coisas tão boas para registar.....

Helena Sabino



### Um desafio...

*Este é um slide que está em todas as minhas apresentações, por demonstrar tão bem aquilo que é possível, quando se fala de inclusão de pessoas com deficiências: há sempre um caminho.*

### DIA DA MÃE

Existem muitas formas de mostrar sentimentos e, para mim, este foi um deles e talvez um dos mais bonitos.

O meu filho João tem o espectro do autismo. Aos 17 anos, num Dia da Mãe, ofereceu-me este desenho feito por ele na escola. Achei maravilhoso pois foi a primeira e única vez, até aos dias de hoje, que ele fez a representação dele e da mãe de joão dadas.

As cores escolhidas para cada um de nós, o jardim, o céu azul, tudo me pareceu lindo.

É esta mensagem de amor que quero partilhar convosco, num Dia da Mãe de 2011.



Para efeitos de avaliação do projecto, e para além de instrumentos formais, temos sistematicamente recolhido Testemunhos dos Pais participantes.

Vejamos alguns:

“Dizer o indizível, escrever o indescritível foi e é um grande desafio. Encontrar o nosso lugar. Amei a calma e positivismo das mães mais “velhas”, reconheci a inquietude das mães mais “novas”. Descobri que me encontro no caminho e que quero fazer este caminho em conjunto. Aprendi. Concluindo, senti-me em casa e se já tinha as mangas arregaçadas, agora ainda tenho mais dobras na camisa.”

“(…) Nas Oficinas de Pais, e no nosso grupo, temos todos uma coisa em comum nas nossas vidas, um filho diferente, e é fantástico ver como cada um recebe a notícia. Como cada um faz o luto. Como cada um avança ou se prepara para avançar, perante esta contrariedade”

Igualmente importante tem sido a partilha entre os diferentes profissionais que aceitaram o desafio de iniciar esta caminhada fora dos “trilhos habituais”, não temendo dar aos pais o protagonismo que sempre deveria ser seu. Nos GAE, pais e profissionais têm construído, de facto, uma verdadeira relação de parceria tão frequentemente falada mas tão pouco posta em prática...

“Fomos muito bem recebidas e aceites pelos grupos. Os pais entenderam rapidamente o nosso papel de facilitadoras. Encontraram nele um apoio para se abrirem aos outros elementos do grupo e assim criar uma relação muito coesa entre todos. Este facto fez-nos sentir que estamos a cumprir bem a nossa tarefa, como profissionais. As expectativas têm sido largamente ultrapassadas quer na aceitação, quer na partilha, quer na coesão do grupo. Todos têm contribuído com as suas experiências, sensações, emoções, conquistas e fragilidades e assim, levado a uma reflexão interior que a todos tem enriquecido. Está a ser uma experiência muito positiva e rica. Cada sessão é um novo desafio! Todas as sessões são cuidadosamente preparadas para que nada seja deixado ao acaso. As nossas intervenções vão sempre no sentido de clarificar as ideias para o resto do grupo, alargar os horizontes do pensamento dos pais e levá-los a centrarem-se em si para que possam integrar o seu próprio processo de mudança. Muitos destes pais estão habituados a olhar para si mesmos apenas como pais. Faz parte deste processo iniciar uma construção de si próprio que integre todas as facetas que os tornam quem são: homens/mulheres, maridos/esposas, profissionais, pessoas com as suas próprias necessidades, competências, forças e fragilidades... Esta descentração é necessária e fundamental! Estes grupos têm servido para as pessoas se exporem e se encontrarem nos outros, algo muito raro nesta realidade em que a solidão e o isolamento são muito comuns e as

peças à nossa volta estão muitas vezes centradas no mesmo que nós: as necessidades da criança. O apoio, a coesão, a partilha, a solidariedade, a verdade que se vive nos grupos é de uma enorme riqueza. Os pais vivem os espaços de grupo (tanto nas sessões presenciais como na partilha pela rede de internet) de uma forma extremamente participativa, com um enorme entusiasmo e motivação, pois representam algo fundamental: um espaço para eles próprios...”

(Facilitadores de Lisboa)

“O entusiasmo do grupo é contagiante apenas na segunda sessão, vários pais/mães referiram que o projecto é, a par de amigos e familiares, um importante recurso na sua vida”

“As pessoas sentem que encontraram um espaço que é “O Espaço” de que precisavam há muito e apoderaram-se dele.

Senti-me muito privilegiada (...). São realmente pessoas de uma riqueza de vivências/experiências e de emoções, de uma profundidade marcada pela necessidade de crescer à margem de uma sociedade que não está preparada para as receber e aos seus, que me deixou, com a sensação de estar noutra dimensão, onde a futilidade não tem lugar.”

(Facilitadores de Évora e Estremoz)



OFICINAS DE PAIS  
BOLSAS DE PAIS

*A INCLUSÃO é um processo de vida relacional que se constrói em rede*



**ESTAMOS A CONSTRUIR ESSA REDE NAS  
OFICINAS DE PAIS**

Contactos:  
www.paisemrede.net  
geral@paisemrede.org  
Tlf: 213960176 / Tlm: 925129301  
oficinasdepais@paisemrede.org

### **Júlia Serpa Pimentel**

Doutorada em Psicologia do Desenvolvimento e Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Trabalhou como Psicóloga, sempre em serviços do âmbito da Segurança Social com atuação junto de crianças em situação de risco ou com deficiência e respetivas famílias, desde 1973 até 1998, com particular interesse pela área da Intervenção Precoce. É atualmente Professora auxiliar no ISPA - Instituto Universitário.

No âmbito da Intervenção Precoce, foi fundadora da Associação Portage e Formadora do Programa Portage desde 1985. Para além da docência, sempre colaborou em inúmeras ações de formação em serviço para profissionais de educação, nos domínios da sua especialidade. Tem participado em diversos Encontros Científicos Nacionais e Internacionais e é autora de vários artigos, publicados em revistas de referência.

Em conjunto com a Associação Pais-Em-Rede (PER) organizou e dinamizou a Edição Experimental das “Oficinas de Pais” que decorreu no ISPA - Instituto Universitário entre Abril e Maio de 2010. É coordenadora do projeto “Oficinas de Pais/Bolsas de Pais” financiado pelo Alto Comissariado para a Saúde e pela Fundação Gulbenkian, atualmente em fase de implementação em Lisboa (protocolo ISPA-PER), Porto, Évora e Aveiro (em parceria com as estas Universidades).

### **Luísa Beltrão**

Autora de várias publicações, representou, em 1991, Portugal na Comissão de Trabalho do Conselho da Europa para a Uniformização do Apoio às Pessoas com Deficiência. Fundadora da Quinta-Essência, estrutura pedagógica e residencial inovadora para pessoas com incapacidade, maiores de 18 anos. Em finais de 2008, cofundou o movimento cívico Pais em Rede, de que é presidente nacional, com o objetivo de capacitar as famílias com filhos portadores de deficiência para a sua real inclusão social, tendo recebido o 3º prémio Mulher-Ativa em Março de 2010. Coautora com a Prof. Doutora Júlia Serpa Pimentel do Projeto nacional Oficinas de Pais/Bolsas de Pais, financiado pelo Alto Comissariado da Saúde e Fundação Calouste Gulbenkian, já em funcionamento.

### **Mª João Santos**

Psicóloga Educacional, pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, iniciou a sua atividade no ESCA – Espaço para a Saúde da Criança e do Adolescente, onde é responsável pela Consulta de Psicologia Educacional, de Orientação Vocacional e pelo Gabinete de Aconse-

lhamento aos Pais. Entre Janeiro de 2004 e Maio de 2010 acumulou funções de Direção e de Direção de Formação no ESCA.

Atualmente, é colaboradora do Projeto “Oficinas de Pais / Bolsas de Pais” assumindo as funções de facilitadora dos Grupos de Apoio Emocional (GAE) – O primeiro nível deste projeto pioneiro. Colabora com a Associação A-Par – Aprender em Parceria, como Líder de grupos de pais e crianças dos 0 aos 5 anos, num projeto de prevenção primária.

Tem realizado algumas formações e colaborado com a imprensa escrita, com diversos artigos e entrevistas, nas áreas temáticas da criança, adolescente, família e escola. Desde 2008, colabora com a Revista Pais e Filhos na realização de crónicas para a página de Psicologia nos Cadernos Pais e Filhos e é responsável pela área de Psicologia Educacional no Consultório Online.



# Intervenção Precoce na Infância enquanto processo de inclusão e de desenvolvimento social

JOAQUIM GRONITA

## Resumo

Em Portugal, a Intervenção Precoce na Infância tem sofrido uma rápida evolução na sua operacionalização, refletindo a apropriação de algumas teorias e modelos internacionais que a enquadram, assim como a evolução de valores e princípios, consubstanciada nas diferentes Declarações Universais. O movimento da educação inclusiva emergiu em Portugal, nesta última perspetiva evolutiva. Na apropriação dos modelos e práticas recomendados internacionalmente, importa contemplar as dimensões culturais e sociais específicas que caracterizam o povo português, com especial evidência para o grau de participação das famílias, a sua atitude e modo como exercem a cidadania. O fortalecimento das famílias portuguesas para lidar com a situação problemática que estão a vivenciar, respeitando a sua cultura, é imprescindível para que a intervenção dos profissionais não se constitua como mais um grande fator de stresse para as famílias/crianças.

O constructo social de inclusão, por oposição ao de exclusão das pessoas em situação de desvantagem, é muito recente. Começa a alicerçar-se nos anos 70 do século XX e poderemos compreendê-lo ainda num processo de desenvolvimento e de construção social. Confere-se assim que, num curto espaço de tempo, identificam-se diferentes orientações e práticas relativas à maneira como a sociedade ocidental tem encarado a intervenção com as crianças pequenas com deficiência e as respetivas famílias. O assistencialismo, a reabilitação, a educação especial, a integração, a inclusão constituem alguns termos que transparecem uma evolução concetual e pragmática em relação a esta matéria.

Num panorama internacional, na segunda metade do século XX, independentemente do valor obtido pelo Índice de Desenvolvimento Humano, e de forma mais ou menos participativa, podemos entender que os países enquadram-se numa movimentação política que procurava estabelecer acordos e convenções, que recomendavam a apologia de valores internacionais. Ainda na sequência das duas Grandes Guerras, urgia a manutenção e garante da paz internacional.

É neste contexto político que a Organização das Nações Unidas tem, até aos nossos dias, proclamado várias convenções que procuram estabelecer orientações e práticas que garantam os direitos humanos, tendo vindo a especificá-los em vários domínios.

Especificamente no que diz respeito à criança, a agência das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades básicas e contribuir para o seu pleno desenvolvimento, a UNICEF, em 1989, aprova o documento que enuncia os direitos fundamentais de todas as crianças e evidencia no artigo 23º “as crianças com deficiência têm direito à participação na comunidade e a sua educação deve conduzir à plena integração e desenvolvimento pessoal possível”.

Mais tarde, em 1994, poderemos ler nos princípios orientadores da Declaração de Salamanca, proferida pela mesma organização internacional, “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto reflete-se no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades”. A mesma declaração esclarece ainda nos seus princípios orientadores que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.”

Nesta mesma linha, em 2002, a Declaração de Madrid alerta que “as medidas visando, originalmente, a reabilitação do indivíduo de forma a ‘adaptá-lo’ à sociedade tendem a evoluir para uma conceção global que reclama

a modificação da sociedade para incluir e adaptar-se às necessidades de todos os cidadãos, incluindo as pessoas com deficiência”.

O impacto desta política internacional está associado a uma multidimensionalidade de fatores específicos de cada país que, conjuntamente, têm caracterizado e apropriado percursos diferentes nos diversos países.

Nos Estados Unidos da América, o crescimento económico dos anos 50 e 60 facilitaram a aplicação dos conceitos teóricos provenientes do saber científico à educação e, especificamente, à área da educação especial e da intervenção precoce. Com objetivos determinados para o combate à pobreza, surgiram os primeiros programas de intervenção precoce que refletiam o sonho americano, isto é, quebrando os ciclos de pobreza, seria possível proporcionar igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente das suas origens sociais. Tratavam-se dos chamados programas compensatórios (Bairrão, 2003; Gronita, 2008). Estes primeiros programas ainda não eram destinados às crianças com deficiência, o que só veio a acontecer um pouco mais tarde, ao se estabelecerem quotas nos programas de compensação, para este tipo de população. Também para estas criançasurgia criar oportunidades de desenvolvimento. Como referimos noutra texto “assistia-se nestes primeiros tempos a uma intervenção medico-terapêutica centrada exclusivamente na estimulação das áreas deficitárias da criança” e desta forma seriam compensadas as “poucas oportunidades desenvolvimentais características do seu meio social” (Gronita, 2008).

Ao refletirmos sobre a sociedade portuguesa dessa época, nomeadamente se tivermos em conta os indicadores sociais evidenciados por “classes sociais e estratificação social; relações capital/trabalho; relações Estado/sociedade civil; estatísticas sociais; padrões sociais de reprodução social, etc.”, concluiremos que se tratava de uma sociedade semiperiférica do sistema mundial, isto é, uma “entidade social ‘anómala’”, pois entende o autor que “Portugal não pertence” nem ao “primeiro mundo” nem ao “terceiro mundo”, tendo iniciado em 1969 uma fase de transição “e que consiste na renegociação, conduzida pelo Estado, da sua posição no sistema mundial, depois de se terem esgotado, tanto no plano económico como no plano político, tanto ao nível interno como ao nível internacional, as condições em que assentara a sua anterior posição”. Neste contexto restritivo, do ponto de vista económico e de produção de conhecimento científico, a educação especial não constituía uma prioridade e as ações pontuais que ocorriam eram incorporadas nas ações assistencialistas da época.

As primeiras alusões relativas ao atendimento a crianças/famílias com deficiência, entre os 0 e os 6 anos de idade, apontam exatamente para final dos anos 60, nomeadamente para uma experiência de apoio a pais

de crianças invisuais, de âmbito nacional, concretizada pelo Serviço de Orientação Domiciliária do Instituto de Assistência a Menores, pertencente ao então Ministério da Saúde e Assistência (Bairrão & Almeida, 2002; Veiga, 1999). Apesar de enquadrada por um contexto assistencialista e por o modelo médico, constituiu uma inovação no panorama português.

Já em pleno contextos pós-revolucionário, na década seguinte, surgem as primeiras experiências com cariz educacional que constituíram os primórdios das atuais práticas inclusivas para esta faixa etária. A partir de 1976, a Cercizimbra, num movimento antecipatório das recomendações teóricas e práticas atuais, já desenvolvia uma experiência de integração de crianças com necessidades educativas especiais na sua valência de jardim-de-infância, cujas orientações pragmáticas implicavam intervenção no grupo “recetor de crianças”, pois já concebiam que “integrar não é colocar” e que seria necessário intervir no contexto (Campos, Dantas, Gronita, Casaca, Ramos, & Fortuna, 1991; Gronita, 1996). Igualmente num movimento antecipatório, disponibiliza a sua equipa multidisciplinar para o apoio aos outros estabelecimentos de ensino pré-escolar do concelho, na altura todos da rede solidária, sempre que estes se vêm confrontados com crianças com necessidades educativas especiais e para os quais têm dificuldades de adequar as suas práticas pedagógicas.

Dois anos mais tarde, em 1978, a APPCDM de Lisboa, funda a Creche “A Tartaruga e a Lebre” que inicia a primeira experiência de integração de crianças com deficiência mental, antes dos 3 anos de idade (Lebre, P., Paixão, F., Carreira, R. Filipe, S. & Silva, T., 2009).

No entanto, ao longo dos anos, as convenções internacionais têm vindo a orientar e a convergir as conceções e aproximando as práticas dos diferentes países, relativamente ao atendimento às crianças com deficiência e às suas famílias, inclusivamente nos dois países acima mencionados. Curioso será mesmo notar que, com pontos de partida completamente diferentes, isto é a eliminação dos ciclos de pobreza nos Estados Unidos da América e o assistencialismo às crianças com deficiência em Portugal, a convergência não se focaliza apenas na intervenção na problemática da deficiência, tanto mais que num contexto ainda mais recente e no âmbito europeu, na Cimeira de Lisboa, “...foi assumido o compromisso de produzir um impacto decisivo na erradicação da pobreza e da exclusão social. O principal vetor político deste objetivo estratégico e desta estratégia de cooperação na promoção de políticas inclusivas e de combate à pobreza e exclusão social assentou ... no domínio da proteção e inclusão social” (PNAI, 2006).

Assim, enquadrados pela evolução dos (1) acordos entre as nações e dos valores contidos nas diferentes Declarações Universais, (2) as políticas de cada país,

(3) as teorias e modelos decorrentes do pensamento científico e da evidência, agilmente disseminadas pela globalização, (4) e as práticas organizativas das respostas sociais, que conseqüentemente se foram alterando ao longo dos anos, deram lugar a percursos diferentes na implementação de respostas e atendimento das crianças com necessidades especiais e das suas famílias, inclusive nos dois países acima mencionados.

Apesar desta divergência, assinalam-se pontos de confluência que também importa analisar. Entre estes pontos de convergência, evidencia-se a intervenção centrada criança. Mesmo com algumas décadas de diferença, esta perspectiva inicial foi comum, em ambos os países.

Em Portugal, nos projetos/serviços isolados que foram surgindo, esta perspectiva centrada na criança era de tal forma exclusiva que deu origem, nos primeiros tempos, à tradução do termo *early intervention*, pela designação inicial de estimulação precoce (Campos et al, 1991; Fonseca, 1989). Atualmente designada por Intervenção Precoce na Infância, é uma expressão que traduz uma evolução, à qual está associada a consolidação de algumas teorias e modelos internacionais, que têm constituído o quadro concetual deste tipo de intervenção e, por conseguinte, delineado a trajetória de confluência acima aludida.

Sistematizando, mais de duas décadas após o início deste tipo de intervenção nos Estados Unidos da América, na década de 80, quando naquele país se iniciavam os projetos de segunda geração, destinados também às famílias e às comunidades (Bairrão, 2003), dão-se os primeiros passos para a expansão deste tipo de respostas a nível nacional. Algumas iniciativas claramente centradas na criança, outras implementando serviços destinados aos pais, mas ainda com o objetivo de os ajudar a ser coterapeutas dos seus próprios filhos (Gronita, 1996).

Com esta viragem do foco de intervenção também para a família, a evolução dos modelos sistémicos ocorreu muito cedo a nível nacional, com especial relevância para o reforço do importante reconhecimento das famílias como unidade de intervenção e como principal fator promotor do desenvolvimento da criança, conforme são exemplo a aplicação do modelo *Portage* em Portugal, pela DESOIP (Almeida, 2009) e pelo PIIP (Boavida, 1995).

Neste último projeto, muito rapidamente se evoluiu desta perspectiva para a conceção centrada na família e na comunidade, promovendo a divulgação desta perspectiva teórica aos profissionais dos diferentes serviços que emergem no início da década seguinte, a década de 90.

Nesta última década, ao longo do país, passaram a coexistir modelos centrados na criança e modelos centrados na família, conforme verificam Bairrão e Almeida (2002).

Apesar deste desfasamento, à semelhança da evolução teórica internacional, verificam-se progressos a nível nacional, nomeadamente constatando-se que (1) a IPI foi caminhando para uma dimensão comunitária, reconhecendo o papel das redes de suporte social para a família e, conseqüentemente, para a criança; (2) entendendo o desenvolvimento, como conseqüente das inúmeras transações que a criança mantém nos diferentes contextos que constituem os seus cenários de vida; (3) conceito este, por sua vez, conseqüente do entendimento de desenvolvimento do ser humano numa perspectiva ecológica (Bairrão 2003; Gronita 2008).

Então, é a própria definição de IPI que transparece uma evolução. Esta passou a ser entendida como "... prestação de serviços a crianças do nascimento aos 5 anos, para promover a saúde e bem-estar da criança, potenciar as suas competências emergentes, minimizar os atrasos de desenvolvimento, remediar deficiências existentes ou emergentes, prevenir a deterioração funcional e promover as competências adaptativas dos pais e o funcionamento global da família".

Neste contexto evolutivo, em Espanha, a propósito do processo de reformulação e/ou implementação da rede de serviços de IPI, o Grupo de Atención Temprana clarifica que estas atividades "devem ser planificadas por uma equipa de profissionais de orientação interdisciplinar ou transdisciplinar" (GAT, 2003).

Mas alguns autores reforçam o entendimento de que a IPI é o conjunto de "apoios e recursos (...) para que as famílias possam promover o desenvolvimento dos seus filhos, criando oportunidades para que elas tenham um papel ativo neste processo" (Dunst e Bruder, 2002, cit. Breia, Almeida e Colôa, 2004).

Já com perspectiva semelhante aos modelos de 3ª geração desenvolvidos nos Estados Unidos da América, a European Agency for Development in Special Needs Education alerta para que "estas ações devem ser realizadas no contexto natural das crianças".

Como acima expusemos, à evolução do pensamento político e social juntou-se a evolução teórica-científica, numa permanente interação e influência mútua, convergindo para a atual perceção da problemática da IPI, mais homogênea em termos internacionais. E é neste contexto evolutivo e na apropriação desta conjuntura concetual que emerge e ganha consistência o movimento de inclusão.

Mas, com a multidimensionalidade de ações e de objetivos que decorrem das definições acima apontadas para a IPI, não é hoje concebível a existência de uma única teoria de referência para esta área de intervenção. Parece assim evidente, a necessidade da conjugação de várias perspectivas teóricas, pelo que se apontam quadros concetuais de referência para a IPI: (1) o contributo da

teoria sistêmica para a IPI, em que sistema é entendido como uma unidade (Hornby, 1992), um conjunto de elementos em interação, organizado em função do meio, das finalidades e em evolução. Entende-se, assim, que qualquer mudança num dos membros da família provoca alterações em todos os outros e uma intervenção em qualquer membro da família tem repercussões em toda a família. No entanto, uma intervenção ao nível do sistema familiar terá maior probabilidade de ter um maior impacto nos membros da família (Minuchin, 1974; Hornby, 1992); (2) o modelo transacional, para o qual o desenvolvimento resulta das trocas recíprocas entre a criança e os diferentes contextos de vida, isto é percebido como o resultado de uma relação contínua entre um organismo em mudança e um envolvimento em mudança (Hornby, 1992; Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff & Fiese, 1990); (3) a teoria de suporte social, de onde se evidencia a importância atribuída às redes de suporte social, tanto formais como informais, constituindo um fator de proteção familiar (Dunst, 1985; Dunst & Trivette, 1990; Ramos, 2004); (4) a ecologia do desenvolvimento humano, que entende a criança, a família e as instituições como componentes de um todo organizado e jamais poderão ser entendidas como unidades funcionais independentes, logo integra os modelos anteriores, mas conceptualizando e operacionalizando os diferentes contextos que vão influenciar o desenvolvimento da criança (níveis micro, meso, exo e macrosistemas) (Bronfenbrenner, 1979, 1986, 1989, 1999, 2004). Numa primeira fase, dando ênfase à compreensão do “desenvolvimento da criança como resultado de interações desta com os diferentes ecossistemas em que está inserida” (Bairrão, 1994) para depois adicionar o entendimento da interação recíproca e ao longo do tempo (Bronfenbrenner; 2004; Fonseca, 2005; Ramos, 2004).

Naturalmente, reconhecemos que estes quadros conceituais implicam uma abordagem inclusiva. Ou seja, (1) na perspectiva sistêmica, entende-se a organização familiar a partir das características das interações de cada um dos seus membros e através da dinâmica dos seus subsistemas. Mas destes, o extra familiar, isto é, aquele que caracteriza as relações com os outros sistemas, entendendo a família como um sistema aberto, adquire grande importância para a compreensão do pensamento inclusivo aplicado à IPI, na medida em que as respostas efetivadas neste domínio contemplam a influência do meio no desenvolvimento do indivíduo e na organização e dinâmica familiar e vice-versa. Como afirmam Sampaio e Gameiro (1985), “O grupo familiar deve ser relacionado com a comunidade que o rodeia, visto que a família está em contínua relação com o meio ambiente”. As noções de ‘empowerment’ e ‘enabling’ associadas à perspectiva sistêmica são um contributo para o pensamento inclusivo em IPI, pois têm sido desenvolvidas

no sentido de respeitar as necessidades e vontades das famílias, mas implicando o aumento da sua participação e responsabilização. (2) o modelo transacional, ocasiona o entendimento de que o desenvolvimento resulta das trocas recíprocas entre a criança e os seus diferentes contextos de vida, influenciando-se mutuamente (Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff & Fiese, 1990), o que, mais uma vez, reforça o pensamento inclusivo; (3) este pensamento é também reforçado com a importância atribuída pela teoria de suporte social às redes formais e informais de suporte social, (Dunst, 1985; Dunst & Trivette, 1990), que implicam mais possibilidades de práticas inclusivas, participativas e de coresponsabilização dos indivíduos/famílias. Estas redes de suporte, quando ativadas, constituem também um fator de proteção, uma vez que “as redes de suporte social operam a vários níveis e incluem as relações familiares próximas e alargadas e de amizade e os contextos de proporcionadores de suporte social” (Ramos, 2004); (4) o modelo ecológico do desenvolvimento humano, considerando a criança e a família inseridas num contexto sistémico alargado, onde não podem ser esquecidas a vizinhança, a comunidade e o sistema institucional e cultural envolventes (Bronfenbrenner, 1999, 2004), vem ainda ampliar mais o pensamento inclusivo.

Com menor divulgação, e conseqüente menor apropriação pelos profissionais de IPI, existem outros modelos ecológicos, que nos remetem para outras facetas da influência do meio no desenvolvimento da criança e no funcionamento e organização das suas famílias. Neste sentido, Ramos (1993, 2001, 2003, 2004) vem dando ênfase às influências culturais. Para a autora, as crianças e as suas famílias deverão ser consideradas e inseridas nos seus meios culturais, físicos, sociais e económicos específicos, em diferentes “nichos ecológico-culturais” e de desenvolvimento. Alerta-nos ainda a autora para a importância das etnoteorias, isto é das teorias populares, “sobre a criança, o seu desenvolvimento, a saúde e a educação”. Estas etnoteorias “contribuem para modelar as condições de desenvolvimento e educação e adaptação das crianças (...) influenciando as atitudes e os comportamentos dos pais e dos adultos face à criança, o tipo de cuidados, os estilos interativos e comunicacionais, as práticas educativas, assim como influenciam o próprio desenvolvimento e comportamento da criança” (Ramos, 2004, p. 201).

Por fim, Ramos (2004), enfatiza que ocorre a transmissão deste saber popular, isto é destas etnoteorias, de geração em geração.

Considerando esta dimensão cultural, importa dar especial atenção às características particulares do povo português e debruçarmo-nos sobre a adaptação das práticas de intervenção precoce recomendadas internacionalmente, mas tendo em conta a nossa cultura, nome-

adamente no que se refere ao nível de participação das famílias portuguesas na resolução dos seus problemas e dos problemas da comunidade a que pertencem, numa atitude e de exercício da cidadania, como pressupõem algumas das práticas recomendadas internacionalmente e alguns modelos estrangeiros que têm constituído inspiração para os promotores da Intervenção Precoce em Portugal. Esta participação, caracteriza ainda o pensamento inclusivo, que temos vindo a ponderar.

Daqui se depreende a necessidade de os profissionais de IPI aprofundarem os seus conhecimentos sobre a conjuntura social, económica e cultural que caracteriza a sociedade portuguesa da atualidade, assim como o seu trajeto evolutivo das últimas décadas.

Desta conjuntura, especificamos algumas problemáticas que constituem especial fonte de ponderação no processo de adaptação das recomendações internacionais à realidade portuguesa: (1) Portugal revela a taxa de pobreza das crianças superior a 20%, sendo mesmo de 25% para os rapazes, o que determinava, já na altura, a particularidade dos objetivos e das estratégias de intervenção das respostas de IPI portuguesas (Euronet e EFCW, cit. Ramos, 2004). (2) não têm existido programas específicos para a erradicação da pobreza e, pelo contrário, na atualidade, estima-se o aumento destes indicadores, face à crise económica; (3) do ponto de vista económico e enquanto país semiperiférico (Santos, 1985), detemos um atraso de desenvolvimento acentuado, caracterizado até aos anos 60 pelo atraso no processo de industrialização (dominantemente agrícola com alguns enclaves industriais); (3) no que respeita à intervenção social, evidencia-se o papel da sociedade civil, particularmente da Igreja, antes do 25 de Abril 1974 e depois desta revolução, a ação supletiva do Estado – Segundo Carmo (2007) atualmente verifica-se a Coexistência do Estado Providência (2 conceções para o entendimento da proteção social: neoconservadora e social-democrática); (4) menor participação das famílias portuguesas na resolução dos seus problemas e dos problemas da comunidade a que pertencem, com pouco enraizamento de participação social, participação democrática e de exercício de cidadania, quicá decorrente das várias décadas de ditadura.

Logo, face ao exposto, evidencia-se a necessidade de as equipas de IPI programarem e definirem objetivos que transcendam as dimensões crianças, famílias e respetivos contextos e incidam também na própria intervenção social nas comunidades, claro que em parceria com os demais interventores sociais locais. Então, a intensificação e ampliação das preocupações relativas ao desenvolvimento social parecem reforçadas na adequação à realidade e cultura portuguesa das práticas recomendadas internacionalmente para a Intervenção Precoce.

Deste modo, as equipas de IPI portuguesas deparam-se com necessidades das famílias e das comunidades, para as quais apenas um processo de intervenção social vislumbra resolução ou atenuação.

Nesta dimensão, a perspetiva do Desenvolvimento Comunitário apresentada por Carmo (2007) conduz a uma participação ativa e democrática da população e à criação de uma solidariedade comunitária e institucional, logo, pertinente para adequar a implementação da IPI à realidade portuguesa, tanto mais que poderá constituir uma forma de potenciar as redes de suporte social, já contempladas nos quadros teóricos de referência para a IPI. O autor, alude a Anger-Egg para esclarecer que desenvolvimento comunitário é “uma técnica social de promoção do Homem e de mobilização de recursos humanos e institucionais, mediante a participação ativa e democrática da população no estudo, planeamento e execução de programas ao nível de comunidades de base, destinados a melhorar os seus níveis de vida (...)”

Como já referimos noutro texto, em Portugal, a implementação da IPI tem-se debatido com a “necessidade de encontrar estratégias que levem à mudança de atitudes individuais e coletivas que permitam a aceitação e responsabilização comunitária por todos os seus membros independentemente das suas características pessoais” (Gronita, 1996), o que, por si só, justificaria a necessidade de intervenção comunitária. A integração desta dimensão nas equipas de IPI traduz-se numa dialética representada no seguinte esquema:

Concluindo, apesar da aprovação e forte aceitação das recomendações internacionais, urge adaptá-las e/ou interligá-las com a cultura de cada povo. O fortalecimento das famílias portuguesas para lidar com a situação problemática que estão a vivenciar, integradas nas suas rotinas de vida diária, respeitando a sua cultura é imprescindível para que a intervenção dos profissionais não se constitua como mais um grande fator de stresse das famílias, com as consequências que daí decorrem para o desenvolvimento da criança.

As características culturais da população portuguesa implicam a necessidade da IPI conter uma perspetiva inclusiva, cuja apologia é internacional, mas também uma perspetiva de desenvolvimento comunitário que a adequa à sua realidade social, económica e cultural.

A simbiose decorrente da dialética entre IPI e Inclusão, traduz-se na impossibilidade de implementar a primeira sem práticas inclusivas e de a segunda não poder existir sem aumentar os níveis de participação social das crianças e de participação e corresponsabilização das famílias.

### Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2007). A Viragem Inclusiva. In Lima-Rodrigues, A. Ferreira, A. Trindade, D. Rodrigues, J. Colôa, J. Nogueira, et al., Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso (pp.13-19). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Almeida, I. (2009). Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- Ausloos, G. (1996). A competência das Famílias: Tempo, Caos e Processo. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce. *Inovação*, 7, 37-48.
- Bairrão, J. (2003). Apresentação. *Psicologia*, vol. XVII, nº 1, 7-13.
- Bairrão, J., & Almeida, I. (2002). Contributos para o Estudo das Práticas de Intervenção Precoce em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boavida, J. (1995). Um Processo Transdisciplinar e Inter-serviços. *Intervenção Precoce no Distrito de Coimbra. A Família na Intervenção Precoce da Filosofia à Acção* (pp. 13-24). Coimbra: Ediliber Gráfica.
- Breia, G., Almeida, I. C., & Colôa, J. (2004). Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187 – 249.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environment in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T.D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span. Emerging methods and concepts*. Washington, American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (Ed) (2004). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publication, Inc.
- Campos, A., Dantas, D., Gronita, J., Casaca, G., Ramos, P., & Fortuna, S. (1991). *Unidade Integrada de Atendimento à Infância*. Cercizimbra: não publicado.
- Carmo, H. (2007). *Desenvolvimento comunitário* (2ª Ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Dunst, C. J. (1985). Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 165-201.
- Dunst, C. J. & Trivette, C. M. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. In S. J. Meisels & J. P Shonkoff (Eds.) *Handbook of early intervention*. pp. 361-386. Cambridge: Cambridge University Press.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT). (2003). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Fonseca, A. (2005). *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento*. Lisboa: Climepsi.
- Fonseca, V. (1989). *Educação especial: um programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias
- Gronita, J. (1996). *Intervenção Precoce: a criança e a família*. Fenacerci Acedido a 21/05/2006 em [www.fenacerci.pt/infotec/docs/txt3163.doc](http://www.fenacerci.pt/infotec/docs/txt3163.doc)
- Gronita, J. (2008). *O anúncio da Deficiência da Criança e suas Implicações Psicológicas e Familiares*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação, IP.
- Hornby, G. (1992). *Counselling Family Members as People with Disabilities*, In Sharon Robertson e Roy Brown, Chapman e Hall Rehabilitation Counselling – Approches in the Field of Disability, 7, 176-201,
- Lebre, P., Paixão, F., Carreira, R. Filipe, S. & Silva, T. (2009). *Educação entre pares na APPACDM Quinta dos Inglesinhos*, Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa, acedido a 14/01/2012 em [http://www.peermentor.org/pip/pt/appacd\\_case\\_study.pdf](http://www.peermentor.org/pip/pt/appacd_case_study.pdf)
- Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. H., et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Minuchin, S. (1974). *Families & family therapy*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Plano Nacional de Acção para a Inclusão PNAI 2006-2008 (2006). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Ramos, N. (1993). *Maternage en Milieu Portugais Autochtone et Immigré. De la tradition à la Modernité. Un étude ethnopsychologique*, Thèse de Doctorat en Psychologie, Paris Université René Descartes, Sorbonne, vol. I e II.
- Ramos, N. (2001). *Comunicação, cultura e interculturalidade: Para uma comunicação intercultural*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (35, 2). p. 155-178.

Ramos, N. (2003). Etnoteorias do desenvolvimento e educação da criança. Uma perspectiva intercultural preventiva. In Pires et al. (org.) *Psicologia Sociedade e bem estar*. Leiria: Ed Diferença (161-177).

Ramos, N. (2004). *Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sameroff, A., & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, & G. Siegel (Eds.), *Review of Child Development Research*, vol.4 (pp. 187-244). Chicago: University of Chicago.

Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early Intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp. 119-149). Cambridge: Cambridge University Press.

Sampaio, D., & Gameiro, J. (1985). *Terapia Familiar* (2ª Ed). Lisboa: Edições Afrontamento.

Santos, B. (1985). Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português. *Análise Social*, vol. XXI, nº 87-88-89, 869-901.

Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (2000). *Handbook of Early Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Soriano, V. (2005). *Intervenção Precoce na Infância. Análise das situações na Europa. Aspectos Chave e Recomendações*. Bruxelas: European Agency for Development in Special Needs Education.

UNICEF (1998). *Declaração dos Direitos da Criança*

UNICEF (1994). *Declaração de Salamanca*

UNICEF (2002). *Declaração de Madrid*

Veiga, C. (1999). *Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas. Uma visão Global*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

### **Joaquim Gronita**

Licenciado em Psicologia pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Mestre em Comunicação em Saúde, na Universidade Aberta, onde atualmente é Doutorando em Psicologia, especialidade Psicologia Clínica e da Saúde.

Concluiu a formação em Terapia Familiar Sistémica, na Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar.

Psicólogo na Cercizimbra de 1990 até 2009, onde implementou o Serviço Técnico de Intervenção Precoce (STIP) que coordenou durante 9 anos.

Colaborou com diferentes estabelecimentos de ensino superior tanto na formação inicial como em pós-graduações.

É investigador no Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.

Atualmente, é Professor Adjunto Convidado na Escola Superior de Saúde, do Instituto Politécnico de Setúbal e Assistente Convidado na Universidade Aberta.

E-mail: jgronita@univ-ab.pt



# Qualidade em contexto de creche e envolvimento de grupo

SÍLVIA BARROS

TERESA LEAL

ANA ISABEL PINTO

## Resumo

O envolvimento, definido como a quantidade de tempo que as crianças passam a interagir activa ou atentamente com o ambiente, de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada, com diferentes níveis de competência (Ridley, McWilliam, & Oates, 2000), tem sido considerado um factor crítico para uma aprendizagem óptima e uma condição essencial para que ocorra mudança desenvolvimental (McWilliam & Bailey, 1995).

O objectivo deste estudo foi avaliar o envolvimento de grupo em salas de creche, bem como estudar a sua associação com indicadores de qualidade das salas. O envolvimento de grupo foi avaliado utilizando o Registo do Envolvimento de Grupo (McWilliam, 1998), e a qualidade das salas foi avaliada através da Escala de Avaliação do Ambiente de Creche (Harms, Cryer, & Clifford, 2003). Participaram neste estudo 110 salas de creche, para crianças dos 12 aos 36 meses de idade, do distrito do Porto.

Os resultados obtidos podem contribuir para se entender melhor a participação das crianças em contexto de creche, salientando que: (a) as salas de creche observadas revelaram um nível de envolvimento de grupo considerado médio e uma qualidade global que é habitualmente descrita como inadequada; (b) é em salas de qualidade mais elevada que se observa uma maior percentagem de crianças envolvidas; (c) é particularmente importante para o envolvimento de grupo a qualidade ao nível das interacções e da linguagem e ao nível das actividades e rotinas.

## Introdução

Diversos estudos têm revelado que a participação das crianças em creches e jardins-de-infância de elevada qualidade influencia positivamente o seu desenvolvimento em várias áreas, favorece a posterior adaptação à escola e promove o sucesso escolar (e.g., Bairrão & Tietze, 1995; Bryant, Burchinal, Lau, & Sparling, 1994; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2006).

Apesar de existirem diferentes definições de qualidade, parece ser consensual que devem ser tidas em conta duas grandes dimensões: a qualidade de estrutura e a qualidade de processo. A qualidade de estrutura inclui características como o rácio criança:adulto, o tamanho do grupo, a formação/experiência do pessoal, o espaço por criança e outras medidas da qualidade das instalações (Cost, Quality, & Child Outcomes Study Team, 1995); a qualidade de processo refere-se às experiências

que efectivamente ocorrem nos contextos de prestação de cuidados, incluindo as interacções das crianças com os prestadores de cuidados e com os pares e a sua participação em diferentes actividades (Vandell & Wolfe, 2000).

Como refere Pinto (2006), embora a literatura fundamentalmente as associações positivas entre a qualidade dos ambientes de educação e cuidados e o desenvolvimento da criança, é necessário investigar as relações entre as características físicas e sociais dos contextos, as características da criança e resultados desenvolvimentais que estejam mais directamente relacionados com a qualidade dos contextos, tal como o envolvimento da criança nos contextos de vida diária (McWilliam & Bailey, 1992, 1995; McCormick, Noonan, & Heck, 1998; Raspa, McWilliam, & Ridley, 2001).

O envolvimento, definido como a quantidade de tempo que as crianças passam a interagir activa ou

atentamente com o ambiente, de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada, com diferentes níveis de competência (Ridley, McWilliam, & Oates, 2000), tem sido considerado um factor crítico para uma aprendizagem óptima e uma condição essencial para que ocorra mudança desenvolvimental (McWilliam & Bailey, 1995). A investigação a nível nacional e internacional tem estudado o envolvimento das crianças a nível individual e a nível de grupo, podendo o envolvimento de grupo ser avaliado com recurso ao Registo do Envolvimento de Grupo (Mascarenhas, Pinto, & Bairrão, 2004; McWilliam, 1998), que permite determinar a percentagem de crianças envolvidas durante as actividades na sala de creche ou de jardim-de-infância.

Os resultados da investigação têm permitido identificar factores que influenciam o envolvimento, dos quais se podem destacar os seguintes: tipo de programa e actividades (McWilliam, Trivette, & Dunst, 1985; Ridley et al., 2000); qualidade dos serviços para a infância (Raspa et al., 2001); comportamentos de interacção de educadores e adultos (McWilliam, Scarborough, & Kim, 2003; Lussier, Crimmins, & Alberti, 1994); idade desenvolvimental da criança (de Kruif & McWilliam, 2000); e características da criança, como o temperamento e a competência global (Poppe, Pinto, & Bairrão, 2003). A relevância de se estudar o envolvimento tem sido confirmada por vários autores, que salientam que o envolvimento é (a) uma condição necessária, senão suficiente, para que ocorra mudança desenvolvimental (McWilliam et al., 1985); (b) um factor crítico na aprendizagem de crianças mais novas (McWilliam & Bailey, 1992, 1995; McWilliam et al., 1985); e (c) uma medida da totalidade dos comportamentos da criança, que abrange um largo espectro desenvolvimental e que fornece uma imagem holística das experiências da criança em contextos naturais (Raspa et al., 2001). Especificamente no que se refere à associação entre o envolvimento de grupo e a qualidade dos ambientes de educação e cuidados, podem ser salientados os estudos de Pinto (2006), em Portugal, e de Ridley et al. (2000), nos Estados Unidos da América, que verificaram que em geral se observam mais crianças envolvidas em salas de qualidade mais elevada.

Tendo em conta este enquadramento, com o presente estudo pretende-se descrever o envolvimento de grupo de crianças em salas de creche do distrito do Porto e estudar a relação entre o envolvimento de grupo e outros indicadores da qualidade das salas.

## Método

### Participantes

Participaram neste estudo 110 salas de creche, seleccionadas aleatoriamente a partir da listagem de creches do distrito do Porto. Foi utilizado o método de amos-

## Quadro 1 - Características de Estrutura das Salas de Creche

Dados / Projetos	M	DP	Min-Máx
Tamanho do grupo	12.48	4.06	4 – 24
N.º de adultos	2.06	0.75	1 – 5
N.º de crianças por adulto	6.61	2.63	2 – 15

tragem estratificada, de forma a serem seleccionadas 55 creches de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e 55 creches de instituições com fins lucrativos. Em cada creche foi observada apenas uma sala, num total de 56 salas para crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos e 54 salas para crianças com idades compreendidas entre 2 e 3 anos. As salas de creche observadas englobavam na sua totalidade 1373 crianças e 227 adultos. A pessoa responsável pela sala (que designaremos educador e que é assumida neste estudo como o adulto que assegura todo ou a maior parte do trabalho directo realizado na sala) era educador de infância em 89 salas e auxiliar de educação em 21. O Quadro 1 apresenta características de estrutura destas salas.

## Medidas

### Qualidade das salas de creche

A qualidade global das salas de creche foi avaliada com recurso à Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – Edição Revista (ITERS-R; Harms, Cryer, & Clifford, 2003). Neste estudo, foi utilizada a tradução da escala efectuada em 2005 pelo primeiro autor deste artigo, no âmbito do projecto de doutoramento (Barros, 2007).

A ITERS-R é constituída por 39 itens, apresentados numa escala de 7 pontos, com indicadores para 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente). A média das cotações da totalidade dos itens constitui uma medida da qualidade global da sala. Neste estudo, foram obtidos valores adequados de consistência interna. Como alguns itens da ITERS-R podem ser cotados como Não Aplicável, o coeficiente alfa de Cronbach foi calculado para 34 itens, excluindo os itens com valores omissos (Jogo de areia e água, Uso de TV, vídeo e/ou computador, Actividades de grupo, Medidas para crianças com incapacidades e Interacção e cooperação entre o pessoal). O coeficiente alfa de Cronbach foi de .82, indicando que o valor global da ITERS-R pode ser utilizado nas análises.

Através de uma análise de componentes principais (Barros, 2007), foi encontrada uma solução de três dimensões, que explica 33.23% da variância total. A primeira dimensão inclui itens relativos à promoção da compreensão e utilização da linguagem e itens referentes às interacções estabelecidas na creche, designando-se

Interacção-Linguagem (itens 12, 13, 18, 26, 27, 28 e 25). A segunda dimensão relaciona-se essencialmente com as actividades desenvolvidas, sua organização e materiais utilizados e com algumas rotinas de cuidados pessoais (itens 2, 5, 7, 10, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 29 e 30), tendo sido designada Actividades-Rotinas. A última dimensão engloba aspectos relacionados com as condições físicas da instituição e aspectos relativos às condições para os profissionais e para os pais, tendo sido adoptada a designação Espaço-Adultos (itens 1, 3, 4, 6, 8, 11, 33, 34, 35, 37 e 39). Foram eliminados o item 18 (Música e movimento) e o item 4 (Arranjo da sala), uma vez que a relação com a média da componente em que se incluíam era inferior a .30 e o valor da consistência interna aumentava quando estes itens eram eliminados. O coeficiente alfa de Cronbach foi de .86 para a componente Interacção-Linguagem, .77 para Actividades-Rotinas e .62 para Espaço-Adultos.

### Envolvimento de Grupo

O envolvimento de grupo foi avaliado com recurso ao Registo do Envolvimento de Grupo - Engagement Check II (McWilliam, 1998), uma modificação do Planned Activity Check (Risley & Cataldo, 1973, como referidos em Raspa et al., 2001). Este instrumento permite determinar a percentagem de crianças envolvidas durante as actividades da sala e tem sido referido também como um indicador válido de avaliação da qualidade (Ridley et al., 2000).

O envolvimento tem sido definido como “atenção a, ou participação activa, nas actividades da sala, manifestando-se através do olhar fixo, da manipulação, da vocalização, da aproximação ou da expressão afetiva” (Raspa et al., 2001, pp. 215-216). O comportamento deve ser, simultaneamente, adequado ao desenvolvimento (adequado à idade desenvolvimental e competências da criança) e adequado ao contexto (adequado à actividade que está a ser levada a cabo e de acordo com as expectativas da situação). A codificação do envolvimento do grupo consiste em contar o número de crianças visíveis numa passagem/momento e depois contar o número de crianças não envolvidas (vagueando, chorando, lutando) numa segunda passagem. A partir daqui, é calculada a percentagem de crianças envolvidas em cada observação. O resultado da sessão consiste na média dos resultados das observações realizadas numa sessão. Para fins de investigação, as verificações devem ser efectuadas a cada 15 segundos durante 15 minutos, totalizando 60 observações por sessão. A duração de cada sessão de observação foi determinada por um estudo realizado por McWilliam e Ware (1994). O número de sessões foi determinado com base num estudo prévio realizado por Barros, Aguiar, Pinto, Mascarenhas e Bairrão (2005), no âmbito do projecto de investigação “Qualidade das inte-

racções da criança em contexto familiar e de creche e o seu impacto no seu desenvolvimento sociocognitivo”, no qual se verificou que duas sessões de observação de 15 minutos seriam suficientes para se obter um coeficiente intraclases superior a .80.

### Procedimento

#### Treino e acordo interobservadores

No que se refere à ITERS-R, um dos observadores participou num curso intensivo, organizado pelos autores da escala, na Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill. Posteriormente, outros dois observadores tiveram uma formação com o primeiro, na qual se utilizaram os materiais recomendados e elaborados pelos autores, nomeadamente o vídeo de treino (Harms & Cryer, 2003). Após este procedimento, foram realizadas cotações para treino em salas de creche, com o objectivo de se obter pelo menos 85% de acordo interobservadores.

Relativamente ao Registo do Envolvimento de Grupo - Engagement Check II, um dos observadores tinha já efectuado treino e recolha de dados no âmbito do projecto de investigação “Qualidade das interacções da criança em contexto familiar e de creche e o seu impacto no seu desenvolvimento sociocognitivo”; os outros dois observadores foram treinados no âmbito deste estudo, tendo sido obtido um acordo médio de 98%.

#### Recolha de dados

Todos os dados foram recolhidos entre Setembro de 2004 e Outubro de 2005, no âmbito do doutoramento do primeiro autor deste artigo, tendo sido este procedimento levado a cabo por três licenciados em Psicologia.

Tal como sugerido pelos autores da ITERS-R, o observador responsável por recolher os dados em cada sala permaneceu com o grupo pelo menos 3 horas e meia. Todas as salas foram observadas durante a manhã, por ser, habitualmente, o período do dia de maior actividade nas creches. Após a observação de cada sala, foi efectuada uma entrevista ao educador, no sentido de se preencherem os indicadores de cada item da ITERS-R, de mais difícil observação.

O acordo interobservadores foi verificado ao longo do processo de recolha de dados (27.3% das salas). Para os 34 itens utilizados neste estudo, verificou-se uma percentagem média de acordo exacto de 78.55 (DP = 15.07); a percentagem média de acordo com um ponto de diferença foi de 95.98 (DP = 4.40); e o coeficiente kappa ponderado obtido foi em média de .70 (DP = .23).

O envolvimento de grupo, em cada sala, foi registado com base em duas sessões de observação, realizadas em

duas manhãs diferentes, em situações de jogo livre. Cada sessão de observação teve a duração de 15 minutos. O valor do coeficiente de correlação intraclases no presente estudo foi de .71.

O acordo interobservadores foi verificado ao longo do processo de recolha de dados (25.9% das sessões de registo do envolvimento), tendo a percentagem média de acordo sido de 98.98 (DP = 1.80) e o coeficiente de correlação intraclases de .98 (i.e., 98% da variância deve-se a diferenças nos grupos avaliados e não a diferenças entre os observadores).

### Análises dos dados

Foram conduzidas análises exploratórias para determinar a fidelidade e a validade dos dados e análises descritivas para descrever a qualidade das salas e o envolvimento do grupo de crianças. Foram conduzidos testes t de Student, para a comparação de grupos, e também uma ANOVA para medidas repetidas. Foram ainda calculados coeficientes de correlação de Pearson. O significado prático dos resultados foi interpretado com base na proposta de Cohen (1992): um r de .10 foi considerado pequeno (associação fraca), um r de .30 foi considerado médio (associação moderada) e um r de .50 foi considerado grande (associação forte); um d de .20 foi considerado pequeno, um d de .50 foi considerado médio e um d de .80 foi considerado grande. Foi também verificada a significância estatística dos resultados.

### Resultados

Os resultados globais de qualidade, obtidos através da utilização da ITERS-R, variaram entre 1.62 e 4.00, registando-se uma qualidade média de 2.83. Neste estudo, 60.9% das salas observadas obtiveram resultados médios inferiores a 3.00, indicando qualidade pobre, e 39.1% das salas obtiveram resultados médios entre 3.00 e 4.99, evidenciando qualidade mínima. Não se observaram salas com resultados médios iguais ou superiores a 5.00, que

**Quadro 2 - Estatísticas Descritivas do Envolvimento de Grupo e da Qualidade das Salas**

	N	M	DP	Min-Máx
Qualidade				
Global (34 itens)	110	2.83	0.47	1.62 – 4.00
Interacções-Linguagem	110	3.81	2.63	1.17 – 6.33
Actividades-Rotinas	110	2.41	0.54	1.29 – 3.93
Espaço-Adultos	110	3.05	0.65	1.60 – 4.50
Envolvimento de grupo (%)	108(1)	86.03	6.92	64.74 – 98.28

Nota: Para o cálculo da média global foram considerados 34 itens, tendo sido eliminados os itens com valores omissos em mais do que 10% das salas.

indicariam práticas de qualidade boa ou excelente.

No que se refere às três dimensões da qualidade (ver Quadro 2), a média mais elevada foi obtida na dimensão Interação-Linguagem, tendo sido observadas salas que reuniam condições de boa qualidade. A média mais baixa, correspondente a qualidade inadequada, foi obtida na dimensão Actividades-Rotinas.

Nota: Para o cálculo da média global foram considerados 34 itens, tendo sido eliminados os itens com valores omissos em mais do que 10% das salas.

Foi conduzida uma ANOVA para medidas repetidas, tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as três dimensões de qualidade ( $F(1.57, 170.72) = 117.06, p = .000, \eta^2 = .52$ ), tendo os testes post-hoc, com ajuste de Bonferroni, revelado a existência de diferenças estatisticamente significativas entre todos os pares (Interação-Linguagem vs Actividades-Rotinas, Interação-Linguagem vs Espaço-Adultos e Actividades-Rotinas vs Espaço-Adultos), indicando que as salas revelam qualidade mais elevada na dimensão Interação-Linguagem, seguida pela dimensão Espaço-Adultos.

Na variável envolvimento de grupo foram identificados dois outliers (salas 11 e 33), que, por revelarem um impacto relevante na distribuição dos dados, foram retirados das análises. A percentagem média de envolvimento de grupo (ver Quadro 2), considerando 108 salas, foi de 86.03 (DP = 6.92). Em termos práticos, e recorrendo ao número médio de crianças por sala, significa que numa sala com 13 crianças geralmente 11 estarão envolvidas durante a observação (2 não envolvidas). No entanto, note-se que o valor mínimo de 65% pode significar que numa sala de 13 crianças há cerca de 5 crianças não envolvidas.

Foi apurada uma associação positiva fraca, estatisticamente significativa, entre a qualidade tal como avaliada com recurso à ITERS-R (34 itens) e o envolvimento de grupo ( $r = .22, p = .018$ ), ou seja, há uma tendência para se observarem mais crianças envolvidas em salas de qualidade mais elevada.

Como se apresentou anteriormente, os resultados globais da qualidade foram bastante baixos, revelando uma reduzida variabilidade, o que pode ter impacto nos valores das correlações. Tendo em conta este facto, e de modo a explorar melhor a associação entre a qualidade das salas e a percentagem de crianças envolvidas, dividiram-se as salas em quartis, de acordo com a qualidade média verificada nos 34 itens. Comparou-se o envolvimento de grupo no primeiro e no quarto quartis, os dois grupos mais contrastados. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas e um efeito de magnitude moderada ( $t(52) = -2.77, p = .009, r = .36$ ), tendo sido observada uma maior percentagem de crianças envolvidas nas salas de qualidade mais elevada ( $M = 88.26, DP$

### Quadro 3 - Teste t de Student para o Envolvimento de Grupo, em Função dos Resultados das Salas em Três Componentes da Qualidade

		M	DP	t (gl)	p	r
Interacção-Linguagem	Qualidade inferior n = 24	83.12	8.55	-2.34 (36.92)	.025	.36
	Qualidade superior n = 24	87.80	5.31			
Actividades-Rotinas	Qualidade inferior n = 23	83.07	8.73	-2.69 (32.33)	.011	.41
	Qualidade superior n = 26	88.53	4.58			
Espaço-Adultos	Qualidade inferior n = 24	86.13	6.61	0.60 (45.99)	1.29 – 3.93	110
	Qualidade superior n = 24	84.98	6.54			

Nota: Para o cálculo da média global foram considerados 34 itens, tendo sido eliminados os itens com valores omissos em mais do que 10% das salas.

= 4.85) do que nas salas de qualidade mais baixa (M = 83.66, DP = 7.40).

O mesmo tipo de análises foi efectuado para as três componentes da qualidade. Foi apurada uma associação positiva moderada, estatisticamente significativa, entre o envolvimento de grupo e a qualidade na componente Actividades-Rotinas ( $r = .34$ ,  $p = .000$ ). Não foram encontradas associações estatisticamente significativas entre o envolvimento de grupo e a qualidade nas componentes Espaço-Adultos ( $r = -.051$ ,  $p = .598$ ) e Interacção-Linguagem ( $r = .18$ ,  $p = .065$ ).

Dividindo as salas em quartis, de acordo com a qualidade média verificada nas três componentes, e comparando o envolvimento de grupo nas salas de qualidade mais elevada (quarto quartil) e nas salas de qualidade inferior (primeiro quartil), verificam-se diferenças estatisticamente significativas na componente Actividades-Rotinas e na componente Interacção-Linguagem, sendo que a percentagem de crianças envolvidas era maior nas salas que evidenciavam qualidade mais elevada nas referidas componentes. Não havia diferenças estatisticamente significativas ao nível da percentagem de crianças envolvidas, em função da qualidade na componente Espaço-Adultos (ver Quadro 3).

#### Discussão

Relativamente à qualidade global, avaliada com recurso à ITERS-R, verificou-se que, em média, as salas revelavam uma qualidade pobre, ou seja, não pareciam possuir as condições adequadas de saúde e de segurança e não providenciavam os materiais necessários de forma a promoverem o desenvolvimento adequado das crianças. Das salas observadas, 43 (39%) revelavam qualidade mínima. As restantes 67 salas (61%) foram consideradas de qualidade inadequada, isto é, não satisfaziam inteiramente as necessidades relacionadas com cuidados básicos de guarda. Nenhuma das salas obteve valor médio correspondente a qualidade boa ou excelente, essencial para a promoção do desenvolvimento adequado das

crianças. Estes resultados salientam a necessidade de se efectuar um maior investimento na educação e nos cuidados em creche, como, aliás, frisado já no âmbito de outras investigações nacionais (Aguiar, Bairrão, & Barros, 2002; Pinto, 2006) e internacionais (e.g., Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995; Goelman et al., 2006).

Os resultados médios da qualidade foram mais positivos na dimensão designada Interacção-Linguagem, o que vai no sentido dos resultados obtidos no âmbito do estudo European Child Care and Education (ECCE), relativo a jardins-de-infância, que indicou que, em qualquer um dos países participantes, os adultos geralmente revelavam elevados níveis de sensibilidade, aceitação e envolvimento nas suas interacções com as crianças (ECCE Study Group, 1997; Tietze et al., 1996). Mais recentemente, e no mesmo sentido, no estudo de Abreu-Lima e Nunes (2006), com 40 salas de jardim-de-infância, os resultados médios mais elevados foram obtidos na subescala Interacção. Pela negativa, salienta-se a dimensão Actividades-Rotinas, o que, de algum modo, confirma os resultados que tinham sido encontrados na avaliação de apenas 30 salas de creche da área metropolitana do Porto, no qual os itens com resultados mais baixos pertenciam às subescalas Cuidados pessoais de rotina e Actividades (Aguiar et al., 2002). Também noutros países têm sido encontradas dificuldades na satisfação das necessidades básicas das crianças em creche (e.g., Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995; Goelman, Doherty, Lero, LaGrange, & Tougas, 2000) sendo que a National Association for the Education of Young Children já em 1990 chamava à atenção para o facto de as crianças aprenderem melhor quando as suas necessidades físicas são satisfeitas e quando elas se sentem em segurança. Especificamente no que se refere às actividades e aos materiais para o desenvolvimento das actividades, os resultados baixos poderão estar relacionados com o papel tradicionalmente atribuído à creche, ou seja, cuidar das crianças, com pouca atenção dedicada à educação e à aprendizagem. No entanto, também em avaliações em

jardins-de-infância portugueses têm encontrado resultados correspondentes a qualidade pobre ao nível das Actividades (Abreu-Lima & Nunes, 2006), o que deve conduzir a uma reflexão mais abrangente acerca desta área, considerando a sua importância para o desenvolvimento das crianças.

Relativamente à percentagem média de crianças envolvidas nas salas de creche, o valor obtido ( $M = 86.03$ ) foi semelhante ao de um estudo anterior com 30 salas de creche portuguesas (Pinto, 2006) e semelhante ao que o Quality and Engagement Study (2001) encontrou em salas de creche de baixa qualidade ( $M = 84\%$ ). Nesse estudo, em salas de qualidade elevada a média do envolvimento de grupo foi substancialmente superior ( $M = 91\%$ ).

Tal como se esperava, a comparação entre as salas com qualidade mais elevada e as salas de qualidade mais baixa revelou uma percentagem significativamente mais elevada de crianças envolvidas nas salas de melhor qualidade. Tal como se apurou para a qualidade global, nas salas com valores mais elevados de qualidade nas componentes Interação-Linguagem e Actividades-Rotinas verificou-se uma percentagem significativamente mais elevada de crianças envolvidas do que nas salas com valores mais baixos de qualidade nestas dimensões. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no envolvimento de grupo, em função da qualidade na componente Espaço-Adultos. Assim, o envolvimento das crianças de creche parece estar mais dependente da qualidade das interações, das rotinas, das actividades e das experiências com a linguagem do que com os espaços e as condições para os adultos. Estes resultados sugerem que o envolvimento de grupo pode constituir um indicador da qualidade das creches, como verificaram igualmente outros investigadores (e.g., Mascarenhas et al., 2004; Raspa et al., 2000).

Os resultados obtidos na presente investigação sugerem a necessidade de se investir na avaliação e na promoção da qualidade em contexto de creche, na formação adequada dos profissionais no que diz respeito ao trabalho com crianças em creche e em projectos com avaliação, intervenção e supervisão numa perspectiva de mudança e de desenvolvimento, o que poderá potenciar o envolvimento das crianças na creche e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

### Referências Bibliográficas

Abreu-Lima, I. & Nunes, C. (2006). A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Versão Revista. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Coord.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Vol. XI. (pp. 634-643). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.

Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche: Ideias e práticas*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto.

Barros, S., Aguiar, C., Pinto, A. I., Mascarenhas, M.P., & Bairrão, J. (2005, Agosto). Group engagement: How many observations do we need? Comunicação apresentada na XII Conferência Europeia de Psicologia do Desenvolvimento, Tenerife, Espanha.

Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B., & Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309.

Cohen, J. (1992). Quantitative methods in Psychology. A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.

Cost, Quality & Child Outcomes Study Team (1995). *Cost, Quality, and Child Outcomes in child care centers, Public Report (2.ª edição)*. Denver: Economics Department, University of Colorado at Denver.

de Kruif, R. E. L., & McWilliam, R. A. (2000). Multivariate relationships among development age, global engagement and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 515-536.

European Child Care and Education [ECCE] Study Group (1997). *European Child Care and Education study: Cross national analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development*. Final report for work package #1 submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development RTD Action: Targeted Socio-Economic Research. Manuscrito não publicado.

Goelman, H., Doherty, G., Lero, D. S., LaGrange, A., & Tougas, J. (2000). You bet I care. Care and learning environments: Quality in child care centres across Canada. Retirado a 25 de Junho de 2004, de <http://uoguelph.ca/cfww>

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Lussier, B., Crimmins, D., & Alberti, D. (1994). Effect of three adult interaction styles on infantengagement. *Journal of Early Intervention*, 18, 12-24.

Mascarenhas, M. P., Pinto, A. I., & Bairrão, J. (2004). O registo do envolvimento de grupo. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Avaliação*

ção Psicológica. Formas e contextos. (Vol. X, pp. 208-215). Braga: Psiquilíbrios.

McCormick L., Noonan M. J., & Heck R. (1998). Variables affecting engagement in inclusive preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 21, 160-176.

McWilliam, R. A. (1998). *Engagement Check II*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill.

McWilliam, R. A., & Ware, W. B. (1994). The reliability of observations of young children's engagement: An application of generalizability theory. *Journal of Early Intervention*, 18, 34-47.

McWilliam, R. A., Scarborough, A. A., Bagby, J. H., & Sweeney, A. L. (1998). *Teaching Styles Rating Scale*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill.

McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D.B. Bailey, & M. Wolery (Eds.). *Teaching infants and preschoolers with disabilities* 2nd ed. (pp.230-255). New York: Mac Millan Publishing Company.

McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 123-147.

McWilliam, R. A., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention on Developmental Disabilities*, 5, 59-71.

National Association for the Education of Young Children (1990). *Guidelines for approaching curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2006). *Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Care and Youth Development*. *American Psychologist*, 61(2), 99-116.

Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto.

Poppe, L., Pinto, A.I., & Bairrão, J. (2003, Agosto). Teachers' and mothers' perceptions of early temperament and global engagement - its relationships with observed child engagement. Comunicação apresentada na XI European Conference on Developmental Psychology, Milão, Itália.

Quality and Engagement Study. (2001). *The Qua-*

*lity and Engagement Study final report*. Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill.

Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12, 209-224.

Ridley, S. M., McWilliam, R. A., & Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education & Development*, 11, 133-146.

Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447-475.

Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? (Full Report)*. Washington: Institute for Research on Poverty. University of Wisconsin-Madison.

#### **Sílvia Barros (autor principal)**

Sílvia Barros é professora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, na Unidade Técnico-Científica de Psicologia, e investigadora no Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Tem colaborado em projetos de investigação na área da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, com maior incidência no tema da qualidade dos contextos educativos.

E-mail: silviabarros@ese.ipp.pt



# Envolvimento da criança em contextos de educação de infância inclusivos

CATARINA GRANDE

ANA ISABEL PINTO

## Resumo

Na presente comunicação são apresentados resultados de um estudo que analisou a influência de características do ambiente educativo no envolvimento observado de crianças com incapacidades, em contextos de creche e de Jardim-de-Infância. Participaram cinquenta crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) integradas em creches/jardins-de-infância inclusivos da mesma zona geográfica e respetivas educadoras da educação especial. As crianças foram observadas individualmente nas salas de atividades na presença e na ausência das educadoras de apoio, de forma a determinar a percentagem de tempo que passavam em diferentes níveis de envolvimento. O envolvimento das crianças foi codificado através do Engagement Quality Observation System III (EQUAL III; McWilliam & de Kruif, 1998). Os comportamentos interativos das educadoras de apoio foram avaliados utilizando a Teaching Styles Rating Scale (TSRS; McWilliam, Scarborough, Bagby, & Sweeney, 1998).

O envolvimento revelou ser um indicador válido da competência interativa da criança e uma medida desenvolvimental útil das suas capacidades, bem como da adequação do meio. Os resultados indicam que os comportamentos interativos dos educadores influenciam a qualidade do envolvimento que a criança manifesta durante a sua participação em contextos de educação de infância. Interações mais diretivas por parte das educadoras equivalem a perda de oportunidades de aprendizagem e de participação por parte, tanto de crianças com desenvolvimento típico, como de crianças com incapacidades. Para estas últimas, interações educativas elaborativas-responsivas tendem a promover níveis mais sofisticados de envolvimento. Estes dados são discutidos, considerando a sua relevância para planificar e monitorizar a adequação desenvolvimental das práticas educativas em contextos de educação de infância.

## Nota Curricular (autor principal)

Catarina Grande é professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e investigadora no Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Tem colaborado em projetos de investigação na área da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, com maior incidência na área da Intervenção Precoce.

Consultar em Anexo teor da apresentação realizada no Congresso.

Publicação de artigo em revista científica da especialidade.



# Efeitos da qualidade dos contextos familiar e de educação de infância no desenvolvimento da linguagem e da comunicação

ANA ISABEL PINTO  
MANUELA PESSANHA  
CECÍLIA AGUIAR

## Resumo

Ao longo das últimas décadas, o aumento do número de crianças que frequentam contextos extrafamiliares de educação e cuidados tem estimulado a investigação relativa aos efeitos desses contextos no desenvolvimento das crianças. Diversos estudos têm verificado associações positivas entre a qualidade dos contextos de educação e cuidados e as competências cognitivas, de linguagem e de comunicação, o desenvolvimento social e as relações entre pares (e.g., Burchinal, Roberts, Nabors, & Bryant, 1996; Mashburn et al., 2008; NICHD, 2006). Contudo, os efeitos encontrados não são conclusivos, sugerindo a necessidade de focar aspectos mais abrangentes da ecologia, incluindo as intersecções entre os contextos familiares e não-familiares, bem de considerar as diferenças individuais entre crianças (Ahnert & Lamb, 2004).

Este estudo examinou os efeitos da qualidade do ambiente familiar e dos contextos de educação e cuidados no desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças, controlando o seu estatuto desenvolvimental prévio. Participaram neste estudo 95 crianças (54-84 meses) que frequentavam 41 salas de jardim-de-infância do distrito do Porto e suas famílias.

Os resultados revelaram associações positivas, mas de pequena magnitude, entre a qualidade das salas de jardim-de-infância e as competências de literacia das crianças. Os resultados mostraram ainda uma influência direta da qualidade do ambiente familiar nas competências de linguagem oral e de literacia das crianças estudadas. Esta influência parece ser moderada pela qualidade das salas de jardim-de-infância, indicando que quando a qualidade das salas é mais elevada, a qualidade do ambiente familiar tem um efeito positivo, de magnitude moderada, na linguagem oral e um efeito positivo, de magnitude grande, nas competências de literacia das crianças. Os resultados salientam a necessidade de garantir que todas as crianças frequentam jardins-de-infância de elevada qualidade, que possam contribuir positivamente para o seu desenvolvimento, nomeadamente a nível da linguagem e das competências de literacia. Os resultados deste estudo contribuem também para a compreensão das associações entre as características das crianças e a qualidade de dois dos seus contextos microssistémicos mais importantes.

## Nota Curricular (autor principal)

Ana Isabel Pinto é professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e investigadora no Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Tem colaborado em projetos de investigação e intervenção nacionais e internacionais na área da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, com maior incidên-

cia na área da Intervenção Precoce.

Consultar em Anexo teor da apresentação realizada no Congresso.  
Publicação de artigo em revista científica da especialidade.

# Ambiente de literacia no pré-escolar: experiências e ideias

ANA MADALENA GAMELAS

TERESA LEAL

## Resumo

A presente comunicação procura oferecer uma descrição compreensiva do ambiente de literacia em contextos de educação pré-escolar. Incide sobre uma investigação realizada no Grande Porto, junto de 60 salas de jardins-de-infância inclusivos, organizada em duas fases. Na primeira fase, os resultados obtidos indicaram que, apesar de estarem asseguradas as condições básicas de qualidade global, eram raros os exemplos de práticas de literacia excelentes. As educadoras, indicaram valorizar a linguagem global, mas aspetos específicos relacionados com competências de literacia emergente foram considerados menos importantes. Na segunda fase, um estudo aprofundado sobre as ideias das educadoras indicou três pontos de vista acerca de práticas valorizadas na promoção de literacia emergente: perspetiva tradicional centrada no desenvolvimento global; perspetiva orientada para conteúdos de literacia emergente centrada na iniciativa da criança; perspetiva orientada para conteúdos de literacia emergente centrada na iniciativa da educadora. Os resultados das duas fases foram integrados e ilustrados com base em algumas experiências de literacia, observadas, vividas por crianças com incapacidades e crianças com desenvolvimento típico.

103

## Nota Curricular (autor principal)

Ana Madalena Gamelas é docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e investigadora no Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Doutorada em Psicologia pela da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação dessa Universidade, desenvolveu a sua dissertação sobre ambiente deliteracia em contextos pré-escolares. Tem colaborado em projetos de investigação e de intervenção nas áreas da qualidade em educação pré-escolar, da literacia emergente, e da transição entre o jardim-de-infância e o 1º ciclo. É autora e coautora em diferentes publicações de divulgação nacional, ligadas ao desenvolvimento e educação de crianças em idade pré-escolar.

Consultar em Anexo teor da apresentação realizada no Congresso.

Publicação de artigo em revista científica da especialidade.



# Leitura conjunta em contexto familiar: do pré-escolar ao 1º ciclo

CARLA PEIXOTO

TERESA LEAL

## Resumo

Nos últimos anos, a investigação sobre literacia em contexto familiar tem-se preocupado em aprofundar o conhecimento ao nível da qualidade das interações entre pais e crianças em situação de leitura conjunta de livros (e.g., Peixoto & Leal, 2010; Reese, Cox, Harte, & McAnally, 2003). No entanto, uma vez que a maior parte da investigação nesta área tem sido realizada com crianças em idade pré-escolar, pouco se sabe acerca das interações com crianças leitoras.

A presente comunicação tem por objetivos: (1) caracterizar a qualidade socio-emocional e instrucional dos comportamentos interativos maternos em situação de leitura conjunta com os filhos em dois momentos distintos, antes e após a entrada na escolaridade obrigatória por parte das crianças; (2) analisar a estabilidade e a mudança dos comportamentos maternos entre os dois momentos.

Participaram no presente estudo 48 díades constituídas por mães de diferentes níveis educativos. Foram realizadas em contexto familiar, duas filmagens de uma situação de leitura conjunta de um livro não familiar à díade (uma entre Abril e Julho de 2008, e outra, um ano depois). Foi utilizado o Sistema de Observação da Leitura Conjunta Adulto - criança (Peixoto, Cadima, & Leal, 2010) para avaliar a qualidade socioemocional e a qualidade instrucional dos comportamentos interativos maternos.

Nesta comunicação serão apresentados os resultados obtidos e as suas implicações para a promoção do desenvolvimento da literacia nas crianças.

## Nota Curricular (autor principal)

Carla Peixoto é aluna de doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. A sua tese de doutoramento tem por objectivo geral analisar aprofundadamente a forma como contextos familiares diferenciados apoiam e promovem as competências de linguagem e de literacia das crianças na etapa em que estas transitam da educação pré-escolar para a escolaridade básica.

Tem colaborado em projetos de investigação nas áreas da literacia emergente, envolvimento da criança em contexto pré-escolar e qualidade dos contextos educativos. É assistente convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Consultar em Anexo teor da apresentação realizada no Congresso.

Publicação de artigo em revista científica da especialidade.



# Interações professor-criança: observações no 1º ciclo

JOANA CADIMA

TERESA LEAL

## Resumo

Tem sido recentemente salientada a relevância das interações entre o professor e os alunos no contexto de sala de aula. O calor e a sensibilidade do professor para responder às solicitações das crianças, a frequência de conversas cognitivamente desafiantes entre o professor e as crianças são alguns dos processos interativos que têm sido cada vez mais reconhecidos como importantes para o desempenho escolar dos alunos. A presente comunicação pretende analisar os processos interativos do 1.º CEB. Serão apresentados dados relativos a 115 salas do 1º ano de escolaridade obtidos através de observações sistematizadas e com base em três grandes dimensões: apoio socioemocional, gestão da sala e apoio a nível da instrução. Os resultados apontam para a importância dos sistemas de observação dos processos interativos para compreender e melhorar a qualidade das experiências proporcionadas nas salas de aula. Serão discutidas algumas implicações a nível educativo e do desenvolvimento profissional.

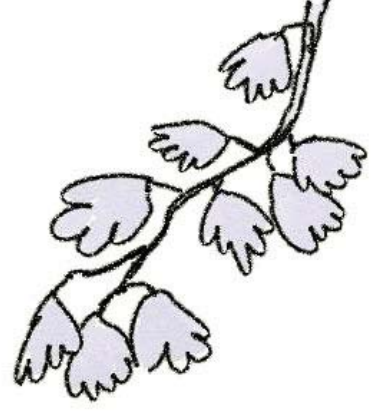
## Nota Curricular (autor principal)

Joana Cadima é aluna de doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tem colaborado em projetos de investigação e de intervenção nas áreas de literacia emergente, da transição entre os contextos educativos e do risco sociocultural a nível do jardim-de-infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A sua tese de doutoramento incide nas interações professorcriança no 1º CEB e na sua relação com as competências das crianças, numa perspetiva de valor acrescentado.

Consultar em Anexo teor da apresentação realizada no Congresso.

Publicação de artigo em revista científica da especialidade.





## PARTE 3

109

# EDUCAÇÃO, INCLUSÃO, DESENVOLVIMENTO SOCIAL E CIDADANIA



# Gestão e políticas educacionais – abordagens e perspectivas da Liderança

MARIA TABITA ALMEIDA

ADELINO TORRES ANTUNES

## Resumo

Neste trabalho, fazem-se algumas considerações sobre os conceitos de gestão, de líder e de liderança escolares, inicialmente usados nos meios políticos e empresariais, tendendo, à posteriori, a generalizar-se a outros contextos, nomeadamente ao escolar. Para alguns autores, a liderança deve ser apoiada em valores éticos, pessoais e profissionais claramente explícitos, onde todos os seus membros sejam considerados aprendentes e devidamente valorizados, colocando a escola ao serviço dos alunos e da comunidade e onde as aprendizagens possam ocorrer dentro e fora das salas de aula num ambiente de confiança, de incentivo e de reconhecimento.

Verifica-se que o nosso sistema educativo tem sofrido, nas últimas décadas, a influência de políticas educativas e medidas objetivando dar maior importância à gestão e às lideranças escolares tanto de topo como intermédias, o que sobreveio com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, onde se visou reforçar “a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação”, através de modelos unipessoais e profissionalizados em detrimento dos modelos colegiais e democráticos.

Percecionada politicamente como uma solução ótima para a resolução dos problemas da indisciplina, do abandono e do insucesso, a liderança surge como uma variável de controlo da excelência escolar, contrária a uma cultura de gestão colegial já tradicional na escola Portuguesa, onde se notam as influências de inspiração neoliberal na forma como se implementa a legislação e se procura melhorar o funcionamento da escola condicionando a realidade educativa à informação estatística.

## Introdução

O estudo sobre as organizações escolares surge com algum significado nas últimas duas décadas, apoiado, num primeiro momento no chamado “movimento das escolas eficazes”, iniciado nos Estados Unidos como resposta ao Relatório Coleman (Coleman

et al., 1966), e num segundo momento através das “teorias da organização e administração escolar”, que vários autores atribuem a uma comunicação de Thomas Greenfield intitulada “Theory About Organization: a new perspective and its implications for schools”, que teve lugar em Inglaterra, em 1974 (Costa, 1996).

Atualmente pode-se colocar as escolas como sendo organizações dotadas tanto de aspetos comuns como de aspetos diferentes relativamente às demais organizações

mais ou menos tradicionais, sejam elas de que natureza for. Nesta perspectiva, Licínio Lima (1992, p. 42) refere que seria “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”.

Também Costa, (1996) menciona que apesar de no meio educativo esta ideia, não ter sido bem recebida (pois existe uma sujeição inicial da administração e da organização escolar relativa a teorias introduzidas por outras áreas), também se reconhece às instituições escolares uma especificidade diferente das outras organizações, e os próprios investigadores de diferentes áreas começaram a integrá-las com alguma regularidade nas suas pesquisas.

Desde o início deste século que, existem desafios decorrentes das várias reconfigurações quer locais, quer

globais, que foram provocados tanto pela instabilidade social, política, económica, cultural e/ou educacional, como pelos grandes avanços tecnológicos, os quais provocaram mudanças estruturais, relacionais e ambientais na gestão e organização das nossas escolas, onde cada vez mais as lideranças qualificadas se manifestam como indispensáveis.

No entender de Costa (2000), a liderança constitui um dos temas mais comuns no estudo das organizações em geral, ainda que nas organizações educativas se esteja numa fase embrionária.

Apesar dos estudos já realizados, Sanches (1998, p. 49), refere que, “o fenómeno da liderança escolar continua a ser mal conhecido” e também Waite e Nelson, (2005, p. 391) mencionam que a expressão e os conceitos relacionados com a liderança escolar “são fenómenos relativamente recentes, tendo sido incorporados no discurso educativo no final da década de oitenta”.

Para Yukl (2002, p. 3) a liderança é “[...] um processo de influência social por intermédio do qual uma pessoa [ou grupo] influencia intencionalmente outras pessoas [ou grupos] para estruturar as actividades e relações num grupo ou organização”. Este autor, bem como Leithwood (2001) e Harris (2002) defendem a liderança como um processo individual ou colectivo, partilhado como alternativa aos modelos tradicionais.

Beare, Caldwell e Millikan, (1992, p. 99) referem-se a “líderes excepcionais” como aqueles que têm “uma visão das suas escolas [...] e que a partilham com toda a comunidade escolar”, conseguindo transmiti-la, aumentando as sinergias da sua organização.

Todavia, Kouzes e Posner (1996, p.24) alertam que “inspirar uma visão partilhada é a prática de liderança com a qual [directores] se sentem menos à vontade” e Fullan (1992, p. 19) sugere que os líderes visionários podem obstar, mais do que melhorar o funcionamento das suas organizações, pois que “a visão pode cegar os líderes em vários aspectos” e que os mais poderosos e carismáticos podem alterar “radicalmente as escolas”, uma vez que “os directores podem ser traídos pela sua própria visão quando sentem que precisam de manipular os professores e a cultura escolar para os conformarem aos seus desejos”.

O director visionário, no campo educacional, segundo Bush e Glover (2003, p. 5) apresenta quatro níveis:

1. Básico – Possui um conjunto de objectivos definidos pelas autoridades educativas.
2. Intermédio - Desenvolve objectivos de escola consistentes com a sua visão articulada;
3. Avançado – Trabalha com o corpo docente para desenvolver objectivos que reflectam a sua visão colaborativa.

4. Expert - Colabora com membros representativos da comunidade escolar para desenvolver objectivos que reflectam o desenvolvimento colaborativo dos princípios que consagram a visão partilhada.

Assim, ainda para estes autores, a “Liderança é um processo orientado para a consecução de objectivos desejáveis”, pois que os “líderes bem-sucedidos desenvolvem uma visão para as suas escolas baseada nos seus valores pessoais e profissionais”, articulando “a sua visão em cada oportunidade [de modo a orientar] os seus colaboradores e stakeholders para a partilharem”.

Outra perspectiva sobre liderança organizacional é desenvolvida por Ghilardi e Spallarossa (1989, p. 103) e por Lorenzo Delgado (2005, p.368-371) em que o primeiro autor define liderança como sendo “a capacidade que influencia o comportamento de pessoas e grupos para atingir determinados objectivos”, onde deverá haver uma “ direcção e coordenação das actividades de um grupo em função do alcance das metas previamente fixadas”, uma “motivação dos membros do grupo, a fim de que eles sintam como seus os objectivos estabelecidos” e uma “representação dos objectivos do grupo, tanto no seu interior como perante o ambiente exterior” e o segundo define essa mesma liderança como sendo uma “função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projecto partilhado”.

Presentemente incidem sobre a escola múltiplas pressões internas e externas, desafios, interesses, por vezes contraditórios, que condicionam uma resposta adequada às diversas solicitações. Neste sentido, qual deverá ser a missão da escola, qual o seu projecto educativo e de que forma se deverá fazer a sua implementação?

Whitaker (2000, p. 89) salienta que devido ao rápido ritmo de mudanças a que as escolas, estão a ser submetidas, a liderança passa a ser o foco principal para o crescimento e desenvolvimento destas organizações. Nesta linha, também Perrenoud (2003, p. 105) interroga-se como se poderão tornar os sistemas educativos mais eficazes, onde se precisam de “chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático”? No nosso país, Marçal Grilo, várias vezes salientou as condições para uma escola pública de qualidade, i.e., existência de um projecto educativo, existência de uma liderança forte e a existência da estabilidade dos docentes (Neto, 2002, p. 50-52).

Para Bass e Avolio (2004), o comportamento da liderança pode ser dividido em três categorias: liderança *laissez-faire* (o fracasso geral em assumir responsabilidades para liderar); liderança transaccional e liderança transformacional. Para estas, Robbins, (2002, p. 319), refere que as lideranças transaccionais e transformacionais se complementam, pois a liderança transformacio-

nal “é construída em cima da liderança transaccional” enquanto Rego e Cunha (2004, p. 235) admitem, ambos os estilos, uma vez que podem ser eficazes em situações distintas: “a transformacional em períodos de fundação organizacional e de mudança, e a transaccional em períodos de evolução lenta e ambientes relativamente estáveis”. Na transformacional os liderados elegem os objectivos da organização como prioritários, deixando os seus próprios interesses para segundo plano.

Leithwood, e Fernandez, (1994) bem como Dumdum, e Avolio (2005, p. 38) estudaram e desenvolveram um modelo de liderança transformacional na área educativa em que esta liderança é regulada pela cultura nacional, local e pelas políticas educativas, afectando os objectivos e a cultura da escola. Neste modelo, os líderes “inspiram confiança, buscam desenvolver a liderança nos outros, exibem o auto-sacrifício e servem como agentes morais, concentrando-se e fazendo com que os seus seguidores se concentrem também em objectivos que transcendam as necessidades mais imediatas do grupo de trabalho”. A estes líderes reconhece-se a capacidade de promover a superação dos interesses pessoais imediatos em prol dos da organização, trabalhando-se a motivação, o envolvimento e as necessidades dos indivíduos. Estes líderes transformacionais tendem a ter personalidades mais extrovertidas, amigáveis e proactivas que os não transformacionais.

A questão da qualidade dos sistemas educativos tem sido muito discutida e nesse sentido e já em 1992, o relatório da O.C.D.E. (p. 111) referia que a qualidade devia ser “uma prioridade constante”, que o “ensino não [podia] ser assemelhado a uma linha de montagem”.

Neste sentido, Azevedo (2002 p. 7-8) refere que “os cidadãos são cada vez mais exigentes com o desempenho das escolas”, e ainda que estas são “instituições sociais imprescindíveis e crescentemente valorizadas pelas sociedades”, em que “os seus custos, cada vez mais elevados, sobrecarregam os mesmos cidadãos com impostos que os penalizam”.

Pina (2003) justifica a importância da questão da liderança no contexto da melhoria da qualidade da educação a nível sociológico, psicológico e profissional, uma vez que, para ele, tem de haver sempre um líder que harmonize os objectivos organizacionais, tendo em conta a pluralidade de interesses em presença para garantir o sucesso da organização.

Segundo o mesmo autor, a nível profissional, é necessário responder com eficiência aos “clientes”, através de uma liderança descentralizadora.

Em Portugal, a questão da autonomia das escolas, é um tema muitas vezes abordado pela comunidade educativa, mas a sua implementação tem sido protelada, embora esteja consagrada em lei desde 1989 (Decreto-

Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro).

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei 46/86 de 14 de Outubro), surge uma política voltada para a reconfiguração do sistema educativo, revista em 1991 através do Decreto-Lei n. 172/91 de 10 de Maio, onde surgem “algumas alterações no modelo vigente” e ainda “a estabilidade e a eficiência da administração e gestão passam a ser garantidas [também] por um órgão unipessoal, o director executivo, designado através de concurso pelo conselho de área escolar ou de escola, perante quem é responsável”. Em 1998 o Decreto-Lei n. 115-A/98 de 4 de Maio aponta já para “o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias” e, de modo unilateral, em 2008 o Decreto-Lei n. 75/2008, de 22 de Abril, entre outras coisas, reforça a “participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e o favorecimento da constituição de lideranças fortes”, i.e., Conselho Geral e Director, tendo ainda sido alterado “o Estatuto da Carreira Docente” com a criação de categorias de Professores”.

Estas alterações legislativas, muito contestadas, provocaram indignação em grande parte dos docentes levando à desmotivação, desinteresse e aposentação antecipada de um grande número de professores com larga experiência, tanto no campo das aprendizagens como no da gestão de escolas.

A alteração ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, introduzida pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, justifica-se, do ponto de vista do legislador, pela necessidade de “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” e este mesmo legislador considera ainda que é através do reforço da liderança da escola que é possível alcançar uma maior eficácia da mesma. A liderança aparece neste normativo como sendo a solução para os múltiplos problemas e desafios com que a escola se debate no seu dia-a-dia.

Para Ferreira, (2008) esta normativa cria uma mudança de paradigma no modelo de governação das escolas, abandonando-se um modelo tradicional e democrático para se instaurar um modelo unipessoal e profissionalizado, através da figura do Director, e a quem, aparentemente, se reforça o poder para gerir e liderar em conformidade com a norma e em prol da excelência escolar.

## Conclusão

O líder será aquele que, cada vez mais, aceita partilhar o poder interno de forma a mobilizar a adesão dos

subordinados aos objectivos da organização. Assim, o líder será alguém que influencia mais do que comanda e que detém mais autoridade do que poder.

Parece-nos que hoje e, tendo em conta este conceito de desenvolvimento dinâmico na gestão moderna das organizações, os aspectos de liderança assumem-se como absolutamente preponderantes em qualquer estratégia de sucesso organizacional.

Contudo, em casos específicos como a escola, como referem alguns autores, a qualidade Educativa não se impõe - constrói-se colectivamente - cabendo às lideranças educativas (de topo e intermédias) o papel de motor enriquecedor.

Assim, para o líder do século XXI as exigências serão complexas sendo necessário que este tenha perseverança, capacidade de pensar de forma estratégica, engenho, orientação e que saiba colocar o poder direccionando-o para a eficiência e para o bem de toda a comunidade escolar.

Em jeito de síntese:

“O líder (os líderes) é alguém que aceita o risco da inovação, que se entusiasma, que aspira a transformar o real, que se emociona, que é pró-activo, que interage respeitando as crenças e as convicções do outro”.

(Costa, 1999, p. 18)

### Referências bibliográficas

Azevedo, J. (Org.) (2002). Avaliação das escolas. Porto: Edições ASA.

Bass, B. M. e Avolio, B. J. (2004). MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Redwood City: Mind Garden.

Bush, T. e Glover, D. (2003). School leadership: Concepts and evidence. [www.ncsl.org.uk/literaturereviews](http://www.ncsl.org.uk/literaturereviews).

Beare, H., Caldwell, B. e Millikan, R. (1992). Creating an excellent school. London: Routledge. Begley, P.T. (1994). School leadership: A profile document. [www.oise.utoronto.ca/~vsvede](http://www.oise.utoronto.ca/~vsvede)

Coleman, J. S. (1996). Equality of Educational Opportunity. Washington. US Government Printing Office.

Costa, J. A. (1999). Educação, O Futuro Começa Hoje. Correio da Educação nº 14 Outubro

Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In: Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Dumdum, U. e Avolio, B. (2005). A meta-analysis of transformational and transaccional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. In Avolio, B. J. e Yammarino, F. J. (Eds.). Transformational and charismatic leadership: The road ahead.

Nova York: JAI Press.

Ferreira, E. (2008). Políticas Educativas, governação democrática e autonomias, in A. Lopes e C. Leite (orgs.). Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil, Porto: LivPsic, 135-152.

Fullan, M. (1992). Visions that blind. In Educational Leadership, 49 (5), 19-20.

Ghilardi, F. e Spallarossa, C. (1989). Guia para a organização da escola. Porto: Edições ASA.

Harris, A. (2002). Distributed leadership in schools: Leading or misleading? Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society annual conference. Birmingham.

Kouzes, J. e Posner, B. (1996). The leadership challenge. San Francisco: Jossey Bass.

Leithwood, K. e Fernandez, A. (1994). Transformational leadership and teachers commitment to change. In J. Murphy & L. Louis (Eds.). Reshaping the principalship (pp. 77-89). Thousand Oaks. CA: Corwin.

Leithwood, K (2001). School leadership in the context of accountability policies. In International Journal of Leadership in Education, 4(3), 217-235.

Lima, L. (1992). A administração do sistema educativo e das escolas (1986-1996). In A evolução do sistema educativo e o o PRODEP, Estudos temáticos. Lisboa: Ministério da Educação, 15-96.

Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. Revista Española de Pedagogia, 232, Setembro/Dezembro, 367- 388.

Neto, D. (2002). Difícil é sentá-los. Lisboa: Oficina do Livro,

Perrenoud, P. (2003) Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In: Azevedo, J. (Coord.). Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz. Porto: ASA,

Pina, A. (2003). Sentidos e modos de gestão. Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação.

Rego, A. e Pina e Cunha, M. (2004). A essência da liderança – mudança, resultados, integridade. Lisboa: Editora RH.

Relatório da OCDE (1992). As escolas e a qualidade. Porto: Edições ASA

Robbins, S. (2002). Comportamento organizacional. São Paulo: Prentice Hall.

Sanches, M. F. C. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. In

Revista de Educação, VII (1), 49-63.

Waite, D. e Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. In Revista Española de Pedagogia, 232, 389-421.

Whitaker, P. (2000). Gerir a mudança nas escolas. Asa Editores II. Lisboa. Yukl, G. A. (2002). Leadership in organisations. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Yukl, G. A. (2002). Leadership in organisations. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Legislação

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio -

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril

Lei 46/86 de 14 de Outubro

### **Maria Tabita Almeida**

Doutoranda em Educação – Universidade Lusófona do Porto. Mestre em Comunicação em Saúde – “Comunicação e Saúde no Norte de Moçambique – Região Macua”, Universidade Aberta. Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses e Franceses, Universidade Aberta.

Formadora do CENFORES nas áreas da Administração Educacional; Organização do Sistema educativo e Conceção e Organização de Projetos Educativos. Diversas comunicações apresentadas tanto em Portugal como no Estrangeiro, nas áreas da gestão e da indisciplina escolar. Pertenceu a diversas organizações de encontros e seminários nacionais e internacionais. Algumas publicações na área da indisciplina, participações em trabalhos conjuntos com universidades estrangeiras. Desempenhou vários cargos e funções dentro da organização escolar.

E-mail: mariatabita.almeida@gmail.com

### **Adelino Torres**

Doutorando em Educação na Universidade Lusófona do Porto. Mestre em Administração e Planificação da Educação pela Universidade Portucalense. Apresentou comunicações no âmbito da gestão escolar e da indisciplina em seminários nacionais e internacionais. Pertenceu a diversas organizações de encontros e seminários nacionais e internacionais. Possui experiência profissional em cargos de gestão escolar. Formador do CENFORES (Centro de Formação de Professores de Loures).

E-mail: adelinotorres@gmail.com



# O papel do e-learning na inclusão social de adultos em Portugal: O caso da Universidade Aberta

JOSÉ ANTÓNIO PORFÍRIO

## Resumo

Com origem que remonta ao século 19, o ensino a distância (EaD) pode considerar-se hoje como uma forma já consolidada de ensino, rivalizando, nalguns casos, e complementando, noutras situações, as formas mais tradicionais de ensino. Com o uso generalizado da internet que ultrapassou o “mero” uso da comunicação por email, transformando-se numa ferramenta ativa de aprendizagem, e potencializando as capacidades da aprendizagem colaborativa, o EaD tradicional evoluiu para formas avançadas de e-learning. Apesar de hoje a tendência ser para que a principal modalidade de EaD seja via e-learning, numa análise cuidada, verificamos que as bases do ensino a distância (dito tradicional) continuam presentes mesmo nos atuais modelos de e-learning, uma vez que mesmo as suas formas mais avançadas se baseiam no princípio da distância física entre professor e alunos. No presente artigo apresentam-se os principais conceitos associados ao ensino a distância e a sua evolução para o e-learning, as respetivas vantagens e desvantagens desta “nova” modalidade de ensino, e descrevem-se as principais características associadas às recentes técnicas de e-learning no ensino de adultos. Toda a abordagem terá como referencial o modelo pedagógico da Universidade Aberta, que ajudará a ilustrar as situações descritas e a chamar a atenção para as principais características associadas a este novo método de aprendizagem.

117

## 1. Introdução

Nos dias de hoje todos aprendem através do recurso às novas tecnologias; aquilo que alguns autores apelidam de “segunda revolução da educação”. Para melhor se compreender esta ideia, deve pôr-se de lado o conceito de escolarização pensando outrossim no conceito mais abrangente de educação. Na verdade, enquanto “a escolarização ocorre geralmente dos 5 aos 18 ou aos 21 anos, a educação deve ser considerada como uma actividade que decorre ao longo da vida. E (...) mesmo quando os estudantes aprendem numa escola, devemos ter presente que a maior parte da sua educação é adquirida fora da escola” (Collins and Halverson, 2010: 19). O desenvolvimento da tecnologia colocou o e-learning no centro das atenções, quando se fala de educação e, perante o sucesso alcançado por várias instituições de ensino a distância em todo o mundo, o e-learning provou a sua fiabilidade, eficácia e qualidade, quando se trata de fornecer educação e formação profissional online universal (In <http://www.elearninginabox.com/component/content/article/3-articles/9>). O e-learning apresenta as características básicas do EaD, acrescentando às formas

tradicionais de entrega dos cursos em EaD a tecnologia; não apenas aquelas tecnologias associadas com a internet, mas igualmente outras formas de manifestação destas tecnologias, associadas a diferentes ferramentas de aprendizagem (desde os suportes eletrónicos de dados como o CD ROM ou o DVD, o áudio e o vídeo, até aos softwares interativos). Na prática isto significa que a promessa essencial do EaD de permitir a cada indivíduo aprender fora das tradicionais fronteiras da sala de aula, atingiu agora um novo potencial, que vai bem para além das restrições físicas associadas com o processo tradicional de ensino-aprendizagem. Mas, também isto está a mudar no mundo atual, onde o desenvolvimento das redes sociais virtuais – onde os lugares (enquanto espaços físicos) se transformam em autênticos espaços virtuais – está também a quebrar as barreiras físicas das interações sociais, eliminando virtualmente a distância, mesmo no caso de duas pessoas que se situem em espaços físicos diferenciados.

Mais do que apenas a entrega dos cursos, o “e” que foi acrescentado à aprendizagem, substituiu os manuais tradicionais ou as cassetes vídeo para entrega dos

conteúdos, por meios eletrônicos, servindo simultaneamente como uma poderosa ferramenta de informação e comunicação, sobretudo com o desenvolvimento da interatividade associada a estas ferramentas. Isto representou uma revolução total na forma como os cursos devem ser concebidos, os materiais devem ser pensados e desenhados, e como os cursos devem ser oferecidos (quer em termos pedagógicos quer em termos científicos) e mesmo avaliados.

Para além da clarificação do conceito de e-learning e das suas implicações para a nossa vida diária, este artigo tem como objetivo a apresentação das principais etapas envolvidas na oferta de um curso em e-learning, com base na experiência da Universidade Aberta, a única Universidade de EaD a operar em Portugal que, para além dos cursos formais mais tradicionais (de primeiro, segundo e terceiro ciclo), apresenta igualmente uma forte presença em matéria de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), crucial nos dias de hoje, para a formação de uma numerosa população adulta qualificada em Portugal.

Finalmente o presente artigo apresentará uma síntese das vantagens e desvantagens do e-learning para adultos, com o objetivo de fornecer aos nossos leitores uma visão clara dos desafios que presentemente se apresentam ao desenvolvimento do e-learning no mundo da educação e formação.

## 2.E-learning: conceitos e metodologia

“A designação de e-learning compreende todas as formas de Ensino-Aprendizagem suportadas eletronicamente” (Wikipedia, 2011). O e-learning pode ser visto como um tipo de aprendizagem mediado pela tecnologia. Todavia, contrariamente ao que acontece no caso de ensino auxiliado pela tecnologia, no e-learning “as tecnologias não suportam meramente a aprendizagem: elas transformam como se aprende e como encaramos a aprendizagem” (Säljö, 2010: 53). Estas transformações que ocorrem no elearning podem ser sentidas em vários níveis e estágios do processo de ensino, começando pelo planeamento da proposta de oferta educativa, muito antes, ainda, do curso/formação ser oferecido ao destinatário. As principais etapas de desenvolvimento de um curso e-learning podem resumir-se conforme a seguir se descreve. a. Conceção do Curso

A conceção dum curso está relacionada com todo o trabalho de reflexão que não é percecionado pelos alunos, e que começa no delinear do curso, o qual se torna crucial para todos os momentos durante o processo educativo onde a inexistência de comunicação síncrona – seja entre professor e aluno, ou mesmo entre alunos – pode afetar negativamente a performance dos alunos e a sua motivação.

O estágio de conceção do curso está relacionado com o desenho do curso, compreendendo a definição da sua estrutura, a definição clara das tarefas a realizar pelos alunos ao longo do curso, o seu tipo de duração, bem como os tipos de avaliação a serem realizadas pelos alunos.

A conceção do curso é invisível para os alunos, mas crucial para o sucesso do curso e para o professor.

Cada curso deve ser concebido em função dos seus conteúdos científicos e dos métodos mais apropriados para a sua oferta online, bem como em função das competências dos alunos e das suas motivações.

Num curso e-learning as situações que se colocam no processo de ensino-aprendizagem são muito diferentes das que usualmente ocorrem no ensino presencial tradicional em sala de aula. Na medida em que os alunos não estão, geralmente, à mão do professor, todos os materiais do curso e o seu design devem ser preparados com mais antecedência e bem antes do curso ser lançado, de modo a que a logística necessária possa atuar antes do curso começar. Igualmente, a preparação do curso deve ser pensada em função das condições dos alunos, bem como às suas capacidades para lidarem com as TIC, e até dos equipamentos (PCs, rede informática, softwares, etc) que geralmente estes usam para aceder ao curso e desenvolverem as atividades exigidas pelo professor/formador. b. Conceção dos Materiais Pedagógicos

A segunda fase do Desenvolvimento de um curso consiste na definição dos materiais a serem apresentados nas páginas web e do nível de interatividade e detalhe que estes materiais devem apresentar de modo a contribuir para os respetivos objetivos pedagógicos.

Um aspeto essencial nesta etapa é o layout das páginas web do curso, algo que pode ser feito com a ajuda de um web designer; ou simplesmente a forma de disposição das matérias, exercícios e recursos na página do software de ensino (Learning Management System - LMS) utilizado.

Os professores devem estar bem conscientes da importância do layout das páginas para atrair os alunos e prender a atenção dos mesmos para o que é essencial, das vantagens e desvantagens no uso de imagens na web – dadas as diferentes velocidades de download e os tempos diferenciados para se poder ver as imagens –, assim como a atratividade dos materiais disponibilizados para se trabalhar online.

Deve ter-se particularmente atenção, por exemplo, que é completamente diferente fornecer materiais online, ou mesmo ebooks – usando o hipertexto –, em vez de aconselhar um livro de textos em papel, ou um manual para ser usado fora do ambiente de aprendizagem online, como um elemento adicional de estudo.

Os alunos devem sentir-se atraídos pelas maravilhas da tecnologia, mas eles não devem perder-se com as imagens ou com as características tecnológicas, esquecendo os conteúdos e, assim, não alcançando os objetivos pedagógicos de aprendizagem e o desejado conhecimento científico.

É igualmente crucial que todas estas definições sejam feitas tomando em conta as potencialidades das plataformas de ensino utilizadas para a entrega do curso, e os equipamentos utilizados para aceder aos respetivos conteúdos (PCs, telefones móveis, tablets, etc), bem como os ambientes onde, geralmente, os alunos podem aceder a estes conteúdos (sejam os espaços físicos, sejam os espaços virtuais).

### Entrega do Curso e Logística

A entrega do curso e a logística é a Terceira etapa na oferta de cursos online, podendo ser subdividido em duas fases: a pré-entrega e a entrega propriamente dita do curso aos alunos.

Durante a fase de pré-entrega, e antes do curso se iniciar, o professor deve ter a certeza de que todos os passos da fase de planeamento foram realizados; todos os materiais foram disponibilizados na plataforma de ensino tal como definido, e foi realizado um pré-teste à sua funcionalidade, operacionalidade, e adequação à plataforma e ao curso. Por vezes poderá ser útil que o professor (ou o tutor se caso disso) prepare uma pequena apresentação sua em vídeo, para “quebrar o gelo inicial” da interação entre o professor e os alunos, e onde poderá fornecer algumas instruções e dicas úteis para uma melhor adaptação dos alunos ao tipo de curso e aos conteúdos disponibilizados. Neste domínio, a conceção do módulo de ambientação – que pode ser genérico para o curso, e não tem de ser específico para cada unidade curricular (UC) ou módulo do mesmo – pode assumir uma função crucial.

Para além disso, haverá igualmente a necessidade de planear de forma rigorosa a forma como os alunos terão acesso à plataforma, como eles aí se registarão (e pagarão, se caso disso) para aceder ao curso, o processo de inscrição dos alunos para a realização das avaliações que estão definidas, e de providenciar algum tipo de apoio (técnico, pedagógico e/ou administrativo) sempre que necessário.

Depois de todas estas coisas asseguradas, será a altura de começar com a oferta do curso propriamente dita, tendo pela primeira vez, após a sua conceção, um contacto direto com os alunos.

Nesta fase há alguns aspetos cruciais a contemplar. Logo no início, será importante disponibilizar uma breve apresentação do professor e dos alunos (o que deve

acontecer em cada UC ou módulo do curso), procurando perceber-se as motivações de cada aluno para a UC ou módulo. Depois, o professor deve fornecer uma breve explicação do funcionamento do curso/UC/módulo, algo que é possível fornecer através da apresentação e negociação do designado Contrato de Aprendizagem (COP) ou do Plano da Unidade Curricular (PUC).

Em terceiro lugar, será por vezes sensato iniciar-se o curso com uma atividade ligeira, onde os alunos serão convidados a escrever, algo que poderá ser importante especialmente para os alunos que não estejam habituados a trabalhar em plataformas de e-learning.

Quando o curso já está em marcha, o professor desempenha um papel crucial, não apenas porque ele deve explicar os conteúdos do mesmo, responder a quaisquer dúvidas apresentadas pelos alunos, e dar o devido feedback do desempenho de cada aluno; mas igualmente porque ele deve gerir os momentos cruciais da formação: tais como o lançamento e encerramento de cada atividade prevista; o cumprimento de uma calendarização pré-determinada para as diferentes tarefas e atividades; o “despertar” de alguns alunos menos ativos e motivados; a dinamização e salvaguarda da equidade o funcionamento de grupos de trabalho; etc.

Para os professores isto é igualmente uma tarefa muito exigente, dado que é muito difícil estar online – teoricamente 24 horas por dia – escrevendo todas as suas intervenções, corrigindo e avaliando os trabalhos dos alunos e dando-lhes o necessário feedback, já para não referir a participação nos fóruns moderados que por vezes devem ser usados para melhor atingir os objetivos pedagógicos, ou moderando algumas intervenções online que, por vezes, não estão a conduzir (ou a ser conduzidas) no devido/desejado caminho.

### Avaliação dos alunos

A avaliação dos alunos num curso de e-learning pode igualmente ser concebida em duas fases.

Primeiro poder-se-á falar de avaliação contínua, como aquela que vai sendo feita no decorrer das diferentes atividades planeadas para o curso. Estas avaliações consistem usualmente em atribuir valores às diferentes intervenções dos alunos nos fóruns lançados pelo professor; à resposta a uma questão lançada pelo professor; a um trabalho que o professor peça no sentido de perceber até que ponto o aluno percebeu um ponto específico da matéria; ou ainda à participação do aluno num chat ou trabalho de grupo online, lançado pelo professor.

A avaliação dos alunos, todavia, deve estar pré-definida no contrato de aprendizagem (no caso das disciplinas do 2º ciclo; ou no Plano da Unidade Curricular (no caso das disciplinas do 1º Ciclo), que foi negociado no início

do curso, no sentido de permitir aos alunos saber o que deles é esperado e quando é efetivamente necessária a sua intervenção, e qual deverá ser o “formato” da mesma.

Isto ajudará quer o aluno, quer o professor a serem mais objetivos nas suas tarefas, e a procurarem obter os melhores desempenhos nas diferentes atividades previstas, logo sendo um aspeto crucial para o planeamento do tempo do aluno. e. Avaliação do Curso

Tal como na generalidade das atividades humanas, torna-se muito difícil gerir o que não medimos (ou não podemos medir).

A avaliação de um curso ou UC apresenta-se como um momento crucial para se ter o devido feedback desse curso/UC, representando o momento onde os alunos são chamados a dar a sua opinião sobre o respetivo desempenho da instituição, do professor, dos materiais, e das ferramentas pedagógicas utilizadas, nos diferentes momentos de interação com a organização e os professores do curso.

Estas opiniões, que devem ser claramente distinguidas para todos os níveis de interação do aluno com o curso (pedagógica; científica; utilidade do curso; relação do ponto de vista administrativo; etc.), assumem uma importância crucial para a implementação de quaisquer melhorias na oferta futuro desse curso.

Normalmente, as opiniões são recolhidas através de questionários devidamente desenvolvido e estruturado para captar a informação requerida para este efeito. De modo a garantir a máxima isenção no tratamento dos resultados, parece sensato que os avaliadores não se situem entre as pessoas que estão diretamente ligadas ao curso, utilizando-se para este efeito outro departamento da instituição ou mesmo uma entidade independente.

Para além desta avaliação através de inquéritos de satisfação aos alunos, a avaliação deve ser entendida numa aceção mais lata, integrando-se numa estruturada Política de Qualidade da instituição de ensino, que deverá contemplar a existência de órgãos internos dedicados a estas funções, que nortearão as respetivas análises e deverão assegurar as ações de medição e os procedimentos de melhoria que, da sua análise, devam ser aplicados ao curso, ou a cada UC em particular.

### Feed forward

O último estágio da oferta de um curso consiste em desenvolver, a partir dos dados recolhidos da avaliação de um curso, e das opiniões de todos os que, de alguma forma, estiveram relacionados com o curso, uma análise crítica do que funcionou mal (ou menos bem) e do que está bem, preparando o caminho para uma nova, ainda mais forte, oferta desse curso em edição posterior. Esta

última etapa, é o início de um novo ciclo de formação melhorado, devendo cumprir com os princípios de qualidade, e assegurar que não são cometidas as mesmas falhas detetadas no ciclo anterior.

### 3.O potencial do e-learning para a formação de adultos

O presente tópico é baseado na experiência que é detida pelo autor enquanto docente e responsável de um Departamento da Universidade Aberta, a única universidade portuguesa dedicada exclusivamente ao Ensino a Distância. Segue-se nesta apresentação os princípios descritos em Pereira et al. (2007), relativamente ao modelo pedagógico em vigor nesta Universidade portuguesa.

Começaremos com uma breve apresentação da Universidade Aberta e do seu modelo pedagógico aplicado à oferta de cursos formais (de 1º, 2º e 3º ciclo), terminando com uma apresentação sumária das suas principais ferramentas pedagógicas. g. Breve apresentação da Universidade Aberta e do seu Modelo Pedagógico

A Universidade Aberta (UAb) é uma universidade pública de Ensino a Distância (EaD) que foi fundada em 1988. A sua missão básica é a de formar alunos que, por quaisquer razões não foram capazes de, no tempo apropriado, entrar na universidade ou completar a sua formação universitária.

A UAb oferece cursos que compreendem os três ciclos de formação universitária de Bolonha: o primeiro ciclo (licenciaturas); o 2º ciclo (Mestrados); e o 3º Ciclo (Doutoramentos). De há alguns anos a esta parte a UAb tem vindo igualmente a desenvolver uma oferta inovadora e sustentada em matéria de cursos de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), destinados a desenvolver competências específicas na população ativa, e a contribuir para o desenvolvimento pessoal dos seus alunos. Em 2006 a UAb atravessou uma transformação profunda no seu método de ensino, tendo passado da oferta de cursos do sistema EaD tradicional para o e-learning. Esta mudança valeu-lhe, em 2007 o estatuto de mega provider de cursos em e-learning, na Europa, oferecendo cursos 100 por cento online a mais de 10.000 alunos, localizados quer em território português, quer no estrangeiro (sobretudo países africanos de expressão portuguesa e no Brasil, mas também noutras partes do Mundo onde existem comunidades de língua portuguesa), através da aplicação de um modelo pedagógico próprio desenvolvido em 2006 com o auxílio de um grupo internacional de experts em e-learning.

A UAb tem cerca de 150 professores (na sua grande maioria com doutoramento), cerca de 250 funcionários, sede social em Lisboa, e Delegações em Coimbra e Porto, bem como diversos Centros Locais de Aprendizagem

(CLA) espalhados pelo país. h. O Modelo Pedagógico da UAb

Em termos genéricos, um modelo pedagógico pode ser considerado como um quadro referencial para a prática educativa e, simultaneamente, pode ser visto como um instrumento de organização de práticas de ensino e aprendizagem. Na UAb, as novas possibilidades que se abriram pelo uso das TIC no EaD (comparado com as ferramentas tradicionais como o correio ou o telefone) foram fundamentalmente aproveitadas como formas de fomentar a interação entre os estudantes, algo que estava praticamente ausente no modelo tradicional.

Na realidade, um elemento essencial no modelo pedagógico da UAb tem a ver com o facto de os estudantes serem encarados como sujeitos ativos no processo de ensinoaprendizagem, procurando construir os seus conhecimentos ao seu próprio ritmo, e de acordo com os seus interesses pessoais situando-se, por isso, no centro do modelo pedagógico utilizado.

O modelo pedagógico utilizado pela UAb compreende quatro aspetos principais:

- Aprendizagem centrada nos alunos;
- Flexibilidade;
- Interação;
- Inclusão Digital.

Estes aspetos, por sua vez, são utilizados de forma diferenciada, consoante o tipo de curso em causa, originando três variantes básicas de aplicação do modelo pedagógico:

- Para os cursos de 1º Ciclo (Licenciatura);
- Para os cursos de 2º ciclo (mestrados) e de 3º Ciclo (Doutoramentos), os quais se subdividem em duas espécies:

- o Cursos 100 por cento e-learning, assentes em classes virtuais;
- o Cursos blended learning, compostos por classes mistas (presenciais e virtuais)

- Cursos de Curta Duração e de ALV

Em termos de ferramentas pedagógicas utilizadas no modelo, verifica-se que estas compreendem fundamentalmente as seguintes:

- Módulo de Ambientação (geralmente com a duração de duas semanas), onde os alunos têm o seu primeiro contacto com a plataforma de ensino (LMS) e com as ferramentas do Modelo Pedagógico, tendo oportunidade de as experimentar e exercitar as suas competências para o ensino online;
- Plano de Unidade Curricular (PUC), aplicável aos cursos de 1º ciclo, e que é substituído pelo Contrato de Aprendizagem (COP), no caso de cursos de 2º ciclo e

ALV. Estas ferramentas pedagógicas apresentam uma descrição do que é esperado com a UC, os seus objetivos pedagógicos e de competências, identificando o planeamento das principais fases da formação, bem como do tipo de atividades a desenvolver, e também a bibliografia e recursos a usar;

- Plano de Atividades Formativas (PAF), aplicado aos cursos de 1º ciclo, e onde se definem as atividades formativas a desenvolver ao longo da UC;
- Plano de Tutoria, aplicáveis às disciplinas do 1º ciclo que exijam tutores, constituindo o documento que norteia as atividades dos mesmos;
- E-fólios, que se referem a pequenos trabalhos, exercícios, ou questões de reflexão a desenvolver pelos alunos ao longo da UC, e cujas avaliações contam para efeitos de nota final da UC (aplicável apenas nas UCs de 1º ciclo, já que as de 2º, 3º ciclo, bem como as de ALV têm, geralmente, a sua avaliação realizada por outros meios);
- Cartão de Aprendizagem (CAP), onde se registam as avaliações dos e-fólios realizados ao longo da unidade curricular (UC);
- P-fólios, como provas de avaliação presenciais, a realizar no final da UC pelos alunos que seguirem a modalidade de avaliação contínua, e cuja avaliação é considerada em acréscimo à avaliação obtida nos e-fólios realizados;
- Outras ferramentas com recurso às TIC, como sejam os fóruns, chats, wikis, blogs, etc...

O uso de Sistemas de Gestão de Aprendizagem (Learning Management Systems, ou LMS), ou plataformas de Ensino, típico do e-learning, confere um potencial acrescido, trazido pela exploração das TIC, comparativamente, quer ao ensino presencial, quer mesmo às metodologias de EaD mais tradicionais. Este potencial representa um importante passo em frente em matéria de vantagens na formação de adultos, enquanto população com ocupação diária, em termos profissionais, que não lhe permite a frequência de aulas em período letivo normal diário, dando tempo para que a formação possa ocorrer no local da conveniência do aluno, quando este quiser, e ao seu próprio ritmo.

De forma análoga, a exploração do potencial das TIC potencializa o desenvolvimento da interatividade, não apenas entre aluno e professor, mas principalmente entre os próprios alunos, que podem desenvolver verdadeiras comunidades de aprendizagem entre si e, com isso, reforçar significativamente os processos de aprendizagem, passando daquilo que poderia ser considerado uma desvantagem do EaD, para uma vantagem clara do e-learning, sobre o ensino presencial, neste domínio até porque, para interagir com os pares, e até com o profes-

sor, o aluno não tem necessariamente de se encontrar no mesmo espaço físico, e ao mesmo tempo que os colegas ou professor. 4. Potencialidades e Problemas do e-Learning na Formação de Adultos

Na verdade a flexibilidade, traduzida na capacidade dos estudantes gerirem o seu próprio ritmo de Aprendizagem pode ser considerada uma das mais importantes vantagens dos cursos de e-learning. Todavia, apresentamos de seguida outras vantagens e desvantagens que devem ser tidas em conta, no momento de se optar entre um curso oferecido na forma tradicional e um curso de e-learning.

Principais Vantagens de um curso de e-learning na formação de adultos

- **Acessibilidade:** o e-learning pode considerar-se ao alcance de qualquer Estudante, independentemente da sua idade, do seu local de residência, incapacidades físicas, género, raça ou idade;
- Ao contrário do que é geralmente referido, o e-learning ajuda a combater a info-exclusão, na medida em que todos os estudantes adquirem ou melhoram as suas competências digitais ao frequentar um curso deste tipo;
- O e-learning é sinónimo de flexibilidade temporal, na medida em que, salvo raras exceções, todas as atividades podem ser desenvolvidas ao ritmo de cada aluno, e em qualquer altura do dia, de acordo com a sua conveniência;
- O e-learning pode beneficiar dos inúmeros recursos online, os quais podem ser usados pelo professor e pelos alunos para melhorar os seus desempenhos. Uma das implicações imediatas desta situação é a facilidade de atualização dos materiais pedagógicos associados a cada matéria;
- O e-learning aproveita e, simultaneamente, explora o trabalho cooperativo e colaborativo online. No caso dos cursos da UAb, poderemos falar de uma menor interação implícita no modelo pedagógico para os cursos de 1º ciclo, ao contrário do que se passa nos cursos de 2º e 3º ciclos. Estes últimos exploram fortemente as potencialidades da interação, seja entre professor e alunos, seja entre alunos, através de trabalhos de grupo, que visam promover o desenvolvimento de competências nos diferentes tópicos de cada unidade curricular;
- A utilização da plataforma online como Sistema de Gestão da Aprendizagem constitui, em si mesmo, uma forma não apenas de oferecer conhecimento mas, sobretudo, de desenvolver competências nos alunos. Estas competências manifestam-se, não apenas nos conhecimentos das matérias e na capacidade da sua aplicação a casos práticos, mas igualmente ao nível da escrita, da capacidade de trabalhar em grupo, e de assertividade para

todos os alunos. Isto é igualmente crítico para ajudar a criar competências, de acordo com o “Espírito de Bolonha”, já que os alunos são incentivados a desenvolver as suas próprias metodologias de aprendizagem e a partilhar os seus conhecimentos com os colegas, discutindo-os, defendendo-os e sistematizando-os.

Potenciais desvantagens do e-learning para a formação de adultos

- Paradoxalmente, ao mesmo tempo que reduz a info-exclusão, o e-learning pode aumentar a visibilidade desta mesma info-exclusão, na medida em que apenas os alunos que possuem, ou têm acesso a um PC, e sabem utilizá-lo (e explorar especialmente o potencial da internet) serão capazes de fazer um curso online;
- O e-learning requer alguns softwares específicos para funcionar 100% online, o que obriga à existência de alguma capacidade financeira que suporte estes investimentos, por parte dos alunos;
- Os professores devem estar alerta e prevenir alguma tendência para a simplificação da escrita online (geralmente usada nos SMS), apelando ao rigor linguístico e científico, o que inclui a não permissividade ao plágio, aspetos cruciais para desenvolver nos alunos os necessários conhecimentos para o desempenho profissional expectável após a conclusão da sua formação;
- A inexistência da comunicação cara-a-cara, uma característica chave dos cursos de e-learning, pode significar algum constrangimento para alguns alunos, especialmente aqueles que revelem menor capacidade para, sozinhos, compreender certos aspetos dos conteúdos programáticos. Da mesma forma, aqueles que não sejam capazes de desenvolver por si a necessária motivação para estudar, se organizarem e desenvolverem um certo nível de proficiência encontraram decerto dificuldades neste tipo de ensino. Algumas ferramentas e metodologias adequadas devem ser aplicadas para prevenir estes problemas e diminuir o nível de desistências, sempre existente em maior grau no caso dos cursos e-learning.

## 5. Conclusões

Claramente um dos fatores que mais influenciou o Desenvolvimento do e-learning foi a globalização e o desenvolvimento da internet. No mundo globalizado das tecnologias da informação e comunicação têm lugar todas as pessoas independentemente da sua cultura, origem, género, raça, ou idade. O e-learning tornou-se já uma parte integral deste mundo, e dá as boas-vindas a quem tenha interesse em aprender e tirar um curso universitário (Usman, 2001), ou a quem queira desenvolver as suas competências a outros níveis.

Tal tornou-se possível porque o EaD revolucionou efetivamente a forma como o Ensino passou a ser ofere-

cido. Se devidamente concebidos e oferecidos, os cursos e-learning podem desenvolver uma Aprendizagem conveniente de alto nível e elevada qualidade, a um custo razoável e com um acesso quase universal.

Tal como em qualquer revolução, as opiniões divergem sobre os meios e fins usados, gerando uma tremenda agitação, quer dentro, quer fora do ensino universitário. Todavia, e apesar de todo o seu potencial, o EaD permanece ainda como uma realidade pouco aceite, devido à enorme quantidade de situações que o mesmo envolve (Oblinger, 2000).

Não obstante, várias universidades de EaD ganharam, e vão ganhando renome a nível mundial, sendo talvez o caso mais nomeado a situação da Open University do Reino Unido. Esta universidade, fundada em 1963, pode ser considerada como um dos primeiros casos de sucesso de universidades de EaD do mundo, servindo atualmente cerca de 180.000 alunos. A Open University foi mesmo classificada como a primeira a nível de satisfação dos alunos no Reino Unido em 2005 e 2006.

Outros casos de sucesso de universidades de EaD são a Universidade de Phoenix, considerada como a universidade EaD de maior sucesso nos EUA, com mais de 500.000 alunos, dos quais cerca de 1/3 frequentam cursos online. Na Europa, para além da Open University, um outro caso de grande sucesso entre as universidades de EaD é a Dutch Open Universiteit Nederland, que serve presentemente cerca de 20.000 alunos e é considerada uma das melhores universidades da Holanda.

Muitos outros casos de sucesso poderiam ser referidos, como é o caso da UNISA, na África do Sul, ou os cerca de 30 casos de universidades de EaD existentes na Ásia, como exemplos da disseminação e aceitação do EaD por todo o mundo, e prova de que o EaD é uma poderosa ferramenta de reforço da justiça social e da democratização do ensino. Neste cenário merece especial atenção o caso da Índia, país que se posiciona no segundo lugar em termos da adesão da população às Tecnologias da Informação, e onde podemos encontrar uma rede de 10 universidades abertas, com uma Open University nacional, congregando cerca de 100 Institutos Superiores a trabalhar em EaD. Claramente estas situações traduzem um panorama em mutação referente ao EaD no ensino de nível universitário, que terá um enorme impacto, mais cedo ou mais tarde, noutros países que já apresentam este tipo de Ensino há algum tempo atrás. Consideramos que as vantagens associadas ao EaD (e ao e-learning) ultrapassam claramente as potenciais desvantagens. Por isso, espera-se uma reafirmação desta tipologia de ensino, o que permitirá quebrar alguma resistência e até desconfiança relativamente ao EaD (muitas vezes resultante do desconhecimento), sendo previsível a que se assista a um boom de cursos online, mesmo a partir das universidades tradicionais.

Este fenómeno representará também, sem dúvida, uma oportunidade para os alunos formados pelas universidades “tradicionais” de EaD.

Pensamos que ficou demonstrado que o e-learning e o seu sucesso não terá apenas a ver com uma questão de acessibilidade e justiça social. A afirmação desta tipologia de ensino está também relacionada com a prática de elevados padrões de qualidade que se traduzem em elevado índice de satisfação dos alunos. Aquilo que se observa é que, para a grande maioria das situações, o EaD é perfeitamente comparável, ou até se posiciona melhor, que o ensino presencial (Russle, 1999), podendo considerar-se uma forma mais eficiente de ensinar, na medida em que geralmente é um sistema menos dispendioso que o ensino presencial (Hasan et al., 2009).

Em jeito de conclusão todavia, e talvez mais por uma questão de desconfiança gerada pelo desconhecimento, na opinião da maioria dos cidadãos, do que pelos resultados efetivamente obtidos, o e-learning, tal como hoje é visto, ainda deixa tantas dúvidas e coloca outras tantas reticências no que respeita às suas vantagens e necessidades de melhoria, como relativamente aos seus benefícios. Todavia, será impossível descartar o passado e a história do desenvolvimento recente que caracteriza a sua afirmação no paradigma do ensino universitário, e não só, augurando boas expectativas para o seu futuro.

### Referências Bibliográficas

Anderson, Terry L. (2004): “Teaching in an online learning context,” in *Theory and Practice of Online Learning*, ed. by T. L. Anderson and F. Elloumi. Athabasca: Athabasca University, 273-94.

Arbaugh, JB (2000): “How Classroom Environment and Student Engagement Affect Learning in Internet-based MBA Courses,” *Business Communication Quarterly*, 63 (4), pp. 9.

Arbaugh, JB (2004): “Learning to learn online: A study of perceptual changes between multiple online course experiences,” *Internet and Higher Education*, 7 (3), pp. 169-82. Bates, T (2000): *Managing Technological Change: Strategies for College and University Leaders*. Jossey-Bass

Berman, Pamela (Coord.) (2006). *E-learning concepts and techniques*, Bloomsburg University of Pennsylvania – Department of Instructional Technology, USA, available online at: [iit.bloomu.edu/spring2006\\_ebook\\_files/ebook\\_spring2006.pdf](http://iit.bloomu.edu/spring2006_ebook_files/ebook_spring2006.pdf).

Collins, A. and Halverson, R. (2010). *The second educational revolution: rethinking education in the age of technology*, *Journal of Computer Assisted Learning* (2010), 26, 18-27, Blackwell Publishing Ltd

Davis, Fred D. (1989): "Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology," *MIS Quarterly*, 13 (3), Sep., pp. 319-40.

Davis, Fred D., Richard P. Bagozzi and Paul R. Warshaw (1989): "User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models," *Management Science*, 35 (8), Aug., pp. 982-1003.

De Vries, Jennifer & Bersin, Josh. & (2004, November). Rapid e-learning: What works. Retrieved February 2006 from: [http://www.macromedia.com/software/breeze/whitepapers/bersin\\_e-learning\\_study.pdf](http://www.macromedia.com/software/breeze/whitepapers/bersin_e-learning_study.pdf)

Diane Newton, Allan Ellis, (2005) "Effective implementation of e-learning: a case study of the Australian Army", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 17 Iss: 5/6, pp.385 – 397

Fry, Heather, Steve Ketteridge and Stephanie Marshall (2003): "Understanding student learning," in *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*, ed. by H. Fry, S. Ketteridge and S. Marshall. London: Koan Page.

Garrison, DR, T Anderson and W Archer (2000): "Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education," *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), pp. 87-105.

Gong, M., Y. Xu and Y. Yu (2004): "An enhanced Technology Acceptance Model for Web-Based Learning," *Journal of Information Systems Education*, 15 (4), pp. 365-74.

Harasim, Linda M. and L Teles (1995): *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge MA: MIT Press Hasan,

Abrar (Chair), Bielschowsky, Carlos, Laaser, Wolfram, Mason, (Late) Robin, and Sangra (2009). *Reforming Distance Learning Higher Education in Portugal*, Panel Report, Prepared for Minsitry of Science, Technology and Higher Education in Portugal, July.

Holmberg, B. (1992): *Theory and Practise of Distance Education*. London: Routledge

Hostler, R., V. Yoon and T. Guimaraes (2005): "Assessing the Impact of Internet Agent on End Users' Performance," *Decision Support Systems*, 41 (1), pp. 313-23.

Keaster, R (2005): "Distance Education and the Academic Department: The Change Process," *Educause Quarterly*, 2005 (3), pp. 48-55.

Moore, M. (1989): "Three Types of Interaction," *American Journal of Distance Education*, 3 (2), pp.

Moore, M. (1990): "Editorial: distance education theory," *The American Journal of Distance Education*, 5 (3), pp. 1-6.

Oblinger, Diana G. (2000). *The Nature and Purpose*

of Distance Education. Commentary, *The Technology Source Archives*, University of North Carolina, March/April, at: [http://technologysource.org/article/nature\\_and\\_purpose\\_of\\_distance\\_education/](http://technologysource.org/article/nature_and_purpose_of_distance_education/), consultado em 08 de Junho de 2011

Pereira, A., et al. (2004): "Instrumentos de Apoio ao Ensino Online: Guia do Professor/Tutor e Guia do Estudante Online," *Revista Discursos - Série Perspectivas em Educação*, n.º 2, pp. 195-221.

Pereira, A.; Mendes, A. Q.; Morgado, L.; Amante, L.; Bidarra, J. (2007) *Modelo Pedagógico da Universidade Aberta – Para uma Universidade do Futuro*, Available online at: <http://en.wikipedia.org/wiki/E-learning>, on February, 02, 2011.

Pereira, Alda, et al. (2007b): "A Universidade Aberta em qualquer lugar do mundo: Um modelo pedagógico para a educação a distância," Lisboa: Universidade Aberta, Unpublished working paper

Peters, Otto (2000): "The transformation of the university into an institution of independent learning," in *Changing University Teaching: Reflections on Creating Educational Technologies*, ed. by T. Evans and D. Nation. London: Routledge, 10-23.

Russell, T. L. (1999). *The no significant difference phenomenon*. Montgomery, AL: International Distance Education Certification Center.

Säljö, R. (2010). "Digital Tools and Challenges to institutional tradition of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning," *Journal of Computer Assisted Learning* (2010), 26, 53-64

UNCTAD (2004). *Strategy for Implementing a Distance Learning (DL) process in UNCTAD for strengthening training capacities in international trade in developing countries*, United Nations Conference on Trade and Development, Geneva, revised January 2004 Usman, Rana M. at: [http://wiki.answers.com/Q/What\\_are\\_Prof\\_and\\_cons\\_of\\_e\\_learning](http://wiki.answers.com/Q/What_are_Prof_and_cons_of_e_learning), consultado em 02 Fevereiro 2011

Wedemeyer, C. A. (1971): "Independent study," in *Encyclopedia of Education IV*, ed. by R. Deighton. New York: McMillan, 548-57.

Wikipedia (2011). E-learning, at: <http://en.wikipedia.org/wiki/E-learning> on February 02, 2011.

### **José António Porfírio**

Professor Auxiliar da Universidade Aberta, onde exerce, desde Janeiro de 2008, o cargo de Diretor do Departamento de Ciências Sociais e de Gestão.. Membro efetivo do CIEO – Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações da Universidade do Algarve. É licenciado, desde 1990, em Organização e Gestão de Empresas e,

em 1993 obteve o grau de Mestre em Matemática Aplicada à Economia e à Gestão, também no ISEG. Em 2005 doutorou-se em Gestão, na Especialidade de Estratégia, pela Universidade Aberta. Tendo lecionado várias disciplinas da área da Gestão Financeira, da Gestão Estratégica e da Integração Europeia, desde 2005 é responsável pelas disciplinas da área de Estratégia do Mestrado em Gestão/MBA, Mestrado de que foi coordenador até Outubro de 2009. Para além da atividade docente, tem desenvolvido investigação na área da Estratégia, dos Sistemas de Informação e do Desenvolvimento Regional, com várias publicações sobre estes assuntos.

Até 2008 exerceu várias funções como consultor e quadro em empresas do sector financeiro, industrial, imobiliário e de formação, sendo consultor das Nações Unidas no programa TrainForTrade, da UNCTAD, para formação em comércio Internacional.

E-mail: jporfirio@univ-ab.pt



# Saúde eletrónica e redes sociais: potencialidades para o desenvolvimento e a inclusão

JOSÉ ANTÓNIO PORFÍRIO

TIAGO CARRILHO

MARC JACQUINET

## Resumo

O sistema de saúde, correspondendo aos interesses e às necessidades dos prestadores de serviços e dos utentes, tem vindo a introduzir sistematicamente e de maneira crescente as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no âmbito do funcionamento e da gestão do sistema nacional de saúde e das entidades que nele atuam.

A presente comunicação baseia-se no conceito de saúde eletrónica e no estudo de sites em que recolhemos os primeiros dados sobre o impacto das TIC e das redes virtuais no sector.

A globalização e a reestruturação dos processos de trabalho relacionam-se com esta mudança assim como os utentes e os profissionais do sector. Nesta comunicação propomos analisar os principais elementos da definição de saúde eletrónica e as traves mestras das transformações atuais. Centrais a esta nova realidade emergente estão as redes sociais virtuais ou online que constituem a pedra angular da saúde eletrónica e que potenciam o desenvolvimento e a inclusão através de uma prestação mais eficiente e eficaz de cuidados de saúde.

## 1 - Conceito de saúde eletrónica (e-Saúde)

O conceito de saúde eletrónica (e-Saúde) apresenta várias definições conforme o contexto, as despectivas e os objetivos com que é estudado e neste sentido é difícil enunciar uma definição universalmente aceite e aplicável. O objetivo deste ponto 1 não é chegar a uma definição-base de saúde eletrónica mas sim analisar os seus principais elementos.

Uma das definições de saúde eletrónica mais citadas é a de Eysenbach: “eHealth is an emerging field in the intersection of medical informatics, public health and business, referring to health services and information delivered or enhanced through the internet and related technologies. In a broader sense, the term characterizes not only a technical development, but also a state-of-mind, a way of thinking, an attitude, and a commitment for networked, global thinking, to improve health care locally, regionally, and worldwide by using information and communication technology.” (Eysenbach, 2001: 4). Embora consideremos esta definição um bom ponto de partida, é necessário analisar os seus elementos-chave e clarificar outros que não estão referidos ou que estão de

forma menos explícita.

As definições de saúde eletrónica revelam a referência aos seguintes elementos-base: agentes envolvidos; instrumentos; tecnologias de informação e comunicação e características-base que decorrem das respetivas aplicações; processos e resultados; intervenções das políticas públicas, redes, iniciativa e projetos; internet e produção de cuidados de saúde; e comércio eletrónico.

São vários os agentes envolvidos na saúde eletrónica: pacientes, profissionais de saúde dos equipamentos primários, secundários e terciários, seguradoras, farmácias, serviços sociais, entre outros. Os diversos agentes têm a capacidade de influenciar a dinâmica dos serviços eletrónicos prestados: “stakeholder requirements are expressed in terms of the needs, wants, desires, expectations, and perceived constraints of identified stakeholders. The requirements are expressed in terms of a model that may be textual or formal, that concentrates on system purpose and behaviour, and that is described in the context of the operational environment and conditions ... It can be noticed that the stakeholders’ needs and requirements for an eHealth platform can probably vary widely,

not only because of their interest and involvement in the care process, but also due to regulations and legal aspects.” (Karin et al, 2009: 84)

Os instrumentos da saúde eletrónica são também diversos e abrangem um leque vasto de aplicações: arquivos de saúde eletrónicos, telemedicina, sistemas e redes de informação de saúde, aparelhos de comunicação móveis, aplicações de e-learning, sistemas de apoio à decisão médica, comércio eletrónico, portais ou sites de informação sobre saúde, soluções de conectividade e comunicação inerentes a sistemas administrativos, serviços eletrónicos de cuidados de saúde, conhecimento e investigação sobre saúde, sistemas de comunicação entre diferentes profissionais de saúde, comunidades de saúde, entre outros instrumentos.

A noção de tecnologia como um instrumento é fundamental na definição de saúde eletrónica. A tecnologia é considerada um instrumento para desencadear um processo, uma função ou um serviço e, no caso específico desta temática, para a incorporação da saúde eletrónica - por exemplo um site na internet sobre saúde. A tecnologia é também considerada como um meio de expandir, desencadear ou assistir atividades humanas e não para substituí-las - por exemplo as tecnologias de comunicação inerentes à informação sobre saúde não pretendem substituir mas complementar a própria atividade médica presencial na prestação do mesmo serviço.

Assim, um dos elementos fundamentais da saúde eletrónica prende-se com as tecnologias de informação e comunicação. A gestão e provisão de cuidados de saúde são ‘facilitadas’ e dinamizadas através das aplicações das tecnologias de informação e comunicação. O estudo de cada aplicação permite sistematizar características-chave da saúde eletrónica.

A saúde eletrónica está diretamente ligada ao uso no sector da saúde das tecnologias de informação e comunicação: “the main purpose of using ICT-tools is to facilitate the process of providing care and health services between service providers (e.g. doctors and nurses) and service consumers (e.g. patients or other service providers, like clinics and hospitals). These services might have different purposes depending on the service consumer’s requirements and the context in which the service is invoked. For example, a service can be invoked to fulfil a functional requirement of access to decision-support information relevant in a certain context. However, the service might also be invoked to fulfil a non-functional requirement related to, e.g. safety, stress and vicinity.” (Karin et al, 2009: 82).

A saúde eletrónica não diz respeito apenas à aplicação de uma tecnologia específica (exemplo: telecomunicações) mas também ao uso das tecnologias de informação e comunicação em geral. O termo ‘tecnologias de infor-

mação e comunicação’ não dá ênfase somente à melhoria tecnológica mas também às melhorias inerentes a vários aspetos organizativos como a gestão de recursos humanos, a psicologia e sociologia organizacional, a gestão estratégica, entre outras vertentes.

Ao focar a atenção em processos e resultados, as definições de saúde eletrónica tendem a apresentar um carácter otimista: são utilizadas expressões como, ‘benéfica’, ‘melhoria’, ‘permitem’, ‘desencadeiam’, entre outras (Eysenbach, 2001 ; Oh et al., 2005 ; McGregor et al., 2009 ; Crean, 2010 ; Mars et al., 2010 ; Karin et al., 2009 ; Kirsch, 2002 ; Wysocki, 2001 ; Blaya et al., 2010 ; Wilson et al., 2004 ; Gerber et al., 2010). É necessário analisar cada definição no contexto e nos objectivos de investigação em que se insere(m) o(s) autor(es).

Por exemplo, na definição de saúde eletrónica Blaya et al. referem-se a benefícios reais e potenciais e à melhoria dos resultados com os pacientes (Blaya et al., 2010: 244). No entanto, no mesmo artigo os autores chamam a atenção para as limitações dos estudos de avaliação sobre a aplicação específica em países em desenvolvimento das tecnologias inerentes à saúde eletrónica, salientando a necessidade de colocar a questão em aberto e de aprofundar e intensificar este tipo de estudos, que estão ainda numa fase embrionária (idem: 247-248).

Numa linha semelhante, na definição de saúde eletrónica Wilson et al. referem-se à promoção dos cuidados de saúde em termos de crescimento, diminuição de custos e melhoria no processo (Wilson et al, 2004: 241). No entanto, no mesmo artigo, no inquérito realizado a 440 organizações de cuidados de saúde, a aceitação por parte dos pacientes dos serviços de saúde eletrónica apresenta resultados diversificados: “patients who are satisfied with their current medical care, those who prefer to seek information about their health care, and those who are already dependent on the internet tend to accept e-health. ... However, research has shown that some of the e-health components that designers have the highest hopes for and expend the most funds to produce are used only infrequently by patients.” (idem: 246)

A definição de saúde eletrónica integra também as intervenções inerentes às políticas públicas e às redes, iniciativas e projetos às escalas internacional, nacional, regional e local. Das políticas públicas internacionais destaca-se, entre outras, o plano de ação de saúde eletrónica da União Europeia em 2004 no qual merece referência o programa ‘Road Map for Interoperability of E-health Systems’. Ainda no caso europeu observa-se que as políticas nacionais de saúde eletrónica apresentam-se de forma isolada, ou de forma mais específica (ex: política de telemedicina) ou também ‘escondidas’ em políticas mais gerais de políticas de ‘e-government’, de saúde, de segurança social, entre outras (Mars et al., 2010: 238-239). Por seu lado, organizações internacionais têm dado

origem a redes de intervenção em inúmeros países. Em 2008 a Fundação Rockfeller organizou uma conferência denominada 'Making the e-health connection: global partnership, local solutions' que teve como um dos seus principais resultados diretos a fundação da 'Mhealth Alliance', uma organização intersectorial para incentivar os agentes públicos e privados a aumentar a escala e o impacto da utilização das tecnologias móveis aplicadas à saúde, sobretudo em países em desenvolvimento. Com base numa parceria entre o Instituto da Terra da Universidade de Columbia, a Organização das Nações Unidas, uma NGO e vários governos nacionais da África Sub-Sahariana, o projecto internacional 'Aldeias do Milénio' criou e implementou a rede 'Millenium Global Village Network' que identifica conceitos (como sintomas, testes, tratamento) e integra códigos comuns (por exemplo, sobre doenças) para serem partilhados pelos diferentes profissionais de saúde no terreno: "having interoperable data allows workers in the field to share data with health care providers in clinics, for example identifying patients with specific health needs (such as pregnancy) who require attention from clinic-based health care providers" (Tierney et al., 2010: 270). Um outro exemplo prende-se com a iniciativa 'Sharing E-health Intellectual Property for Development' que, com base em parcerias lideradas pela Organização Mundial de Saúde, tem dado origem a várias aplicações, das quais se destaca o 'Mapa da medicina' para ajudar os profissionais de saúde a planearem o tratamento mais apropriado a pacientes com condições mais graves de saúde (Patel, 2008).

A definição de saúde eletrónica incorpora também um desenvolvimento analítico com base em inquéritos, para estudar as diversas formas como a internet facilita ou não a dinamização de vertentes-chave na produção de cuidados de saúde. Duas linhas de investigação se destacam: primeira, a gestão de aplicações das tecnologias de informação e comunicação à saúde eletrónica; segunda, o conhecimento sobre as percepções e motivações dos consumidores sobre saúde eletrónica.

A primeira linha de investigação podemos exemplificar com cinco trabalhos. O uso limitado de sistemas de saúde electrónicos específicos é exemplificado com o caso de EUA: "... adoption of electronic health records (EHRs) is low: only 4 percent of providers have fully functional EHRs with decision supports and order-entry management, and 13 percent have more basic systems. Smaller practices (1-3 physicians) have even lower rates of adoption of fully functional (2 percent) or basic (7 percent) EHR systems. Key barriers to EHR adoption reported include financial concerns (for example, the amount of capital needed, return on investment, productivity loss during implementation); difficulty finding a system that meets stated needs; and lack of technical capacity to select, contract, install, and implement such a

system." (Mostashari et al., 2009: 345)

Tripathi et al (2009) e Mostashari et al. (2009) estudam sistemas de 'health information exchange' com base em casos específicos e centrando a atenção nas seguintes dimensões: processo de decisão colaborativa, privacidade e consentimento, partilha de dados, 'recrutamento' de pacientes para integração no sistema, abordagens de marketing recomendadas, desenvolvimento do sistema focado na qualidade, redesenho do sistema, esquemas de pagamentos aos profissionais de saúde baseados em indicadores de qualidade, efeitos na diminuição dos custos e critérios para escolha do software de base (Tripathi et al., 2009 ; Mostashari et al., 2009). A complexidade da tomada de decisão colaborativa é exemplificada por este tipo de sistemas: "Massachusetts eHealth Collaborative (MAeHC) designed and orchestrated a decision-making approach that involved participants from each community, experts from state-wide organizations, and MAeHCs board of directors. The hallmarks of this approach were (1) identification by MAeHC of key decision areas; (2) solicitation of input from community stakeholders on these decision areas; and (3) reconciliation and alignment of decisions across communities. To facilitate local input on governance, MAeHC helped organize community steering committees, jointly led by a local leader and project leader from MAeHC. The committees also included physicians, hospital leaders, and other health care professionals. Dedicated councils were also established in each community for key constituencies (consumers and physicians) and issues (privacy and security). Each community recruited members for the steering committee and each council." (Tripathi et al., 2009: 437)

Eze et al. estudam e avaliam os requisitos-chave da gestão da informação para monitorização de processos de saúde eletrónica em ambiente B2B (Eze et al., 2010: 67-68). Ball et al. centram a atenção nos efeitos dos sistemas computadorizados farmacêuticos na redução dos erros na prescrição (Ball et al., 2001: 5) e nos diferentes graus de integração da saúde eletrónica nas organizações (ibidem: 7).

Ure et al. estudam sistemas electrónicos de saúde analisando a tensão entre, por um lado, o ideal estável e interoperativo das infraestruturas para a partilha e reutilização dos dados e, por outro, o conhecimento sobre a realidade local e social inerente a cada projeto: "for example, differences in resting heart rate between two populations in one of the projects was initially thought to reflect higher rates of blood pressure between samples in different cities, but information gleaned from research nurses led to the discovery that, due to the fact that the lift in one hospital had broken, one group of patients had been tested for resting heart rate after climbing several flights of stairs. Again, this was an accidental discovery arising from an anomaly being discussed while one of

the nurses was present and able to draw on this knowledge of the local context.” (Ure et al., 2009: 418). Estes autores exemplificam ainda as dificuldades dos projetos na partilha de informação: “the EU HealthAgents project<sup>7</sup> focuses on the diagnosis and prognosis of brain tumors using magnetic resonance imaging (MRI) and spectroscopy (MRS) data, with MRI/MRS records located in different hospital and clinical centres in Europe and Asia. Here, the challenge was not only to manage data from different makes and versions of MRI scanners, but also to manage the substantially different regulatory infrastructures governing the use of that data, since partners were obliged to comply with the different regional and national governance frameworks relevant to the confidentiality of patient records in the source and target countries.” (idem: 420)

Na segunda linha de investigação - o conhecimento sobre as perceções e motivações dos consumidores sobre saúde eletrónica - podemos referir três trabalhos a título de exemplo. Bodkin et al. estudam as perceções sobre saúde eletrónica dos consumidores online com base nas seguintes dimensões: processo de pesquisa da informação, conteúdo dos sites, percepção da qualidade dos sites, preferências, questões éticas e compra online de produtos e serviços (Bodkin et al., 2007: 33-36). Dart et al. analisam as motivações das comunidades para desenvolver e aplicar estratégias de informação de saúde online com base nas seguintes dimensões: percepção pela comunidade da utilidade dos sites sobre saúde, ‘conforto’ da comunidade com os sites, pontos de acesso e tipos de informação sobre saúde mais importantes (Dart et al.: 468-471). Ball et al. centram a atenção na informação procurada por pacientes com doenças crónicas e nos efeitos em termos de diminuição de custos (Ball et al.: 3-4) e também no grau de adequabilidade dos sites em relação à confiança dos pacientes e às formas de interação com os profissionais de saúde (idem: 06).

Por último de referir que a definição de saúde eletrónica integra o estudo empírico das formas como a tecnologia permite atingir objetivos de negócio inerentes a segurança, credibilidade, simplicidade e capacidade de gestão. São centrais as preocupações ligadas à eficiência e à eficácia dos produtos e serviços prestados, em particular – entre outras vertentes – do acesso a respostas médicas adequadas e em tempo útil.

## **Secção 2 – Redes sociais virtuais e comunidades online no sector da saúde**

Num processo paralelo ao da saúde eletrónica, emergiu uma nova dinâmica de interação social no sector na base de criação de redes sociais online, de portais interativos e de comunidades sociais virtuais. Até há pouco tempo, quando se falava de redes sociais no domínio da

saúde, só se falava do contexto social direto, físico dos doentes e dos profissionais da saúde. Um aspeto muito estudado era a importância do capital social e das redes sociais na envolvente de um doente de um tipo de doença (e. g., a sida). Esta rede era geograficamente limitada ao espaço onde viviam e trabalhavam os indivíduos em questão. É neste quadro que podemos interpretar um texto de sociologia da saúde muito recente que faz a síntese da literatura anglo-saxónica sobre redes sociais e saúde (Smith and Christakis, 2008). Os autores consideram que a saúde dos indivíduos é interdependente; as doenças e as atitudes perante a doença são fortemente ligadas às redes que frequentam. As redes são os veículos que transportam as doenças e determinam os recursos e contactos aos quais os doentes ou utentes podem ter acesso.

A saúde eletrónica e as redes virtuais ou online são uma nova maneira de encarar as redes sociais. A ligação com a difusão de doenças não é tão simples ou até existem garantias que online não apanham as doenças contagiosas.

Agora, as redes online ou virtuais na internet, também revelam este aspeto de interdependência e de interação entre os indivíduos ou grupos de indivíduos, mas aqui não há diretamente os efeitos de contaminação de doenças. Internet permite a interação entre indivíduo, durante até largas horas, sem que haja contacto físico mesmo distante e desta maneira permite evitar a difusão de micróbios, germes e doenças que numa rede tradicional não seria tão facilmente evitável.

No surto da gripe A em 2009, a utilização de internet foi uma das ferramentas de socialização utilizada pelos indivíduos contaminados ou pelos seus familiares ou amigos para manter o contacto e continuar as interações online como se de nada fosse.

Seria importante ainda sublinhar que o fenómeno das redes virtuais e das comunidades online é recente em Portugal e no mundo. Há iniciativas públicas que vão no sentido das políticas de e-governo, uma prioridade do atual governo. Depois da telemedicina, a prática médica está a utilizar a interação online não só para marcar consultas ou dar informações, mas também para a formação, para debater perceções que os diferentes participantes têm em relação a um determinado problema de saúde ou uma doença particular. Mas estas interações mais avançadas ainda estão numa fase muito incipiente, deixando entrever grandes transformações num tempo relativamente breve.

Os médicos, dentro dos profissionais de saúde são entre os que mais investem tempo nas interações online, nomeadamente com o cliente ou paciente. A presença online é percebida por estes profissionais como importante, nomeadamente para fins de publicidade e infor-

mação relativas a variadíssimos aspetos como a descrição de que tipos de atos médicos eles podem praticar e que problemas ou limitações podem ajudar a resolver ou minimizar.

São meios complementas aos existentes, mas são cada vez mais comuns os pacientes que vão a um médico específico depois de consultar informações sobre ele e corroborá-las com outras fontes mais tradicionais. A informação online e certos grupos de discussão ou comunidades podem até despertar o interesse para que se vá mais longe do que saber um pouco mais sobre uma doença e resulta em marcação de consulta e tomadas de decisão relativamente a determinados tratamentos. Mais ainda, as imagens podem ser recolhida num lugar e analisadas em outro – a milhares de quilómetros – e o relatório final com o diagnóstico ainda pode ser elaborado ou finalizado num terceiro lugar. Se que todos estes espaços são virtualmente conectados uns aos outros, criando um sistema de interação online.

Passamos de uma saúde em que as redes eram presenciais, geograficamente concentradas para uma saúde em que estas mesmas redes são globais ou regionais, mas com a forte probabilidade de não ser de proximidade física. No entanto a interação é ainda reduzida. Para fazermos um paralelo passamos das redes de saúde físicas para a e-saúde 1.0 sem grande interação entre todos os intervenientes. E neste justo momento, passamos para a e-saúde 2.0 de forma ainda muito dispersada e parcelar, preenchendo nichos de mercado ou áreas restritas sem ainda termos diante de nós um sistema de interação que movimentam a larga maioria dos utilizadores. Não é um “mercado” ou fenómeno de massa. A inovação é ainda muito recente e as práticas muito dispersas e incipientes.

### **Secção 3 - Contributos para a análise do Impacto das TIC no sector da Saúde**

A saúde pode ser considerada um dos fatores mais determinantes em matéria de desenvolvimento económico. Populações mais saudáveis tornam-se mais produtivas e, assim, permitem tornar os países mais ricos. Neste sentido, o acesso a mais e melhores cuidados de saúde, e a informação de prevenção, que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) potenciam, torna-se fundamental para apoiar o crescimento económico e o desenvolvimento dos países.

A e-Saúde – aqui considerada de uma maneira lata, como a prestação dos cuidados e serviços de saúde, com recurso às TIC – apresenta o potencial para melhorar significativamente a eficiência dos serviços de saúde, expandindo a prestação dos cuidados de saúde (...) e melhorando os resultados ao nível dos pacientes (Edworthy, 2001, Blaya et al., 2010).

As TIC no sector da saúde, podem englobar tecnologias tão diversificadas como o rádio, a televisão, os telefones (fixos e móveis), ou o vídeo – vulgarmente referidos como “velhas tecnologias” – ou as tecnologias mais recentes como é o caso dos computadores, e a internet (seja a web 1.0 ou a mais recente web 2.0), email, websites, Personal Digital Assistants (PDAs), Global Information Systems (GIS) (Davies, 2006), devem ser encaradas, fundamentalmente, quer como instrumentos facilitadores dos processos naturais de comunicação nesta área; quer ainda como preciosos auxiliares do processamento de dados e transmissão de informação por via eletrónica.

De acordo com a tecnologia escolhida (ou a combinação de tecnologias considerada), poderemos ainda ter em conta diferentes meios possíveis onde analisar o impacto das mesmas no sector da saúde: seja na área da telemedicina; da comunicação em saúde; no nível de informação disponível (sejam registos médicos ou mesmo sistemas de monitorização e vigilância de determinadas doenças) e usada (geralmente disponível nas redes virtuais ou blogs, e usada pelos cidadãos/pacientes); do desenvolvimento da pesquisa nesta área; ou ainda na melhor gestão dos diferentes processos de saúde.

De igual forma, qualquer análise do impacto das TIC no sector da saúde pode ser feito a um nível mais macro (agregador da política de saúde para um país como, por exemplo, constam dos objetivos de desenvolvimento do milénio, das Nações Unidas), ou ao nível micro (seja da análise do impacto numa população específica de um país ou região como, por exemplo, a população afetada por uma doença específica; ao nível de uma política específica de saúde, como seja, por exemplo, o cancro do intestino; ou, ainda, ao nível da performance de uma unidade de saúde, sejam clínicas, hospitais, ou centros de saúde).

Qualquer impacto pode ser ainda analisado quanto ao processo em si mesmo, ou ao resultado final junto dos pacientes, utentes, ou destinatários dos processos sobre os quais as tecnologias incidem (aqueles que prestam os cuidados de saúde ou os organismos oficiais que os gerem).

Ainda que se pense que, objetivamente, qualquer impacto deva sempre ser medido relativamente ao resultado obtido junto do destinatário último (utente/paciente/cidadão), sabe-se que em matéria de saúde, a quantidade de fatores que a influenciam é tão diversificada, que dificilmente se conseguirá a relação causa-efeito desejável entre a tecnologia, ou o processo de saúde onde a tecnologia é aplicada, e o nível de saúde alcançado por esse fato. Em última instância, pode afirmar-se que por melhor que seja a tecnologia, se não tivermos populações capazes de a utilizar devidamente, ou dela tirar o melhor partido ou, ainda, se não existirem as infraestruturas adequadas para o seu desempenho, os resultados

obtidos serão sempre limitados por fatores exógenos ao próprio processo associado a essas TIC na saúde.

Centrando-nos no processo de prestação dos cuidados de saúde/prevenção em si mesmo, será possível avaliar o impacto das TIC no sector da saúde relativamente ao crescimento dos serviços de saúde disponibilizados (ou ao número de pessoas que passaram a ter acesso a cuidados de saúde, de forma mais assídua, como resultado da alteração dos processos); à variação dos custos associados ao processo; a eventuais alterações no que concerne à eficácia dos processos; à sua segurança, credibilidade e simplicidade; e, ainda, às alterações verificadas na própria capacidade de gestão dos processos de saúde.

A complexidade na análise destes impactos pode ainda aumentar se pensarmos que o resultado do uso das TIC no sector da saúde tanto pode ser direto como indireto, ou seja, pode manifestar-se diretamente no comportamento de qualquer cidadão que, por exemplo, melhorando, evita determinados comportamentos de risco; ou pode simplesmente aumentar as competências dos profissionais de saúde (por exemplo, disponibilizando-lhes o acesso a publicações científicas com informações relevantes na sua área de atuação, ou melhorando a sua capacidade de pesquisa) que, por essa via, conseguem melhorar o nível geral de saúde de uma determinada população.

O desenvolvimento das TIC e, em particular, o desenvolvimento da internet (com o desenvolvimento da web 1.0 para a web 2.0) fez surgir o conceito de Saúde 2.0 (Jessen (2007)). Este conceito preconiza que todos os envolvidos no domínio da saúde (pacientes, médicos, fornecedores de serviços de saúde e as entidades que suportam os custos da saúde) se devem focar no valor efetivo dos cuidados de saúde – dado pelo ratio resultados/preço – funcionando a competição ao nível da condição médica e em todo o ciclo de cuidados de saúde, como catalisador para a melhoria da segurança, da eficiência e da qualidade dos cuidados de saúde.

O conceito de Saúde 2.0 é claramente potenciado pelo desenvolvimento da web 2.0, na medida em que as ferramentas desenvolvidas com a web 2.0 (blogs, redes sociais online, instante messaging, RSS feeds, etc.) cimentam a primazia do utilizador – seja na geração de conteúdos, seja na partilha de informação – embora não preconize uma interação direta do utilizador com o fundamental do respetivo Sistema de Saúde (Jessen, 2007).

Complementarmente às diferentes dimensões de análise que uma verificação cuidadosa dos impactos das TIC no sector da saúde podem abranger, cf. Davies (2006), qualquer análise do impacto (resultado) das TIC no sector da saúde deve ser feito, depois de se ter muito clara a resposta a duas questões essenciais relacionados com as mesmas:

- Qual o tipo de TIC escolhida e o que faz?;
- Qual o uso que é dado a essa tecnologia (como tem sido usada)?

Apesar da aparente vantagem, mas atendendo à complexidade do tema, a análise das implicações do uso das TIC no sector da saúde pode considerar-se ainda numa fase muito embrionária e incipiente, não obstante serem visíveis resultados concretos desta utilização, como sejam a alteração efetiva da relação entre os pacientes e os profissionais do sector da saúde, principalmente os médicos (Dedding et al., 2010; Davies, 2006).

Avaliar o impacto da e-Saúde nos pacientes é uma tarefa extremamente difícil pelo que, apesar do aumento do número de avaliações destes impactos nos anos mais recentes, cf. Blaya et al. (2010) existem ainda poucos estudos a nível mundial a este respeito e os que existem são “pequenos, focados essencialmente em indicadores dos processos em vez dos resultados nos pacientes ou nas atitudes dos utilizadores e pacientes” (Blaya et al, 2010: 249). De igual modo, mesmo a nível macroeconómico pode falar-se também de uma escassez de estudos que permitem avaliar os impactos da e-Saúde (Davies, 2006: 2).

Não obstante, os estudos existentes centram-se fundamentalmente nos Países em Desenvolvimento, onde, por iniciativa da OMS, se tem procurado dinamizar, de forma muito significativa, o desenvolvimento da e-Saúde (OMS, 2007), o que leva os financiadores a procurar avaliar os seus impactos de forma mais precisa.

### Conclusões

Como vimos, o sector da saúde está no centro de uma transformação crucial que liga as tecnologias da informação e da comunicação com a saúde eletrónica. Vimos os traços mais importantes da e-Saúde e relacionamos esta com as redes sociais virtuais. Procedemos a uma primeira avaliação do impacto das TIC no sector da saúde, nomeadamente na prestação dos cuidados de saúde e na prevenção. A este respeito, surgiu o conceito de Saúde 2.0 que integra a noção de Web 2.0 para o sector dos cuidados de saúde e a sua relevância para os profissionais e as organizações do sector.

### Referências bibliográficas

- Anderson, Terry L. (2004): “Teaching in an online learning context,” in *Theory and Practice of Online Learning*, ed. by T. L. Anderson and F. Elloumi. Athabasca: Athabasca University, 273-94.
- Arbaugh, JB (2000): “How Classroom Environment and Student Engagement Affect Learning in Internet-based MBA Courses,” *Business Communication Quarterly*,

63 (4), pp. 9.

Arbaugh, JB (2004): "Learning to learn online: A study of perceptual changes between multiple online course experiences," *Internet and Higher Education*, 7 (3), pp. 169–82.

Bates, T (2000): *Managing Technological Change: Strategies for College and University Leaders*. Jossey-Bass

Berman, Pamela (Coord.) (2006). *E-learning concepts and techniques*, Bloomsburg University of Pennsylvania – Department of Instructional Technology, USA, available online at: [iit.bloomu.edu/spring2006\\_ebook\\_files/ebook\\_spring2006.pdf](http://iit.bloomu.edu/spring2006_ebook_files/ebook_spring2006.pdf).

Collins, A. and Halverson, R. (2010). The second educational revolution: rethinking education in the age of technology, *Journal of Computer Assisted Learning* (2010), 26, 18–27, Blackwell Publishing Ltd

Davis, Fred D. (1989): "Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology," *MIS Quarterly*, 13 (3), Sep., pp. 319-40.

Davis, Fred D., Richard P. Bagozzi and Paul R. Warshaw (1989): "User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models," *Management Science*, 35 (8), Aug., pp. 982-1003.

De Vries, Jennifer & Bersin, Josh. & (2004, November). *Rapid e-learning: What works*. Retrieved February 2006 from: [http://www.macromedia.com/software/breeze/whitepapers/bersin\\_e-learning\\_study.pdf](http://www.macromedia.com/software/breeze/whitepapers/bersin_e-learning_study.pdf)

Diane Newton, Allan Ellis, (2005) "Effective implementation of e-learning: a case study of the Australian Army", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 17 Iss: 5/6, pp.385 – 397

Fry, Heather, Steve Ketteridge and Stephanie Marshall (2003): "Understanding student learning," in *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*, ed. by H.Fry, S. Ketteridge and S. Marshall. London: Koan Page.

Garrison, DR, T Anderson and W Archer (2000): "Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education," *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), pp. 87-105.

Gong, M., Y. Xu and Y. Yu (2004): "An enhanced Technology Acceptance Model for Web-Based Learning," *Journal of Information Systems Education*, 15 (4), pp. 365-74.

Harasim, Linda M. and L Teles (1995): *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge MA: MIT Press

Hasan, Abrar (Chair), Bielschowsky, Carlos, Laaser, Wolfram, Mason, (Late) Robin, and Sangra (2009). *Reforming Distance Learning Higher Education in*

Portugal, Panel Report, Prepared for Ministry of Science, Technology and Higher Education in Portugal, July.

Holmberg, B. (1992): *Theory and Practise of Distance Education*. London: Routledge  
Hostler, R., V. Yoon and T. Guimaraes (2005): "Assessing the Impact of Internet Agent on End Users' Performance," *Decision Support Systems*, 41 (1), pp. 313-23.

Keaster, R (2005): "Distance Education and the Academic Department: The Change Process," *Educause Quarterly*, 2005 (3), pp. 48-55.

Moore, M. (1989): "Three Types of Interaction," *American Journal of Distance Education*, 3 (2), pp.

Moore, M. (1990): "Editorial: distance education theory," *The American Journal of Distance Education*, 5 (3), pp. 1-6.

Oblinger, G (2000) *The Nature and Purpose of Distance Education Commentary*, The Technology Source Archives, University of North Carolina March/April, at: [http://technologysource.org/article/nature\\_and\\_purpose\\_of\\_distance\\_education/](http://technologysource.org/article/nature_and_purpose_of_distance_education/), consultado em 08 de Junho de 2011

Pereira, A., et al. (2004): "Instrumentos de Apoio ao Ensino Online: Guia do Professor/Tutor e Guia do Estudante Online," *Revista Discursos - Série Perspectivas em Educação*, n.º 2, pp. 195-221.

Pereira, A.; Mendes, A. Q.; Morgado, L.; Amante, L.; Bidarra, J. (2007) *Modelo Pedagógico da Universidade Aberta – Para uma Universidade do Futuro*, Available-online at: <http://en.wikipedia.org/wiki/E-learning>, on February, 02, 2011.

Pereira, Alda, et al. (2007b): "A Universidade Aberta em qualquer lugar do mundo: Um modelo pedagógico para a educação a distância," Lisboa: Universidade Aberta, Unpublished working paper

Peters, Otto (2000): "The transformation of the university into an institution of independent learning," in *Changing University Teaching: Reflections on Creating Educational Technologies*, ed. by T. Evans and D. Nation. London: Routledge, 10-23.

Russell, T. L. (1999). *The no significant difference phenomenon*. Montgomery, AL:International Distance Education Certification Center.

Säljö, R. (2010). "Digital Tools and Challenges to institutional tradition of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning," *Journal of Computer Assisted Learning* (2010), 26, 53-64

UNCTAD (2004). *Strategy for Implementing a Distance Learning (DL) process in UNCTAD for strengthening training capacities in international trade in developing countries*, United Nations Conference on Trade and Development, Geneva, revised January 2004

Usman, Rana M. at:

[http://wiki.answers.com/Q/What\\_are\\_Prof\\_and\\_cons\\_of\\_e\\_learning](http://wiki.answers.com/Q/What_are_Prof_and_cons_of_e_learning), consultado em 02 Fevereiro 2011

Wedemeyer, C. A. (1971): "Independent study," in Encyclopedia of Education IV, ed. by R. Deighton. New York: McMillan, 548-57.

Wikipedia (2011). E-learning, at: <http://en.wikipedia.org/wiki/E-learning> on February 02, 2011.

### **José António Porfírio**

Professor Auxiliar da Universidade Aberta, onde exerce, desde Janeiro de 2008, o cargo de Diretor do Departamento de Ciências Sociais e de Gestão.. Membro efetivo do CIEO – Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações da Universidade do Algarve. É licenciado, desde 1990, em Organização e Gestão de Empresas e, em 1993 obteve o grau de Mestre em Matemática Aplicada à Economia e à Gestão, também no ISEG. Em 2005 doutorou-se em Gestão, na Especialidade de Estratégia, pela Universidade Aberta. Tendo lecionado várias disciplinas da área da Gestão Financeira, da Gestão Estratégica e da Integração Europeia, desde 2005 é responsável pelas disciplinas da área de Estratégia do Mestrado em Gestão/MBA, Mestrado de que foi coordenador até Outubro de 2009. Para além da atividade docente, tem desenvolvido investigação na área da Estratégia, dos Sistemas de Informação e do Desenvolvimento Regional, com várias publicações sobre estes assuntos.

Até 2008 exerceu várias funções como consultor e quadro em empresas do sector financeiro, industrial, imobiliário e de formação, sendo consultor das Nações Unidas no programa TrainForTrade, da UNCTAD, para formação em comércio Internacional.

E-mail: [jporfirio@univ-ab.pt](mailto:jporfirio@univ-ab.pt)

### **Tiago Carrilho**

Professor Auxiliar da Universidade Aberta. Doutorado em Economia pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Membro efetivo do CIEO – Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações da Universidade do Algarve. Áreas de investigação: distrito agrícola e desenvolvimento rural; políticas de emprego e projetos de economia social.

Email: [tcarrilho@univ-ab.pt](mailto:tcarrilho@univ-ab.pt)

### **Marc Jacquinet**

Professor Auxiliar da Universidade Aberta e Investigador do CIEO, Centro de Investigação Espaço e Organização, Universidade do Algarve. Doutorado em Economia pelo ISEG. Desenvolve investigação e tem pu-

blicações nas áreas da economia da inovação, mudança tecnológica, desenvolvimento regional, e-learning, economia da saúde e economia e gestão do conhecimento.

E-mail: [mjacquinet@univ-ab.pt](mailto:mjacquinet@univ-ab.pt)

# Projetos locais para a formação de adultos e para a promoção do emprego e da integração social

TIAGO CARRILHO

## Resumo

Com base na metodologia de estudo de caso foram analisados três projetos locais dirigidos para a formação de adultos e para a promoção do emprego e da integração social. Os projetos 'À Medida' (com intervenção em Amares), 'Formart' (Aljustrel) e 'Le Cheile' (Vila Nova de Gaia) foram organizados em parceria e visaram essencialmente indivíduos com baixas qualificações e dificuldades de integração no mercado de emprego. Em termos de resultados quantitativos, a eficiência e eficácia relativas (em comparação com a média dos três projetos) foram elevadas nos casos dos projetos 'À Medida' e 'Le Cheile' e baixas no caso do projeto FO. Por seu lado, observamos resultados comuns aos três projetos em termos de eficácia qualitativa, estudada com base nas diversas dimensões ou níveis do conceito de competência. Na dimensão social registaram-se melhorias na «educação», relação com colegas e técnicos, cumprimento de regras e na disciplina de estudo/trabalho. Na dimensão pessoal registaram-se melhorias da autoestima e motivação dos formandos associadas ao nível «saber-fazer». A dimensão informativa da eficácia dos projetos foi traduzida pelo aumento da qualificação formal com a aquisição de conhecimentos técnicos e/ou escolares. O nível «fazer» traduziu-se, para os indivíduos empregados após a formação, pela possibilidade de estes realizarem atividades reconhecidas pela sociedade. Paralelamente registou-se a impossibilidade de aplicar profissionalmente conhecimentos adquiridos no caso dos indivíduos que não se integraram no mercado de emprego após a formação. A este respeito, de destacar a desistência de alguns formandos (nos três projetos) e a falta de autonomização dos beneficiários do RMG (projetos 'À Medida' e 'Formart'). O «saber-fazer» traduziu-se na aquisição e aplicação de conhecimentos escolares e/ou técnicos através das aulas práticas e da ligação ao mercado de emprego.

135

## Introdução

Neste artigo analisamos três projetos locais dirigidos para a formação de adultos e para a promoção do emprego e da integração social. Temos como objetivo construir tipologias de projetos com base no estudo da eficiência e eficácia quantitativas, na análise da eficácia qualitativa e no estudo da relação entre processos e resultados.

Estes projetos foram organizados em parceria e visaram essencialmente indivíduos com baixas qualificações e dificuldades de integração no mercado de emprego. O inquérito decorreu entre Outubro de 2002 e Março de 2003 com base em entrevistas semi-diretivas a doze técnicos-representantes e a seis indivíduos-alvo e no contacto direto com trinta técnicos para a recolha

da informação estatística. O estudo de caso centrou-se nos projetos À Medida (AM), Formart (FO) e Le Cheile (LC).

O projeto AM teve como instituição-proponente a Santa Casa da Misericórdia de Amares e centrou a sua intervenção no concelho de Amares. Os parceiros do projeto foram o Serviço Social de Amares da Segurança Social, a Câmara Municipal de Amares, juntas de freguesia, Associação Industrial do Minho, Proact, escolas secundárias, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e empresas privadas. O projeto realizou-se entre Março de 1998 e Dezembro de 1999 e teve como quadro de financiamento o Subprograma Integrar - «Integração Económica e Social de Grupos Desfavorecidos». O projeto FO teve como instituição-proponente a

«Esdime – Agência para o Desenvolvimento do Alentejo Sudoeste» e direcionou a sua intervenção para os concelhos de Aljustrel, Castro Verde e Ourique. Os parceiros do projeto foram o Ensino Recorrente, Segurança Social de Beja, Câmaras Municipais e juntas de freguesia dos três concelhos, e empresas privadas. O projeto decorreu entre Março de 1998 e Dezembro de 1999 e foi aprovado no âmbito do Subprograma Integrar. O projeto LC foi promovido pela Cruz Vermelha e interveio na zona do centro histórico de Vila Nova de Gaia. Os parceiros do projeto foram a Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, juntas de freguesia, Centro de Emprego de Vila Nova de Gaia, Sandeman e Associação de Empresas do Vinho do Porto. O projeto decorreu entre Setembro de 1998 e Junho de 2002 e teve financiamento da Iniciativa Comunitária Recite 2.

O quadro 1 sistematiza a situação inicial dos indivíduos-alvo selecionados em cada projeto, no que diz respeito ao sexo, idade, qualificação escolar e situação perante o emprego.

Os projetos AM e FO incidiram sobretudo em elementos do sexo feminino, desempregados de longa duração e com baixas qualificações, perfil que corresponde, como vimos, às características-base dos grupos-alvo definidas no regulamento do Subprograma Integrar. No entanto, enquanto no projeto FO a totalidade dos formandos (também desempregados de longa duração) correspondeu a mulheres com, no máximo, a quarta classe, no projeto AM a percentagem de mulheres foi de

86% e 42% dos formandos apresentaram qualificação entre o segundo e o terceiro ciclos do ensino básico. De salientar a maior percentagem de indivíduos com idade superior a quarenta anos no caso do projeto FO (51%) em relação às percentagens dos projetos AM (18%) e LC (29%), facto que reflete a estrutura etária mais envelhecida do Baixo Alentejo (especto referido no ponto 1 deste subcapítulo).

No projeto LC, destaque para a maior qualificação média dos formandos selecionados (24% com o ensino secundário; 4% com ensino superior), a existência de indivíduos empregados (24%) e a menor percentagem de desempregados de longa duração (39%). Neste projeto, a maioria dos formandos eram mulheres (68%) embora tenha constituído uma percentagem mais baixa do que nos outros projetos.

### 1 – Eficiência e eficácia quantitativas

No estudo da eficiência e eficácia, os indicadores são relativizados face à situação de partida dos indivíduos perante o mercado de emprego (existência ou não de indivíduos empregados no início da formação) e às diferentes «leituras» da área «económica» e da área «social».

Nos projetos AM e FO não há transferência de formandos oriundos de projetos realizados anteriormente pela Santa Casa de Amares e pela Estime. No entanto, no cálculo dos indicadores do projeto LC é necessá-

### Quadro 1 – Situação inicial dos indivíduos-alvo nos projetos AM, FO e LC

(dados em percentagem do total de formandos) (\*)

	Dados / Projetos	AM	FO	LC
Sexo	Maculino	14		
	Feminino	86		
Idade	18-25	23	11	23
	26-33	26	22	19
	34-41	33	16	29
	>41	18	51	29
Qualificação Escolar	1º ciclo do ensino básico	55	100	39
	2º e 3º ciclos do ensino básico	42	-	33
	Ensino secundário	3 (**)	-	24
	Ensino superior	-	-	4
Situação perante o emprego	Desempregados longa duração	100	100	39
	Desempregados até um ano	-	-	37
	Empregados	-	-	24

Fonte: Documentação dos projetos

(\*) O total de formandos foi de 78 no projeto AM, 70 para o projeto LC e 45 no projeto FO.

(\*\*) No caso do projeto AM a maior qualificação escolar correspondeu ao 10º ano.

O artigo está organizado em três pontos:

1. Eficiência e eficácia quantitativas;
2. Eficácia qualitativa;
3. Relação entre processos de parceria e resultados.

## Quadro 2 – Dados estatísticos cruzados entre o projeto LC e o projeto IESDLD da Cruz Vermelha (1998 – 2002)

Dados / Projetos	Le Cheile	IESDLD	Ponderação do IESDLD (*)	IESDLD ponderado (2)	Totais (3)=(1)+(2)
Nº médio de horas	14546	9564	0.044	421	14967
Custos (preços constantes 2002) (Unidade: Euros)	150355.97	443627.71	0.044	19519.62	169875.59

Fontes: Fichas estatísticas; Documentação dos projetos; Quadros A.1 e A.12 em Carrilho (2008)

(\*) Relação entre o número de formandos que transitaram para o projeto «Lê Cheile» (2 formandos) e o total de formandos do projeto «Integração económica e social de desempregados de longa duração» (45 formandos).

rio considerar que transitaram formandos do projeto «Integração económica e social de desempregados de longa duração» (IESDLD) financiado pelo Subprograma Integrar. No quadro 2, a ponderação dos dados estatísticos correspondentes ao projeto IESDLD é feita com base na relação entre o número total de formandos que transitam para o projeto LC (2 formandos) e o número total de formandos do projeto IESDLD (45 formandos); ou seja, por exemplo, o número total de horas (9564) do projeto IESDLD a acrescentar ao mesmo dado estatístico do projeto LC tem uma ponderação de 0.044 (ou seja  $2 / 45$ ) o que tem como resultado um valor de  $9564 \times 0.044 = 421$  horas.

Com base nos totais calculados na última coluna deste quadro, é possível apresentar os valores totais para cada projeto (quadro 3) e os respetivos indicadores de eficiência e eficácia (quadro 4). Neste último quadro, calculamos também a média simples de cada indicador no sentido de caracterizar a eficiência e eficácia relativas de cada projeto. Considera-se a eficiência «elevada» ou «baixa» se o indicador de determinado projeto se encontra, respetivamente, abaixo ou acima da média. No caso do indicador de eficácia a interpretação é, naturalmente, a contrária.

Os dados do quadro 4 mostram-nos uma baixa eficiência relativa do projeto FO com cerca de 78222 Euros gastos na integração de cada indivíduo no mercado de emprego e com 2613 horas ou 17 meses de trabalho técnico a tempo inteiro afetos a cada indivíduo integrado. Estes indicadores são explicados, por comparação com os outros projetos, pelo baixo número de indivíduos que passam para a situação de ativos empregados (oito).

Em comparação com o projeto FO, os projetos AM e LC apresentam melhores indicadores de eficiência ainda que o projeto LC apresente o custo (3089 Euros), o número de meses de trabalho técnico a tempo inteiro (1.8) e o número de horas (272) por indivíduo integrado, inferiores ao projeto AM.

É necessário chamar a atenção que no caso do projeto LC o número efetivo de indivíduos que passam da situação inicial de desempregados para ativos empregados no fim do projeto, corresponde a 47 uma vez que, dos 55

indivíduos integrados, 8 encontravam-se empregados no início do projeto (4 por conta própria e 4 por conta de outrem). Assim, é necessário relativizar a eficiência (e a eficácia) deste projeto dado que, nos restantes projetos em estudo, a situação inicial de todos os formandos era de desemprego. No entanto, se considerarmos para o projeto LC apenas este número de indivíduos (47) que efetivamente alteraram a sua situação perante o emprego, verificamos que, por comparação com o projeto AM, a eficiência ainda se mantém mais elevada com 318 horas, 2.1 meses de trabalho técnico a tempo inteiro e custos unitários de 3614 Euros afetos à integração de cada um destes indivíduos.

Por seu lado, podemos considerar que, globalmente, e do ponto de vista estritamente económico, os projetos afetam uma quantidade apreciável de recursos humanos e financeiros para beneficiarem um número reduzido de indivíduos em termos de mercado de emprego. No entanto, tendo em conta a natureza complexa do trabalho com indivíduos socialmente desfavorecidos, defendemos que, sob este ponto de vista, a eficiência deste tipo de projetos deve ser relativizada. No mesmo sentido, no que diz respeito genericamente aos projetos com preocupações sociais, o representante da Associação Industrial do Minho salienta a baixa eficiência dos processos do ponto de vista do «económico», embora reconheça as dificuldades inerentes a este tipo de ações: “parece-me que o empenho colocado, os meios colocados sugeririam outros resultados. Agora, reconheço a dificuldade de atuar, não é a mesma coisa que atuar na área económica. Por exemplo, trabalhar com pessoas desinseridas é difícilimo, mobilizá-las para a sua própria inserção é difícilimo, demora tempo. O lado económico tem dificuldade em perceber isso, precisa de recursos humanos que respondam às suas necessidades do dia seguinte, tende a não se interessar por isso.” (Carrilho, 2008, p. 589)

Em termos da eficácia quantitativa (quadro 4), constata-se taxas de integração no mercado de emprego elevadas (em relação à média) no projeto LC (78.6%) e no projeto AM (71.8%).<sup>1</sup> Considerando apenas os indivíduos que efetivamente alteraram a sua situação inicial verificamos que no projeto LC a taxa de integra-

### Quadro 3 - Valores totais dos dados estatísticos dos projetos AM, FO e LC

Dados / Projetos	AM	FO	LC
Nº de meses de trabalho técnico a tempo inteiro (*)	159	136	97
Nº médio de horas (**)	24490	20906	14967
Custos (preços constantes 2002) (Unidade: Euros)	1052470.36	625774.85	169875.59
Total de formandos	78	45	70
Nº indivíduos integrados no mercado de emprego (***)	56	6	8

Fontes: Fichas estatísticas; Documentação dos projetos; Quadros A.1 e A.12 em Carrilho (2008)

(\*) Considera-se um mês de trabalho técnico a tempo inteiro equivalente a 154 horas por mês, ou seja, 7 horas \* 22 dias úteis.

(\*\*) Este indicador representa o número total de horas dedicadas pelos técnicos na conceção, execução e avaliação das tarefas inerentes à promoção do emprego para os formandos selecionados.

(\*\*\*) A contabilização deste indicador é feita com base na situação de cada indivíduo perante o mercado de emprego três meses (no máximo) após a conclusão dos respetivos cursos. O indivíduo é considerado em situação de integração no mercado de emprego se tiver contrato com a entidade empregadora ou se for sócio fundador da sua empresa.

### Quadro 4 - Indicadores de eficiência e eficácia dos projetos AM, FO e LC

Dados / Projetos	AM	FO	LC	Média simples
Nº de meses de trabalho técnico a tempo inteiro por indivíduo integrado no mercado de emprego	159	136	97	7.2
Nº de horas por indivíduo integrado no mercado de emprego	24490	20906	14967	1108
Custos por indivíduo integrado no mercado de emprego (preços constantes 2002) (Unidade: Euros)	1052470.36	625774.85	169875.59	33368.21
Taxa de integração no mercado de emprego (%)	78	45	70	56.1

ção no mercado de emprego passa a ser mais baixa do que no projeto AM, ou seja, 67.1% (ainda que acima da média). No projeto LC, das 55 pessoas integradas, 14 correspondem a autoemprego e 41 empregaram-se em empresas existentes. No caso de Amares, dos 56 indivíduos integrados no mercado de emprego, 1 criou o seu posto de trabalho sem criar postos de trabalho indiretamente e sem financiamento estatal. Pelo contrário, a taxa de integração no mercado de emprego no projeto FO é baixa (17.8%), o que corresponde a oito formandas que se integraram em empresas existentes.

Consideramos que a eficácia deste tipo de processos também deve ser relativizada. Do ponto de vista estritamente «económico» ou «empresarial» a questão central prende-se com a disponibilização atempada e adequada (ligada às necessidades do tecido produtivo) de potenciais ativos para as empresas: “eu estou habituado, enquanto empresário, enquanto dirigente empresarial, a ter respostas mais rápidas e com maior abundância, maior eficácia ... do lado económico estamos a falar de um processo de intervenção massificado.” (idem: p. 589) No entanto, a taxa de integração no mercado de emprego permite-nos ter uma medida do impacto destes projetos em termos da alteração da situação perante o emprego para os formandos em causa. Podemos ainda

fundamentar a eficácia qualitativa dos projetos com base nas diversas dimensões do conceito de competência.

#### 2 – Eficácia qualitativa

O estudo das dimensões da competência baseia-se no cruzamento das propostas de Amaro (2001, p. 17), Lopes & Suleman (1999, p. 99-105) e Suleman (2003, p. 57-58 e 178). Assim, as dimensões consideradas são as seguintes:

Dimensão pessoal (nível “ser”), associada à autoestima e à dignidade individual de cada formando;

Dimensão social (nível “estar”), inerente ao comportamento face aos outros no contexto profissional e das redes sociais;

Dimensão informativa (nível “saber”), integrando as atividades intelectuais de base (exemplos: capacidade de análise, capacidade de aprender, para resolver problemas) e os saberes técnicos gerais e específicos;

Dimensão profissional (nível “fazer”), no âmbito da realização de tarefas reconhecidas socialmente e integrando o nível “saber-fazer” específico (exemplos: orientação para os clientes, planificação e organização do trabalho);

Dimensão empresarial, em termos mais amplos do empreendedorismo (nível “criar”), centrando a atenção nas capacidades para a conceção e concretização de um projeto empresarial para a criação do próprio emprego.

A taxa de integração no mercado de emprego permite complementar a análise qualitativa da dimensão profissional do conceito de competência. Para o estudo da eficácia qualitativa temos por base as referências no texto das entrevistas a determinado nível de competência por parte dos técnicos integrados no respetivo projeto (Carrilho, 2010b ; Carrilho, 2008). As referências são de cariz positivo ou negativo. Considera-se que determinado nível de competência apresenta um desenvolvimento/dinamização

forte, se o número de referências é tendencialmente de carácter positivo;

intermédio(a), se as referências não apresentam uma característica dominante;

restrito(a), se o número de referências é tendencialmente de carácter negativo.

Com base no quadro 5 podemos referir os elementos comuns aos projetos e distinguir três tipologias.

Nos três projetos observamos uma eficácia qualitativa forte nas dimensões social e pessoal. As melhorias na autoestima e na motivação (dimensão pessoal) são associadas, nos três casos, à aplicação de conhecimentos adquiridos pelos formandos baseada no acompanhamento das atividades práticas por parte dos técnicos dos projetos (nível «saber-fazer»).

O projeto AM caracteriza-se pela forte dinamização de todas as dimensões de competência (com exceção da dimensão «empresarial»). A elevada taxa de integração no mercado de emprego e a aposta na componente profissional de formação enriquecem os níveis «fazer» e «saber». A ponte entre estes dois níveis foi desenvolvida com base em atividades extra formação (simulação de ambiente de trabalho; sensibilização para o mercado de emprego) adaptadas ao objetivo de integração dos indivíduos-alvo em empresas existentes.

No projeto FO temos um forte desenvolvimento dos níveis «ser», «estar» e «saber» e dinamização restrita dos níveis «saber-fazer» e «fazer». Neste projeto a forte componente profissional de formação foi complementada pela componente escolar e respetiva certificação de conhecimentos. No entanto, foi reduzida a percentagem dos formandos que conseguiram aplicar profissionalmente os conhecimentos adquiridos, dado o baixo número de indivíduos integrados no mercado de emprego e face às limitações inerentes à criação não oficial de apenas uma microempresa.

O projeto LC caracteriza-se pelo desenvolvimento forte das dimensões pessoal e social e dinamização inter-

média das dimensões informativa, profissional e informativa-profissional. O nível intermédio (e não forte) das referidas dimensões de eficácia qualitativa prende-se, em parte, com a natureza específica da intervenção social inerente à criação do próprio emprego pelos indivíduos-alvo. Concretamente, a organização dos seminários de formação foi dirigida para potenciais situações de autoemprego em áreas específicas e/ou complementares aos projetos empresariais a definir, embora parte dos formandos tenha mostrado falta de motivação para este tipo de atividades. A elevada taxa de integração no mercado de emprego concretizou-se, para a maioria dos formandos, na possibilidade de realizar atividades profissionais (sobretudo por conta de outrem) alterando desta forma a situação inicial de desempregados, ainda que a maioria dos indivíduos-alvo não tenha tido a possibilidade de criar o seu próprio emprego. Acresce que o nível «saber-fazer» se baseou no acompanhamento apenas dos formandos integrados nas empresas criadas com sede nas instalações do projeto.

### 3 – Relação entre processos de parceria e resultados

A análise da relação entre processos e resultados da parceria com base no estudo de caso implica ter em atenção algumas questões metodológicas, de forma a relativizar as conclusões.

O número de indivíduos integrados no mercado de emprego é o dado estatístico chave que nos permite obter a taxa de integração e os indicadores de eficiência, bem como complementar a análise da dimensão profissional do conceito de competência. Assim, o estudo de questões centrais da eficiência e eficácia da parceria deve ser relativizado à luz da seguinte questão: quais são os fatores que influenciam o menor ou maior número de ex-formandos integrados no mercado de emprego?

Um dos elementos explicativos prende-se com as formas de adaptação entre a subestrutura da procura local de emprego (conjunto de formandos) e a estrutura da oferta local de emprego (potencial e efetiva). Algumas destas questões foram estudadas no âmbito da maturação da parceria, por exemplo, no que toca à articulação para reformulação de tarefas inerentes às fases de organização da formação e ligação ao mercado de emprego. Aparentemente, os projetos que deram ênfase (ainda que com diferentes dinâmicas de parceria) à ligação ao mercado de emprego, os casos de Amares e Vila Nova de Gaia, traduziram-se em níveis de eficiência e eficácia relativas elevadas.

No entanto, não aprofundámos dois fatores que também influenciam a evolução do número de indivíduos integrados no mercado de emprego. Em termos da subestrutura da procura local de emprego, seria necessário perceber em que medida é que as formas de dependên-

**Quadro 5 – Eficácia qualitativa dos projetos AM, FO e LC**

Dados / Projetos	Elementos comuns aos três projetos	AM	FO	LC
Nível «estar»	(+) Cumprimento de regras, aumento da disciplina, melhoria da relação com colegas e técnicos;	-	(+) Convivência com outras pessoas e locais.	(-) Falta de disciplina e de enquadramento
Nível «ser»	(+) Autoestima e motivação;	-	-	-
Nível «saber»	(+) Qualificação formal com aquisição de conhecimentos técnicos	-	(+) Certificação escolar.	(-) Desenquadramento de parte dos formandos
Nível «fazer»	(+) Possibilidade de realizar atividades reconhecidas pela sociedade; (-) Impossibilidade de aplicar profissionalmente conhecimentos adquiridos.	(-) Desistência de formandos; falta de autonomização de alguns dos beneficiários do RMG	(-) Falta de autonomização dos beneficiários do RMG	(-) Desistência de formandos
Nível «saber-fazer»	(+) Aquisição e aplicação de conhecimentos técnicos e escolares.	(+) Aulas práticas; experiência na empresa de inserção	(+) Aulas práticas; experiência com a empresa não oficial de papel reciclado.	(+) Aulas práticas; experiência na empresa de inserção e em algumas microempresas criadas na sequência da formação;
Nível «criar»	-	-	(-) Impossibilidade de criação da empresa de papel reciclado	(-) Dificuldades na definição e conceção de projetos; impossibilidade de criação de empresas pela maioria dos formandos; (-) Problemas inerentes à sobrevivência das iniciativas empresariais criadas.

cia/autonomia dos formandos em relação aos técnicos influenciam as capacidades próprias dos indivíduos-alvo, nomeadamente na ligação ao mercado de emprego (exs: capacidade de procura de emprego ou de gestão da própria empresa). Esta análise permitiria complementar a análise de conteúdo das entrevistas aos técnicos, no sentido de enquadrar os seus testemunhos sobre a eficácia qualitativa dos respetivos projetos. Por outro lado, teríamos de aprofundar o estudo das estruturas locais da oferta de emprego nos concelhos correspondentes às zonas de intervenção dos projetos, analisando as oportunidades efetivas e potenciais de emprego e as dinâmicas locais de iniciativa empresarial em cada caso. As diferenças locais a este respeito podem ser, em parte, observadas com base na taxa de desemprego feminino e na taxa de iniciativa empresarial: o desemprego feminino nos concelhos alentejanos é o dobro do que se verifica nos concelhos nortenhos, enquanto que, para o Baixo Alentejo, a taxa de iniciativa empresarial é inferior à média nacional (o mesmo indicador é superior ou semelhante à dinâmica do Continente nos casos, respetivamente, do Cávado e do Grande Porto).

Por estas razões a ligação entre os processos de parceria e respetivos resultados quantitativos deve ser relativizada

à luz destas limitações do estudo. A análise da relação entre os processos de parceria e a eficácia qualitativa baseia-se sobretudo nas dimensões mais «controláveis» pelos projetos, ou seja, as dimensões pessoal, social, informativa e informativa-profissional. No entanto, é necessário ter em linha de conta que este tipo de eficácia também está dependente das capacidades de aprendizagem e adaptação individuais de cada formando.

Centrando a atenção no quadro 6, no que diz respeito às formas de integração dos parceiros mais ativos, consideramos uma «forte» construção da parceria quando as instituições se articulam para a conceção do projeto, com conseqüente definição da participação de cada agente para a execução de tarefas-base. A construção é de carácter «intermédio» quando é definida em protocolo a disponibilização de recursos - por parte de pelo menos uma das instituições - para a execução de tarefas-base e, simultaneamente, no caso de não haver lugar a articulação na conceção do projeto. Em termos de participação e articulação durante a execução do projeto, considera-se uma «forte» maturação da parceria quando o protagonismo da instituição-proponente coexiste com o envolvimento alargado dos restantes parceiros. A maturação é «fraca» no caso de, paralelamente ao protago-

**Quadro 5 – Eficácia qualitativa dos projetos AM, FO e LC**

Dimensões da grelha de análise / Projetos	AM	FO	LC
Construção inerente à integração dos parceiros mais ativos	Forte	Forte	Intermédia
Maturação inerente à participação e articulação entre parceiros	Forte	Fraca	Forte
Maturação inerente à reformulação organizativa dos projetos e nas instituições de origem dos parceiros	Forte	Fraca	Intermédia
Resultados quantitativos e qualitativos dos projetos	Eficácia qualitativa forte Eficácia quantitativa elevada Eficiência elevada	Eficácia qualitativa forte e restrita Eficácia quantitativa baixa Eficiência baixa	Eficácia qualitativa forte e intermédia Eficácia quantitativa elevada Eficiência elevada

nismo da instituição-líder, se observar um envolvimento limitado dos restantes agentes-parceiros. No que concerne à reformulação organizativa dos projetos e nas instituições de origem dos técnicos-representantes, a maturação é «forte» se a dinâmica de parceria é sobretudo de carácter permanente, «intermédia» no caso da dinâmica apresentar uma natureza contrastada, e «fraca» se estamos em presença de uma dinâmica pontual (Carrilho, 2010a). Com base nos critérios referidos nos pontos 1 e 2, a tipologia dos resultados distingue-se entre «forte/elevada», «intermédia» e «baixa/restrita».

O caso específico do projeto LC implica a reflexão sobre a influência da subestrutura inerente à Iniciativa Comunitária Recite 2 no início e ao longo do processo. A reflexão sobre os três casos baseia-se na discussão de três questões-chave.

1) Uma forte construção inerente às formas de integração dos parceiros mais ativos tem tradução numa forte maturação do processo? No projeto AM observamos esta situação, o que já não acontece no projeto FO: uma forte construção inerente à articulação inicial entre a Esdime e o Ensino Recorrente não tem correspondência na maturação do processo. Por outro lado, no projeto LC a tipologia de construção intermédia é explicada pela conceção do projeto sem parceria e pela forma de integração da Câmara de Vila Nova de Gaia: face, em parte, ao objetivo mais ambicioso de intervenção comunitária contido no regulamento normativo da Iniciativa Comunitária Recite 2, a Câmara compromete-se protocolarmente a ceder o espaço para a sede do projeto. No entanto, a natureza intermédia da construção tem uma tradução «mista» na maturação do respetivo processo, pois a dinâmica simultaneamente permanente e pontual de parceria (em termos de reformulação organizativa) coexiste com uma forte maturação inerente à participação e articulação entre parceiros (com equilíbrio entre o protagonismo do «núcleo duro» e o envolvimento

alargado dos restantes parceiros).

2) Existe homogeneidade na tipologia de maturação da parceria? Esta situação observa-se em dois casos: no projeto AM, onde as duas formas de maturação são fortes, ou seja, o equilíbrio entre o protagonismo dos parceiros mais cativos e o envolvimento alargado dos restantes parceiros acontece, simultaneamente, com uma dinâmica de parceria com carácter essencialmente permanente. No projeto FO a maturação é fraca a dois níveis: a dinâmica de parceria na reformulação organizativa é de cariz pontual; o protagonismo da instituição-proponente coincide com um menor envolvimento dos restantes parceiros. No projeto LC a tipologia de maturação é «mista», ou seja, uma forte maturação inerente à participação e articulação entre instituições não tem correspondência numa dinâmica «quase-permanente» de parceria. Pensamos que esta situação se deve, em parte, ao estabelecimento «de cima para baixo» pela subestrutura externa de objetivos e tarefas direcionadas para a formação de competências empresariais e para o autoemprego: a dificuldade em discutir a estratégia do projeto explica, em parte, a dinâmica «contrastada» de parceria em termos de reorganização do projeto, traduzida na dificuldade na reformulação alargada do mesmo, e no impacto tendencialmente restrito sobre as instituições de origem.

3) A tipologia de maturação tem correspondência na tipologia dos resultados? Tendo em conta as limitações atrás referidas, observa-se esta situação apenas no caso do projeto AM, onde à forte maturação corresponde uma forte eficácia qualitativa e resultados quantitativos elevados. No projeto FO, a baixa maturação traduz-se em resultados quantitativos baixos e eficácia qualitativa restrita, ainda que a natureza da eficácia seja de sinal contrário nas dimensões social, pessoal e informativa (esta última deriva sobretudo de uma construção forte da parceria envolvendo a Esdime e o Ensino Recor-

rente). No projeto LC, à tipologia «mista» da maturação correspondem resultados quantitativos elevados e uma eficácia qualitativa intermédia. Pensamos que o carácter intermédio deste tipo de eficácia se deve, em parte, ao tipo de tarefas desenvolvidas. A ênfase na criação de emprego pelos indivíduos-alvo explica o menor desenvolvimento da dimensão informativa e as dificuldades dos agentes empresariais – instituições, à partida, menos vocacionadas para os projetos «sociais» - no acompanhamento, necessariamente frequente, das iniciativas empresariais. No caso de Amares, observa-se que a ênfase na integração dos indivíduos em empresas existentes favorece o trabalho conjunto de técnicos da área «social» e da área «económica-empresarial» nas fases de formação (conceção dos cursos) e de ligação ao mercado de emprego (nomeadamente no apoio simultâneo aos ex-formandos e ao empresário).

### Conclusão e pistas de investigação

Em conclusão, o projeto AM apresenta tipologias homogéneas de construção, maturação e de resultados. No projeto FO, observam-se tipologias semelhantes de maturação e resultados, embora não haja correspondência entre as formas de construção e maturação do processo. No projeto LC, em parte devido ao enquadramento externo, as tipologias de construção, maturação e de resultados apresentam um carácter «misto».

Com base nesta análise, propõem-se cinco questões e respectivas pistas de investigação para trabalhos futuros.

1) Qual a «durabilidade» ou «sustentabilidade» do emprego criado ou mantido na sequência dos projetos de promoção local do emprego? Propõe-se uma linha de investigação para recolha de informação estatística de um número alargado de projetos, com o intuito de definir e aplicar metodologias de cálculo da duração média do período durante o qual os ex-formandos conservam o emprego, e da taxa média de sobrevivência das pequenas iniciativas empresariais criadas na sequência dos referidos projetos.

2) Quais são os fatores que contribuem para explicar as diferentes taxas de integração no mercado de emprego em cada projeto? Propomos duas pistas de investigação: primeiro, o estudo, para os concelhos portugueses, das dinâmicas de iniciativa empresarial e das oportunidades efetivas e potenciais de emprego; segundo, a análise, com base em estudos de caso, sobre as formas de dependência/autonomia dos formandos em relação aos técnicos no que diz respeito à ligação ao mercado de emprego.

3) Em que medida é que as culturas organizacionais de cada agente-parceiro influenciam a maturação dos processos de parceria? Importa saber, para cada caso a analisar, de que formas é que a cultura organizacional

das instituições de origem facilita e/ou dificulta a «absorção» de novos métodos de trabalho e de relações interinstitucionais renovadas, proporcionadas pelo trabalho em parceria.

4) Qual a evolução empresarial e organizacional das empresas de inserção apoiadas no âmbito dos programas públicos de emprego? Numa outra linha de investigação, com base num número alargado de empresas de inserção, propomos a recolha de informação contabilística para perceber se, ao longo do seu desenvolvimento, as referidas empresas reduzem a sua dependência em relação ao Estado e melhoram os resultados comerciais e globais das suas atividades. Com base em estudos de caso e associado a esta temática, importaria clarificar qual a natureza das alterações organizacionais que proporcionam esta evolução e, em particular, sobre as formas de participação e articulação dos técnicos-representantes na gestão deste tipo de empresas.

5) Constata-se tendencialmente a correspondência entre as tipologias de eficácia em termos da ligação ao mercado de emprego, e a natureza mais ou menos favorável do trabalho em parceria com os agentes empresariais? Propomos, igualmente com base em estudos de caso, o aprofundamento desta questão, incidindo a atenção no nível «saber-fazer» do conceito de competência.

Para finalizar podemos salientar que, subjacente à recomendação ou mesmo à exigência regulamentar do trabalho em parceria, está a aposta, por parte das autoridades comunitárias e nacionais, numa lógica de responsabilidade social partilhada mais alargada, isto é, fazendo apelo às instituições «tradicionais» da área «social» e também aos agentes-chave da oferta de emprego. Face ao enquadramento normativo e regulamentar dos programas públicos e ao contexto específico dos locais, as experiências de promoção do emprego revelam as dificuldades em desenvolver no nosso país uma cultura de parceria. A este respeito ainda estamos numa fase inicial. A cultura organizacional dos agentes envolvidos é essencialmente isolada, ou seja, a predisposição institucional para o trabalho em parceria é ainda embrionária. Pensamos, no entanto, que são fundamentais as potencialidades reveladas pelos projetos de promoção local do emprego e despectivo desafio de articulação entre o «económico» e o «social». O desenvolvimento e disseminação deste tipo de experiências em Portugal poderá, a médio-longo prazo, contribuir para consolidar formas de trabalho baseadas na parceria.

### Referências bibliográficas

Amaro, R. R. (2001). Não à pobreza – a inclusão pela economia. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Carrilho, T. (2010a). Partnerships for local employment promotion: a case study. *Portuguese Journal of Social Science*. volume 9, number 1, 59-69.

Carrilho, T. (2010b). Desenvolvimento de competências em projetos locais de promoção do emprego. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. ano 44-1, 281-299.

Carrilho, T. (2008). *Parcerias para a promoção local do emprego*. Tese de Doutoramento, Lisboa: Repositório de Teses de Doutoramento do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, ISBN 978-989-8154-09-5 (edição electrónica).

Lopes, H. & Suleman, F. (1999). *Estratégias empresariais e competências-chave*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

Suleman, F. (2003). *A produção e valorização das competências no mercado de trabalho*. Lisboa: Repositório Institucional de Teses de Doutoramento do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

### **Tiago Carrilho**

Professor Auxiliar da Universidade Aberta. Doutorado em Economia pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Membro efetivo do CIEO – Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações da Universidade do Algarve. Áreas de investigação: distrito agrícola e desenvolvimento rural; políticas de emprego e projetos de economia social.



# Educação Ambiental: A Questão da Poluição Acústica

OLÍVIO PATRÍCIO

## Resumo

A poluição acústica constitui, actualmente, um dos principais problemas ambientais da Europa, contribuindo para a degradação da qualidade de vida de grande parte da população e afectando o Homem nos planos físico, psicológico e social. O ruído constitui uma fonte de conflitos entre indivíduos e entre grupos, conflitos que é necessário impedir de degenerar. O aumento incessante dos níveis sonoros, especialmente nos meios urbanos, suburbanos e nas proximidades dos grandes eixos rodoviários, com todas as consequências negativas para o bem-estar físico e psíquico dos indivíduos, tem levado as diferentes entidades públicas e privadas a tentar solucionar este grave problema ambiental. As novas Directivas e Normas Europeias que têm sido publicadas sobre o ruído ambiente, isoladamente em edifícios, ruído na indústria, ruído emitido por equipamentos e veículos têm sido transpostas para a legislação portuguesa. Para reduzir os ruídos, existem soluções de ordem legislativa e técnica. A aplicação das soluções de ordem legislativa e técnica relativa ao ruído são fundamentais. Contudo, a luta contra o ruído deve-se inscrever numa lógica de desenvolvimento sustentável. Só a tomada de consciência individual e colectiva sobre as consequências do ruído sobre o Homem, e o conhecimento dos mecanismos inerentes à geração, propagação e atenuação do ruído, poderá minimizar os seus efeitos nefastos e contribuir para a prevenção e resolução deste grave problema ambiental e de saúde pública, individual e colectivo.

*O silêncio é uma das principais necessidades do Homem, assim como o recolhimento, porque não podemos criar nada de válido quando estamos constantemente cercados de ruído de toda a espécie. Espero que o direito ao silêncio seja reconhecido tão importante como o direito à água e ao ar puro*

Ehudi Menuhin

## Introdução

A poluição acústica, assim como, a poluição atmosférica e a poluição das águas constituem os maiores problemas ambientais com que a sociedade moderna se confronta.

As consequências da poluição acústica sobre o Homem são ainda mal conhecidas, mas a maior parte dos especialistas são unânimes em considerar que a exposição a ruídos intensos pode causar graves problemas à saúde e provocar sinais patológicos, como a diminuição da capacidade de concentração, dificultando a comunicação e a aprendizagem, originar irritabilidade, fadiga,

dores de cabeça, aumento da frequência cardíaca e da pressão arterial, provocar interferências no metabolismo de todo o organismo com riscos de distúrbios cardiovasculares, e podendo ainda tornar a perda auditiva irreversível.

O ruído ambiente, causado pelo tráfego, pelas actividades industriais e de recreio, e o ruído de vizinhança, constituem um dos principais problemas ambientais e são fonte de um número crescente de reclamações por parte da população.

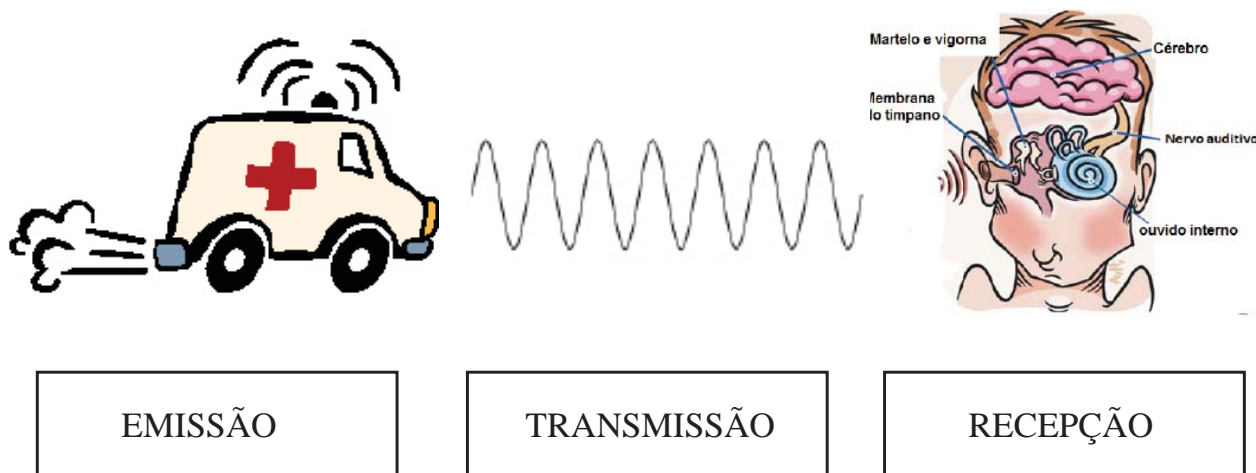
O ruído é, também, responsável por numerosos efeitos psico-sociais, principalmente degradação da qualidade de vida, modificação das atitudes e do comportamento social, nomeadamente agressividade e perturbações do comportamento, diminuição da sensibilidade e do respeito em relação ao outro.

O ruído vem reforçar as desigualdades sociais, na medida em que incide, sobretudo, nas classes sociais mais desfavorecidas que não têm meios de se protegerem do mesmo, seja ao nível habitacional, como seja ao nível do trabalho.

Nas diferentes partes do mundo, cada lugar é caracterizado por um conjunto de sons/ruídos. A percepção que cada um tem acerca dos sons/ ruídos pode apresentar significados diferentes de acordo com o meio cultural, habitacional, profissional ou recreativo em que se encontra. Esta percepção depende, do nível do ruído, da composição do espectro sonoro, da sensibilidade auditiva, do seu estado de espírito, da sua história, da sua cultura, etc. Contudo, diversos aparelhos de medida, nomeadamente os sonómetros e os dosímetros, permitem contrapor esta apreciação subjectiva e classificar os

uma fonte sonora (emissão), um meio de transmissão e um receptor (Figura 1).

O som/ruído tem por origem as vibrações mecânicas que se produzem num meio elástico, sólido, líquido ou gasoso (por exemplo cordas vocais, colunas de som, órgãos de máquinas, etc.). Estas vibrações propagam-se no meio ambiente que geralmente é o ar, e atingem os nossos ouvidos, onde são captadas pelo ouvido externo e encaminhadas pelo canal auditivo para a membrana do tímpano que entra em vibração.



**Figura 1: Funcionamento do sistema auditivo**

diferentes ruídos de forma objectiva.

O ruído tem sido tema de inúmeras investigações que visam compreender os seus modos de acção e os seus mecanismos de funcionamento e interacção. Apesar disso, o ruído continua a ser um dos domínios menos conhecidos, tanto no que diz respeito aos seus efeitos sobre o Homem, como sobre as suas repercussões económicas e sociais. Este desconhecimento deve-se, em primeiro lugar, à dificuldade em medir as consequências reais a curto, médio ou longo prazo, devido aos seres humanos serem susceptíveis de se adaptarem ao ruído e, por conseguinte, esta adaptação vem “mascarar” a totalidade ou parte destes efeitos a diferentes níveis: no plano físico (lesões nos órgãos auditivos, perturbações da circulação, perturbações do sono); no plano psicológico (irritação, stress e incomodidade); e no plano social (perturbação da comunicação, diminuição do rendimento no trabalho).

Esta dificuldade é reforçada pelo facto de o ruído comportar um grande número de componentes subjectivas, podendo ser percebido de maneiras muito diferentes por duas pessoas, com reacções variáveis, as quais podem dar lugar a interpretações geralmente contraditórias ou ambíguas.

**Som/Ruido e Funcionamento do Sistema Auditivo**

Para a existência de som/ruído é necessário que haja

Esta vibração é amplificada no ouvido médio pelos ossículos (martelo, bigorna e estribo), e transmitida ao ouvido interno que transforma essa vibração mecânica em sinais eléctricos e químicos transmitidos pelo nervo óptico ao cérebro, que tem a função de os interpretar. Se as informações recebidas pelo cérebro forem desagradáveis, se produzirem incómodo e se não tiverem qualquer significado, então, são identificadas como sendo ruído. Se as informações recebidas pelo cérebro forem agradáveis ou se transmitirem uma mensagem, então são identificadas como sendo um som. Porém o que é som para nós, pode ser ao mesmo tempo ruído para os nossos vizinhos. É este tipo de conflitos que o Estado tem de gerir através do Regulamento Geral do Ruído e para a qual a população deve estar sensibilizada, através de medidas apropriadas.

O sistema auditivo humano de jovens com audição normal, é sensível a sons cuja frequência está compreendida sensivelmente entre 20 Hz e os 20000 Hz. Abaixo dos 20 Hz temos os infrasons, acima de 20000 Hz temos os ultra-sons. Em relação à exposição prolongada a infra-sons e a ultra-sons, apesar de estarem fora da nossa zona de audição, aconselha-se prudência e não se exclui a possibilidade de serem nefastos para a saúde humana, principalmente se o nível sonoro e o tempo de exposição for muito elevado. A zona de audição dos jovens está compreendida entre o limiar de audibilidade, que varia

segundo a frequência de 0 a 40 dB, e o limiar de dor, que se situa ao redor de 120 dB.

O ouvido humano apresenta diferentes sensibilidades às diferentes frequências, é pouco sensível às frequências extremamente baixas e extremamente altas. Devido a esta variação da sensibilidade, utiliza-se um filtro de ponderação, “A”, para reproduzir a sensibilidade do ouvido humano. O nível de pressão acústica medida em dB e ponderado com o filtro “A” exprime-se em dB(A).

A propagação do ruído ao ar livre é influenciada por diversos factores que contribuem para a sua atenuação. Em qualquer ponto, do campo acústico, o nível de pressão sonora num receptor é consequência directa do nível de potência sonora da fonte emissora e da atenuação total verificada ao longo de todo o percurso da onda sonora entre o emissor e receptor. Esta atenuação é influenciada pelos seguintes factores: atenuação por divergência geométrica; atenuação devida ao ar; atenuação devida à absorção pelo solo; acção dos gradientes de temperatura e velocidade do vento; atenuação devida a densa vegetação; atenuação devida a propagação em zona industrial; atenuação devida à proximidade de paredes (edifícios); acção do nevoeiro e da chuva.

Os níveis sonoros elevados provocam uma alteração do sistema auditivo, pouco adaptado a suportá-los durante longos períodos. Trata-se principalmente, da degradação de uma parte das células ciliadas da orelha interna, células frágeis, pouco numerosas e que não se renovam, o que provoca uma perda definitiva da audição.

É considerado que perturbações auditivas podem ser observadas após uma exposição a um nível de 85 dB(A) (por exemplo, rua com muito trânsito) e, sobretudo uma exposição a um nível próximo de 100 dB(A) (por exemplo, discotecas, concertos). Estes ruídos, parecendo não ter consequências e gravidade imediatas, contudo, o sistema auditivo humano sofre um envelhecimento prematuro além do envelhecimento normal, o que pode conduzir a uma surdez precoce, ou a uma menor sensibilidade auditiva em determinadas bandas de frequência.

De um modo geral, os ruídos podem ser classificados em 3 tipos:

Ruídos contínuos - são aqueles cuja variação de nível de intensidade sonora é muito pequena em função do tempo. São ruídos característicos de bombas de líquidos, motores eléctricos, engrenagens, etc.

Ruídos flutuantes - são aqueles que apresentam grandes variações de nível em função do tempo. São geradores desse tipo de ruído os trabalhos manuais, afiação de ferramentas, soldagem, o trânsito de veículos, etc. São os ruídos mais comuns a que estamos expostos diariamente.

Ruídos impulsivos, ou de impacto - apresentam altos níveis de intensidade sonora, num intervalo de tempo muito pequeno. São os ruídos provenientes de explosões e impactos. São ruídos característicos, como de impressoras automáticas, britadeiras, prensas, etc.

### **Exposição ao Ruído da População Europeia e Portuguesa**

O Ruído constitui actualmente, um dos principais problemas ambientais nas principais cidades europeias, contribuindo para a degradação da qualidade de vida de grande parte da população e afectando o Homem nos planos somático, psíquico e social.

Os ruídos urbanos estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia, invadindo residências, locais de trabalho, de lazer, hospitais e escolas, podendo prejudicar as relações sociais, a comunicação, o comportamento, o rendimento escolar e a saúde.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), e a Comissão Europeia, desenvolveram um estudo na região parisiense sobre as percepções do ambiente e os seus efeitos sobre a saúde na população. O estudo mostrou que quase 75% da população parisiense se declara afectada pelo ruído no seu domicílio, e 25% está submetida frequentemente ou permanentemente ao ruído. O ruído figura, assim, entre os danos mais sentidos pelos parisienses na sua vida diária. No entanto, o ruído é, sobretudo, percebido pelos parisienses como um problema local de qualidade de vida, antes de ser objecto de preocupações sanitárias. Ainda, que dois terços dos parisienses percebam o risco sanitário ligado ao ruído como elevado, as preocupações sanitárias declaradas para outros danos, como o amianto ou a poluição do ar, são claramente mais importantes. No entanto, os efeitos do ruído ambiental sobre a saúde são numerosos.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Comissão Europeia avaliaram à escala europeia, para cada um dos impactos sanitários atribuídos ao ruído (perturbações do sono, doenças cardiovasculares, perturbações da aprendizagem, zumbidos e incómodos), a carga de doença através do indicador quantitativo “anos de vida em boa saúde perdidos”. Assim, foi estimado que pelo menos um milhão de “anos de vida em boa saúde são perdidos” cada ano na Europa ocidental sob o efeito do ruído causado pelas infra-estruturas dos transportes, (WHO, 2011).

Como refere este organismo WHO (2000), o ruído constitui um risco para a saúde pública, principalmente em situações de exposição a níveis de ruído elevados.

As principais fontes de ruído no interior dos locais são os sistemas de ventilação, as máquinas de escritório, os electrodomésticos, rádio, televisão, alta voz dos

vizinhos.

Existem outras fontes de ruído no exterior, como, por exemplo, as actividades de cafés e restaurantes, os desportos, os campos de jogos, as máquinas de cortar relva, as máquinas e os trabalhos da construção civil, por último, mas a mais importante, são os ruídos relacionados com as actividades de transporte (Fotografia 1).



**Fotografia 1: Principais fontes de ruído em Lisboa (Patricio, 2011)**

148

O ruído dos transportes representa igualmente um custo para a colectividade, na medida em que causa prejuízos na saúde física e psíquica e prejuízos económicos, geralmente suportados por quem não produziu esses ruídos.

1 - O nível de potência acústica de um veículo varia de forma complexa em função dos parâmetros de construção, do estado de conservação, da manutenção e dos parâmetros de utilização (regime motor, carga motor, velocidade e aceleração). Especial atenção deve ser dada aos veículos não conformes com o regulamento e os motociclos alterados.

Num veículo destacamos os seguintes ruídos:

- O ruído do motor e o ruído produzido por todos os sistemas auxiliares, e mecanismos de transmissão de potência;
- O ruído devido ao pavimento e à técnica de condução;
- O ruído de contacto pneu/pavimento;
- O ruído de interacção entre o pneu e o veículo
- O ruído aerodinâmico;

2 - O ruído do tráfego aéreo cujas características dependem do tipo de aeronave

3 - O ruído dos comboios, constituídos pelos ruídos de rolamento, preponderante até às altas velocidades e os ruídos de origem aerodinâmica;

4 - Os ruídos ligados a actividades festivas e despor-

tivas, os quais podem gerar níveis sonoros que incomodam bastante os residentes.

5 - Os ruídos de origem industrial os quais têm frequentemente a sua origem na utilização de numerosas máquinas e equipamentos, induzem ruídos complexos e embora temporários, são muito incomodativos;

Como se pode verificar no Quadro 1, na União Europeia, cerca de 21% da população habitando em meio urbano está sujeita a níveis de ruído superiores a  $Leq = 65$  dB(A) resultantes, principalmente, do tráfego rodoviário. Este valor é considerado em muitos países como inaceitável.

Segundo Lambert (2000), cerca de 80 milhões de

**Quadro 1. Exposição da população da União Europeia ao ruído dos transportes**

Nível de exposição diurna dB(A)	% da população exposta
< 55	28,9
55 - 60	26,9
60 - 65	21,9
65 - 70	14,7
70 - 75	6,2
Total	100

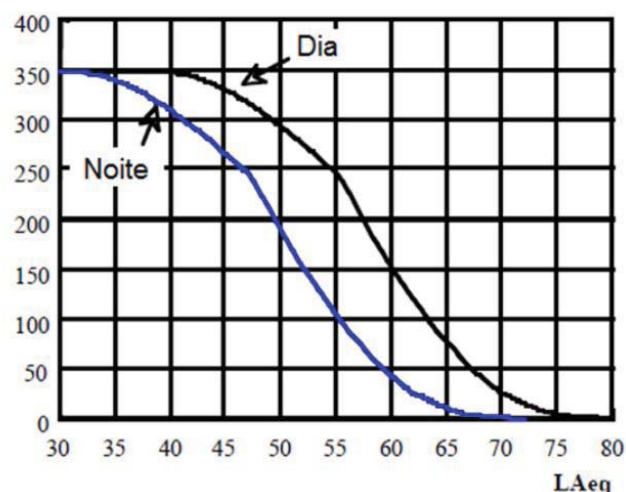
Fonte: Lambert, 2000

personas na União Europeia estão expostas durante o dia a níveis sonoros que excedem 65 dB (A). Durante a noite mais de 100 milhões de Europeus estão expostos a níveis que excedem 55 dB (A).

Nestas situações inaceitáveis, o risco de perturbação do sono é importante (figura 2).

Verifica-se que para metade da população portu-

**Figura 2: Exposição da população da União Europeia ao ruído dos transportes (população acumulada em milhões).**



(Fonte: Lambert, 2000)

guesa o ruído emitido pela circulação automobilística é incomodativo. Contudo, o ruído que mais incomoda 70% da população portuguesa é o ruído emitido pelos motociclos.

#### Quadro 2. Ruídos considerados pela população portuguesa como mais incomodativos.

Fontes de ruído mencionadas	% da população
Motociclos	69,5
Tráfego automóvel	49,2
Buzinas de automóveis	12,8
TV/rádios/gravadores/música alta	12,5
Fábricas em funcionamento	10,5
Pessoas a falarem alto	9,7
Aviões	9,6
Obras	8,8
Sirenes	6,2
Ruídos de vizinhança	6,2
Comboios	4,7
Bares/Discotecas	3,5
Oficinas	3,3
Festas/Feiras	2,8
Alarmes	2,3
Outras	2,2

Fonte: Domingues, 2000

#### Enquadramento Legal da Poluição Sonora

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 9/2007, de 17 de Janeiro, aprovou o Regulamento Geral do Ruído (RGR) e revogou o Regime Legal da Poluição Sonora (RPLS), aprovado pelo Decreto -Lei n.º 292/2000, de 14 de Novembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto -Lei n.º 259/2002, de 23 de Novembro. O RGR estabelece o regime legal aplicável à prevenção e controlo da poluição sonora, harmonizando o regime com o Decreto -Lei n.º 146/2006, de 31 de Julho, que transpõe para a ordem jurídica interna a Directiva n.º 2002/49/CE, relativa à avaliação e gestão do ruído ambiente. O Regulamento Geral de Ruído entrou em vigor parcialmente a 1/2/2007 e na totalidade a 31/3/2008.

No Regulamento Geral de Ruído destacam-se, três períodos de referência:

Período diurno – das 7 às 20 horas;

Período do entardecer – das 20 às 23 horas;

Período nocturno – das 23 às 7 horas;

O RGR aplica-se às actividades ruidosas permanentes e temporárias e a outras fontes de ruído susceptíveis de causar incomodidade, designadamente:

- a) Obras de construção civil, construção, reconstrução, ampliação, alteração ou conservação de edificações;
- b) Laboração de estabelecimentos industriais, comerciais e de serviços;
- d) Equipamentos para utilização no exterior;
- e) Infra-estruturas de transporte, veículos e tráfegos;
- f) Espectáculos, diversões, manifestações desportivas, feiras e mercados;
- g) Sistemas sonoros de alarme.

O Regulamento é igualmente aplicável ao ruído de vizinhança, contudo, não se aplica à sinalização sonora de segurança das passagens de nível.

As câmaras municipais devem elaborar mapas de ruído para apoiar a elaboração, alteração e revisão dos planos directores municipais e dos planos de urbanização.

As autoridades policiais podem suspender actividades ruidosas temporárias e obras no interior de edifícios durante o período nocturno. Se o ruído se verificar no período diurno ou entardecer, as autoridades policiais podem fixar ao produtor de ruído de vizinhança, um prazo para cessar a incomodidade.

Nas definições destacam-se novos indicadores de ruído:

Indicador de ruído diurno-entardecer-nocturno ( $L_{den}$ ): o indicador de ruído, expresso em dB(A), associado ao incómodo global, dado pela expressão:

$$L_{den} = 10 \times \log \frac{1}{24} \left[ 13 \times 10^{\frac{L_d}{10}} + 3 \times 10^{\frac{L_e+5}{10}} + 8 \times 10^{\frac{L_n+10}{10}} \right]$$

Em que  $L_d$  «Indicador de ruído diurno» é o nível sonoro médio de longa duração, determinado durante uma série de períodos diurnos representativos de um ano;

Em que  $L_e$  «Indicador de ruído entardecer» é o nível sonoro médio de longa duração, determinado durante uma série de períodos do entardecer representativos de um ano;

Em que  $L_n$  «Indicador de ruído nocturno» é o nível sonoro médio de longa duração, determinado durante uma série de períodos nocturnos representativos de um ano.

O RGR estabelece valores limites de exposição:

Em função da classificação de uma zona como mista ou sensível, o RGR estabelece no artigo 11º os seguintes valores limites de exposição ao ruído ambiente exterior (Quadro 3)

**Quadro 3. Valores limites de exposição ao ruído ambiente exterior**

Tipo de zona	Descritor Lden (dB(A))	Descritor Ln (dB(A))
Zona Mista	≤65 <sup>a)</sup>	≤55 <sup>a)</sup>
Zona Sensível	≤55 <sup>a)</sup>	≤45 <sup>a)</sup>
Zona Sensível com uma grande infra-estrutura de transporte em exploração na proximidade	≤65	≤55
Zona Sensível com uma grande infra-estrutura de transporte aéreo projectada para a proximidade	≤65	≤55
Zona Sensível com uma grande infra-estrutura de transporte que não aéreo projectada para a proximidade	≤60	≤50
Zona não classificada	≤63 <sup>b)</sup>	≤53 <sup>b)</sup>

(Fonte: RGR, 2007)

<sup>a)</sup> Os municípios podem estabelecer em espaços delimitados, designadamente em centro histórico, valores inferiores em 5 dB(A)

<sup>b)</sup> Valores limites a aplicar aos receptores sensíveis

Quanto aos veículos rodoviários a motor, é proibido, nos termos do disposto no Código da Estrada e respectivo Regulamento, a circulação de veículos com motor cujo valor do nível sonoro do ruído global de funcionamento exceda os valores fixados no livrete, considerado o limite de tolerância de 5 dB(A). No caso de veículos de duas ou três rodas cujo livrete não mencione o valor do nível sonoro, a medição do nível sonoro do ruído de funcionamento é feita em conformidade com a NP 2067, com o veículo em regime de rotação máxima, devendo respeitar os limites constantes no presente Regulamento.

### Redução do ruído do tráfego em meio urbano

Um veículo é um verdadeiro “conjunto polifónico” composto de um grande número de peças. Quase todas, são susceptíveis de produzir um som/ruído; todas estão em contacto e transmitem vibrações. Estamos perante uma cadeia de ruído extremamente complexa.

A luta contra a principal fonte de ruído em meio urbano pode ser conseguida através da implementação de várias medidas entre as quais:

- Agindo sobre as fontes de ruído e deste modo reduzir o ruído na origem;
- Agindo sobre a propagação do ruído, interpondo entre as fontes e os receptores sistemas de protecção passiva;
- Restrições do tráfego urbano, privilegiando os transportes públicos;

- Conectar os transportes em comum com as grandes infra-estruturas de transportes rodoviários, ferroviários, aéreos, etc.

- painéis que absorvem o ruído nas zonas com densidade de tráfego mais elevada;

- sanções efectivamente dissuasivas para os veículos que ultrapassam os limites de emissões sonoras;

- controlos do ruído mais adaptados às condições "normais" de utilização dos veículos;

- intervenções eficazes para descongestionar o tráfego, dando uma atenção particular à difusão dos corredores preferenciais e às vias reservadas ao transporte public;

- melhorar a qualidade do pavimento;

- reservar os estacionamento aos residentes;

- favorecer a deslocação dos peões e dos ciclistas em condições de segurança;

O nível do ruído rodoviário, depende do número total de veículos, da sua velocidade, da percentagem de veículos pesados e de veículos em aceleração e, por último, do revestimento do pavimento. Na cidade, devido aos limites de velocidade, e à densidade de tráfego, os ruídos do motor e de escape são preponderantes. Além destes ruídos inevitáveis, existem outros ruídos que poderiam ser evitados ou pelo menos minimizados. São os apitos, os ruídos dos travões, os camiões de recolha do lixo indiferenciado e do camião de recolha do ecoponto, as motos em fase de aceleração brusca. São fundamentalmente estes ruídos que fazem aumentar bastante a incomodidade do ruído urbano. Estes ruídos podem e devem ser minimizados, através de soluções técnicas e alteração dos comportamentos.

As medidas de planificação da circulação podem ter uma influência sensível sobre a diminuição do ruído em zona urbana. Visam essencialmente agir sobre o volume e a natureza do tráfego, bem como, sobre a velocidade e a fluidez. Assim por exemplo:

- diminuir o número de veículos para metade, reduz o nível sonoro de 3 dB;

- diminuir o número de veículos para um terço reduz o nível sonoro de 5 dB;

- diminuir o número de veículos para um décimo reduz o nível sonoro de 10 dB.

Medidas regulamentares podem ser adoptadas que limitem ou proibem a circulação de determinados veículos ruidosos e poluentes e favoreçam a circulação de determinados veículos mais silenciosos e menos poluentes, como os veículos eléctricos.

### Considerações Finais

O Ruído constitui na sociedade contemporânea um

dos principais problemas ambientais nas principais cidades do mundo, nomeadamente europeias, contribuindo para a degradação da qualidade de vida de grande parte da população e afectando o Homem nos planos físico, psicológico e social.

O ruído sempre foi percebido como um dano a combater, embora haja ainda muito a fazer ao nível dos comportamentos, das atitudes e da legislação e da educação da população. Não é possível subestimar a importância de um comportamento individual e colectivo sem ter em conta o respeito e o bem-estar do outro.

A luta contra o ruído deve ser feita em várias frentes simultaneamente: o dos transportes terrestres, aéreos, caminhos de ferro, o das actividades industriais, o da saúde pública, o da educação ambiental, e o, ainda mais sensível, das liberdades individuais e das relações de vizinhança. Sabemos que um tratamento adequado situa-se mais a montante que a jusante e que as soluções de tipo “protecção sonora” continuam dispendiosas e por vezes pouco eficazes.

Por outro lado, um reforço das sanções é necessário, mas não resolve o problema.

São de maior relevância todas as propostas que vão no sentido da prevenção, da formação e da informação. É preferível por conseguinte unir esforços para uma cooperação eficaz entre todos os actores em causa.

Em relação ao ruído dos transportes são necessárias acções conjuntas dos construtores de automóveis, dos fabricantes de pneus, das empresas responsáveis pela construção das estradas e dos pavimentos e por fim mas a mais importante contribuição vem sem de dúvida do condutor e da técnica da sua condução ecológica e silenciosa.

Em meio urbano, a principal fonte de ruído, é constituída pelos transportes, essencialmente rodoviários, mas também os caminhos de ferro e os transportes aéreos. Pode-se tentar diminuir o ruído, recorrendo a protecções acústicas clássicas que limitam a propagação das ondas sonoras. Contudo, uma concepção urbanística e arquitectural mais elaborada permite frequentemente obter a menor custo resultados mais satisfatórios. De igual modo, a aplicação das técnicas de isolamento acústico nas construções, nomeadamente nas de habitação e serviços, permite melhor proteger os ocupantes dos danos de origem externa ou interna, reduzindo as perturbações de vizinhança.

A utilização massiva, principalmente nos centros urbanos dos veículos eléctricos ajudará a resolver o problema do ruído de tráfego automóvel e da poluição atmosférica

As consequências do ruído sobre o Homem têm de ser melhor estudadas e serem implementados mais estu-

dos e medidas para a sua prevenção.

### Referências bibliográficas

Agência Portuguesa do Ambiente. O ruído e a cidade  
<http://www.apambiente.pt/politicambiente/Ruido/SomRuidoIncomodidade/Paginas/default.aspx>

Arend, M. (1998). Le bruit, phénomène social. In *Bruit*. Publication du Cercle Bruit Suisse, Lucerne, Septembre 1998.

Domingos, O. (2000). Ruído Ambiente. Ambiente em Edifícios Urbanos. Coord. J. Patricio & A. Santos. Laboratório Nacional de Engenharia Civil, Lisboa.

Good Practice Guide for Strategic (2007). Noise Mapping and the Production of Associated Data on Noise Exposure, version 2.

Guedes, I. C. M (2005). Influência da forma urbana em ambiente sonoro, Um estudo no bairro Jardins em Aracaju (SE). Univ Estadual de Campinas, Campinas.

Johnson, D. (1998). What are we still doing wrong in assessing occupational noise exposure?, *J. Acoust. Soc. Am.*, vol. 103(5), p. 2921.

Lambert J. (2000). Le bruit des transports en Europe: exposition de la population, risques pour la santé et coût pour la collectivité. Colloque du Conseil National du Bruit, Paris, 12-13 Décembre 2000.

WHO (2000). WHO Guidelines for Community Noise.

WHO (2011). Impact sanitaire du bruit dans l'agglomération parisienne: qualification des années en vie en bonne santé perdues. OMS, ORS, BruitParif, Paris.

PORTUGAL. Gestão e Avaliação do Ruído Ambiente. Decreto-Lei n.º 146/06, de 31 de Julho.

PORTUGAL. Regulamento Geral do Ruído (RGR). Decreto-Lei n.º 9/07, de 17 de Janeiro.

Report of the Urban Noise Task Force City of Vancouver. April, 1997.

<http://vancouver.ca/ctyclerk/cclerk/970513/citynoise-report/index.htm#membership>

VALENTE, Vítor. Efeitos do ruído no corpo humano em ambiente de discoteca. 2008.

<http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2009000599>

WHO (2000). WHO Guidelines for Community Noise.

Website: [www.iambiente.pt](http://www.iambiente.pt)

Website: [www.europa.eu.int/comm/environment/noise/greenpap.htm](http://www.europa.eu.int/comm/environment/noise/greenpap.htm)

Website: <http://eur-law.eu/PT/Parecer-Comite-Economico-Social-Europeu-sobre-tema-Emissoes,402884,d>

**Olívio Patrício**

Professor do Instituto Superior de Agronomia, Universidade Técnica de Lisboa. Doutorado em Engenharia Mecânica, pela Universidade de Ciências e Tecnologia de Lille/França. Investigador e Professor de várias disciplinas entre as quais Energia e Ambiente e Monitorização Ambiental do curso de Engenharia do Ambiente (ISA/UTL).

Email: [opatricio@isa.utl.pt](mailto:opatricio@isa.utl.pt)

# Meio ambiente e responsabilidades educativas

MARIA INÊZ OLIVEIRA ARAUJO

## Resumo

O texto busca refletir sobre as questões que desencadeia a necessidade de efetivamente se implementar uma educação sob a orientação do paradigma ambientalista, que busque a aquisição de um conhecimento crítico capaz de promover o desenvolvimento da cidadania voltada para sustentabilidade ambiental. É necessário que a população humana compreenda seu papel na manutenção dos ambientes naturais e sociais. Assim, defendendo uma educação ambiental que provoque a criticidade no indivíduo e o leve a assumir atitudes de co-responsabilidade e respeito com o meio.

## Introdução

Quando pensamos em meio ambiente de pronto lembramos das nossas aulas de Ciências onde nos ensinaram que o ambiente compreendia o conjunto dos fatores abióticos como água, ar e solo. Mais tarde, nas aulas de

Biologia o ambiente passa a ser definido como o conjunto formado por fatores bióticos, que tem vida e abióticos que não tem vida.

Foto do arquivo próprio



Essa concepção de ambiente, mesmo inserindo os seres vivos nesse nível de ensino não insere o ser humano como indivíduo social e, sim um ser natural desprovido de cultura. Dessa forma, se a concepção de ambiente evoluir para o conjunto formado pelos fatores, ao pensarmos esse ser humano com um ser social, devemos obrigatoriamente mudar a concepção de ambiente puramente em seu aspecto natural para concebê-lo como sócio-ambiental.

A dificuldade em definir Meio Ambiente reside na confusão entre a concepção de ambiente funcional e de ambiente como sistema complexo. É perceber o mundo como um grande sistema aberto, instável, que efetua intercâmbios vitais para a sua manutenção e transformação. Dessa forma, pensar o mundo enquanto sistema aberto e organizado é condição primordial para a sustentabilidade, visto que, esse pensar leva o indivíduo a entender que o mundo se sustenta por meio de relações. Perceber o ambiente nos mais diferentes aspectos (social, econômico, cultural, religioso, político e ecológico) sai da visão naturalista para a dimensão holística, do todo, atualmente concebido como complexo.

154

A visão holística, sistêmica ou ecológica supera a questão da unicidade e da multiplicidade medida em que não considera apenas o uno e sim a existência de vários subsistemas cada um deles com as suas especifici-

conceito de ambiente assim como os valores, a ética e o comportamento.

Porém, a população ainda não percebeu que faz parte desse ambiente e mantém uma relação de espoliação que, ao longo dos anos tem levado o ambiente a acelerada degradação de recursos naturais, ao desequilíbrio ecológico, a desigualdade social, porque sem perceber alimentam o modelo de desenvolvimento social e econômico, impondo à população mundial um ônus incalculável.

Numa análise valorativa, percebemos o ônus que as transformações ocorridas ao longo do tempo têm provocado no ambiente. A concepção de que nada se perde e tudo se transforma – ideia que devemos a Lavoisier – foi, no século passado, sendo inserida aos poucos no dia-dia familiar. Essa forma de pensar considera que as sobras de alimento de uma refeição podem ser transformadas em outro alimento quando processado com outros ingredientes. Apoiando-me nessa forma de pensar o cardápio e voltando a Lei de Lavoisier, podemos considerar que, nos dois contextos, há obrigatoriamente o surgimento de um ou mais novos produtos com características e propriedades diferentes.

Em uma cozinha ou em um laboratório de química essas transformações são acompanhadas e seus resultados, na maioria das vezes, podem ser controlados. Porém, quando essas transformações ocorrem no ambiente, são difíceis de serem mensuradas e seus efeitos imprevisíveis



**Fotos do arquivo pessoal**

dades, interconectados e influenciando uns nos outros pelas interações e se auto-organizando, numa rede complexa de relação.

Assim, toda produção humana, seja ela científica, tecnológica, cultural, religiosa, deve ser incluída no atual



são de difícil reversibilidade. Por esse motivo, exigem, nos dias de hoje, uma atenção redobrada para a relação sociedade/tecnologia/ambiente.

A transformação de produtos, por um lado, pode trazer melhores condições de vida e facilitação do trabalho humano, enquanto por outro tem escrito uma história de depredação ecológica, de degradação dos valores

humano-sociais que ameaçam a qualidade de vida.

Muitas das transformações foram e ainda são necessárias ao desenvolvimento social e ao crescimento da expectativa de vida do ser humano: o avanço da medicina que elevou a expectativa de vida da população; o computador, empregado em todos os setores de força produtiva, e em todos os espaços da vida cotidiana da população humana. No entanto, a bases dessas mesmas transformações, nomeadamente a ciência e a tecnologia, modificaram o comportamento humano, implementaram a cultura dos descartáveis, incentivaram a produção bélica, interferindo, nesse sentido, expressivamente no equilíbrio socioambiental.

Como em reações químicas, essas transformações podem ser reversíveis ou irreversíveis, podem ter resultados esperados ou inesperados. Dessa forma, em uma situação complexa, como é a questão ambiental, pode-se inferir que as transformações ocorridas no ambiente, sejam ecológicas ou sociais, por maior que existam estudos sobre os impactos, mesmo assim, podem acontecer resultados inesperados.

A Revolução Industrial, no século XVIII, bem como suas derivações sociais do trabalho, fundamentada na racionalidade da maximização do lucro e do excedente em curto prazo, gerou consequências muito graves na degradação dos ecossistemas, em função da escala de intervenções, do aumento da velocidade e do ritmo de exploração e consumo dos recursos naturais, sem

comunitárias de utilização dos recursos naturais.

A questão ambiental surge e pode ser entendida a partir da contradição instituída entre o modelo de desenvolvimento civilizatório, adotado pelo homem diante do fascínio do mundo industrializado, e a sustentabilidade por parte dos ecossistemas para esse tipo de desenvolvimento.

O atual modelo tem gerado e acelerado os problemas ambientais, como exemplo as mudanças climáticas, o processo de desertificação em regiões brasileiras, as populações africanas sendo dizimadas pela fome e em amplitude que podemos dizer catástrofe, as chacinas, que tem origem no mundo marginalizado das drogas que tem provocado a cada dia mais vítimas fatais.

Não podemos esquecer, nem deixar de enfatizar que o processo educativo em tela tem como principal desafio alertar a população da crise que assola e está na base de todos os problemas ambientais, a crise ética pela qual a população planetária está passando e a crise do conhecimento.

De acordo com Boaventura (2011), vivemos hoje uma crise mundial provocada pelas sociedades, pois, segundo o autor, estão gerando um combustível altamente inflamável que flui nos solos da vida coletiva, constituído pela mistura de quatro componentes: promoção conjunta da desigualdade social e do individualismo, mercantilização da vida individual e coletiva, a prática do racismo em nome da tolerância e sequestro da



Fotos do arquivo pessoal

considerar os ciclos e ritmos de suas regenerações. Acompanhando as degradações do meio ambiente físico, vital para todo sistema produtivo, são desencadeadas transformações e destruições de um conjunto de valores humanos, sociais e culturais associados às práticas



democracia por elites privilegiadas, com a consequente transformação da política na administração do roubo “legal” dos cidadãos e do mal estar que provoca.

Hoje sabemos que a problemática ambiental não é exclusivamente natural ou exclusivamente social ou cultural. O profundo fosso estabelecido entre as chama-

das ciências humanas e as da natureza mostra todo o seu limite. A reflexão acerca da questão ambiental requer a contribuição de ambas; mais do que isso, é de uma nova concepção da relação homem/natureza que carece.

Dessa forma, não se pode entender a problemática ambiental exclusivamente como derivação do aproveitamento dos recursos naturais, redução da poluição, mas também como transformações sociais que vêm sendo historicamente construídas.

Entendo como transformação social o processo em que a objetividade e a subjetividade dialogam, promovendo uma tomada de consciência que ultrapassa o conhecimento e reconhecimento da situação, mas abre perspectiva de opção, decisão, ação e compromisso.

Como afirma Krasilchik (1986), a educação ambiental deverá servir não para transmitir conhecimento/informação, mas para desenvolver habilidades e atitudes que permitam ao homem atuar efetivamente no processo de manutenção de equilíbrio ambiental de modo a garantir uma qualidade de vida condizente com suas necessidades e aspirações.

Nessa perspectiva, faz-se mister as pessoas tenham sua formação ambiental consolidada. Uma formação ambiental que possibilite a tomada de consciência do cidadão sobre o ambiente como forma de (des)naturalizar os agravos à saúde, ao bem-estar, à qualidade de vida, a degradação do ambiente e do ser humano decorrentes do mau uso dos bens naturais e exploração do ser humano. É necessário, para tanto, elevar o cidadão à condição de agente transformador em vez de continuarem atuando como meros expectadores da problemática que se instala.

As grandes transformações que o mundo vem passando exigem da comunidade uma nova mentalidade que transcenda a ideia da melhor valia construída pela sociedade 'tecnológica' sob a luz do avanço e do progresso da industrialização, arraigada à concepção da relação de sujeição, que segundo o dicionário de Aurélio Buarque, é o ato de sujeitar, de criar dependência, de submissão. Essa concepção, trazida pelo modelo de civilização imposta pela filosofia cartesiana, reconhece a natureza, e nela inclui-se o homem como algo a ser dominado.

A história construiu com eficiência essa mentalidade e não deu oportunidade à população humana de perceber que estava cavando seu próprio fosso, o que pode ser evidenciado com os níveis de desigualdade social e junto a ela a violência, o incentivo ao consumismo, ao querer mais como forma de alcançar mais poder.

Aos poucos foi sendo tirado do ser humano o direito à vida saudável. Concordo com Carvalho (1994), quando afirma que a luta pela satisfação das necessidades primárias, quase essencialmente biológica, não pode ser

vista como dissociada da luta pelas liberdades de pensar, de opinar, de domar o próprio tempo, de fazer e de escutar qualquer tipo de música e outras coisas essenciais ao ser humano da atualidade. Isso ocorre em virtude de o ser humano não ser mais a primeira natureza, sujeito apenas às necessidades biológicas, mas ser fundamentalmente um produtor de cultura que só vive em plenitude à custa de comida, de ideias e de liberdade para pensar, realizar e decidir, em uma cultura que reconheça os valores indissociáveis dos direitos humanos.

É com o desejo de contribuir para formação de pessoas conscientes da sua responsabilidade com o ambiente que ele faz parte, que a abordagem da educação ambiental crítico-política está cada vez mais sendo adotada por pesquisadores e educadores ambientais. O centro dessa abordagem de educação é reconhecer o ambiente como complexo e resultado da relação sociedade natureza. Dessa forma, elevar o grau de conscientização sobre a problemática ambiental que nos constrange e nos ameaça com o alto índice de violência urbana, a prostituição infantil, o aumento da miséria e, em especial, a destruição dos bens naturais além de incutir uma nova mentalidade fundada em uma nova ética de relação com o meio.

Alguns autores brasileiros, como Mauro Grün (1996), afirmam que a Educação Ambiental veio como uma forma de alcançar os objetivos da educação geral. Ampliando essa concepção, Marcos Reigota afirma que, quando a educação alcançar seus objetivos, não haverá mais necessidade do adjetivo ambiental, ou seja, ela vem como o propósito de resgate da qualidade na educação geral. Grün (1996) assim como outros autores, argumenta não compreender a educação sem que ela não seja ambiental, considerando que, desde o nascimento até a morte, o homem vive em seu ambiente e é nele que encontra explicações para suas atitudes. Por conseguinte, constitui-se como um processo que propicie as pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente participativa para a conservação do ambiente e a redução avanços da miséria e pobreza.

Epistemologicamente as duas tiveram a mesma origem e têm a mesma finalidade que é a sustentabilidade ambiental. A diferença entre elas reside no fato de a educação sob o paradigma ambientalista acreditar na utopia (portanto potencialmente realizável) da transformação social por meio da educação, tratando as questões ambientais em sua plenitude, considerando as complexas redes de relações. Trata-se de uma educação como processo histórico-social, construída dentro do ambiente e para o ambiente..

Um dos desafios dessa educação é incutir no processo educativo o significado dos 3R – reduzir, reaproveitar e reciclar. Considerando que o lixo ou resíduo sólido é um

dos maiores vilões do Planeta, o objetivo dos 3R é reduzir a quantidade desse lixo na superfície terrestre. Desde o início do movimento ambientalista o lixo foi tomado como bandeira para conscientização, isso porque a análise da questão do lixo de uma região desde a sua origem até o seu descarte revela a mentalidade da população. Por exemplo: A quantidade de resíduo sólido evidencia o quanto foi retirado de substrato para a produção dos objetos, a prática de consumo e o cuidado com o descarte para evitar problemas ecológicos. Portanto, no que é observado nos dias atuais é um aumento exagerado do lixo que além de acentuar os problemas naturais tipo enchentes, proliferação de vetores de doença, provoca o crescimento de uma cidade invisível que sobrevive dos descartes de uma população, muitas vezes se submetendo a riscos a sua integridade física.

O que percebemos hoje é que existe um forte incentivo social e financeiro para a reciclagem. O apelo da mídia em prol da reciclagem reforça a concepção de educação para conservação do ambiente. Essa concepção não se exige obrigatoriamente que o ser humano mude seus hábitos de consumo.

A mensagem subliminar presente na proposta de reciclagem induz a população a pensar que existe uma forma corretiva para o lixo que nós produzimos. Assim, se existe essa possibilidade, a população não precisa se preocupar com a utilização excessiva dos descartáveis, pois já existe solução, que é reciclar e essa forma de pensar não desperta no ser humano o outro lado da questão que é o custo ambiental do processo de reciclagem, além do custo econômico, pois, em geral, os produtos reciclados ou recicláveis são de maior custo.

Ainda reforçando esse pensamento, presenciamos a argumentação que o lixo deixa de ser lixo para ser resíduo sólido e, com isso, fonte de renda. Se o pensar em reciclagem não abre uma perspectiva de mudança de atitude, em muitos casos reforçam o modelo de civilização vigente, dessa forma, podemos inferir que a ideia de reciclagem está coerente com a abordagem da educação ambiental conservadora e, portanto, ainda não alcança as necessidades ambientais.

Com essa minha argumentação, não quero negligenciar a importância da reciclagem no contexto atual, pois é notório que o modelo de civilização atual produz muito lixo e que esse deve ser reduzido. Porém, é importante ressaltar que a reciclagem defende a redução do lixo já produzido. Em oposição a essa forma de pensar, temos o primeiro 'R' que significa reduzir a produção de lixo. Para reduzir essa produção se faz necessário obrigatoriamente a mudança de atitude. Por exemplo, fazer opção por sacolas e embalagens retornáveis, necessita um repensar sobre a utilização e o descarte dos resíduos.

Partindo dessa argumentação é que se justifica uma

educação, voltada para e com o ambiente. Segundo Leff (2001) para UNESCO, a educação ambiental foi fundada segundo os seguintes princípios:

- 1) Uma nova ética que orienta os valores e comportamentos sociais para os objetivos de sustentabilidade ecológica e equidade social;
- 2) Uma nova concepção do mundo como um sistema complexo, levando a uma reformulação do saber e a uma reconstituição do conhecimento. Neste sentido, a interdisciplinaridade se converteu num princípio metodológico privilegiado da educação ambiental.

Construir conhecimento sob procedimento metodológico apoiado na interdisciplinaridade nos impõe muitas dificuldades, principalmente quando ainda temos uma cultura de formação sedimentada na ciência moderna e, portanto, disciplinar.

Como sinalizam Japiassú e Jantsch e Bianchetti (1995), ainda não existe, no sentido epistemológico, um conceito unívoco e estável para interdisciplinaridade, mas trata-se de um conceito complexo que impõe dificuldades tanto na sua conceituação teórica, como para implementação de projetos e ação que visem a um conhecimento complexo dos objetos. As peculiaridades, presentes nos conceitos complexos envolvidos nessa perspectiva de interação disciplinar no ensino e na pesquisa, fazem da interdisciplinaridade um processo que enfrenta dificuldades e armadilhas que vão desde o âmbito epistemológico ao campo metodológico.

Para Japiassú (1976), do ponto de vista epistemológico, as pesquisas interdisciplinares podem partir de duas preocupações fundamentais: a primeira é aquela relativa às estruturas e aos mecanismos comuns às diferentes disciplinas científicas que são convidadas a se inserir no processo de interação ou colaboração, enquanto a segunda está relacionada aos possíveis métodos comuns a serem instaurados pelas disciplinas cooperantes.

Nessa perspectiva, faz-se mister que os professores e as pessoas em geral tenham sua formação ambiental consolidada. Uma formação ambiental que possibilite a tomada de consciência do cidadão sobre o ambiente como forma de (des)naturalizar os agravos à saúde, ao bem-estar, à qualidade de vida, a degradação do ambiente e do ser humano decorrentes do mau uso dos bens naturais e exploração do humano historicamente instituídos. Assim, é necessário, para tanto, elevar o cidadão à condição de agente transformador em vez de continuarem atuando como meros expectadores da problemática que se instala (ARAUJO, 2004).

É com o desejo de contribuir para formação de pessoas conscientes da sua responsabilidade com o ambiente é que nos apoiamos na abordagem da educação ambiental crítico-política [CORCORAN (2001), SAUVÉ (1996, 2001), SORRENTINO (1995), ARAUJO (2004), LEFF

(2000, 2001a, 1999)] e que, portanto, considere os aspectos socioambientais, na perspectiva de elevar o grau de conscientização sobre a problemática ambiental que nos constrange e nos ameaça com o alto índice de violência urbana, a prostituição infantil, o aumento da miséria e, em especial, a destruição dos bens naturais além de incutir uma nova mentalidade fundada em uma nova ética de relação com o meio.

Sob a orientação desses objetivos, a educação ambiental pode ser desenvolvida sob duas principais linhas de pensamento que coexistem e se mantêm, atualmente, sem que sejam opostas ou mutuamente excludentes, apenas concorrentes. Uma pode ser entendida como educação especial ou componente da educação geral, que tem como prioridade a preservação do meio ambiente ecológico. A segunda, defendida como uma tendência ou abordagem de educação sob a égide do paradigma ambientalista.

Alguns autores brasileiros, como Mauro Grün (1996), afirmam que a Educação Ambiental veio como uma forma de alcançar os objetivos da educação geral. Nesse sentido, Marcos Reigota afirma que, quando a educação alcançar seus objetivos, não haverá mais necessidade do adjetivo ambiental, ou seja, ela vem como o propósito de resgate da qualidade na educação geral. Grün (1996) argumenta não compreender a educação sem que ela não seja ambiental, considerando que, desde o nascimento até a morte, o homem vive em seu ambiente e é nele que encontra explicações para suas atitudes. Por conseguinte, constitui-se como um processo que propicie as pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente participativa para a conservação do ambiente e a redução avanços da miséria e pobreza.

Epistemologicamente as duas tiveram a mesma origem e têm a mesma finalidade que é a sustentabilidade ambiental. A diferença entre elas reside no fato de a educação sob o paradigma ambientalista acreditar na utopia da transformação social por meio da educação, tratando as questões ambientais em sua plenitude, considerando as complexas redes de relações. Trata-se de uma educação como processo histórico-social, construída dentro do ambiente e para o ambiente. Interessante destacar que, como utopia entendemos como sendo algo potencialmente realizável.

Outro desafio enfrentado pelos membros do GEPEA-SE/Sala Verde é incutir no processo educativo o significado dos 3Rs. O apelo da mídia em prol da reciclagem reforça a concepção de educação para conservação do ambiente em que não se exige do ser humano mudança nos seus hábitos de consumo.

A mensagem subliminar presente na proposta de

reciclagem induz a população a pensar que existe uma forma corretiva para o resíduo que nós produzimos. Assim, se existe essa possibilidade, a população não precisa se preocupar com a utilização excessiva dos descartáveis, pois já existe solução, que é reciclar e essa forma de pensar não desperta no ser humano o outro lado da questão que é o custo ambiental do processo de reciclagem.

Ainda reforçando esse pensamento, presenciamos a argumentação que o lixo deixa de ser lixo para ser resíduo sólido e, com isso, fonte de renda. O pensar em reciclagem não abre uma perspectiva de mudança de atitude, em muitos casos reforçam a postura imposta pela visão de mundo imposta pelo modelo de civilização vigente, dessa forma, podemos inferir que a ideia de reciclagem está coerente com a abordagem da educação ambiental conservadora, em minha opinião, que o indivíduo conhece o problema, mas fica em situação ingênua de contemplação, com uso de paliativos e não buscam resolver o problema na sua origem. Com essa minha argumentação, não quero dizer que não reconheço a importância da reciclagem no contexto atual, pois é notório que o modelo de civilização atual produz muito lixo e que esse deve ser reduzido, sendo a reciclagem a forma mais eficiente no momento para resolver esse problema. Porém, é importante ressaltar que para mudar a situação que o planeta vivencia neste aspecto, não basta a reciclagem, pois, enquanto o terceiro “R”, reciclar, defende a redução do lixo já produzido, o primeiro “R”, reduzir, propõe a redução da produção do resíduo, origem do problema ambiental. Para reduzir essa produção se faz necessário obrigatoriamente a mudança de atitude. Por exemplo, fazer opção por sacolas e embalagens retornáveis, necessita um repensar sobre a utilização do descartável. O reduzir também pode extrapolar para o consumo de energia e de água

No entanto, fica claro que não podemos acreditar que só o esforço da população em transformar suas atitudes é capaz de reverter a história e, nem depositar na educação ambiental toda responsabilidade para essa transformação social, mas reconhecer que a sustentabilidade só será realidade quando as esperas políticas e econômicas repensarem suas bases de ação. Do contrário, a sustentabilidade ambiental não será um meio de libertação do ser humano, mas de opressão e aprisionamento.

#### Considerações finais

Concluo esse texto dizendo que as ações que tenham como finalidade a educação ambiental eminentemente política, deve ser desenvolvida sob a égide de processo contínuo de aquisição do conhecimento das questões ambientais de maneira a promover novas atitudes éticas em relação ao seu meio e de valores como pertencimento e co-responsabilidade que permita a sustentabilidade ambiental na perspectiva de um mundo mais justo e ambientalmente sadio. Contudo, não quero aqui atribuir

total responsabilidade a mudança de atitude da população civil, mas a uma ação conjunta entre todas as esferas políticas, sociais, econômicas, da comunicação, pois se assim não for, parafraseando Mauro Guimarães, teremos mais educação e mais destruição ambiental, pois, no lugar da sustentabilidade ambiental teremos mais opressão ao ser humano.

### Referências bibliográficas

- Araújo, M. (2004) A dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de Biologia. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Grün, M. (1996). Ética e educação ambiental: a conexão necessária. Campinas, Papirus.
- Guimarães, M. (1995). A dimensão ambiental na educação. Campinas, Papirus.
- Guimarães, M. (2004). A formação de educadores ambientais. Campinas, SP, Papirus.
- Guimarães, M. (2000). Educação ambiental: no consenso um embate? Campinas, Papirus.
- Japiassú, H. (1979). Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro, Imago Editora.
- Japiassú, H.; Marcondes, D. (1996). Dicionário básico de Filosofia. 3ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Krasilchik, M. (1986). Educação ambiental na escola brasileira – passado, presente e futuro. Ciência e Cultura, v. 38, n. 12, dez.
- LEFF, E. (2001). Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Enddlich Orth. Petrópolis, Vozes.
- Leff, E.(a), (2001). Epistemologia Ambiental. Tradução de Sandra Valenzuela. São Paulo, Cortez.
- Leff, E. (1999). Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável. In: Reigota, M.
- (org) Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro, DP&A.
- Reigota, M. (2002). Meio ambiente e representação social. 5ª ed. São Paulo, Cortez.
- Reigota, M. (1998). O que é educação ambiental. São Paulo, Cortez.
- Sauvé, L. (1996). Environmental education and sustainable development: a further appraisal. Canadian Journal of Environmental Education, Canadá, v.1, p. 7-34.
- Sauvé, L. (2002). Environmental education: possibilities and constraint. Connect, v. XXVII, p 1-4.
- Sorrentino, M. (1995). Educação ambiental e universidade: um estudo de caso. São Paulo,. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educa-

ção da Universidade de São Paulo.

SANTOS, Boaventura Souza e (2011)

<http://direitoshumanosmt.blogspot.com/2011/08/boaventura-e-crise-mundial.html>. Acesso 03/08/2011.

### Maria Inêz Oliveira Araujo

Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (1996) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2004). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental, Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente como coordenadora em projeto de extensão e pesquisa em educação ambiental e de ensino e pesquisa em formação de professores. Tem seis livros organizados.

E- mail: inezaraujo58@hotmail.com



# ANEXO I

**Que competências parentais para os pais de crianças de idades baixas e que modelos de intervenção para as promover?**

TERESA BRANDÃO





***Que competências parentais para os pais  
de crianças de idades baixas e que  
modelos de intervenção  
para os promover?***

**Maria Teresa Brandão**

**Universidade Técnica de Lisboa  
Faculdade de Motricidade Humana  
Dep. Educação ,Ciências Sociais e Humanidades**

***Como cuidar, criar, educar ????***



**Que  
parentalidade  
hoje,  
no séc.XXI ?**



**Pai, agora estou muito ocupado! Vamos deixar a parentalidade para mais tarde ?**

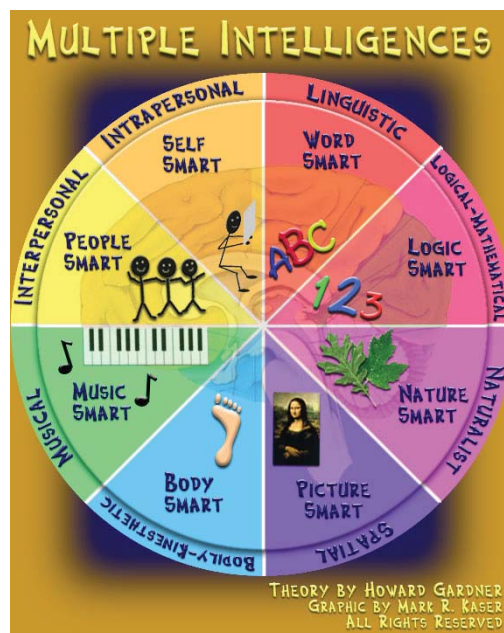
**Preocupação  
com o desempenho  
duma parentalidade  
adequada e promotora  
do melhor  
desenvolvimento  
da criança**



## Criança como:



- Ser activo
- Ser competente
- Construtor da sua própria realidade
- Ser com direitos



## Experiências promotoras de desenvolvimento



## **PADRÕES FAMILIARES**



**PAIS OU OUTROS PRESTADORES DE CUIDADOS**



## **Guralnick, 1997 e 2005**

### **PADRÕES FAMILIARES**

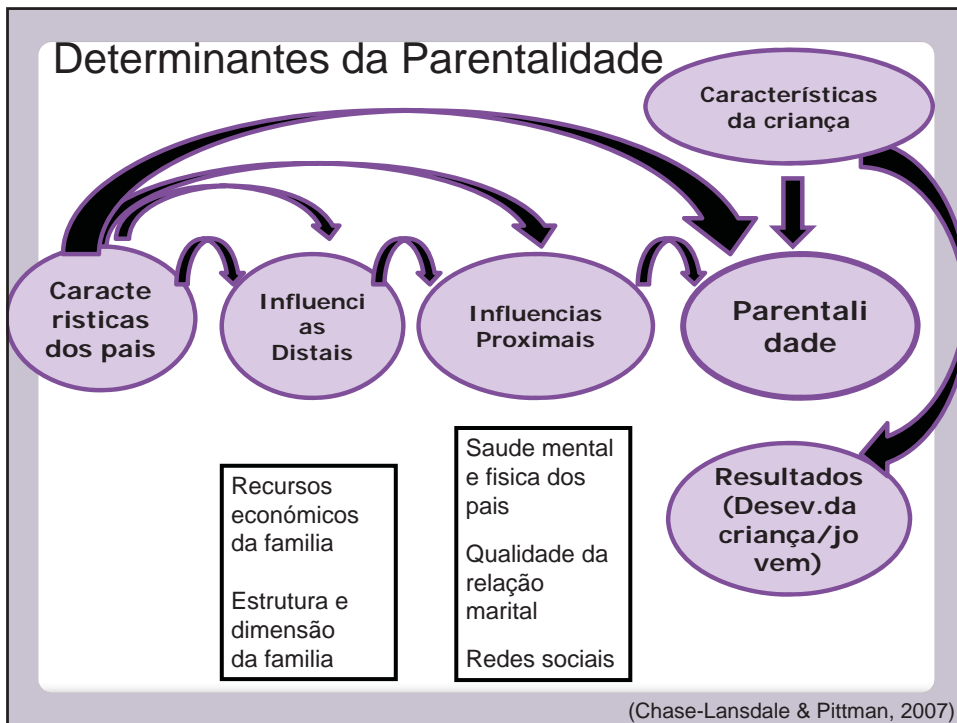
Qualidade das interações Pais-Criança

Experiências da criança planejadas pela família

Saúde e segurança proporcionadas pela família



*Resultados que a criança  
alcança em termos  
de desenvolvimento*



## Função Parental ("parenting")

Fenómeno complexo,  
multifactorial e dinâmico...  
Papousek e Papousek (1995)

**Em risco !!!!!**



*Quando a  
criança  
e suas  
características  
colocam em risco  
a função  
parental ...*

Educar uma criança com uma deficiência, um Problema de desenvolvimento ou uma condição médica crônica, coloca, aos pais, um conjunto de exigências emocionais e físicas acrescidas!



© Original Artist  
Reproduction rights obtainable from  
www.CartoonStock.com



## Problemas de comportamento

"Pardon me! My being born was your idea, not mine!"



*Quando os factores  
psicossociais  
colocam em risco  
a função  
parental...*

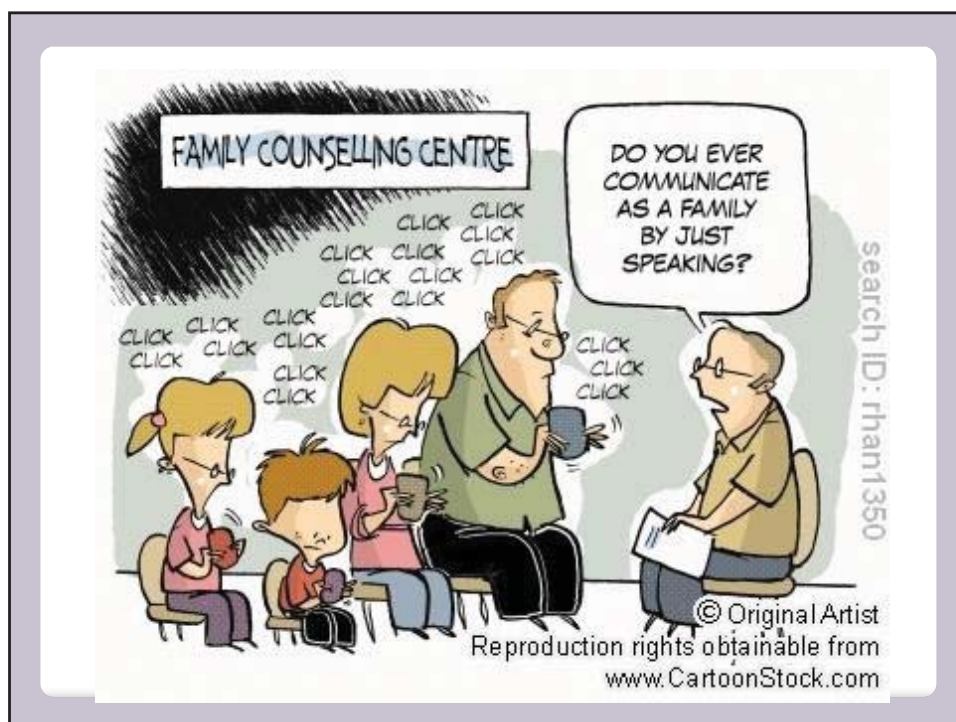
SAÚDE MENTAL PARENTAL

DEFICIÊNCIA MENTAL PARENTAL

ABUSO DE SUBSTÂNCIAS

MATERNIDADE NA ADOLESCÊNCIA

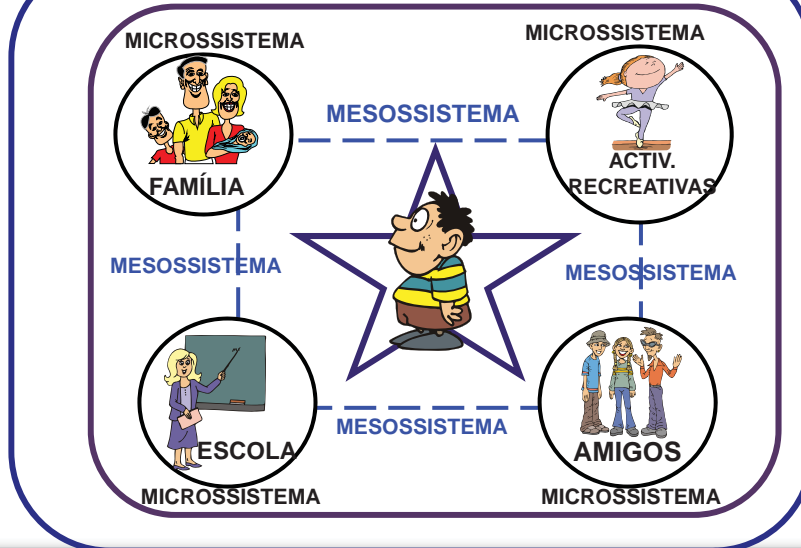
POBREZA E ISOLAMENTO SOCIAL



## MODELO ECOLÓGICO - BRONFENBRENNER (1979)

MACROSSISTEMA: CULTURA, VALORES, IDEOLOGIA

EXOSSISTEMA: EMPREGO, GOVERNO, LEIS



### *Transformações da família nos últimos 40 anos:*

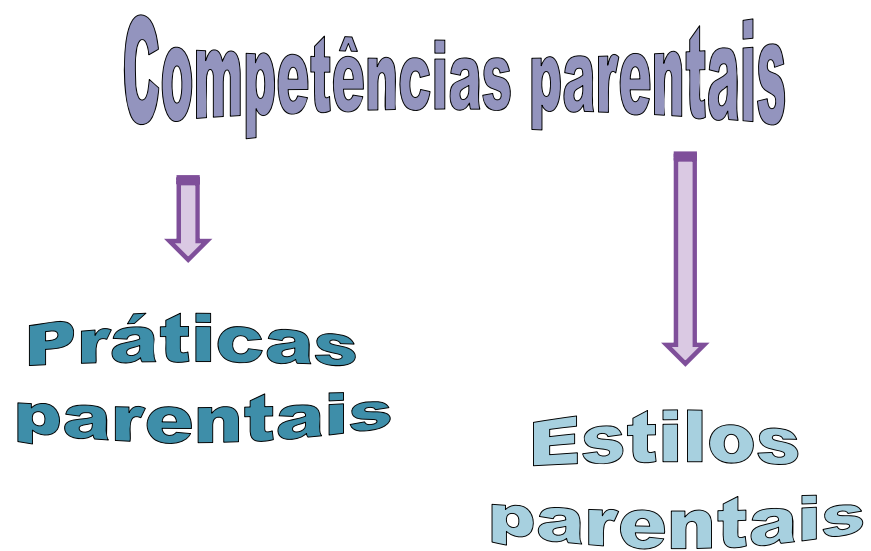
- Aumento da % de divórcio e de grande probabilidade de mudanças ao longo da vida.
- Muitas configurações: famílias biparentais, monoparentais, recompostas, casais heterossexuais e homossexuais, agrupamentos migratórios. Crianças que vivem com avós e outros familiares, famílias de acolhimento, situações de institucionalização.
- Menos filhos por casal, mais espaçados, mais tarde e até mais tarde.
- Aumento da esperança de vida
- Prolongamento e institucionalização da educação obrigatória (desde o pré-escolar até ao 12º ano de escolaridade).
- Sociedade de consumo, de tecnologias diversificadas e em constante mudança.
- Influência dos meios de comunicação social (nomeadamente a televisão)
- Maior equidade e autonomia entre homens e mulheres na lei e nos costumes.
- Educação e vida familiar mais centrada nos direitos, nos afectos, no companheirismo, na comunicação e na intimidade.

## **Famílias em situação de pobreza; Famílias multidesafiadas...Hoje:**

- Crise económica, novos cenários e novos problemas; crises múltiplas, fragilidades e sensibilidades sociais diversas.
- Mais gente pobre e aumento da clivagem entre os que têm e os que não têm.
- Populações vulneráveis (fixadas e errantes, sem abrigo, sem papéis, clandestinos )
- Fenómeno cumulativo numa espiral de fragilidades e marginalidade social.

- Baixo nível socioeconómico.
- Habitação em espaços agressivos (barracos, autoconstrução, bairros sociais degradados, espaço insuficiente ).
- Situações de desemprego, de empregos precários e mal remunerados.
- Consumidores dos serviços sociais e de instituições de solidariedade.
- Má delimitação dos sistemas na estrutura familiar e no desempenho dos papéis e funções de cada um.
- insuficiência do papel protector dos pais, episódios e situações abandonicas e negligentes.
- Falta de referências para comportamentos socialmente adequados.
- Comportamentos aditivos (alcoolismo e outras toxicodependências)

# QUE COMPETÊNCIAS PARENTAIS ?...

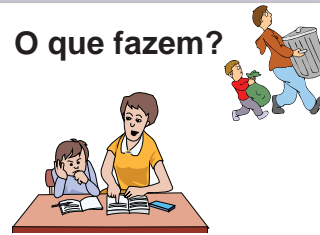


**PRÁTICAS PARENTAIS:**

Comportamentos específicos dos pais, no processo de cuidar e socializar a criança:

- Ex. Ajudar nos trabalhos de casa;
- Ler para a criança
- Levar a criança ao parque, etc...

**O que fazem?**

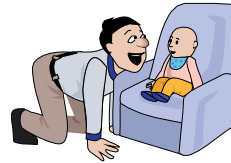


**ESTILOS PARENTAIS:**

Atitudes e clima emocional no qual os pais cuidam e educam as crianças.

- EX. Sensibilidade/Responsividade,
- Exigência

**Como fazem?**



Investigação – Estilos parentais/impacto na criança

- Comportamento
- Sucesso académico
- Padrões de vinculação

**Crenças**

**Atitudes**

**Expectativas e conhecimentos**

**Práticas parentais**

**Estilos parentais**

**Competências parentais**

## Capacidade Parental

### “Parenting Capacity”

- Para garantir a saúde e adequado desenvolvimento das crianças, é de extrema importância que os pais ou tutores, tenham a capacidade de assegurar que as necessidades de desenvolvimento dessas mesmas crianças sejam atingidas adequadamente.
- Esta “capacidade parental” como é denominada pelos profissionais, pode ser ilustrada através de um numero amplo de aspectos que incluem as tarefas parentais essenciais:

(Daro, 2002)

A) Cuidados Básicos

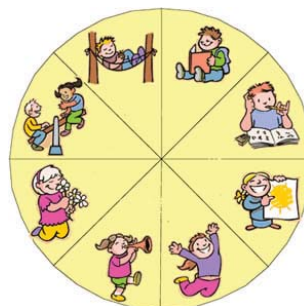
B) Segurança

C) Apoio emocional

D) Orientação e limites

E) Estimulação

F) Estabilidade



(Daro, 2002)

**“Good Enough Parenting???”**

**Pais suficientemente bons ???**

**Que padrões???**

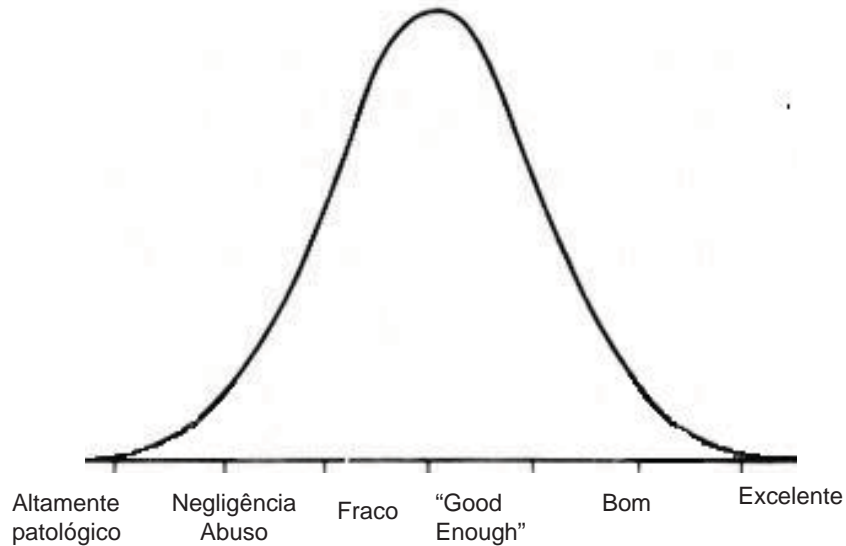
(Pugh et al., 1994)

## **“Good Enough Parenting?”**

**HOGHUGH & SPEIGHT (1998)**

Esta ideia: “pais bons quanto baste” foi utilizada, pela primeira vez, por Winnicott, que ao fazê-lo reconhece que não é nem útil nem realista exigir a perfeição aos pais e que fazê-lo pode minar os esforços de grande parte deles, que são, na maioria dos aspectos práticos, pais “bons quanto baste” no que se refere à tarefa de cuidar dos seus filhos.

### “Continuum of Parenting”(Kempe & Kempe, 1978)



### GOOD ENOUGH PARENTS (Pugh et al., 1994)

#### I. Conhecimento sobre

- desenvolvimento e saúde da criança/o que esperar em cada estágio

#### II. Aptidões e atributos a desenvolver

- ser autorizado mais que permissivo, autoritário ou super-protector
- ser caloroso e responsivo
- confiar nas aptidões e potencial das crianças, ter expectativas apropriadas
- ter disponibilidade (tempo) para partilhar experiências com os filhos
- ser capaz de comunicar de forma aberta e honesta, ouvir e reflectir
- ser capaz de tomar decisões e aceitar a responsabilidade por elas
- ser capaz de lidar com o stress e com os conflitos
- ser capazes de ver as coisas do ponto de vista das crianças

#### III. Aptidões práticas

- de gestão da casa, da economia doméstica, da articulação trabalho-vida familiar

#### IV. Compreensão e auto-conhecimento

- de si próprio como pai/mãe e pessoa (valores, comportamentos, ...)
- de como o seu próprio desenvolvimento afecta a sua habilidade para ser pai/mãe

Que tipo de apoios/intervenção necessitam os pais/família?

Em que domínios?



Parenting Supports (Dunst, 1999)

## Modelos de intervenção com pais

↓  
NECESSIDADES  
DAS FAMÍLIAS

→ **INDIVIDUALIZAÇÃO**

- ↓
- **INFORMAÇÃO - SABER MAIS**
  - **FORMAÇÃO/TREINO - SABER-FAZER..MELHOR**
  - **APOIO SOCIAL - AJUDA INSTRUMENTAL**
  - **APOIO EMOCIONAL - AJUDA PSICOLÓGICA**

**MODELOS DE INTERVENÇÃO  
CENTRADOS NOS PAIS E NA FAMÍLIA**

**FORMAÇÃO PARENTAL - "PARENT EDUCATION"**

**TREINO DE PAIS - "PARENT TRAINING"**

**APOIO SOCIAL - "PARENT SUPPORT"**

**TERAPIA FAMILIAR - "FAMILY THERAPY"**

**GRUPOS DE AJUDA MÚTUA**

CONCEITO: Educação ou Formação Parental ....

**Formação Parental ("Formation Parentale")**

Toda a acção educativa de sensibilização, aprendizagem, treino ou esclarecimento, relativamente aos valores, atitudes e práticas educativas parentais.

Boutin e Durning (1994)

**Educação Parental ("Parental Education")**

Processo de fornecer aos pais ou outros prestadores de cuidados, conhecimentos específicos e estratégias para ajudar a promover o desenvolvimento da criança.

(Mahoney et al., 1999; Kaiser et al., 1999; Dinnebell, 1999)

## **FORMAÇÃO PARENTAL**

*(“Parent Education”)*

### **OBJECTIVOS**

- ◆ **Aquisição de conhecimentos específicos** (ex. serviços, legislação, etc...)
- ◆ **Melhoria na prestação de cuidados à criança**
- ◆ **Facilitar o desenvolvimento e a competência dos seus filhos**
- ◆ **Promoção da interação pais-criança**

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO  
PARENTAL



**CONHECIMENTOS**

**ATITUDES**

**“SKILLS” –  
COMPETÊNCIAS**

## Programas de Formação Parental- Investigação

Promovidos -Dep. Educação Especial e Reabilitação  
UTL - Faculdade de Motricidade Humana

### Crescer e Aprender

Pais de Crianças com Síndrome de Down (0-3;3-6)

FMH - Lisboa

(Brandão, 2000) – Doutoramento (G. controlo)

### Clube de Mães

Mães Adolescentes, Baixo ESE (Rendimento Mínimo) (0-3)

FMH - Ass. Pomba Branca – Quinta do mocho Lisboa

(Lopes e Brandão, 2005) – Mestrado (G. Controlo)

### ABC do Bebê

Mães em risco psicossocial (0-3)

FMH - Santa Casa da Misericórdia – Casa de S. José - Lisboa

(Brandão e Carvalho, 2000) (Av. Qualitativa)

### Ser Mãe

Mães institucionalizadas (0-4 anos)

FMH - Casas de Acolhimento para mães e bebés - Lisboa

Projecto no âmbito do Mestrado

(Cruz e Brandão, 2008) – Mestrado – Em curso

## **Protocolo Formação Parental (2006-2009)**

### Grupo de Trabalho:

Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco

Direcção Geral da Segurança Social – ISS, I.P.

### Universidades:

FMH – Universidade Técnica de Lisboa (*Teresa Brandão*)

FPCE – Universidade de *Coimbra* (*Filomena Gaspar e Madalena Alarcão*)

FPCE - Universidade do Porto (*Isabel M. Pinto e Orlanda Cruz*)

IEC – Universidade do Minho (*Ana T. Almeida*)

ESE – Instituto Politécnico do Porto (*Milice R. Santos*)

FMH & Programas de Formação Parental  
Supervisão técnico-científica e avaliação  
2010-2011.....

## **DGSS Madeira - IP e Formação Parental**

**Programa Alicerces  
(HSFX- Saúde Mental, Agrupamentos**

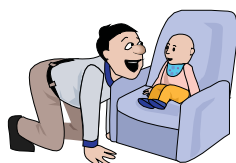
**Em preparação Protocolo  
com CAFAP e ESE Portalegre**

## **Formação/Educação Parental**

**Uma Estratégia possível....nas  
intervenção junto dos pais**

**Educação parental é uma peça  
fundamental nas abordagens  
modernas da IP e não só.....  
(Dunst, 1999)**

## Rumo a uma Parentalidade mais Positiva ...



Atenção

Afecto



Protecção



Orientação positiva

Suporte



Aceitação/Tolerância

### Referências:

Boutin, G.& Durning, P. (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse: Éditions Privat.

Briesmeister, J.& Schaefer, C. (2007) Introduction. In J. Briesmeister & C. Schaefer (Eds) *Handbook of Parent Training*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Brandão, T. (2000). *Estudo dos Efeitos de um Programa de Formação Parental destinado a pais de crianças com Síndrome de Down*. Tese de Doutoramento, no Ramo de Educação Especial e Reabilitação. UTL-FMH.

Brandão, T. (2003). Formação parental: Avaliação do impacto na família. *Psicologia*, XVII(1), 227-246.

Brandão, T. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 65-64.

Dinnebell, L. (1999). Defining Parent Education in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 161-172.

Dunst, C. (1999). Placing parent education in conceptual and empirical context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3),141-172.

Dunst, C. & Trivette, C. (1988). A family systems model of early intervention with handicapped and developmentally at-risk children. In D. Powell (Ed.), *Parent education as early childhood intervention – Emerging directions in theory, research, and practice*. Annual advances in applied developmental psychology, Vol. 3 (pp. 131-179). New Jersey: Ablex Publishing Co.

Feldman, M. (1994). Parenting education for parents with intellectual disabilities: A review of outcome studies. *Research in Developmental Disabilities*, 15 (5), 299-332.

Kaiser, A.; Hancock, T. & Hester, P. (1998). Parents as cointerventionists: Research on applications of naturalistic language teaching procedures. *Infants and Young Children*, 10 (4), 46-55.

Kaiser, A. ;Mahoney, G.;Girolametto, L., MacDonald,J.; Robinson, C., Safford, P. & Spiker, D. (1999). Toward a contemporary vision of parent education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 173-176.

Mahoney, G.; Filder, J. (1996). How responsive is early intervention to the priorities and needs of families? *Topics in Early Childhood Special Education*, 16 (4), 437-457.

## **Nota Curricular**

### **Teresa Brandão**

Teresa Brandão realizou doutoramento no Ramo de Educação Especial e Reabilitação na área da Formação Parental/Intervenção Precoce.

É professora do departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, e é membro investigador do CIPER – Centro Interdisciplinar Para o Estudo da Performance Humana.

Tem coordenado e supervisionado vários programas e projetos de Intervenção Precoce e de Formação Parental.

É consultora científica junto da Comissão Nacional de Proteção às Crianças e Jovens em Risco.

[tbrandao@fmh.utl.pt](mailto:tbrandao@fmh.utl.pt)



# ANEXO II

## **Envolvimento da criança em contextos de educação de infância inclusivos**

CATARINA GRANDE  
ANA ISABEL PINTO



## Envolvimento da criança em contextos de educação de infância inclusivos

Catarina Grande e Ana Isabel Pinto

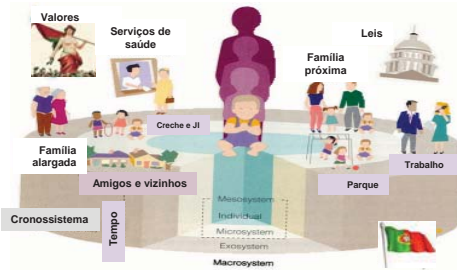
### Resumo

- ▶ Na presente comunicação são apresentados resultados de um estudo que analisou a influência de características do ambiente educativo no envolvimento observado de crianças com incapacidades, em contextos de creche e de Jardim-de-Infância. Participaram cinquenta crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) integradas em creches/jardins-de-infância inclusivos da mesma zona geográfica e respetivas educadoras da educação especial. As crianças foram observadas individualmente nas salas de atividades na presença e na ausência das educadoras de apoio, de forma a determinar a percentagem de tempo que passavam em diferentes níveis de envolvimento. O envolvimento das crianças foi codificado através do Engagement Quality Observation System III (EQUAL III; McWilliam & de Kruif, 1998). Os comportamentos interativos das educadoras de apoio foram avaliados utilizando a Teaching Styles Rating Scale (TSRS; McWilliam, Scarborough, Bagby, & Sweeney, 1998). O envolvimento revelou ser um indicador válido da competência interativa da criança e uma medida desenvolvimental útil das suas capacidades, bem como da adequação do meio. Os resultados indicam que os comportamentos interativos dos educadores influenciam a qualidade do envolvimento que a criança manifesta durante a sua participação em contextos de educação de infância. Interações mais diretivas por parte das educadoras equivalem a perda de oportunidades de aprendizagem e de participação por parte, tanto de crianças com desenvolvimento típico, como de crianças com incapacidades. Para estas últimas, interações educativas *elaborativas-responsivas* tendem a promover níveis mais sofisticados de envolvimento. Estes dados são discutidos, considerando a sua relevância para planificar e monitorizar a adequação desenvolvimental das práticas educativas em contextos de educação de infância.



### Modelo Bioecológico

(Bronfenbrenner, 1989; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 2005)



### O desenvolvimento resulta de ...

“... interações que ocorrem nos contextos de vida diária entre a criança e indivíduos, objectos e símbolos que fazem parte desses contextos e que, por sua vez, são influenciados pelos contextos mais distais.”

### Modelo Transaccional (Sameroff & Fiese, 1990, 2000; Sameroff, 2009)



### Procuramos Estudar...

Interações específicas de crianças com incapacidades num dos microsistemas em que participam:  
Os Contextos de Educação de Infância Inclusivos.



## Contextos Inclusivos

Importante **assegurar** a qualidade dos programas inclusivos



**A qualidade das experiências interactivas das crianças em contexto de vida diária - indicador da qualidade dos programas e dos contextos de educação precoce**

(McWilliam & Bailey, 1992; Raspa, McWilliam, & Ridley, 2001; Ridley, McWilliam, & Oates, 2000; Sandall et al., 2001)



Importância de estudar o **Envolvimento da criança**

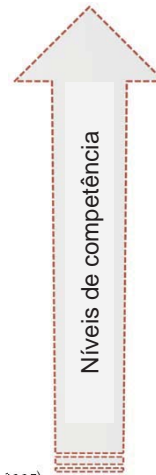
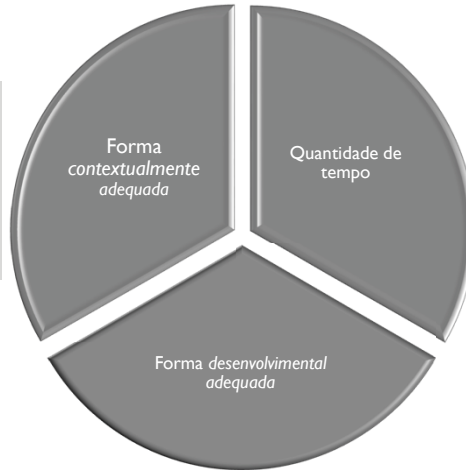


# Envolvimento

Quantidade de tempo que a criança passa em ...

Interacção **activa** ou **atenta** com o seu ambiente

- adultos,
- pares ou
- materiais)



(McWilliam & Bailey, 1992, 1995)



McWilliam & de Kruif, 1998

## Factores que influenciam o Envolvimento

---

### VARIÁVEIS AMBIENTAIS

(de Kruif et al., 2000; Raspa, McWilliam, & Ridley, 2001; Ridley, McWilliam, & Oates, 2000; Rimm-Kaufman, La Paro, Dower, & Pianta, 2005)


### CARACTERÍSTICAS DOS ADULTOS

(Aguiar, 2009; McWilliam & Bailey, 1992, 1995; Pinto, 2006)

### CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA


(Aguiar, 2009; McWilliam & Bailey, 1992, 1995; McWilliam & Scarborough, 1997; Pinto, 2006)

---



## Objectivos

---

1. Caracterizar o envolvimento de crianças com NEE incluídas em contexto de educação de infância;
  2. Caracterizar os estilos interactivos das educadoras da educação especial em contextos de educação de infância inclusivos;
- 
- 

## Estudo Empírico

### Estudo 1

O Perfil de Envolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais

### Estudo 2

Caracterização dos Estilos Interactivos das educadoras da educação especial



## Método

Participantes

Características das crianças	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>
<b>Crianças</b>	<b>50</b>				
Género					
Feminino	18	36			
Masculino	32	64			
Idade cronológica em meses	50		46.6	7.64	29 - 58
Horas de apoio por semana	50		3.62	2.3	2 - 12

Características das Educadoras da Educação Especial	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>
Género					
Feminino	50	100			
Idade			44.5	5.5	33 - 62
Anos de educação formal			18.0	1.6	16 - 23
Anos de serviço em Educação de Infância			19.7	5.3	9 - 32
Anos de serviço na educação especial			9.3	8.1	0 - 28



# Método

Instrumentos

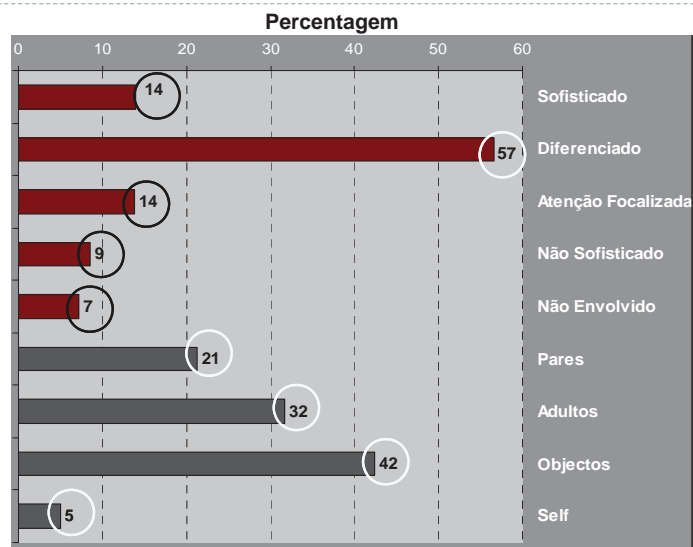
Variáveis	Instrumentos	Procedimento
Perfil de incapacidade da criança	<b>ABILITIES INDEX</b> (Simeonsson & Bailey, 1991)	Preenchido pelas educadoras
Envolvimento da criança	<b>SAQE III - Sistema de Avaliação de Qualidade do Envolvimento III</b> (E-Qual III; McWilliam & de Kruif, 1998)  Procedimento de amostragem por momentos no tempo	Observação do comportamento da criança durante actividades livres: <ul style="list-style-type: none"> <li>▣ 4 sessões na presença da educadora da educação especial</li> <li>▣ 4 sessões na ausência desta educadora.</li> </ul>
Comportamentos Interactivos das Educadoras	<b>EAAE - TEACHING STYLES RATING SCALE</b> (TSRS; McWilliam, Scarborough, Bagby, & Sweeney, 1998)  <b>-Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (EAAE)</b>	Observação dos comportamentos interactivos da educadora da educação especial numa actividade livre:  <ul style="list-style-type: none"> <li>▣ Quatro sessões de 15 minutos em quatro dias diferentes</li> </ul>



# Resultados

Estudo 1

O Perfil de Envolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais



# Resultados

Estudo 1

O Perfil de Envolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais

Clusters	Cluster 1 (n = 44)	Cluster 2 (n = 6)
<b>Perfil Global de Incapacidade</b>	<b>M = 57.63</b> → Normal [29 ≤ Σ < 58]	<b>M = 116.03</b> → <b>Disfunção Moderada</b> [116 ≤ Σ < 145]
<b>Normal</b>	Uso das mãos e das pernas Tonicidade Integridade da Saúde Física Estado estrutural	
<b>Suspeita de Disfunção</b>	Comportamento Competências Sociais Uso dos braços Compreensão dos outros	
<b>Disfunção Ligeira</b>	Pensamento e Raciocínio Comunicação com os outros	
<b>Disfunção Moderada/Severa</b>		Competências Sociais, Comportamento, Uso das mãos, Braço direito, Tonicidade, Integridade da Saúde Física, Estado Estrutural, Braço esq., Perna dta., <b>Função intelectual, Comunicação e Compreensão</b>
<b>Envolvimento</b>	Sofisticado ↑ (Z=-3.44; r=-.49) Objectos ↑ (Z=-3.48; r=-.49)	Não Sofisticado ↑ (Z=-2.44; r=-.35) Não Envolvidas ↑ (Z=-1.92; r=-.27) Adultos e Self ↑ (Z=-2.34; r=-.33); (Z=-2.60; r=-.37)



# Resultados

Estudo 1

O Perfil de Envolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais

Envolvimento das crianças com NEE Mann-Whitney	
Presença da EEE	Ausência da EEE
<p><b>Menos tempo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>comportamentos passivos ou de nível inferior</b> (i.e., indiferenciado, atenção ocasional, Z=-3.3**; Z=-3.1**)</li> <li>• <b>comportamentos de não envolvimento</b> (Z=-4.8***)</li> <li>• <b>envolvidas com os pares</b> (Z=-4.4***)</li> </ul>	<p><b>Menos tempo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>envolvimento sofisticado</b> (codificado, Z=-4.3***)</li> </ul> <p><b>Mais tempo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>envolvimento não sofisticado</b> (comportamentos indiferenciados e atenção ocasional)</li> <li>• <b>comportamentos de não envolvimento</b></li> <li>• <b>envolvidas com os objectos e pares</b> (Z=-4.4***)</li> </ul>



# Resultados

Estudo 1

O Perfil de Envolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais

**Relação entre variáveis da sala e o envolvimento observado**  
**Correlação de Spearman**

		Presença / Ausência da EEE	
Rácio educador: criança ↑	Envolvimento	Sofisticado ↓ Não Envolvido ↑ Self ↑	
	Tipos	Adultos ↑ .24	Pares ↓ .21
Horas de apoio ↑	Envolvimento	Sofisticado ↑ Não Envolvido ↓ Self ↓	



# Resultados

Estudo 1

O Perfil de Envolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais

**Relação entre variáveis da sala e o envolvimento observado**  
**Correlação de Spearman**

		Envolvimento	Presença / Ausência da EEE	
Idade da criança ↑	Níveis		Codificado ↑	
			Construtivo ↑	
			Atenção Ocasional ↓	
Perfil de incapacidade ↑	Níveis		Sofisticado ↓	
			Não envolvido ↑	
	Tipos		Objectos ↓	
			Self ↑	
	Diferenciado ↑		.29	
Adultos ↑			.37	

Tamanho do efeito (pequeno se  $r = .10$ , moderado se  $r = .30$  e grande se  $r = .50$ ). \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

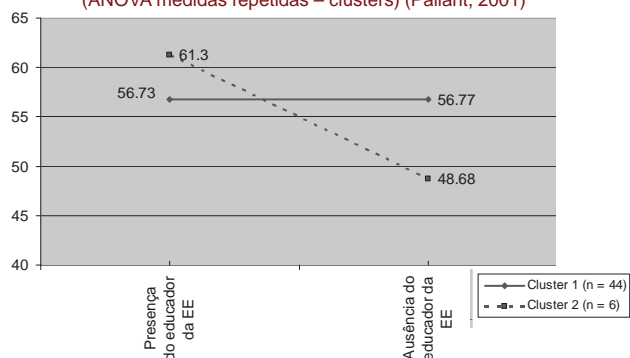


## Resultados

Estudo 1

O Perfil de Envolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais

### Impacto da presença/ausência da EEE no envolvimento observado (ANOVA medidas repetidas – clusters) (Pallant, 2001)



**Ausência da educadora da educação especial**  
Crianças com mais limitações na funcionalidade ⇨  
menos tempo em interações activas com o ambiente

## Resultados

Estudo 2

Caracterização dos estilos Interactivos das educadoras da educação especial

### Cluster 1 (n= 10) **Directivas**

▪ **Redirecciona** \*\* (d = 1.1)

Param o envolvimento actual para levar a criança a fazer algo diferente.

▪ **Introduz** (d = .50)

Dão uma nova actividade a uma criança que não está envolvida nesse momento.

▪ **Informa** \*\*\* (d = 1.3)

Fornecem informação sem elaborar a partir da actividade actual da criança.

### Cluster 2 (n= 40) **Elaborativas**

▪ **Elabora** \*\* (d = -1.3)

Fornecem informação ou materiais relacionados com as actividades actuais mas indo além do âmbito das especificidades da actividade.

▪ **Segue** \*\*\* (d = -1.2)

Procuram desencadear uma resposta relacionada com as actividades em que a criança está envolvida.

▪ **Reconhece** \* (d = -.70)

Respondem às crianças ou suas actividades sem as descrever, desenvolver ou seguir.

▪ **Elogia** \*\*\* (d = -2.4)

Aumentam o afecto para transmitir prazer ou admiração pelas crianças.

▪ **Afecto** \*\*\* (d = -2.6)

## Resultados

Estudo 2

Caracterização dos estilos Interativos das educadoras da educação especial

Características qualidade de estrutura	Cluster 1 (n= 10) Directivas	Cluster 2 (n= 40) Elaborativas	Tamanho do efeito
<b>Sala</b> Tamanho do Grupo	Mais crianças na sala		d = .39
<b>Educadora</b> Idade		Mais jovens	d = .46
Anos de Educação formal		Mais anos de educação formal	d = -.87

pequeno se  $.20 < |d| < .40$ , moderado se  $.40 < |d| < .70$ , e grande se  $|d| \geq .70$

## Resultados

Estudo 2

Caracterização dos estilos Interativos das educadoras da educação especial

Envolvimento	Cluster 1 Directivas	Cluster 2 Elaborativas	d
<b>Níveis Sofisticado</b> Persistente Simbólico Construtivo		Mais tempo em envolvimento Sofisticado	d = -.21
<b>Não Sofisticado</b> Atenção Ocasional	Mais tempo em envolvimento não sofisticado		d = .70
<b>Tipos</b> Pares	Mais interacção com os pares		d = .31
Adultos		Mais interacção com adultos	d = -.39

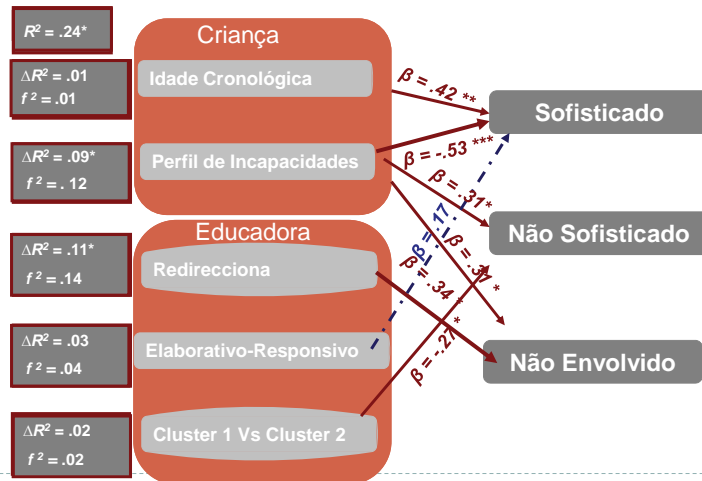
pequeno se  $.20 < |d| < .40$ , moderado se  $.40 < |d| < .70$ , e grande se  $|d| \geq .70$

# Resultados

Estudo 3

O efeito relativo da interacção educador - criança e das características da criança com NEE no envolvimento observado

## Análises de regressão hierárquica múltipla



## Propriedades da Pessoa

# Discussão

- Incapacidade
  - *Suspeita de Disfunção*
  - Utilidade do Perfil - domínios de Normal a Severo

### Mais tempo

- não sofisticado (e.g., em comportamentos de atenção vaga)
- não envolvidas
- com adultos
- consigo próprias

### Menos tempo

- sofisticado (e.g., simbólicos, codificados e construtivos)
- com objectos

(Blasco, Bailey, & Burchinal, 1993; Hestenes & Carroll, 2000; McWilliam & Bailey, 1995)

## Discussão

### Envolvimento diferenciado:

- Interações activas sem objectivo
- Nível com maior ocorrência
- Estudos prévios  
(Aguiar, 2009; de Kruif & McWilliam, 1999; Pinto, 2009)

### Envolvimento sofisticado:

- Percentagem relativamente elevada
- Mais tempo em envolvimento codificado e construtivo
  - Idade cronológica superior (Aguiar, 2009; Pinto, 2006)
  - Severidade da incapacidade – suspeita de disfunção
  - Presença da educadora da EE



## Discussão

### Envolvimento persistente:

Baixa ocorrência

- imaturidade desenvolvimental da criança  
(McWilliam & Bailey, 1995; Hauser-Cram et al., 1993)
- o procedimento de cotação  
(de Kruif & McWilliam, 1999; Pinto, 2006)

### Envolvimento simbólico:

Baixa ocorrência

- imaturidade desenvolvimental
- proximidade do educador - controlo da actividade  
leva a criança a abandonar os comportamentos  
simbólicos  
(de Kruif & McWilliam, 1999; Pinto, 2006)



## Discussão

**Envolvimento passivo** (Atenção focalizada e ocasional) e **Não envolvido**

- Elevada proporção  
(Blasco, Bailey, & Burchinal, 1993; McWilliam & Bailey, 1995)

**Envolvimento com objectos e com adultos:**

- Elevada proporção :
  - Proximidade do educador - interacção assume um carácter diádico educador-criança

**Envolvimento com pares:**

- Menor percentagem de tempo (McCormick et al., 1998)



## Discussão

**Presença da educadora de educação especial**

**A criança com NEE**

- Mais tempo
  - Envolvimento sofisticado
  - Interacção com adultos
- Menos tempo
  - Envolvimento passivo, de nível inferior
  - Não envolvidas
  - Interacção com os pares

(Bronson, Hauser-Cram, & Warfield, 1997; Malskog & McDonnell, 1999)



## Discussão

### Características de qualidade da sala

- Tamanho do grupo – menor
- Estilos interactivos – elaborativo
- Idade da Educadora – mais jovens
- Educação formal – mais anos



Sofisticação do Envolvimento da  
criança com NEE

(de Kruif et al., 2000; Pessanha, Aguiar, & Bairrão, 2007; Pinto, 2006)

## Conclusões

Características  
da Criança

Estilos interactivos das  
educadoras da EE



Envolvimento da criança com NEE

### *Envolvimento Sofisticado*

1. Crianças mais velhas
2. Menor severidade das incapacidades  
(McWilliam & Bailey, 1995; Pinto, 2006; Quality and Engagement Study, 2001)
3. Menor utilização de redireccionamentos
4. Mais elaborações e mais responsividade aos interesses das crianças

## Conclusões

---

### *Envolvimento Não Sofisticado e Não Envolvimento*

1. Maior severidade das incapacidades  
(McWilliam & Bailey, 1995; Blasco et al., 1993)
2. Educadoras mais Directivas (C<sub>1</sub>)  
(Lussier et al., 1994; de Kruif et al., 2001; de Kruif et al., 2000)
  - Maior utilização de redireccionamentos  
(de Kruif et al., 2001; de Kruif et al., 2000)
  - Menor utilização de comportamentos elaborativos-responsivos  
(de Kruif et al., 2001)



## Conclusões

---

### Perfil de incapacidades

- ▶ caracterização - similaridade funcional
- ▶ substitui categorização baseada em etiologias
- ▶ traça perfil holístico individual
- ▶ enfatiza (in)capacidades - intervenção individualizada

Crianças com diagnósticos semelhantes - perfis distintos

- diferentes graus de incapacidade a diferentes níveis

A severidade da incapacidade não está directamente relacionada com o diagnóstico



## Modelo Bioecológico / Modelo Transaccional



## Implicações

### Envolvimento - crianças com NEE

- Medida útil de avaliação da competência cognitiva em contextos de vida da criança
- Permite identificar a qualidade das interações da criança
- Indicador da qualidade do ambiente e das oportunidades durante as rotinas de vida diária
- Fornece uma imagem holística da criança nas suas experiências diárias

## Implicações

---

### Contexto de actividades

Adultos que intervêm junto de crianças com NEE:

#### Promover a participação e o envolvimento

- Fomentar uma participação idêntica da criança com NEE nas actividades ⇨ promovendo a interacção com os pares
  
- Estabelecer colaboração entre o educador da sala e o educador da educação especial:
  - Interacções elaborativas e responsivas



## Implicações

---

### Formação de educadores

- Procedimento de Observação do Envolvimento
- Efeito do Envolvimento ⇔ aprendizagem e desenvolvimento
- Comportamentos Interactivos ⇔ Envolvimento
- Instrumentos de observação e de reflexão de práticas
  
- Comportamentos interactivos
- Monitorização das interacções → menor utilização de redireccionamentos e maior utilização de interacções elaborativas



## Referências

---

- Aguiar, C. (2009). *Comportamentos interactivos maternos e envolvimento da criança*: Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (Ed) (2005). *Making human beings human: Biological perspectives on human development*. London; Sage Publications.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teacher's interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268.
- Grande, C. & Pinto, A. I. (2011). O envolvimento da criança com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim de infância. *Análise Psicológica*, 1 (XXIX): 99-117.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and pre-schoolers with disabilities* (pp230-255). New York: Mac Milan Publishing Company.
- McWilliam, R. A., Scarborough, A. A, Bagby, J., & Sweeney, A. (1998). *Teaching Styles Rating Scales (TSRS)*. Chapel Hill: Franck Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina.
- Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12, 209-224.
- Sameroff, A.F., & Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The development ecology of early intervention. In Shonkoff & J. Miesels (eds.) *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- 

## Nota Curricular

---

### Catarina Grande

Catarina Grande é professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e investigadora no Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Tem colaborado em projetos de investigação na área da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, com maior incidência na área da Intervenção Precoce.

[cgrande@fpce.up.pt](mailto:cgrande@fpce.up.pt)

---

# ANEXO III

## **Efeitos da qualidade dos contextos familiar e de educação de infância no desenvolvimento da linguagem e da comunicação**

MANUELA PESSANHA



## Efeitos da qualidade dos contextos familiar e de educação de infância no desenvolvimento da linguagem e da comunicação

Ana Isabel Pinto, Manuela Pessanha, & Cecília Aguiar

### Resumo

▶ Ao longo das últimas décadas, o aumento do número de crianças que frequentam contextos extrafamiliares de educação e cuidados tem estimulado a investigação relativa aos efeitos desses contextos no desenvolvimento das crianças. Diversos estudos têm verificado associações positivas entre a qualidade dos contextos de educação e cuidados e as competências cognitivas, de linguagem e de comunicação, o desenvolvimento social e as relações entre pares (e.g., Burchinal, Roberts, Nabors, & Bryant, 1996; Mashburn et al., 2008; NICHD, 2006). Contudo, os efeitos encontrados não são conclusivos, sugerindo a necessidade de focar aspectos mais abrangentes da ecologia, incluindo as intersecções entre os contextos familiares e não-familiares, bem de considerar as diferenças individuais entre crianças (Ahnert & Lamb, 2004).

Este estudo examinou os efeitos da qualidade do ambiente familiar e dos contextos de educação e cuidados no desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças, controlando o seu estatuto desenvolvimental prévio. Participaram neste estudo 95 crianças (54-84 meses) que frequentavam 41 salas de jardim-de-infância do distrito do Porto e suas famílias.



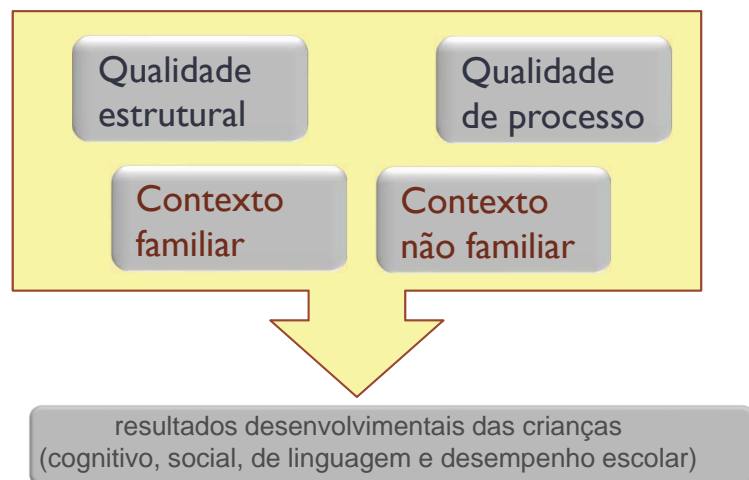
## Resumo

- ▶ Os resultados revelaram associações positivas, mas de pequena magnitude, entre a qualidade das salas de jardim-de-infância e as competências de literacia das crianças. Os resultados mostraram ainda uma influência direta da qualidade do ambiente familiar nas competências de linguagem oral e de literacia das crianças estudadas. Esta influência parece ser moderada pela qualidade das salas de jardim-de-infância, indicando que quando a qualidade das salas é mais elevada, a qualidade do ambiente familiar tem um efeito positivo, de magnitude moderada, na linguagem oral e um efeito positivo, de magnitude grande, nas competências de literacia das crianças. Os resultados salientam a necessidade de garantir que todas as crianças frequentam jardins-de-infância de elevada qualidade, que possam contribuir positivamente para o seu desenvolvimento, nomeadamente a nível da linguagem e das competências de literacia. Os resultados deste estudo contribuem também para a compreensão das associações entre as características das crianças e a qualidade de dois dos seus contextos microssistémicos mais importantes.



## Enquadramento

### ▶ Importância da qualidade



- ▶ (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Howes et al., 2008; Mashburn et al., 2008; Pessanha, 2008; Vandell et al., 2010)

## Enquadramento

### ▶ Importância da qualidade

- ▶ **Efeitos compensatórios da elevada qualidade** dos contextos de educação para a infância em crianças provenientes de contextos familiares menos estimulantes ou desfavorecidos

(Peisner-Feinberg & Yazejian, 2010)



## Alguma informação sobre PORTUGAL\*



- ▶ População Total – 10,647,300
- ▶ População 0-6 anos – 666,762 (6.4%)
- ▶ Mortalidade infantil – 3.3 ‰
- ▶ Desemprego – 10.6%
- ▶ Iliteracia – 9%
- ▶ Famílias com pessoas com incapacidades 14%
- ▶ Pobreza – 17,9% / 20,6%
- ▶ Educação materna – 70% < secundário\*\*

\* INE, Lisboa (2010); \*\* (OCDE, 2008).

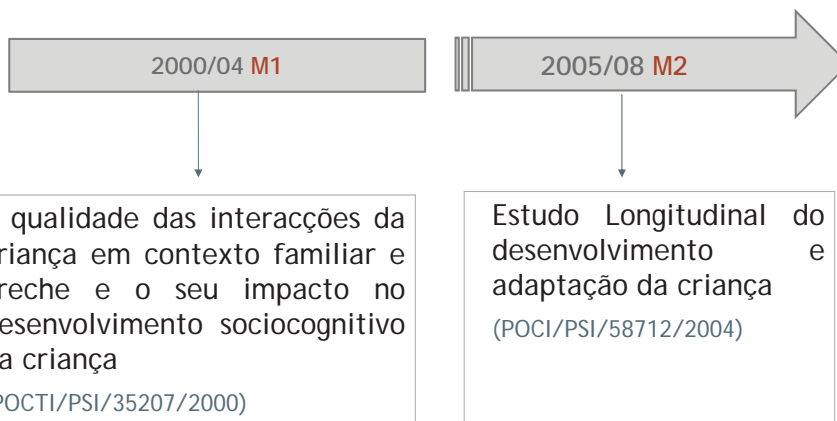
## Enquadramento

- ▶ Necessidade de focar aspectos específicos da ecologia mais alargada dos contextos de vida da criança, incluindo a **intersecção entre cuidados familiares e não familiares** (Ahnert & Lamb, 2004)



## Enquadramento

- ▶ Baseado em dados de dois projectos de investigação



- ▶ Estudos financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia

## A qualidade das interações da criança em contexto familiar e creche e o seu impacto no desenvolvimento sociocognitivo da criança (M1)

---

### Preditores do envolvimento e do desenvolvimento da criança (1 – 3 anos):

- ▶ Qualidade homogeneamente baixa do contexto de creche (ITERS M= 2.60) associada a:
  - ▶ Não envolvimento da criança
  - ▶ Uma percentagem mais baixa de crianças envolvidas nas actividades
  - ▶ Competências de comunicação

---

▶ Pinto (2006); Pessanha (2008)

## Estudo empírico - objectivos

---

- ▶ Analisar em que medida a:
  - ▶ Qualidade da creche (ITERS)  
(Harms, Cryer, & Clifford, 1990)
  - ▶ Qualidade do JI (ECERS-R )  
(Harms, Clifford, & Cryer, 1998)

estão associadas a competências de **linguagem** e de **comunicação** das crianças no JI considerando também a **qualidade do ambiente familiar** e o estatuto desenvolvimental das crianças no M1

---

▶

## Participantes

- ▶ 95 crianças integradas em 41 salas de JI na Área Metropolitana do Porto, e suas famílias

	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>Características das salas de JI</b>		
Tamanho do grupo	22.50	4.23
Rácio adulto-criança	1:13	1:4
<b>Características da família</b>		
Educação Materna (anos)	10.78	4.54
Rendimento familiar (€)	1,574.29	801.67
<b>Características da criança</b>		
Idade Cronológica (meses)	68.71	5.91



## Medidas e fidelidade dos dados

	Cronbach's alpha
<b>HOME</b> (Bradley & Caldwell, 1984) – <b>M1</b>	.85
<b>ITERS</b> (Harms, Cryer, & Clifford, 1990)	.80
<b>ECERS-R</b> (Harms, Clifford, & Cryer, 1998)	.95
<b>The Griffiths Mental Development Scales – M1</b> (Griffiths, 1984, 1986)	.98 (.84 - .94)
<b>The Griffiths Mental Development Scales – M2</b> (Griffiths, 1984)	.97 (.84 - .92)
<b>Vineland Adaptive Behavior Scales – M2</b> (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984)	.89 (.68 - .83)
<b>Concepts About Print</b> (CAP; Clay, 2000) - <b>M2</b>	.85
<b>Family Questionnaire</b> (ECCE Study Group, 1997a)	--
<b>Preschool and Day Care Structural Characteristics Questionnaire –</b> Entrevista com o educador da sala (ECCE Study Group, 1997b)	--

## Análise dos dados

- ▶ Análises descritivas
- ▶ HLM – Modelo Hierárquico Linear (Raudenbush & Bryk, 2002)
  - ▶ Cálculo da variância nos resultados desenvolvimentais das crianças que era devida a:
    - ▶ diferenças entre as crianças
    - ▶ diferenças entre qualidade das salas de creche
    - ▶ diferenças entre qualidade das salas de JI

## Resultados

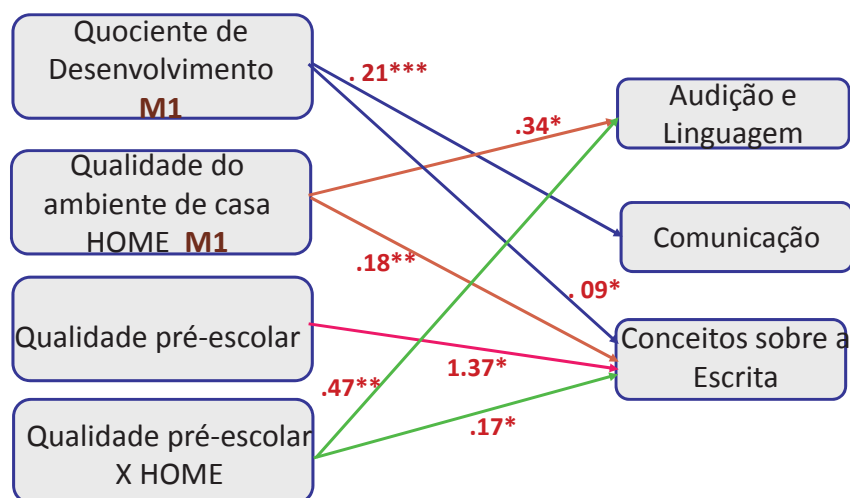
	Scale	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range
<b>ITERS</b>	1 - 7	2.60	0.42	1.76-3.47
<b>ECERS-R</b>	1 - 7	3.32	0.89	2.01-6.09
<b>HOME - T1</b>	0 - 45	35.48	7.22	17-45
Quociente de desenvolvimento - <b>M1</b> (Griffiths)		103.83	9.95	84.21-132.35
Audição e linguagem (QD) - <b>M2</b> (Griffiths)		93.04	12.62	63.80-131.40
Comunicação - <b>M2</b> (Vineland)	0 - 30	15.32	4.21	1-25
Conceitos sobre a Escrita- <b>M2</b> (CSE)	0 - 23	7.44	4.30	1-22

## Resultados

- A variância global nos modelos testados era explicada, essencialmente pelas diferenças entre as crianças
- A **qualidade homogeneamente baixa das salas de creche** mostrou não ter efeitos de longo prazo nos resultados desenvolvimentais das crianças
- A **qualidade das salas do JI** explicou uma quantidade adicional significativa de variância nesses resultados desenvolvimentais.



## Efeitos principais e moderados da qualidade de casa e de JI nos resultados de desenvolvimento das crianças



\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .



## Discussão

---

- ▶ **Qualidade das salas de JI** – efeito directo nos conceitos sobre a escrita das crianças
- ▶ **Qualidade do ambiente de casa** – influência directa na área de Linguagem e nas competências de literacia emergente
- ▶ Além disso, essa influência parecia ser **moderada pela qualidade do JI** indicando que:
  - ▶ quando a **qualidade do JI é mais elevada**, a qualidade do contexto familiar tem um efeito positivo nas competências de literacia emergente ( $TE= .56$ ) e um efeito positivo moderado na Linguagem ( $TE= .43$ )
  - ▶ quando a **qualidade do JI é mais baixa**, a qualidade do contexto familiar deixa de ter efeito nas competências de literacia e de linguagem.



## Discussão

---

- ▶ Os efeitos moderados encontrados, sublinham a necessidade de garantir elevada qualidade para todas as crianças.
- ▶ Os resultados fornecem evidência da relevância da qualidade das salas de JI nas competências de linguagem e de literacia emergente em crianças de idade pré-escolar



## Implicações

---

- ▶ Necessidade de formação capaz de fornecer aos docentes e aos directores de instituições de educação de infância competências e ferramentas para:
  - ▶ Promoverem ambientes de qualidade
  - ▶ Monitorizarem as suas práticas
- ▶ com base em indicadores de
  - ▶ organização de sala
  - ▶ interações adulto-criança
  - ▶ envolvimento da criança



## Implicações

---

- ▶ Necessidade de garantir **salas de creche** de elevada qualidade com profissionais da área
  - ▶ Formação de base das educadoras relativamente a desenvolvimento e interações nas primeiras idades
- ▶ Promoção **equipas pluridisciplinares** que facilitem trabalho conjunto casa - contextos de educação de infância
  - ▶ Assegurando elevada qualidade nos diferentes contextos de vida da criança



## Referências

- ▶ Ahnert, L., & Lamb, M. (2004). Child care and its impact on young children (2-5). In Tremblay R. E., Barr R. G., Peters R. De V. (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development (pp. 1-6). Available at: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Ahnert-LambANGxp.pdf>. Accessed [22 May 2008].
- ▶ Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E. S., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*, 415-436.
- ▶ Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford R. M., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 27 – 50.
- ▶ Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O.A., Bryant, D., . . . Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732-749.
- ▶ Organization for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: Education and Training Division. Available at <http://www.sourceoecd.org/education/9264035451>
- ▶ Peisner-Feinberg, E. S. & Yazejian, N. (2010). Research on program quality: The evidence base. In P.W. Wesley & V. Buysse (Eds.), *The quest for quality: Promising innovations for early childhood programs* (pp. 21-45). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- ▶ Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: Influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças* [Vulnerability and resilience in individuals's development: Influence of the quality of socialization contexts on children's development]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- ▶ Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: Efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. [Child engagement in child care: Effects of child characteristics, context quality and teacher interactions on children's observed engagement]. Unpublished Ph.D dissertation. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- ▶ Raudenbush, S.W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2ª ed.). London: Sage Publications.
- ▶ Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care Research Network (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development, 81*(3), 737-756. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x

## Nota Curricular

### ▶ Ana Isabel Pinto

Ana Isabel Pinto é professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e investigadora no Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Tem colaborado em projetos de investigação e intervenção nacionais e internacionais na área da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, com maior incidência na área da Intervenção Precoce.

[ana@fpce.up.pt](mailto:ana@fpce.up.pt)



# ANEXO IV

## **Ambiente de literacia no pré-escolar: experiências e ideias**

ANA MADALENA GAMELAS  
TERESA LEAL



## Ambiente de literacia no pré-escolar: Experiências e ideias

Ana Madalena Gamelas & Teresa Leal

### Resumo

A presente comunicação procura oferecer uma descrição compreensiva do ambiente de literacia em contextos de educação pré-escolar. Incide sobre uma investigação realizada no Grande Porto, junto de 60 salas de jardins-de-infância inclusivos, organizada em duas fases. Na *primeira fase*, os resultados obtidos indicaram que, apesar de estarem asseguradas as condições básicas de qualidade global, eram raros os exemplos de práticas de literacia excelentes. As educadoras, indicaram valorizar a linguagem global, mas aspetos específicos relacionados com competências de literacia emergente foram considerados menos importantes. Na *segunda fase*, um estudo aprofundado sobre as ideias das educadoras indicou três pontos de vista acerca de práticas valorizadas na promoção de literacia emergente: perspetiva tradicional centrada no desenvolvimento global; perspetiva orientada para conteúdos de literacia emergente centrada na iniciativa da criança; perspetiva orientada para conteúdos de literacia emergente centrada na iniciativa da educadora. Os resultados das duas fases foram integrados e ilustrados com base em algumas experiências de literacia, observadas, vividas por crianças com incapacidades e crianças com desenvolvimento típico.



## Quadros de referência & Conceitos estruturantes

---

*Educação para todos*

### **Educação inclusiva**

*As diferenças humanas são normais e devem ser reconhecidas nos contextos educativos*  
(UNESCO, 1994)

*Perspectiva sistêmica e ecológica*

### **Qualidade do ambiente educativo**

Forma pela qual estrutura e processo interagem e se organizam em dimensões fundamentais (Cryer, 1999; Rossbach, Clifford, & Harms, 1991)

*Perspectiva sociocultural*

### **Ambiente de literacia emergente**

Conjunto de elementos relacionados com a leitura/escrita que promovem um conjunto de competências de apoio à aprendizagem formal da leitura escrita (Sulzby & Teale, 1996; Whitehurst & Lonigan, 1998)

---



## Objectivo geral

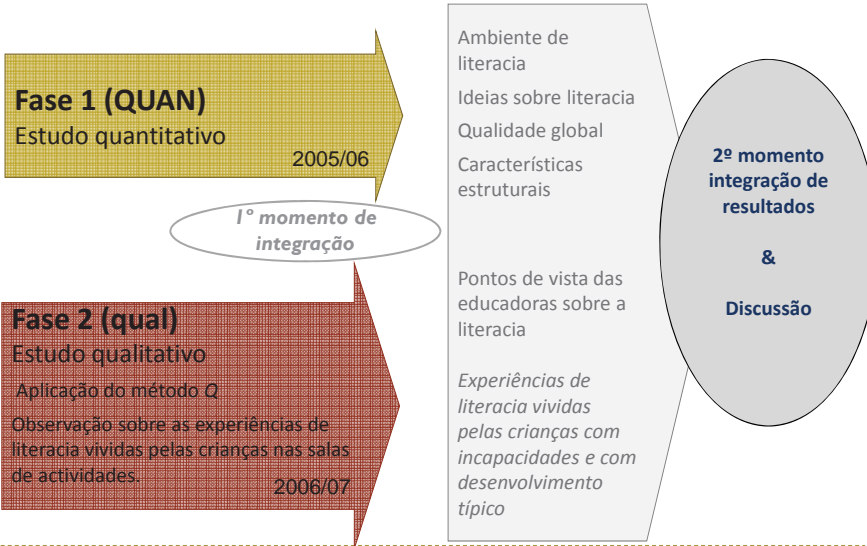
---

Obter uma **descrição compreensiva** acerca dos **recursos** oferecidos, por **contextos pré-escolares inclusivos**, ao desenvolvimento da **literacia** de crianças em idade pré-escolar.

---



## Desenho da investigação



## QUAN Participantes

### População

- **Jardins-de-infância inclusivos do Grande Porto**

Incluíam em alguma das suas salas crianças com incapacidades apoiadas pelos Apoios Educativos do Ministério da Educação.

### Participantes

- **Total - 60** Salas inclusivas de jardim-de-infância (selecção aleatória com ponderação proporcional)
- **Rede pública – 33 salas de jardim-de-infância**
- **Rede privada – 27 salas de jardim-de-infância (rede solidária & com fins lucrativos)**

## QUAN

### Instrumentos e variáveis em estudo

#### Variáveis

- Ambiente de literacia
- Qualidade do ambiente
- Ideias e práticas de literacia
- Características estruturais

#### Instrumentos

##### Escalas de observação

- *Observação da linguagem e da literacia em contextos educativos (ELLCO: Smith, Dickinson, Sangeorge & Anastasopoulos, 2002)*
- *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância (ECERS-R: Harms, Clifford, & Cryer, 1998)*

##### Questionários

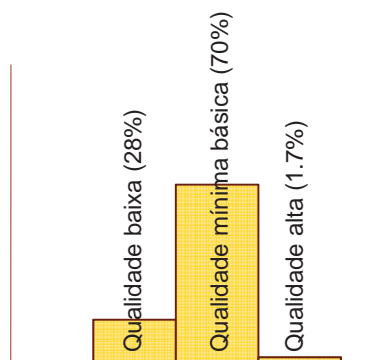
- *Ideias e práticas de literacia em jardim-de-infância (PLPC: Burgess, Lungren, Lloyd & Pianta, 2003)*
- *Características estruturais - Questionário sobre características estruturais...(QECl, Gamelas, 2005)*



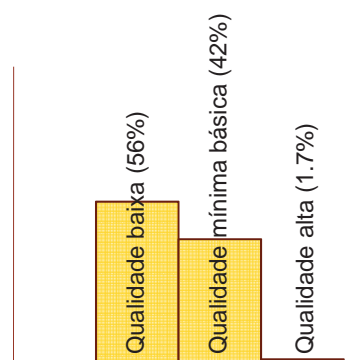
## QUAN

### Resultados: aspectos de qualidade

#### Qualidade global (ECERS-R)



#### Qualidade das experiências de linguagem e literacia (ELLCO)



## QUAN

### Resultados: ideias das educadoras

---

#### Ideias (PLPC)

- **Valorizada a linguagem como um todo**, centrada na conversação à volta de livros e na exploração da linguagem oral.
  - Aspectos relacionados com a **consciência sobre os sons das palavras**, o **contacto com a escrita** a **consciência sobre o impresso**, são **menos valorizados**.
- 



## QUAN

### Resultados: Ambiente de literacia, Ideias & Estrutura

---

#### Ambiente de literacia & Ideias

- Associação moderada entre *Ideias sobre tempo atribuído a aspectos de linguagem e Ideias sobre o tempo palavras escritas durante as actividades de leitura* e características do ambiente de literacia.

#### Ambiente de literacia, Ideias & Estrutura

- Análises de regressão múltipla hierárquica indicaram que as ideias das educadoras sobre *o tempo atribuído a aspectos de linguagem* e *o tipo de jardim de infância* são os melhores preditores das notas que avaliam o ambiente de literacia.
  - A variável tipo de jardim de infância revelou ser o preditor mais forte, i.e. jardins de infância públicos obtêm notas mais altas nas notas que avaliam o ambiente de literacia.
- 





## qual – Estudo Q

### Principais resultados

**Ponto de vista 1 (8 participantes)**  
**Perspectiva tradicional**  
*centrada no desenvolvimento da criança*

39. ...clima social que respeita cada criança individualmente e as suas contribuições para o grupo. (+)  
 6. ... organização contínua de várias experiências de linguagem oral que também apoiam o desenvolvimento de crianças com incapacidades. (+)  
 18. ... escrita inventada por parte das crianças. (-)  
 30. ... escrita de letras e palavras. (-)

**Ponto de vista 2 (7 participantes)**  
**Perspectiva literacia emergente**  
*centrada na iniciativa da criança*

45. ...crianças contem as suas próprias histórias. (+)  
 56. ...existência de vários tipos de livros. (+)  
 18. ... escrita inventada por parte das crianças. (+)  
 1. actividades que promovam a aquisição de competências de discriminação visual. (-)  
 2. ...cópia de figuras e de formas de acordo com uma dada orientação espacial. (-)

**Ponto de vista 3 (3 participantes)**  
**Perspectiva literacia emergente**  
*centrada na iniciativa da educadora*

65. ... aquisição de conceitos sobre a escrita. (+)  
 34. ... colocação de questões, por um adulto, sobre as histórias lidas. (+)  
 33. ...análise dos sons das palavras. (+)  
 37. ... comunicação regular e contínua com as famílias para obter informação acerca do desenvolvimento das crianças. (-)  
 19. ... utilização regular de várias técnicas de avaliação. (-)



## qual – Observações naturalistas

### Linha estabelecida para a análise

**Tipo e densidade de experiências**

Poucos ou nenhuns comportamentos relacionados, com a linguagem oral e a linguagem escrita.

Grande frequência de comportamentos relacionados, com a linguagem oral e a linguagem escrita.

Mediação da educadora

Participação da criança

Momentos críticos da interacção



## qual – Observações naturalistas

### Linha estabelecida para a análise

#### *Tipo e densidade de experiências*

Experiências vividas por crianças com incapacidades

Experiências vividas por crianças com desenvolvimento típico

**Momentos de conversa  
em grande grupo  
orientados pela  
educadora**

## Discussão dos resultados

### 2º Momento de integração

- Necessidade de promover o grau de variedade, de materiais, interações, **planeamento e individualização** em contextos que incluem *TODAS* as crianças...
- Os três pontos de vista obtidos são **categorias qualitativas** e, dada a metodologia utilizada, não é indicada a proporção em que estas perspectivas podem ser encontradas na população...
- ...mas o **ponto de vista I poderá ser o mais generalizado** na população de jardins-de-infância inclusivos do Grande Porto, sendo ainda importante verificar se ele se revelaria da mesma forma noutras regiões do país.
- Coloca-se a hipótese de esta perspectiva funcionar como **filtro selectivo** das práticas actualmente recomendadas, justificando os baixos resultados encontrados na primeira fase.

## Discussão dos resultados

### 2º Momento de integração

---

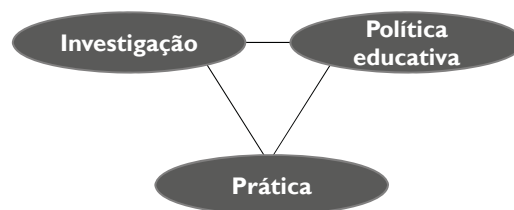
- O ponto de vista I não deverá ser considerado como indicador de práticas inadequadas , mas indicador da **dificuldade das educadoras das educadoras em integrar a escrita nos quadros de referência que orientam o seu trabalho...**
  - ....indica um **saber construído** durante décadas e ao invés de ser *desvalorizado* pode ser utilizado como **ponto de partida para integrar novos conhecimentos.**
  - A informação recolhida para o estudo etnográfico permite perceber qual o **contexto de interacções relativas à ecologia do grupo** que contribui para uma maior **participação de todas** crianças em **experiências significativas de literacia.**
- 



## Considerações finais

---

- A utilização da metodologia Q **integrou as educadoras no próprio processo de avaliação** permitindo-nos situar nos seus quadros de referência entrando no significado subjacente às práticas que foram avaliadas primeira fase.
- As experiências observadas permitem ao observador **operacionalizar e visualizar os seus quadros teóricos** e, por outro lado, **transmitir a forma pela qual os dados de investigação podem ser efectivados nas práticas educativas.**



## Referencias

---

- Cryer, D. (1999). Defining and assessing early childhood program quality. In Suzanne Helburn (Ed.), *The silent crisis in U.S. child care Special*. Retirado de: <http://www.census.gov/population/>
- Gamelas, A. M. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Ministério da Educação
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (1998) *The Early Childhood Environment Rating Scale*, revised edition (ECERS-R). Vermont: Teachers College Press.
- Rossbach, H. G., Clifford, R. M., & Harms, T. (1991) *Dimension of learning environments: Cross-national validation of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Paper presented at the AERA Annual Conference, Chicago, IL.
- Smith, M.W.; Dickinson, D.K.; Sangeorge, A. & Anastasopoulos, L. (2002). *Early Language & Literacy Classroom Observation*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing C<sup>o</sup>.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1996). Emergent Literacy. In Barr, R.; Kamil, M.; Rosenthal, P. & Pearson, P.D. (Eds.), *Handbook of Reading Research* Vol. II. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69 (3), pp. 848-872.
- 



## Nota Curricular

---

### Ana Madalena Gamelas

Ana Madalena Gamelas é docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e investigadora no Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Doutorada em Psicologia pela da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação dessa Universidade, desenvolveu a sua dissertação sobre ambiente de literacia em contextos pré-escolares. Tem colaborado em projetos de investigação e de intervenção nas áreas da qualidade em educação pré-escolar, da literacia emergente, e da transição entre o jardim-de-infância e o 1<sup>o</sup> ciclo. É autora e coautora em diferentes publicações de divulgação nacional, ligadas ao desenvolvimento e educação de crianças em idade pré-escolar.

[agamelas@fpce.up.pt](mailto:agamelas@fpce.up.pt)

---



# ANEXO V

## **Leitura conjunta em contexto familiar: do pré-escolar ao 1º ciclo**

CARLA PEIXOTO  
TERESA LEAL



## Leitura conjunta em contexto familiar: do pré-escolar ao 1.º ciclo do Ensino Básico

Carla Peixoto & Teresa Leal

### Resumo

---

Nos últimos anos, a investigação sobre literacia em contexto familiar tem-se preocupado em aprofundar o conhecimento ao nível da qualidade das interações entre pais e crianças em situação de leitura conjunta de livros (e.g., Peixoto & Leal, 2010; Reese, Cox, Harte, & McAnally, 2003). No entanto, uma vez que a maior parte da investigação nesta área tem sido realizada com crianças em idade pré-escolar, pouco se sabe acerca das interações com crianças leitoras.

A presente comunicação tem por objetivos: (1) caracterizar a qualidade socioemocional e instrucional dos comportamentos interativos maternos em situação de leitura conjunta com os filhos em dois momentos distintos, antes e após a entrada na escolaridade obrigatória por parte das crianças; (2) analisar a estabilidade e a mudança dos comportamentos maternos entre os dois momentos.

Participaram no presente estudo 48 díades constituídas por mães de diferentes níveis educativos. Foram realizadas em contexto familiar, duas filmagens de uma situação de leitura conjunta de um livro não familiar à díade (uma entre Abril e Julho de 2008, e outra, um ano depois). Foi utilizado o Sistema de Observação da Leitura Conjunta Adulto-criança (Peixoto, Cadima, & Leal, 2010) para avaliar a qualidade socioemocional e a qualidade instrucional dos comportamentos interativos maternos.

Nesta comunicação serão apresentados os resultados obtidos e as suas implicações para a promoção do desenvolvimento da literacia nas crianças.

---



## Família como contexto de desenvolvimento da literacia

---

Contributo importante da família no processo de desenvolvimento das competências de literacia emergente e no sucesso na aquisição da leitura (e.g., Evans, Shaw & Bell, 2000; Peixoto & Leal, 2009; Saracho, 2000).

O contexto familiar é particularmente importante porque proporciona às crianças oportunidades para:

- a) contactar com artefactos de literacia;
- b) observar atividades de literacia de outros elementos da família;
- c) explorar de forma autónoma comportamentos de literacia;
- d) envolver-se em atividades de leitura e escrita conjunta;
- e) beneficiar das estratégias de ensino que os elementos da família utilizam durante atividades de literacia conjunta.

(DeBaryshe, Hawaii, Binder, & Buel, 2000)

## Leitura conjunta de livros

---



A leitura conjunta de livros entre os pais e as crianças tem sido considerada uma das actividades mais importante na construção do conhecimento necessário para o eventual sucesso na leitura (e.g., Saracho & Spodek, 2010; Sénéchal & Young, 2008)

Em Portugal, o Plano Nacional de Leitura representou um forte incentivo ao desenvolvimento deste tipo de prática, não só a nível dos contextos formais de educação, mas também ao nível do contexto familiar.

---

## Leitura conjunta de livros

---



Vários estudos têm mostrado a importância de se analisar a qualidade das interações pais-filhos em situação de leitura conjunta (e.g., Peixoto & Leal, 2010; Reese, Cox, Harte, & McAnally, 2003)

No entanto, uma vez que a maior parte da investigação nesta área tem sido realizada com crianças em idade pré-escolar, pouco se sabe acerca das interações com crianças leitoras.

---



## Objectivos

---



- (1) Caracterizar a qualidade socioemocional e instrucional dos comportamentos interactivos maternos em situação de leitura conjunta com os filhos, antes (M1) e após a entrada das crianças na escolaridade básica (M2)
  - (2) Analisar a estabilidade e a mudança dos comportamentos interactivos maternos entre os dois momentos
- 



## Método - Participantes

---

Amostra de conveniência: 48 díades mãe-criança

Características das mães			<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min-Max</i>
	M 1				
<b>Idade</b>			36.50	3.89	28 - 47
<b>Anos de escolaridade</b>			11.04	5.03	4 - 19
Características das crianças		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min-Max</i>
<b>Sexo</b>	Feminino	21			
	Masculino	27			
<b>Idade cronológica</b> (meses)	M 1	48	72.13	3.71	64 - 80
	M 2	48	84.92	3.31	78 - 92

---



## Método - Instrumentos

---

(1) Questionário à Família (ECCE-Study Group, 1997)

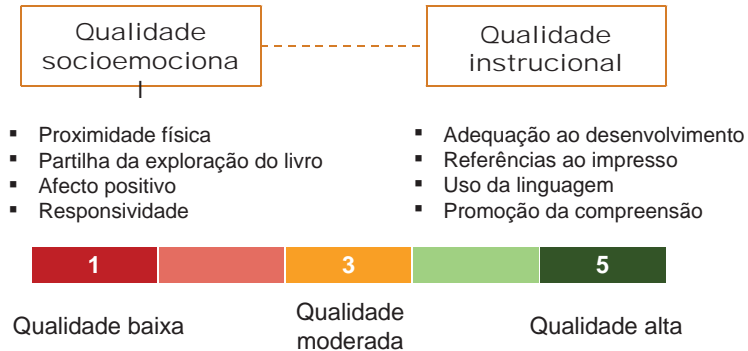
(2) Sistema de Observação de Leitura  
Conjunta Adulto-Criança (Peixoto, Cadima, & Leal, 2010)



## Método - Instrumentos

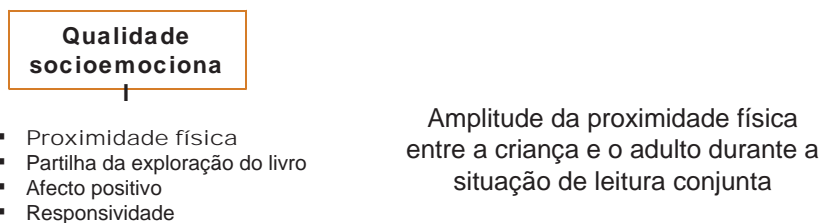
### (2) Sistema de Observação de Leitura Conjunta Adulto-Criança – SOLCAC (Peixoto, Cadima, & Leal, 2010)

... comportamentos interactivos do adulto em situação de leitura conjunta



## Método - Instrumentos

### (2) Sistema de Observação de Leitura Conjunta Adulto-Criança – SOLCAC (Peixoto, Cadima, & Leal, 2010)



## Método - Instrumentos

---

### (2) Sistema de Observação de Leitura Conjunta Adulto-Criança – SOLCAC (Peixoto, Cadima, & Leal, 2010)

**Qualidade socioemociona**

- Proximidade física
- Partilha da exploração do livro
- Afecto positivo
- Responsividade

Forma como o adulto partilha o livro com a criança e em que medida o adulto demonstra comportamentos que proporcionam à criança uma participação activa na situação de leitura conjunta



## Método - Instrumentos

---

### (2) Sistema de Observação de Leitura Conjunta Adulto-Criança – SOLCAC (Peixoto, Cadima, & Leal, 2010)

**Qualidade socioemociona**

- Proximidade física
- Partilha da exploração do livro
- Afecto positivo
- Responsividade

Manifestação de sinais de afecto positivo por parte do adulto em relação à criança durante a situação de leitura conjunta



## Método - Instrumentos

---

### (2) Sistema de Observação de Leitura Conjunta Adulto-Criança – SOLCAC (Peixoto, Cadima, & Leal, 2010)

#### Qualidade socioemociona

- Proximidade física
- Partilha da exploração do livro
- Afecto positivo
- Responsividade

Disponibilidade do adulto para dar  
conforto e encorajamento às  
iniciativas da criança



## Método - Instrumentos

---

### (2) Sistema de Observação de Leitura Conjunta Adulto-Criança – SOLCAC (Peixoto, Cadima, & Leal, 2010)

#### Qualidade instrucional

- Adequação ao desenvolvimento
- Referências ao impresso
- Uso da linguagem
- Promoção da compreensão

Forma como o adulto organiza a  
actividade no sentido de promover  
o interesse, o envolvimento e a  
aprendizagem da criança, indo ao  
encontro das suas necessidades



## Método - Instrumentos

---

### (2) Sistema de Observação de Leitura Conjunta Adulto-Criança – SOLCAC (Peixoto, Cadima, & Leal, 2010)

#### Qualidade instrucional

- Adequação ao desenvolvimento
- Referências ao impresso
- Uso da linguagem
- Promoção da compreensão

Estratégias utilizadas pelo adulto que promovem o conhecimento da criança acerca do impresso, nomeadamente no que se refere às funções, convenções e formas do impresso. Inclui referências verbais e não-verbais

---



## Método - Instrumentos

---

### (2) Sistema de Observação de Leitura Conjunta Adulto-Criança – SOLCAC (Peixoto, Cadima, & Leal, 2010)

#### Qualidade instrucional

- Adequação ao desenvolvimento
- Referências ao impresso
- Uso da linguagem
- Promoção da compreensão

Qualidade e diversidade do discurso utilizado pelo adulto durante a situação de leitura conjunta

---



## Método - Instrumentos

### (2) Sistema de Observação de Leitura Conjunta Adulto-Criança – SOLCAC (Peixoto, Cadima, & Leal, 2010)

#### Qualidade instrucional

- Adequação ao desenvolvimento
- Referências ao impresso
- Uso da linguagem
- Promoção da compreensão

Quantidade e complexidade das estratégias do adulto que encorajam a compreensão aprofundada e significativa do conteúdo da história por parte da criança

## Método - Procedimentos

Recolha de dados no contexto familiar



... último ano de educação pré-escolar – M1

... 1.º ano de escolaridade – M2

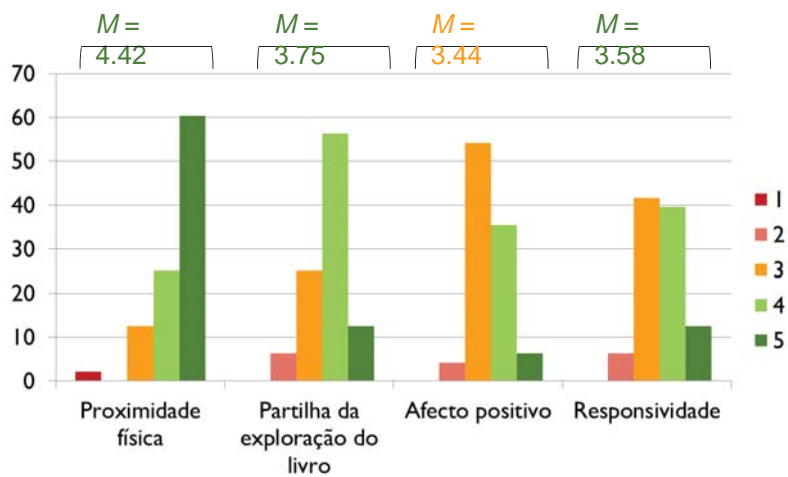
2006/2007

2007/2008



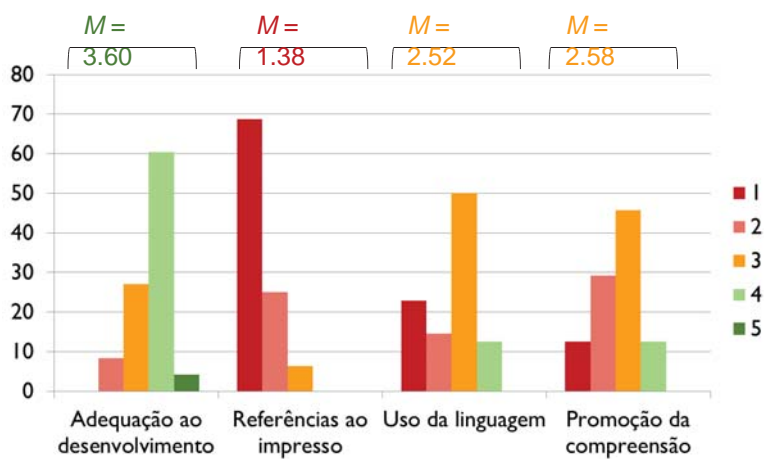
## Resultados descritivos

Qualidade socioemocional



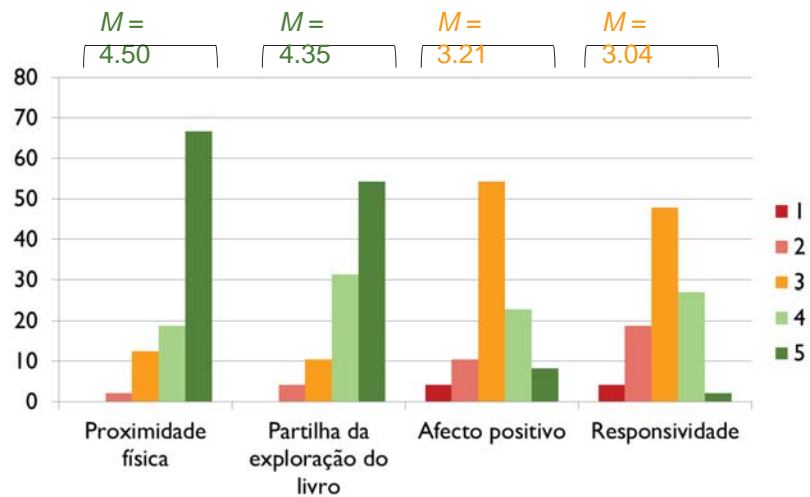
## Resultados descritivos

Qualidade instrucional



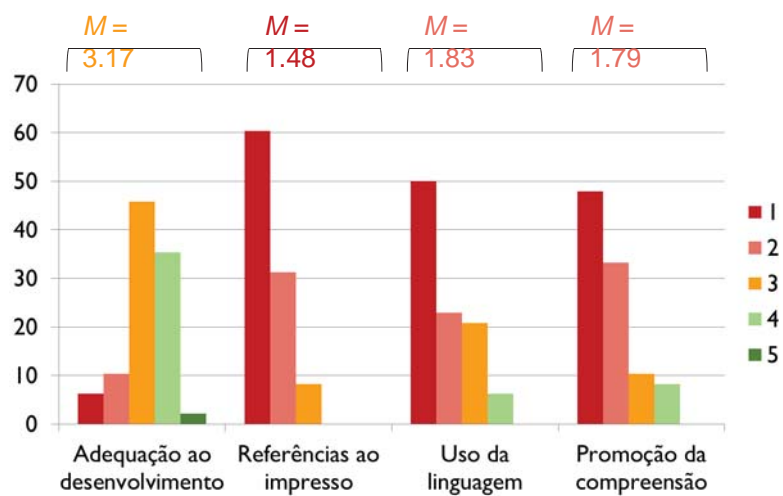
## Resultados descritivos

Qualidade socioemocional



## Resultados descritivos

Qualidade instrucional



## Resultados inferenciais

Comparação entre o M1 e o M2: Teste Wilcoxon ( $N = 48$ )

		Z	p	r	
Qualidade socioemocional	Proximidade física	=	-.41	.68	-.04
	Partilha da exploração do livro		-3.74	.00	-.38
	Afecto positivo	=	-1.82	.07	-.19
	Responsividade		-3.81	.00	-.39
Qualidade instrucional	Adequação ao desenvolvimento		-3.45	.00	-.35
	Referências ao impresso	=	-.86	.39	-.09
	Uso da linguagem		-3.83	.00	-.39
	Promoção da compreensão		-4.19	.00	-.43

$r = Z/\sqrt{N}$  (Rosenthal, 1991 como citado em Field, 2005)



## Resultados inferenciais

Associação entre M1 e M2: Correlação de Spearman ( $N = 48$ )

	$r_s$	
Qualidade socioemocional	Proximidade física	.18
	Partilha da exploração do livro	.31*
	Afecto positivo	.45**
	Responsividade	.43**
Qualidade instrucional	Adequação ao desenvolvimento	.48**
	Referências ao impresso	.25
	Uso da linguagem	.50**
	Promoção da compreensão	.42**



## Conclusões

---

Em geral, os resultados obtidos sugerem um grau moderado de estabilidade, sendo, no entanto, evidente uma tendência para uma diminuição nas cotações obtidas no M2.

No M2...

... as mães diminuíram o seu foco no significado da história (imediate ou não imediato), prestando menos atenção à compreensão das ilustrações e conteúdo da história, limitando - se à mera leitura textual do livro ou a ouvir a criança a ler



## Conclusões

---

... as mães diminuíram a sua sensibilidade às iniciativas da criança e a qualidade de suporte durante a situação de leitura conjunta

... as mães proporcionaram mais oportunidades para as crianças se envolverem activamente na situação de leitura conjunta.



## Conclusões

---

Não se verificou um efeito significativo do tempo nos itens proximidade física, afecto positivo e referências ao impresso.

Tanto no M1 como no M2, as mães...

- ... mantiveram proximidade física com as crianças durante a maior parte da leitura conjunta

- ... expressaram afecto positivo moderado

- ... raramente realizaram referências verbais ou não verbais acerca do impresso



## Conclusões

---

***Será suficiente recomendar aos pais a leitura conjunta com os filhos?***

Estes resultados salientam a necessidade de se partilhar com os pais algum conhecimento que lhes permita enriquecer as suas interacções em torno da leitura conjunta de livros com as crianças (Baker, Mackler, Sonnenschein, & Serpell, 2001).

***Qual o papel do educador de infância/professor?***



## Referencias

---

- DeBaryshe, B.D. & Binder, J.C. (1994). Development of an instrument to measure parents' beliefs about reading aloud to young children. In *Perceptual and Motor Skills*, n.º 78, pp. 1303-1311.
- Evans, M.A.; Shaw, D. e Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. In *Canadian Journal of Experimental Psychology*, n.º 54, pp. 65-75.
- Peixoto, C. & Leal, T. (2011). Crenças maternas sobre leitura conjunta: estudo do Inventário de Crenças Parentais acerca da Leitura. in A. S. Ferreira, A. Verhaeghe, D. R. Silva , L. S. Almeida, R. Lima, S. Fraga, Actas do VIII congresso iberoamericano de avaliação/evaluación psicológica e XV conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos , pp.478-491.
- Peixoto, C., Cadima, J., Leal, T. (2011). Sistema de observação de leitura conjunta adulto-crianças: qualidade socioemocional e instrucional dos comportamentos interactivos maternos. in A. S. Ferreira, A. Verhaeghe, D. R. Silva , L. S. Almeida, R. Lima, S. Fraga, Actas do VIII congresso iberoamericano de avaliação/evaluación psicológica e XV conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos , pp.771-783.
- Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. In *Developmental Psychology*, 35 (1), pp. 20-28.
- Reese, E., Cox, A. Harte, D. & McAnally, H. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. In A. van Kleeck, S. Stahl, & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. 37-57). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Saracho, O.N. (2002). Family literacy: exploring family practice. In *Early Child Development and Care*, 172 (2), pp.113-22.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907.

## Nota Curricular

---

► Carla Peixoto

Carla Peixoto é aluna de doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. A sua tese de doutoramento tem por objectivo geral analisar aprofundadamente a forma como contextos familiares diferenciados apoiam e promovem as competências de linguagem e de literacia das crianças na etapa em que estas transitam da educação pré-escolar para a escolaridade básica.

Tem colaborado em projetos de investigação nas áreas da literacia emergente, envolvimento da criança em contexto pré-escolar e qualidade dos contextos educativos. É assistente convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

[carla\\_peixoto\\_psi@sapo.pt](mailto:carla_peixoto_psi@sapo.pt)





# ANEXO VI

## **Interações professor-criança: observações no 1º ciclo**

JOANA CADIMA  
TERESA LEAL



## Interacções professor-criança: Observações no 1º CEB

Joana Cadima & Teresa Leal

### Resumo

---

Tem sido recentemente salientada a relevância das interacções entre o professor e os alunos no contexto de sala de aula. O calor e a sensibilidade do professor para responder às solicitações das crianças, a frequência de conversas cognitivamente desafiantes entre o professor e as crianças são alguns dos processos interativos que têm sido cada vez mais reconhecidos como importantes para o desempenho escolar dos alunos. A presente comunicação pretende analisar os processos interativos do 1.º CEB. Serão apresentados dados relativos a 115 salas do 1º ano de escolaridade obtidos através de observações sistematizadas e com base em três grandes dimensões: apoio socioemocional, gestão da sala e apoio a nível da instrução. Os resultados apontam para a importância dos sistemas de observação dos processos interativos para compreender e melhorar a qualidade das experiências proporcionadas nas salas de aula. Serão discutidas algumas implicações a nível educativo e do desenvolvimento profissional.



## Interacções professor-criança: Observações no 1º CEB

---

- ▶ Importância das interacções professor-criança
- ▶ Observação das interacções professor-criança: indicadores de qualidade
- ▶ Alguns resultados obtidos em salas do 1º ano de escolaridade



## Interacções professor-criança: Observações no 1º CEB

---

- ▶ Currículo
- ▶ Formação dos professores

- ▶ Interacções professor-criança
  - ▶ Comportamentos
  - ▶ Acções

Qualidade

---

## Importância das interacções

---

### ▶ Perspectivas actuais

- ▶ Modelo Transaccional (Sameroff & Chandler, 2000)
- ▶ Modelo bioecológico do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998)

- ▶ O desenvolvimento é predominantemente interactivo-transaccional
- ▶ O processo de mudança que ocorre *através* e *nas* interacções

### ▶ Interacções responsáveis pelo desenvolvimento:

- ✓ actividade interactiva recíproca
- ✓ base regular, ao longo de um período de tempo suficientemente extenso
- ✓ tanto mais poderosas quanto mais significativos forem os elementos da interacção



## Importância das interacções

---

- ▶ Mesmo os professores que defendem uma determinada abordagem nem sempre agem em consonância
- ▶ Mesmo quando os programas curriculares são muito detalhados, parece existir uma grande variabilidade na forma como os professores os implementam

**Recursos iguais → Comportamentos, interacções diferentes**

## Observação: Indicadores de qualidade

- ▶ Sistema de Observação das Interações na Sala de Aula (CLASS, Pianta, La Paro & Hamre, 2006)



### Apoio Emocional

- Relações calorosas
- Afecto positivo: sorrisos, elogios
- Respeito
- Relações positivas entre os alunos

- Aperceber-se quando precisam de apoio
- Actividades adequadas/consistentes
- Resolver eficazmente problemas dos alunos

- Flexibilidade
- Oportunidades para os alunos se expressarem
- Responsabilidade dos alunos



Clima Positivo

Sensibilidade

Consideração  
Perspectivas dos  
Alunos

▶ (Pianta, La Paro & Hamre, 2008)

## Organização da Sala

- Estabelecer regras, limites claros
- Monitorizar
- Redireccionar

- Estabelecer rotinas previsíveis
- Assegurar transições suaves
- Ambiente produtivo

- Objectivos de aprendizagem claros
- Professor como facilitador activo
- Variedade de materiais e modalidades



Comportamento

Produtividade

Formatos  
Aprendizagem

▶ (Pianta, La Paro & Hamre, 2008)

## Apoio a nível da instrução

- Encorajamento da análise e raciocínio
- Integração de conceitos anteriores
- Relação com o mundo real

- Processo centrado na aprendizagem
- Espirais de feedback
- Feedback específico da actividade

- Conversas frequentes
- Alunos iniciam conversas
- Repetição e expansão



Desenvolvimento  
Conceitos

Qualidade de  
Feedback

Modelação  
Linguagem

▶ (Pianta, La Paro & Hamre, 2008)

## Estudo empírico

---

- ▶ Como se caracterizam as salas do 1º ano de escolaridade?
  - ▶ Apoio emocional?
  - ▶ Organização da sala?
  - ▶ Apoio a nível da instrução?



## Participantes

---

- ▶ Sub-grupo de participantes do projecto de investigação *Contextos e Transição*

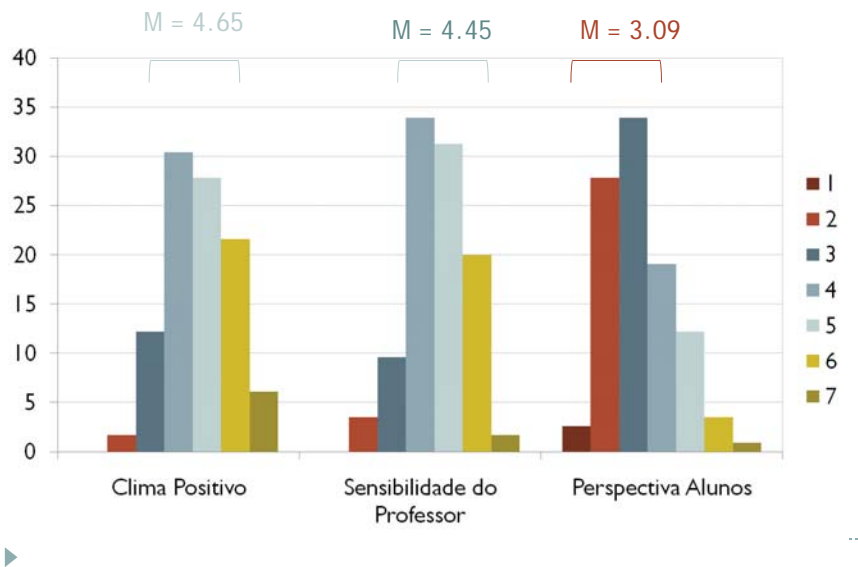
2006/07: 73 salas do 1º ano de escolaridade

2007/08: 42 salas do 1º ano de escolaridade

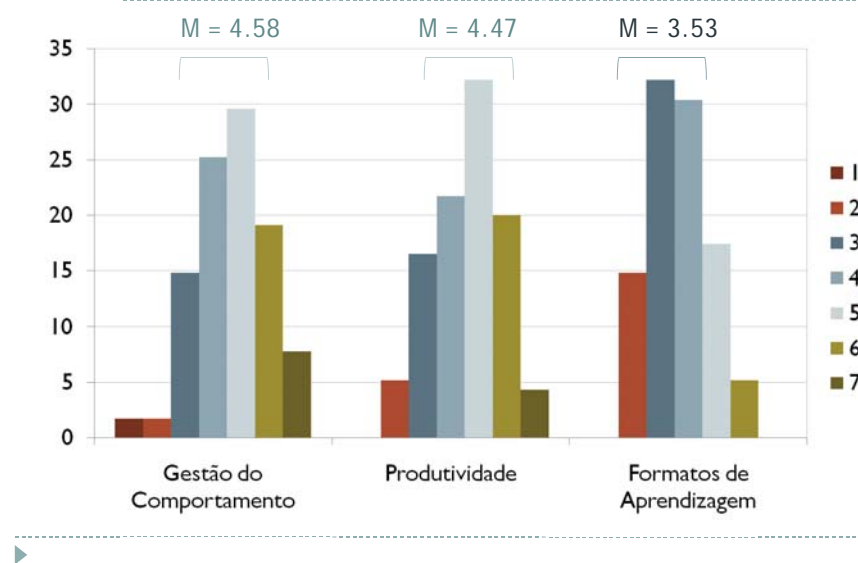




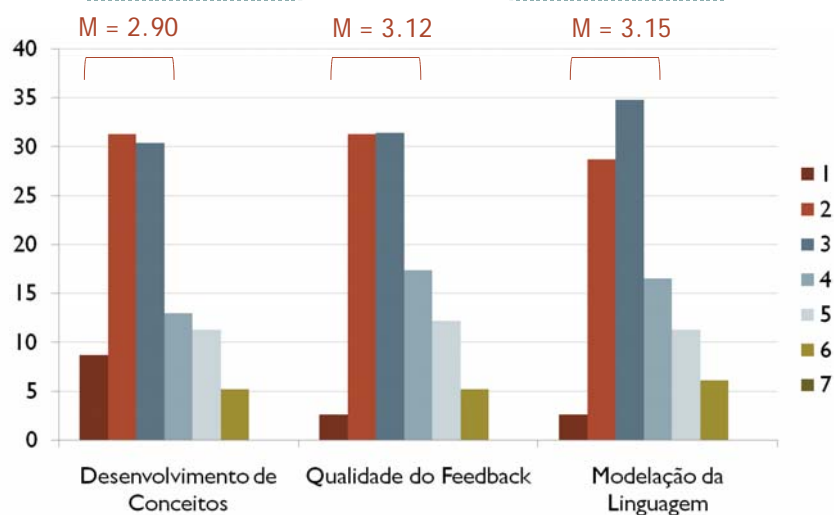
## Resultados: Apoio Emocional



## Resultados: Organização da Sala



## Resultados: Apoio a nível da Instrução



## Discussão dos resultados

↪ Níveis moderados **Apoio Emocional** e Organização da Sala

↪ Níveis baixos de Apoio a nível da Instrução

Observar as interacções pode ser particularmente útil:

- Contribuir para a reflexão dos aspectos interactivos que poderão efectivamente facilitar a aprendizagem de todas as crianças
- Promover práticas mais adequadas e relevantes.



## Referencias

---

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The Ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology (5th Ed)*. New York: John Wiley.

Cadima, J., McWilliam, R. A., Leal, T. (2010). Environmental risk factors and children's literacy skills during the transition to elementary school. *International Journal of Behavioral Development*, (34) 1, 24-33

Connor, C. M., Son, Seung-Hee, Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43, 343-375

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual k-3 Version*. Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing.

Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School Effectiveness Findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40. (6), 451-475.

---

## Nota Curricular

---

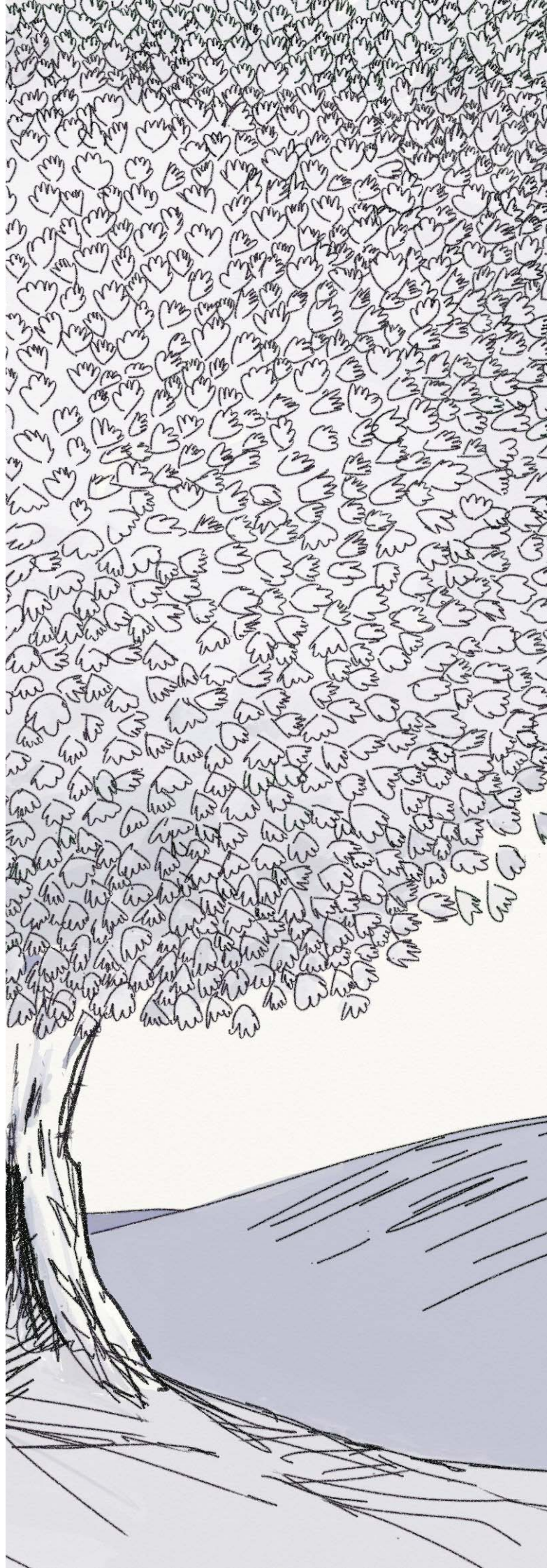
### Joana Cadima

Joana Cadima é aluna de doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tem colaborado em projetos de investigação e de intervenção nas áreas de literacia emergente, da transição entre os contextos educativos e do risco sociocultural a nível do jardim-de-infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A sua tese de doutoramento incide nas interações professor-criança no 1º CEB e na sua relação com as competências das crianças, numa perspetiva de valor acrescentado.

[joana.cadima@gmail.com](mailto:joana.cadima@gmail.com)

---





Família, Educação e Desenvolvimento no séc. XXI:  
Olhares Interdisciplinares

Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor:  
© 2012, Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação

Maio de 2012

ISBN: 978-989-96701-3-6



INSTITUTO  
POLITÉCNICO  
de PORTALEGRE

**FCT**  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
www.uab.pt

**CEMRI**  
CENTRO DE ESTUDOS DAS MIGRAÇÕES  
E DAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS