Número 3 2016 Semestral

PRAXIS EDUCARE

Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social

APTSES
ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS TÉCNICOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO SOCIAL

www.aptses.pt/praxiseducare

FICHA TÉCNICA

PRAXIS EDUCARE
Número 1/ 2016
Técnicos Superiores de Educação Social: : Desvio Social, Reinserção e Famílias Multidesafiadas

Coordenação
Fátima Correia
Sílvia Azevedo

Conselho Editorial
Ana Camões
Fátima Correia
Marta Nicola
Sílvia Azevedo
Teresa Barros

Colaboram nesta edição
Ana Isabel Lopes
Anita Silva
Carla Serrão
Carlos Sánchez Valverde
Leonor Teixeira
Liliana Lopes
Maria Conceição Mendes
Maria José Núncio
Mariana Almeida
Marta Ferreira
Pâmela Souza
Paulo Dias
Sónia Galinha

Periodicidade
Semestral

Data da publicação
Janeiro 2016

Design
Carla Monteiro

Edição/Propriedade
Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social
www.aptses.pt
praxiseducare@aptses.pt

Todos os artigos assinados são da responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução dos artigos publicados, desde que indicada a fonte.

CD-ROM ISSN 2183-4830

SUMÁRIO

Comunicações do IV Congresso Internacional de Educação Social

Um Motivo para Refletir sobre Conclusões e Reptos para a Educação Social **-** ***Leonor Lemos Teixeira***

Desafios da Intervenção para a Reinserção Social em Contexto Prisional - ***Maria José Silveira Núncio***

Inclusão Social de Seniores. A Vida em Post-it **-** ***Sónia Alexandre Galinha***

Problematização dos Processos de Reintegração Social de Toxicodependentes no Âmbito de uma Visão Sistémica das Toxicodependências **-** ***Paulo Coelho Dias***

Problema Social Prostituição **-** ***Maria Conceição Mendes***

La Educación Social como Educación para los Derechos Humanos **-** ***Carlos Sánchez-Valverde Visus***

Workshops do IV Congresso Internacional de Educação Social

Eu não sei portar-me bem. Técnicas de Educação Não-Formal para a Gestão de Comportamentos Desafiantes - ***Anita Silva***

Artigos

A Educação Social e as Famílias Multdesafiadas. Reflexões sobre um trajeto estimulado - ***Mariana Almeida, Marta Ferreira, Pâmela Souza & Carla Serrão***

Famílias Multidesafiadas – O Papel do Educador Social no Desenvolvimento de Competências em Famílias Multidesafiadas do Rendimento Social de Inserção - ***Ana Isabel Rodrigues Lopes***

Partida, Percurso e Chegada: Reflexões em torno das Viagens com Famílias - ***Carla Serrão***

Recensão

As políticas educativas para o sector da educação de adultos em Portugal: as novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006 - ***Liliana Lopes***

Biblioteca

Próximo Número

Editorial

Sílvia Azevedo

Presidente da APTSES

Compreender para incluir

O contexto exerce uma função reguladora e decisiva na existência e atividade humanas, sofrendo, simultaneamente, contínuas transformações como resultado dessa mesma atividade. Nesta perspetiva, o conhecimento do meio deverá partir da observação e análise dos fenómenos, das situações, dos factos que permitam uma melhor compreensão dos mesmos e que conduzam à intervenção social e educativa, crítica. Intervir criticamente significa ser hábil a observar e aprender as circunstâncias e as posições que afetam a harmonia do meio e também significa intervir no sentido de modificar as situações, através de processos de educação, participação, defesa, respeito, etc.

Pensar globalmente, agir localmente; o papel dos espaços no coração da cidade e a participação na comunidade. Os indivíduos, os problemas e as necessidades devem ser considerados como parte de um contexto global (mais amplo) e não isoladamente.

A abordagem da comunidade pode ser feita de duas maneiras: "objectiva" (macrossocial) - tipo monográfico, basicamente quantitativa; "subjectiva" (microssocial) - análise das redes, basicamente qualitativa. A análise social da comunidade insiste na necessidade de ter um bom conhecimento da dinâmica de conjunto da comunidade à qual se dirige, considerando a comunidade como uma totalidade, estudando os seus reagrupamentos naturais e agindo a partir das percepções da população em detrimento da dos profissionais.

Nesta perspetiva, a análise da comunidade pode constituir a análise de um espaço territorial ou a análise de um espaço socioeducativo, de acordo com o que o investigador decide ter como objecto de estudo: um espaço geográfico (área metropolitana), uma população determinada (excluídos, desvio social, risco); um problema social em particular (pobreza, famílias multidesafiadas).

O tema da terceira edição da Praxis Educare pretende refletir sobre as temáticas do desvio social, famílias multidesafiadas e da reinserção social. Relembramos, a este propósito o IV Congresso internacional de Educação social, oragnizado pela APTSES em colaboração com a Escola Superior de Educação de Santarém. Neste cngresso, consideramos necessário proceder a um levantamento dos recursos que se visaram conhecer: grupos, organizações, funcionamento das instituições, dados existentes nos organismos oficiais, objetivos, delimitação do território, definição dos recursos a relacionar, natureza das informações a recolher, recolha e análise dos dados de modo a conhecer a abordagem sociocomunitária dos desafios sociais. A análise das elites locais e das redes sociais, os intervenientes sociais reconhecem, cada vez mais, que esta análise não só é útil, como necessária.

Boas leituras socioeducativas.

Comunicações IV Congresso Internacional de Educação Social

UM MOTIVO PARA REFLETIR SOBRE CONCLUSÕES E REPTOS PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL

4º Congresso Internacional de Educação Social - Comportamentos Desviantes e Reinserção Social

Leonor de Lemos Teixeira

Comissão Organizadora do 4º Congresso Internacional de Educação Social
Coordenadora da Licenciatura de Educação Social da ESE/IPS
Leonor.teixeira@ese.ipsantarem.pt

Os Congressos Internacionais de Educação Social, promovidos pela APTSES - Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social e propondo a articulação com as escolas formadoras, têm a finalidade de divulgar a profissão e permitir que os seus profissionais reflitam e partilhem as suas práticas profissionais, para que possam participar nos processos de afirmação da identidade profissional da Educação Social. Associando-se a esta finalidade e dignificando-a, aliás, o congresso assinala ainda o importante *Dia Internacional do Educador Social*, celebrado a 2 de outubro.

Assim, o 4.º Congresso Internacional de Educação Social, que decorreu nos dias 2 e 3 de outubro de 2014 na Escola Superior de Educação (ESES) do Instituto Politécnico de Santarém, teve como tema central os *"Comportamentos Desviantes e a Reinserção Social"*, focando-se, sobretudo, no papel investigativo e interventivo do Educador Social, mas também de outros profissionais da área social e da educação.

A APTSES e a ESES, escola convidada a acolher e partilhar a organização desta 4ª edição - onde a área da Educação Social tem uma história de cerca de 20 anos, no âmbito da Licenciatura de Educação Social e, posteriormente, com o Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária - propuseram-se abordar problemas, papéis e práticas profissionais em relação a diferentes comportamentos desviantes, a integração profissional como âmago da reinserção social, a intervenção em rede, a intervenção social em contextos de emergência social, as teorias da reinserção social, a reabilitação e, ainda, os princípios éticos e deontológicos em reinserção social. Realizaram-se também quatro workshops, orientados por docentes da ESE de Santarém, direcionados para abordagens práticas em termos metodológicos (métodos, técnicas de intervenção, experiências práticas), de acordo com temáticas relacionadas com o Congresso.

Entre comunicações, conferências e workshops reuniram-se cerca de 120 participantes, contando com a participação de várias instituições e profissionais que no terreno desenvolvem trabalho e projetos no âmbito da reinserção social, conferencistas oriundos de diversas regiões do País, mas também de Angola, Brasil e Espanha.

Parece-nos fundamental destacar, desde já, o modo como os congressos internacionais de Educação Social promovidos pela APTSES têm vindo a assumir a intencionalidade de constituírem espaços de partilha e de debate alargados, promovendo a sinergia de contributos e experiências entre as escolas formadoras de educadores sociais do Ensino Superior, os profissionais e as instituições que atuam no terreno da intervenção socioeducativa.

É neste sentido que salientamos o papel que, mais uma vez, agora este 4º Congresso assume na identidade e história de desenvolvimento da formação dos educadores sociais e da implementação da educação social.

Nessa história as dificuldades e os desafios têm-se vindo a suceder, alguns superam-se outros, novos, emergem. Mas um dos desafios fundamentais para o campo da educação social que queremos destacar, e que continuamente vem sendo denunciado por diferentes vozes no plano académico e profissional, é que o apuramento das capacidades do educador social será tanto maior quanto mais os educadores sociais forem capazes de dar a conhecer o que pensam, o que refletem, o conhecimento que produzem sobre a sua prática. Os apelos têm-se vindo a suceder, desde logo já com Petrus (1997), nomeadamente denunciando essa necessidade, vontade de conhecer e refletir a partir da análise da realidade da prática profissional e do que aí acontece. Esse continua a ser um desafio para o educador social e para a intervenção socioeducativa: a produção, sistematização e partilha nas comunidades académicas e profissionais dessa análise e discussão sobre a experiência e os pressupostos técnicos e científicos que a questionam, sustentam ou orientam.

E esse será certamente um dos contributos fundamentais que, neste 4º Congresso Internacional de Educação Social, em conjunto procurámos mais uma vez conseguir: dar a conhecer o que fazemos e o que pensamos sobre a prática profissional dos educadores sociais, com a convicção de que a história dos educadores sociais nas instituições, seja formadoras seja empregadoras, se faz também a partir do testemunho de dignificação da formação e da profissão.

Inevitavelmente, estas circunstâncias de debate e de partilha de testemunhos tão diversificados provocam a reflexão e a vontade de alguma sistematização sobre os resultados mais relevantes do Congresso, entre eles, a crescente visibilidade e reconhecimento dos técnicos de educação social no terreno, bem como a importância do trabalho multidisciplinar e dos critérios éticos e científicos na abordagem de problemáticas complexas como as da reinserção social.

Uma das principais conclusões que nos parece sair reforçada neste congresso tem a ver com a necessidade de olhar o educador social como um técnico/profissional que (quer do ponto de vista da sua ação, quer da sua reflexão) não podemos deixar de enquadrar numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Certamente porque ele é um promotor desse processo de desen-

volvimento, superação, integração, reintegração socioeducativa dos sujeitos em todas as etapas de vida. Mas também porque os próprios educadores sociais procuram e demonstram essa necessidade de se olharem a si próprios como sujeitos em desenvolvimento, em transformação, em aprendizagem, questionando possibilidades e disponibilizando-se a abordagens inovadoras (confirmada na diversidade de apresentações, de experiências e projetos). Foi o reencontro, assim, com a vontade de uma *" vivência consequente de atitudes que lhe permitam [ao Educador Social] partilhar a curiosidade, fruir a descoberta, organizar as iniciativas, evoluir, promover-se para que, formando-se se transforme (…) "*, encarando a sua formação como um projeto de vida (Carvalho e Baptista, 2004, p.89).
Uma segunda conclusão reforça também constatações já amplamente evidenciadas do ponto de vista teórico sobre a inevitabilidade da abertura à interdisciplinaridade pelos educadores sociais:
- o exemplo de experiências aqui relatadas ou até da participação no Congresso de outros profissionais e outras áreas de prática e de saber, os educadores sociais integrando projetos em equipas multidisciplinares;
- a própria natureza interdisciplinar dos quadros de referência teórica ou a complexidade e diversidade de dimensões que sustentam as conceções sobre a educação social e refletidas nos perfis de formação e atuação do educador social.

Constatações que foram no Congresso reforçadas e que ganham ainda outra clareza, sobre as possíveis potencialidades e enriquecimento que resultam para os educadores sociais dessa aceitação descomplexada e assumida de que só podem agir em trabalho articulado, em rede, em equipas multidisciplinares, mobilizando contributos e recursos de outras áreas.

E aqui sucede um terceiro resultado ou contributo deste Congresso, o ter sido uma oportunidade para conhecer, contactar diretamente com ferramentas, técnicas, metodologias, que são integradas nos trabalhos de intervenção socioeducativa apresentados (vejam-se os casos da arte-terapia ou do photovoice). A tendência que esta "abertura" parece permitir para a mobilização e diversificação de recursos com "transferências" de saber de áreas técnicas e científicas diversas, avivou possibilidades, nomeadamente de inovação.

Finalmente, mas não necessariamente em contradição com esta perspetiva de interdisciplinaridade, julgamos que resulta deste Congresso a clara perspetiva de que os educadores sociais têm que ser capazes de uma afinação das suas competências, das suas ações e dos sentidos que as movem com uma intencionalidade socioeducativa. Sobre isto falaram alguns dos nossos convidados quando apelaram à necessidade de reconhecer a complexidade e multidisciplinaridade, na reinserção social neste caso, dos processos e dos contextos que a envolvem, não como algo que *"atrapalha"*, mas como algo que desafia àquilo que serão esses aspetos que aprimoram o que é ser educador social, afirmar-se educador social *não por oposição* mas com outros profissionais: uma implicação social nos contextos e nos problemas; uma cumplicidade relacional com as pessoas; uma participação entusiasmada nas experiências que vivenciam. Sai assim, neste Congresso, revigorado o apelo ao "profissional da condição humana", comprometido com o desenvolvimento das pessoas e com o cuidado na relação com o outro (*idem*).

Ainda a propósito destas conclusões, a necessidade de reiterar a ética e deontologia como dimensão transversal da ação e do pensamento sobre a ação. A necessidade também de relevar o lugar que a consolidação de conceções e práticas norteadas por perspetivas educativas não formais ocupa na operacionalização desta ação socioeducativa, nomeadamente ao nível da conceção sobre o sujeito e o processo socioeducativo que se pretende induzir e das metodologias que o podem facilitar.

Mas, regressando ao mote inicial do balanço que aqui partilhamos, esse apuramento será tanto maior quanto mais os educadores sociais forem capazes de dar a conhecer o que pensam, refletem, o conhecimento que produzem sobre a sua prática. Para a ESE de Santarém e para os cursos de Educação Social em particular os resultados de um Congresso que significou um encontro entre associação profissional, profissionais, escolas, estudantes e diplomados, é razão de profunda satisfação e motiva-nos para outras oportunidades e reptos na formação dos educadores sociais e na implantação da Educação Social.

Agradecemos por isso a todos, por esse contributo e por fazerem assim parte da nossa história também. Agradecemos em particular aos educadores sociais, estudantes e profissionais, porque é sobretudo o percurso deles que a todos aqui nos traz e nos leva para outros desafios.

Entre esses desafios lançamos alguns a aprofundar: a manutenção e diversificação de elos entre os profissionais e as instituições formadoras; a partilha e análise de experiências de formação dos educadores sociais, de conceções e modelos de formação; o desenvolvimento de investigação articulada, nomeadamente em relação aos percursos de formação e de inserção profissional dos educadores sociais, que possa alimentar esse processo de reflexão; o equilíbrio entre a abertura interdisciplinar e o amadurecimento de uma identidade.

Para concluir, gostaríamos de deixar aqui o agradeci-

mento sincero à APTSES pelo convite e oportunidade, e a todos os que na APTSES e na ESES colaboraram na participação, organização, ou dinamização de comunicações e workshops. Numa altura em que enfrentamos enormes mas também estimulantes desafios no desenvolvimento dos cursos, na afirmação e continuidade de áreas e perfis de formação ou profissionais, o convite para o envolvimento neste Congresso constituiu mais uma vez fator de mobilização e participação entusiasmada.

Aproveitamos a oportunidade para transmitir o reconhecimento e balanço muito positivo partilhados quer pela APTSES, quer pelos convidados, parceiros, instituições e profissionais que tivemos oportunidade de receber durante os dias do Congresso, a quem também devolvemos mais uma vez um agradecimento especial pelo contributo valioso para o programa com a disponibilidade de sempre.

A todos, deixamos os nossos votos de oportunidades para outros encontros!

"As profissões, tal como as pessoas, têm necessidade de ser "com e para outros" e por isso precisam de se apresentar e de se expressar publicamente para que possam desenvolver-se, mantendo-se vivas, dialogantes e atuantes" (Batista, I., 2013, p. 10).

Referências bibliográficas

BATISTA, I. (2013). "Educadores Sociais: uma identidade profissional em construção". Praxis Educare, Nº 1, p. 9-11. Guimarães: APTSES.

CARVALHO, A. D. E BATISTA, I. (2004). Educação Social, Fundamentos e Estratégias, Coleção Educação e Trabalho Social, Nº 1. Porto: Porto Editora.

PETRUS, A. (Coord.) (1997). Pedagogia Social. Barcelona: Ariel.

DESAFIOS DA INTERVENÇÃO PARA A REINSERÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO PRISIONAL

Maria José da Silveira Núncio[1]
1 Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa
Centro de Administração e Políticas Públicas
msilveira@iscsp.ulisboa.pt

Resumo
Face às tradicionalmente elevadas taxas de reincidência entre a população reclusa em Portugal e perante as especificidades desta população e do contexto em que se definem os projectos de reinserção social, constitui nosso propósito, neste artigo, refletir acerca dos fatores que potenciam esta reincidência e acerca das principais estratégias a desenvolver e das grandes áreas de ação a cobrir, na definição de projetos individuais de reinserção social com a população reclusa.

No decurso desta reflexão exploraremos questões ligadas ao meio e às circunstâncias que antecederam a prática do crime, aos processos adaptativos implícitos ao cumprimento de uma pena de prisão efetiva e às condições em que decorre esse cumprimento e, finalmente, aos fenómenos de rotulagem e estigmatização acarretados pela reclusão. De seguida analisaremos a intervenção promotora da reinserção social, numa tripla perspetiva, isto é, quer do ponto de vista dos princípios legais que a norteiam, quer na óptica das áreas a ativar na definição e implementação do projeto, quer, ainda, do ponto de vista das diferentes fases que compõem a intervenção neste domínio.

Na análise de todas estas questões recorreremos a informação previamente recolhida, no âmbito de uma investigação mais ampla e já divulgada, através de entrevistas realizadas junto de reclusos reincidentes e a cumprir pena de prisão efetiva.

Palavras-chave: Prisão, Reinserção Social, Intervenção Social

Introdução

Constitui já uma constatação o facto de a prática de acto criminoso e a respectiva condenação penal conduzirem, frequentemente, à reincidência no crime. Neste sentido, a reinserção social tem como objectivo prevenir essa reincidência e, por isso, constitui-se como uma dimensão de extrema relevância no âmbito da justiça, designadamente, da justiça penal, como aliás resulta evidente na assumpção expressa da acção ressocializadora como um dos fundamentos da própria aplicação das penas[1] , essencial à protecção de bens jurídicos e à defesa da sociedade[2] , numa evolução histórica da filosofia penal que partindo de uma concepção estrita de pena, que a percebia como uma punição (o pagamento pelos actos e o ressarcimento da sociedade) e como uma salvaguarda da ordem pública (o encarceramento do criminoso para protecção da sociedade), chega, na actualidade, a uma concepção mais ampla, que contemplando os dois elementos anteriores, exorta a um entendimento da pena como uma oportunidade de inclusão social.

Apesar do consenso normativo em torno destes princípios, a realidade continua a mostrar-nos elevadas taxas de reincidência na prática do crime, cujas causas estão muito ligadas à ineficácia ou inadequação das medidas promotoras da reinserção social. Considerando a questão concreta das elevadas taxas de reincidência entre a população reclusa, é possível identificar o contributo de três factores principais: em primeiro lugar, a manutenção, após a pena, das circunstâncias "exteriores" que estiveram na origem da prática do crime; em segundo lugar, a própria pena e o seu cumprimento; em terceiro lugar, os processos de estigmatização e rotulagem social. Propomo-nos neste artigo, reflectir acerca da acção destes factores, percebendo-os como desafios a superar na definição de estratégias promotoras da reinserção social e preparatórias da liberdade, junto da população reclusa. A concentração específica neste tipo de penas, de prisão efectiva, resulta do facto de estas corresponderem, ainda, ao enquadramento penal mais comum em Portugal, particularmente no que respeita à prática dos crimes "mais gravosos" e de maior perigosidade social e que, por isso mesmo, se pretende que não sejam repetidos.

Ilustraremos esta reflexão com alguns excertos de entrevistas a reclusos reincidentes, a cumprir pena de prisão no Estabelecimento Prisional de Lisboa, realizadas no âmbito de investigação prévia sobre o tema e já divulgada. Na apresentação destes excertos, salvaguardamos o anonimato e omitimos qualquer informação que, de alguma maneira, pudesse conduzir à identificação dos indivíduos.

O meio e as circunstâncias

Após o cumprimento da pena de prisão, os indivíduos têm que fazer uma reaprendizagem da vida em liberdade, em que desempenha um papel fundamental a sua (re)integração nas diversas redes sociais, sejam as mais próximas e informais, como a família, os amigos e a vizinhança, sejam as redes formais, como o trabalho ou os serviços sociais.

Neste processo de reintegração, além dos elementos ligados aos processos de rotulagem e estigmatização que desenvolveremos adiante, há que ter em conta os factores ligados ao meio e às circunstâncias do indivíduo que contribuem, em muito, para a persistência da conduta criminosa.

Estes são factores e características, ligados às trajectórias de vida, típicas da população prisional portuguesa, em que se destaca a baixa escolaridade, com a maioria dos reclusos a não ter concluído mais que o primeiro ciclo[3] ; a escassa qualificação profissional; os percursos profissionais precários e erráticos; e, para culminar, o cumprimento de uma (ou mais) pena de prisão. Como facilmente se depreende, estes não são os atributos ideais para a "conquista" de um emprego, ainda mais num período marcado, justamente, pela ausência generalizada do mesmo.

Começam então a ganhar força os factores que, a montante e a jusante, obstaculizam a reinserção social dos ex-reclusos, factores estes que, com bastante frequência, são geracionalmente herdadas. Com efeito, na maior parte dos casos, estes são portadores de um historial de precariedade e de vulnerabilidade sociais, bem como de marginalização face a redes formais e informais inclusivas.

---

[1] Todos os diplomas legais regulamentadores da execução das penas privativas de liberdade têm realçado a dimensão ressocializadora dessas penas (cfr. Decreto-Lei n.o 265/79, de 1 de Agosto (revogado); Decreto-Lei n.o 49/80 de 22 de Março; Decreto-Lei n.o 414/85 de 18 de Outubro; Lei n.o 115/2009, de 12 de Outubro, Decreto-Lei n.o 51/2011, de 11 de Abril), exortando todos os agentes e serviços, envolvidos na execução das penas, a promover a reinserção social dos reclusos.

[2] Como expressamente estabelece o articulado do artigo 2º, nº1, da Lei nº115/2009 de 12 de Outubro, que aprova o Código de Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade: *"A execução das penas e medidas de segurança privativas da liberdade visa a reinserção do agente na sociedade, preparando -o para conduzir a sua vida de modo socialmente responsável, sem cometer crimes, a protecção de bens jurídicos e a defesa da sociedade".*

[3] *De acordo com as estatísticas trimestrais da Direcção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), relativas ao 3º trimestre de 2012.*

A combinação destas diversas exclusões, sociais, educacionais, culturais e profissionais, com uma rede de relações que, quando existe, se reveste de características de fechamento e de homogeneidade – verifica-se aliás, com frequência, que as relações de amizade se estabelecem com indivíduos com condutas igualmente desviantes, e que a própria prática de crimes, e de ilícitos criminais, é comum em mais que um membro da família – conduz ao adensar da marginalização social dos indivíduos e constitui-se como um óbvio factor de reincidência na prática do crime.

A pena de prisão

O cumprimento da pena de prisão e os processos adaptativos, nela implicados, constituem elementos essenciais na para uma reflexão acerca da reinserção social de ex-reclusos.

A entrada na prisão, para cumprimento de uma pena é, à partida, uma circunstância debilitadora para os indivíduos que, rapidamente, têm que se adaptar a uma nova realidade (dura, cruel e com regras próprias). Estes mecanismos adaptativos constituem verdadeiros recursos de auto-preservação, ou mesmo de sobrevivência, num cenário em que a lei dominante é, de facto, a lei do mais forte (ou, pelo menos, do mais resistente).

Isto significa que quando um indivíduo é condenado, pela primeira vez, ao cumprimento de uma pena de prisão e dá entrada, como primário[4] , num estabelecimento prisional, vai ter que desenvolver todo um conjunto de estratégias e mecanismos adaptativos, que lhe permitam, não apenas lidar com a nova situação de privação de liberdade, mas sobretudo, que lhe permitam viver e conviver de acordo com as regras da prisão e com as hierarquias informais[5] que nela se afirmam.

"Da primeira vez eu era um miúdo, tinha 20 anos… lá fora, achava que era o maior, que era muito forte, mas foi cá dentro que vi que afinal era um miufinhas…apanhei muita tareia, mas foi aqui dentro que me fiz um homem…" (Filipe, reincidente, 30 anos).

Perante esta necessidade de adaptação, apuram-se os "esquemas" e os "estratagemas", para conquistar terreno ou para conquistar respeito, para ganhar protecção ou para infundir medo, estratégias que, afina,l se resumem a um único objectivo: viver (e sobreviver) a prisão.

Esta modificação comportamental, de adaptação ao contexto de reclusão é dominada pela vontade, de identificação e de inclusão que, como se sabe, constituem necessidades comuns a todos os indivíduos, e que se agudizam na prisão, quando os restantes laços (com o mundo exterior) se diluem ou se rompem.

Deste esforço de identificação, ou seja, de criação de laços, e de inclusão no grupo, acaba por resultar um reforço, ou mesmo uma aprendizagem, dos comportamentos desviantes, fruto "normal" do próprio processo de partilha de histórias e trajectórias de vida marcadas pela delinquência e pelo crime.

do seu humano e as suas potencialidades pessoais. As questões da humanização da escola fazem ainda mais sentido, se pensarmos que nos encontramos numa época

"Acho que acabei por aprender muito… quando dizem que a prisão é uma escola de crime, a verdade é que é mesmo. Ouve-se cada história… é normal, a malta fala do que fez, como fez, o que correu bem e o que correu mal, os esquemas… Quando saí de condicional, sabia que não queria voltar cá para dentro, mas se calhar não tinha a ideia de não voltar a roubar. O que eu queria era fazer as coisas bem feitas, para poder não ser apanhado" (Pedro, reincidente, 36 anos).

A vida na prisão obriga, ainda, a outras adaptações ligadas às vivências colectivas, aos horários, às rotinas e às regras. Numa prisão, tudo tem horas, tudo tem regras e tudo é escrutinável, e isto representa mais uma das "aprendizagens" a fazer no cumprimento da pena. Parafraseando Foucault (1999), a prisão é *"um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registados".*

Simultaneamente, os indivíduos sentem-se despojados de todos os seus referenciais, sejam eles físicos (em termos de espaço), materiais (em termos de bens), ou afectivos (em termos da rede de relações no exterior) [6]. Face a todo este processo adaptativo dá-se, então, uma verdadeira situação de difusão identitária, no indivíduo, cujas dimensões em confronto são as da identidade própria, anterior à situação de prisão, e a nova identidade enquanto preso, nas suas relações com os outros reclusos, com os guardas, com os técnicos e com a instituição e o sistema prisional.
O cumprimento de uma pena de prisão, sobretudo quando relativamente longa, leva a um processo de ver-

[4]Designação atribuída ao recluso que cumpre a primeira pena de prisão.
[5] As hierarquias informais, a que aludimos, referem-se aos presos e á estrutura de poder e de obediência, existente nestes contextos de reclusão.

[6] A questão dos horários, da rotina e da despersonalização constituem dos elementos mais destacados nos estudos sobre a vida nas prisões, desde o estudo clássico de Goffman, acerca das instituições totais.

dadeira desaprendizagem da vida em liberdade. De facto, os fenómenos atrás descritos de adaptação à vida em reclusão, associados à efectiva diluição dos laços e dos vínculos com o exterior leva os reclusos a desenvolverem alguma ambivalência relativamente à vida em liberdade. Por um lado, a liberdade constitui-se como o grande desejo, o objectivo de vida e o cumprimento da pena é "aligeirado" pela contagem dos dias até à eventual libertação, para a qual se fazem mil planos, a maior parte dos quais irrealistas. Mas, por outro lado, essa libertação afigura-se (paradoxalmente, para quem vive em liberdade, sem nunca ter experimentado a prisão) também como uma ameaça: a ameaça de já não saber viver em liberdade, o medo de um certo desconhecido, no mundo que, antigamente, se conhecia tão bem.

"Claro que estou feliz por sair [tinha-lhe sido concedida liberdade condicional], deve ser o dia mais feliz da minha vida a seguir ao nascimento dos meus filhos… mas, ao mesmo tempo… olhe, nem sei… já viu, estive este tempo todo fora, vi os meus filhos uma vez por mês, aqui na visita, a correr, com a minha companheira a mesma coisa… agora chego lá, entro pela casa adentro e nem sei o que hei-de fazer, nem como é que eles vão reagir… ainda são pequenos…" (Alberto, reincidente, 39 anos).

A rotulagem social

Uma vez em liberdade, seja em situação de liberdade condicional, seja após o cumprimento da pena, os indivíduos têm que fazer uma reaprendizagem da vida em liberdade, (re)integrando-se nas diversas redes sociais, sejam as mais próximas e informais, como a família, os amigos e a vizinhança, sejam as redes formais, como o trabalho ou os serviços sociais. Desenha-se assim um novo desafio, ligado aos processos de rotulagem e de estigmatização social que se constituem, efectivamente, como dois grandes obstáculos à reinserção social.

Desde logo, a prática do crime constitui, em si mesmo, um factor de estigmatização, tanto mais que, na maior parte dos casos, e tomando como referência o perfil típico da população prisional portuguesa, pode-se falar de carreiras desviantes[7], iniciadas muitas vezes, em idades precoces e geradoras (e, também, geradas por) de processos de rotulagem social que marginalizam e excluem. Com efeito, em narrativas pessoais marcadas por uma rotulagem negativa, aplicada já na vida anterior à prisão, pela pertença a grupos e subculturas excluídas, os indivíduos adquirem, na prisão, um novo rótulo, ainda mais estigmatizante, que vai adensar, ainda mais, as dificuldades prévias em matéria de acesso ao emprego e a um percurso de vida normativo.

Eu quando fui preso, da primeira vez, só pensava que queria mesmo endireitar a minha vida e não voltar cá para dentro. Atinei cá dentro, andei limpo [sem consumir drogas], trabalhei sempre, na faxina e na cozinha. Inscrevi-me num curso, mas nunca me chamaram. O problema foi que quando saí, voltei lá para o bairro. Também não tinha outro sítio… Para onde é que eu havia de ir?... No começo não me meti em caldeiradas, andava cá na minha, não me metia com ninguém e ia à procura de trabalho. Arranjei umas obras, mas aquilo era só uns biscates, nada de fixo. As vezes que fui pedir trabalho, perguntaram-me logo onde é que eu tinha trabalhado antes… Pronto, estava tudo estragado…. E olhe, depois, sei lá… voltei para as companhias, meti-me aí numas cenas e coleti a consumir [drogas] e acabei por vir dentro outra vez" (Rui, reincidente, 28 anos).

O projecto de reinserção social em contexto prisional

Durante o cumprimento da pena de prisão, os objectivos de reinserção social, e de preparação dos indivíduos para a liberdade e para o regresso à sociedade, assentam nas seguintes dimensões:

• *No planeamento do percurso de reclusão* de cada indivíduo através da elaboração de um Plano Individual de Readaptação (PIR), de acordo com o previsto legalmente, desde a publicação do Decreto-Lei no 265/79, de 1 de Agosto e reforçado pela Lei nº115/2009. De acordo com o nº3 do artigo 21º desta Lei, resulta expresso que:

"O plano individual de readaptação visa a preparação para a liberdade, estabelecendo as medidas e actividades adequadas ao tratamento prisional do recluso, bem como a sua duração e faseamento, nomeadamente nas áreas de ensino, formação, trabalho, saúde, actividades sócio -culturais e contactos com o exterior."

• *Na promoção da participação activa dos reclusos na sua valorização pessoal* e em formas construtivas de ocupação do seu tempo, como por exemplo, em actividades de ensino; em programas educacionais, orientados para a aquisição de competências individuais e sociais; em actividades de formação profissional; no trabalho; e em actividades desportivas, lúdicas; e culturais.

• *Na aplicação de medidas de flexibilização da pena,* como as licenças de saída precárias e a liberdade condicional, e de regimes especiais de reclusão, como o RAI (Regime Aberto para o Interior) e o RAE (Regime Aberto para o Exterior).

Mais uma vez, de acordo com o expresso no Código de Execução das Penas (Lei nº115/2009, artigo 12º, nº3), estes regimes *"visam favorecer os contactos com o exterior e a aproximação à comunidade".*

7 A propósito das carreiras desviantes, constituem leituras fundamentais a obra de Edwin Lemert e Howard Becker.

Considerando as dimensões atrás descritas, e legalmente fixadas como base da reinserção social de ex--reclusos, existem áreas de acção que devem ser contempladas no projecto promotor de reinserção social.

Em primeiro lugar e subjacente a todo o projecto, é fundamental o estabelecimento de uma relação de sinceridade e de confiança, humanizada, respeitadora e empática, entre o técnico e o recluso. O estabelecimento desta relação é essencial para a prossecução dos seguintes propósitos: conhecer o indivíduo, as suas circunstâncias e a sua história de vida; promover o insight, ou seja, a capacidade de auto-questionamento e a reflexão acerca de si mesmo; analisar, em comum, os problemas e as necessidades; identificar objectivos e estratégias; planear acções e activar recursos; e, finalmente motivar para a mudança.

Relativamente ao primeiro dos objectivos, o conhecimento do indivíduo e da sua trajectória de vida, deve constituir a base de qualquer projecto de reinserção, pois é desse conhecimento que resultará a identificação das potencialidades e dos constrangimentos com os quais esse projecto se irá confrontar. Acresce que é deste interesse genuíno, de procura de conhecimento do outro, que resulta a sedimentação da confiança entre o recluso e o técnico.

O segundo dos objectivos identificados, ligado à promoção do insight revela-se particularmente importante quando se verifica que o auto-questionamento e a reflexão não são habituais entre a maioria desta população, muito habituada a externalizar os factos e a atribuir culpas alheias para os actos próprios. São recorrentes discursos como: "Se eu me meti nisto foi pelas companhias"; ou "Ela é que me fez ficar de cabeça perdida" ou, ainda, "Isto já estava escrito, que eu sou filho da pouca--sorte". Qualquer uma destas frases ilustra, de forma clara, a desresponsabilização própria e a atribuição dos comportamentos a causas exteriores.

A "desmontagem" destes mecanismos de externalização, e o incentivo à responsabilização, são essenciais para a definição de uma mudança consistente, e realmente preventora da reincidência. A reflexão acerca dos actos próprios, das suas causas e das suas consequências deve, por isso, constituir-se como uma prioridade na elaboração do plano de reinserção.

Igualmente prioritária, na definição do projecto de reinserção, é a análise comum das necessidades e dos problemas, como aliás resulta expresso no nº 5 do artigo 21.º do Código de Execução das Penas, que define, claramente que, *"na elaboração do plano individual de readaptação deve procurar -se obter a participação e adesão do recluso".*

De facto, só com esta participação e adesão e com a análise conjunta das questões se consegue construir um plano realista e adequado às características do indivíduo e do contexto social mais vasto.

As duas finalidades seguintes, ligadas à identificação de objectivos e estratégias e á definição de acções e recursos a activar, constituem a dimensão mais pragmática da intervenção para a reinserção e implica o estabelecimento de objectivos de mudança realistas e hierarquizados, que contrariem eventuais expectativas fantasistas e inexequíveis, e o desenvolvimento de iniciativas conducentes a essa mudança, quer por parte do indivíduo – motivação, responsabilização e esforço – quer por parte do sistema prisional – inserção no trabalho, em formação profissional, na escola e ocupação saudável do tempo de pena – quer, ainda, por parte da sociedade e dos seus recursos – promovendo parcerias e sinergias com redes de apoio social e associações diversas cuja acção prossegue objectivos de reinserção social.

Relativamente ao último dos objectivos atrás referidos – a motivação para a mudança – verifica-se que a população reclusa tende a ter trajectórias de vida de grande vulnerabilidade social, associadas a um capital social igualmente baixo e a estruturas motivacionais tendencialmente débeis, marcadas por uma baixa resistência à frustração e pelo imediatismo. Como o processo de mudança, quando realista, implica tempo e implica esforço, ao mesmo tempo que se compõe de avanços, mas também de retrocessos, a motivação, já tendencialmente volátil, torna-se ainda mais frágil e a vontade de desistir começa a tomar conta do processo. Nestes momentos, a acção do técnico é crucial, devendo criar espaço, na relação, para a verbalização da revolta, da frustração e dos medos, por forma a, após essa ventilação, reforçar a motivação.

Assim, é importante trabalhar, em contexto de acompanhamento, a capacidade de antecipação face a eventuais insucessos e o desenvolvimento de estratégias de contingência, face a esses mesmos insucessos, prevenindo factores de desmotivação futura.

A partir da consolidação do conhecimento do recluso e do seu acompanhamento continuado, que conduzirão à definição de um plano de reinserção[8] , as estratégias e as acções definidas deverão orientar-se para as seguintes áreas principais:

• *Promoção da (re)constituição de redes sociais de apoio*, como sejam, a família, as relações de amizade e as relações de vizinhança. De facto, em muitas situações, estas redes já se encontravam muito debilitadas antes do cumprimento da pena de prisão e, mesmo quando isso não acontece, a própria duração da pena e o regime

de visitas, pode constituir um factor de enfraquecimento dessas redes. Com esta acção pretende-se que estas estruturas informais possam contribuir para incentivar e apoiar no processo de reinserção dos indivíduos, quer em termos afectivos e emocionais, quer, eventualmente, em termos materiais.

• *Formação profissional e educação*, neste âmbito, a acção é de procura de valorização das competências educacionais e populacionais do recluso, procurando colmatar as debilidades, já enunciadas neste capítulo, e ligadas à fraca escolarização da população prisional e à sua reduzida qualificação profissional. Assim, relativamente à Educação, estabelece o Código de Execução das Penas e Medidas Privativas de Liberdade, no seu artigo 38.º, nºs 1 e 2, respectivamente, que o ensino

"organiza-se em conexão com a formação profissional e o trabalho, de modo a promover condições de empregabilidade e de reinserção social, no quadro das políticas nacionais de educação e de emprego e formação de adultos" e, ainda que, "a escolaridade obrigatória é assegurada com carácter prioritário a reclusos jovens ou iletrados".

Já no que respeita ao trabalho, prescreve o mesmo Código, no artigo 41.º, nºs 1 e 2, respectivamente, que *"o trabalho visa criar, manter e desenvolver no recluso capacidades e competências para exercer uma actividade laboral após a libertação"*, e que *"deve ser assegurado ao recluso, de acordo com as ofertas disponíveis, trabalho em unidades produtivas de natureza empresarial, tendo em conta as suas aptidões, capacidades, preparação e preferências".*

Como correlato destas acções deve ser promovida a empregabilidade dos reclusos, quer ainda no decurso do cumprimento da pena – através da criação de emprego dentro dos próprios Estabelecimentos Prisionais e da prestação de serviços a entidades externas – quer após a saída em liberdade – através de parcerias e protocolos diversos que contribuam para programas de inserção profissional de ex-reclusos, como resulta do disposto no artigo 53.º da Lei nº115/2009, que, no seu n.º 1, estabelece que, *"aos serviços prisionais, em articulação com os serviços públicos de emprego e formação profissional, compete realizar acções com vista à futura colocação laboral dos reclusos".*

• *Formação social,* nesta área de acção preconiza-se a promoção da compreensão dos comportamentos próprios, numa perspectiva responsabilizadora e reflexiva, que conduza à transformação dos comportamentos, no sentido da sua adequação á norma social.

Esta formação social pode ser realizada no quadro de programas específicos, orientados para determinadas temáticas, como, aliás, já referimos em ponto anterior. Com estas acções estimula-se o desenvolvimento de comportamentos facilitadores das relações interpessoais, essenciais à reconstituição das redes informais de suporte, e incentiva-se, também, o desenvolvimento de novas formas de comunicação e de expressão, fundamentais para o estabelecimento de um novo padrão de relações com o meio social mais vasto.

• *Abandono de comportamentos aditivos*, esta constitui uma área de acção fundamental, considerando que uma proporção muito significativa da população prisional tem problemas de consumo e adição a drogas. Assim, a promoção da reinserção, em contexto prisional, tem necessariamente, que contemplar, também, programas específicos, destinados à paragem de consumos e ao tratamento da toxicodependência. Este tratamento pode assumir diferentes modalidades, que vão dos tratamentos de substituição químicos (com metadona), aos projectos integrados de tratamento, em Alas Livres de Droga.

• *Preparação para a liberdade,* esta constitui uma das áreas mais importantes na intervenção promotora da reinserção e preventora da reincidência. Entre as medidas de preparação da liberdade destacam-se os Regimes Abertos, já caracterizados em ponto anterior; a Liberdade Condicional ou as Saídas Jurisdicionais[9] , que de acordo com o disposto no artigo 76.º, n.º 2, são aquelas que *"visam a manutenção e promoção dos laços familiares e sociais e a preparação para a vida em liberdade".*

O projecto de reinserção social em contexto prisional

A intervenção promotora da reinserção social, realizada em contexto prisional desenvolve-se num processo, composto por diferentes etapas e alicerçado numa relação de acompanhamento continuado do recluso, e na promoção e activação dos recursos necessários à criação das condições para a reinserção social, após o cumprimento de uma pena de prisão.

[8] Como características deste Plano Individual de Readaptação destacam-se: ser elaborado com o recluso; estar fundado em recursos efectivos e disponíveis; conter objectivos de curto, médio e longo prazo (verificáveis e avaliáveis).

[9] A Liberdade Condicional é tratada nos artigos 173.o a 188.o e as Saídas Jurisdicionais, nos artigos 189.o a 196.o do Código de Execução das Penas. Os Regimes de Execução das penas (em que se incluem os Regimes Abertos, são tratados nos artigos 12.o a 16.o do mesmo Código.

Esboçando uma síntese dessas várias etapas, a intervenção inicia-se, necessariamente, com o estabelecimento de uma relação de ajuda, com o recluso, norteada por preocupações de empatia, de verdade e de responsabilidade. Como é evidente, esta relação só se constrói, também, quando existem as condições adequadas para um seguimento continuado do recluso.

De seguida, e no âmbito dessa relação, aprofunda-se o conhecimento do indivíduo e dos seus principais problemas, como, por exemplo, a baixa qualificação e/ou escolarização; a ausência de rede de suporte; a toxicodependência, etc.

Simultaneamente, analisam-se as potencialidades e os constrangimentos, envolvidos na intervenção, quer em termos pessoais, quer em termos sociais, quer, ainda, em termos institucionais. Destes elementos resulta a passagem à fase seguinte, respeitante a definição e construção do Projecto Individual de Readaptação, tendo sempre presentes os requisitos básicos de realismo – prevenindo e antecipando as situações e trabalhando planos de contingência; exequibilidade – em conformidade com as competências, aptidões e condições materiais e sociais do indivíduo; e delimitação temporal – individualizando objectivos de curto médio e longo prazo.

Segue-se a fase de implementação do Projecto, assente na activação dos recursos necessários à prossecução dos objectivos definidos, tanto ao nível de recursos formais e institucionais, quanto ao nível dos recursos informais.
Em todas estas fases se pressupõe o acompanhamento continuado do recluso, essencial para a manutenção e reforço da motivação necessária à prossecução do projecto.

Sublinha-se que este acompanhamento continuado e regular permite, igualmente, a revisão permanente dos objectivos e acções definidas no projecto, em função da evolução das circunstâncias, das condições e das necessidades que rodeiam a intervenção.

Figura 1 – O processo de intervenção
Fonte: Esquema da autora

Conclusão

Com este texto foi nosso propósito tratar, ainda que de forma breve, as especificidades dos desafios que se colocam à promoção da reinserção social de ex-reclusos e ao trabalho realizado, com este propósito, em contexto prisional.

Partindo das condições que se constituem como principais obstáculos aos objectivos de reinserção social e que, como vimos, se situam a montante a e jusante do cumprimento das penas de prisão efectiva, identificámos algumas das áreas prioritárias de qualquer projecto individual de reinserção, sublinhando que tal projecto se constrói de forma progressiva, com etapas distintas e identificáveis, mas sempre sustentado numa relação empática e verdadeira entre o profissional e o recluso, capaz de estimular a autorreflexão e a motivação para a mudança.

Face aos números tradicionalmente elevados de reincidência entre a população reclusa em Portugal, julgamos ser pertinente sublinhar, uma vez mais, o carácter absolutamente determinante das medidas e das acções adoptadas durante o cumprimento da pena, enquanto preparatórias para a vida em liberdade e promotoras de reinserção social.
Salientamos, todavia que, como é óbvio, tais medidas e tais acções só terão sucesso, se encontrarem sequência, após a libertação dos indivíduos, no trabalho e no envolvimento coordenado dos diferentes serviços e das diferentes entidades, com responsabilidades nas áreas sociais e de reinserção e, sobretudo no acompanhamento e no apoio assegurado ao ex-recluso.

Referências bibliográficas

BECKER, H. (2008). Outsiders: estudos de sociologia do desvio, Rio de Janeiro: Zahar.
FAUGERON, C. (1996). The changing function of imprisonment in R. Mathews & P Francis (eds.) Prisons 2000: an FOUCAULT, M. (1999), Vigiar e punir: nascimento da prisão, Petrópolis: Editora Vozes.
GOFFMAN, E. (1982), Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada, Rio de Janeiro: Zahar.
GOFFMAN, E. (2001), Manicómios, prisões e conventos (7ªedição), São Paulo: Perspectiva.
LEMERT, E. (1967), Human deviance, social problems, and social control. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
MANNHEIN, H. (1985), Criminologia Comparada II, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
RODRIGUES, A. (2002), Novo olhar sobre a questão penitenciária, Coimbra: Coimbra Editora.

INCLUSÃO SOCIAL DE SENIORES. A VIDA EM POST IT.

Sónia Alexandre Galinha[1]
Instituto Politécnico de Santarém. Escola Superior de Educação
CIE_Uma Centro de Investigação (I&D FCT)
Membro Colaborador do CIEQV Centro de Investigação em Qualidade de Vida
Colaboradora UCP/ CEFi (Linha 3)
soniagalinha@ese.ipsantarem.pt

Resumo
Com o objetivo central de conhecer os sintomas e a evolução da doença neuro-degenerativa de Alzheimer e discutir as questões éticas que esta coloca aos seus pacientes, familiares e cuidadores/ educadores através do visionamento do filme A Vida em Post-It, a autora define principalmente: 1. enquadrar os índices de envelhecimento e de vitalidade no objeto de estudo da idade maior; 2. desenvolver o elemento o valor participativo enquanto fator de transcendência pessoal e coletiva nas redes formais e informais; 3. destacar o modelo integrativo de bem-estar subjetivo na educação; 4. defender a qualidade de vida associada ao envelhecimento ativo e especificamente; 5. analisar o envelhecimento enquanto processo diferencial, multidimensional e singular.

Palavras-chave: Alzheimer, Comportamento, Seligman, OMS, CIF

Introdução

Os países da União Europeia e Portugal em particular defrontam-se com um processo significativo de envelhecimento da sua população. O índice de envelhecimento ou de vitalidade, em Portugal situava-se no valor de 129,4% no ano de 2013. Portugal tem atualmente 26,6% da população com mais de 65 anos de idade. Portugal ocupa a 34ª posição no relatório do "Índice Global de Envelhecimento 2013". Este relatório é elaborado pela *HelpAge* International, apoiado pela UNFPA (Fundo Mundial de População das Nações Unidas) que mede a qualidade de vida e o bem-estar das pessoas idosas a nível mundial (Galinha, 2014 b).

A Eurostat prevê num horizonte de 50 anos o aumento de 3 anos na esperança de vida. Nos próximos dez anos, espera-se poder atingir o nível de mortalidade da média da União Europeia e estabilizar num esperança de vida à nascença de 76 anos para os homens e 83 para as mulheres.

As Nações Unidas alertaram para o envelhecimento da população mundial, pela primeira vez, em 1982, na primeira conferência organizada sobre esta questão e da adoção, nessa ocasião, do plano de ação internacional sobre o envelhecimento. Os Conselhos Europeus de Estocolmo 2001 e de Barcelona 2002 salientaram a importância do desafio demográfico na União Europeia.

A diminuição da mortalidade e fecundidade verificada associada ao aumento da esperança média de vida e do número de idosos, apresenta uma relação particular associada com as seguintes alíneas:
a) Transição epidemiológica devida essencialmente à substituição das primeiras causas de morte por doenças transmissíveis para doenças não transmissíveis e causas externas;
b) Melhoria das condições de vida que permitiu a deslocação da carga de morbi-mortalidade dos mais jovens para os mais velhos;
c) Transformação da situação de predomínio da mortalidade para um predomínio de morbilidade.

Ao progressivo envelhecimento demográfico vem correspondendo uma longevidade crescente (Galinha 2010). Consideramos que as alterações sofridas pelas sociedades modernas e o seu reflexo desenvolvem uma particular atenção ao impacto que estes fenómenos produzem nos grupos mais vulneráveis dos quais destacamos a maior idade (2014 a).

Significação do tema

A inclusão social é um conjunto de meios e ações que têm como objetivo combater a exclusão e promover os benefícios da vida em sociedade. A inclusão social consiste em oferecer aos mais necessitados oportunidades, dentro de um sistema que beneficie a todos (Galinha, Jorge & Nunes, 2011). Desta forma é proposto o paradigma da inclusão social, que consiste em tornar a sociedade viável para a convivência entre pessoas na realização de seus direitos, necessidades e potencialidades.

A educação sempre foi, ao longo da história, e ainda hoje o continua a ser, objeto de preocupação do Homem (Fonseca, 2014). "O homem não pode tornar-se homem senão pela educação" (Kant, 1984, p.73). O homem só se construirá como homem e só se realizará como pessoa, e aí encontrará a felicidade, ao ascender à Humanidade e à Pessoalidade (Fonseca, 2014).

"É possível que a educação se torne cada vez melhor e que cada geração dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade; porque é no âmago da educação que se encontra o grande segredo da perfeição da natureza humana." (Kant, 1984, p.74).

É na ação que o humano se forma, onde ação e pensamento estão intimamente ligados, onde o pedagogo é antes de mais, um criador de contextos de aprendizagem. O acesso à humanidade, segundo Pestalozzi, realiza-se pelo saber e pelo conhecimento (pela formação social e educação, etapa da socialização). Pestalozzi insiste no pragmatismo da educação, na praxis. Assim, para Pestalozzi, a educação e a formação do Homem devem ser consideradas como ações, no encorajamento do caminho do Homem na relação com o outro, para a cidadania e autonomia social.

Contemporâneos de Pestalozzi, numa procura da construção de um novo mundo, das Luzes e do Humanismo, com mérito, os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional, resolvem declarar solenemente em 1789 os deveres e direitos naturais, inalienáveis e sagrados do Homem.

No campo científico, Wundt, no início do século XX, foi um dos principais percursores da volkerpsychologie, uma psicologia que abrangesse interdisciplinarmente a filosofia, a história e a antropologia. Acima do estudo da organização estrutural da consciência e das suas funções elementares, tais como a atenção, percepção e sensação, passíveis de serem avaliadas com métodos laboratoriais, a psicologia devia estudar processos mentais superiores, considerando a participação cultural, sustendo que estes processos são condicionados pelas artes, mitos, linguagem, cultura, lei e moral. As primeiras pesquisas debruçam-se sobre tópicos tais como a aprendizagem, a memória e os afetos.

É a Educação Social recente no nosso país? Sempre a Pedagogia se ocupou tanto sobre as idades avançadas?

Adolfo Lima, pedagogo na I República Portuguesa, no primeiro quartel do século XX, quando publicou como diretor a primeira revista em 10 de Janeiro de 1924 (Nº1 Ano I), Educação Social: Revista de Pedagogia e Sociologia editada pela Empresa Literária Fluminense afirmava a Educação Social na sua prática. Afirmava a importância da ciência psicológica para a Pedagogia Social. E, inserido na sua época, num contexto abundante em altas taxas de natalidade e duma menor esperança media de vida estava longe de poder perfilar que hoje cem anos volvidos o estudo das idades avançadas seria tão profícuo.

Já nessa altura na capa poder-se-ia ler *"Educação Social: Sociologia e Pedagogia estão interligadas. Se esta é de facto, baseada na Psicologia, ela tem todavia a sua prática dentro da Sciência Social. A Pedagogia fica entre as fronteiras da Psicologia e da Sociologia"*. Podemos ainda acrescentar que Adolfo Lima foi o director da revista "Educação Social" (1924-1926), o primeiro responsável da secção portuguesa da Liga Internacional Pró-Educação Nova, correspondente oficial da revista francesa L`Education, de Paris (1921-1927), entre outras responsabilidades.

Mialaret (1976) define o ato pedagógico como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível intrapessoal quanto no nível da influencia do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os torne elementos ativos desta própria ação exercida.

A consideração de uma dimensão histórica na psicologia e na pedagogia significa, para Lane (1980 a) b), assumir que tanto os processos internos como os estímulos externos têm um significado, o que pressupõe que cada ação pedagógica compreenda o significado social de cada comportamento no conjunto das condições de existência em que ocorre. "O homem fala, pensa, aprende e ensina, transforma a natureza; o homem é cultura, é história. Esta desconsideração da Psicologia em geral, do ser humano como produto histórico-social, é que a torna, se não inócua, uma ciência que reproduziu a ideologia dominante de uma sociedade". (Lane, 1984 a), p. 12).

No caso do processo grupal, Lane e Sawaia (1991, p. 59) sintetizam esse movimento:

"Entender o movimento de consciência dos indivíduos, que se dá em relação às atividades que eles desenvolvem em interação com outros indivíduos, conhecer os processos grupais que produzem as identidades pessoais e ao mesmo tempo produzem um sentido "nós" através da cooperação e da compreensão de determinantes histórico-sociais é a tarefa que compete à Psicologia, tornando a sua práxis num movimento de conscientização social e de atividades transformadoras da sociedade."

As diversas experiências comunitárias vêm apontando para a importância do grupo como condição, por um lado, para o conhecimento da realidade comum, para a auto-reflexão e, por outro, para a ação conjunta e organizada numa consciência e atividade, categorias fundamentais do psiquismo humano.

Sintetizando,
"o psicólogo na comunidade trabalha fundamentalmente com a linguagem e representações, com relações grupais, vínculo essencial entre o indivíduo e a sociedade e com as emoções e afetos próprios da subjetividade, para exercer sua ação ao nível da consciência, da atividade e da identidade dos indivíduos". (Lane, 1996, p. 31).

As pessoas constituem-se enquanto sujeitos, capazes de regular a própria conduta e vontade nas relações sociais (Damásio, 1994, 2000).

Numa sociedade complexa e dinâmica em que hoje vivemos caracterizada pela evolução do número significativo de pessoas em idade avançada e pela expansão das descobertas técnico-científicas, o papel das instituições e dos seus profissionais, através da sua missão, valores e visão é central (Galinha 2012 b).
Nesse processo de atuação conjunta, de produção coletiva de uma nova práxis educativa, o cuidador/ educador pode contribuir com a análise e redimensionamento das relações sociais que se estabelecem nos mais diferenciados contextos familiares, uma vez as significações são coletivamente produzidas e particularmente apropriadas (Galinha 2013 a).

Desta forma, no século XXI, novas fronteiras são colocados ao indivíduo, com diferentes graus de funcionalidade, ao cuidador formal ou informal e à própria sociedade.

Também como refere Savater (2005) ninguém chega a tornar-se humano se está só: tornamo-nos humanos uns aos outros. É preciso acreditar que é possível alcançar uma vida melhor. Mas não qualquer vida: é preciso ser uma vida humana, com boas relações com outros seres humanos. Caso contrário, pode até ser vida, mas não chegará a humana. É preciso haver união entre liberdade e responsabilidade, pois uma não existe sem

a outra. Ainda segundo Fernando Savater (2005), o ser humano é perfeito e tem uma capacidade infinita de aprender. Nós não nascemos totalmente Homens. Só nos tornamos humanos com a ajuda de outros humanos e na convivência com eles. É isso que os humanos precisam de aprender.

A participação estende-se, também, numa outra dimensão que transcende a própria realização pessoal, e que é exigência da mesma (Galinha 2012 c) d). A educação deve ser um esforço incansável capaz de suscitar a superação da insatisfação. A educação é fundamentalmente uma tarefa para desbloquear e promover processos de participação e de expressão numa relação pró-ativa (Caride Gomez; Pereira de Freitas & Vargas Callejas, 2007). A relação com o mundo nunca é diretamente imediata, mas sempre mediada pela linguagem, pelo simbólico e pelos valores. (Galinha, 2011 b). A dimensão comunicacional acentua a natureza da educação e das ciências humanas.

Entendemos que a participação social é um instrumento que possibilita e determina a interação social (Quintana Cabanas, 1995; Parcerisa, 2007).

Quando se aborda o modelo integrativo de bem-estar subjetivo, constitui-se como reflexão central e o pressuposto teórico de que o Homem tem sentimentos e perceções de bem-estar porque o seu ser, como um todo, vive na vida viva, percecionando, interrogando, construindo e elaborando (Morin, 1995). É uma realidade que não se pode negar (Galinha, 2009).

Modelo de Martin Seligman

Assumindo a presidência da American Psychological Association, Martin Seligman inicia o movimento denominado Psicologia Positiva, que visa oferecer uma abordagem às potencialidades e virtudes humanas, apreciativa, estudando as condições e processos que contribuem para a prosperidade dos indivíduos e comunidades e concentra-se na identificação das forças pessoais típicas de cada personalidade e de que forma conhecê-las pode significar o caminho para melhores interações (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 2006).

A American Psychology Association aponta para a importância do estudo de variáveis positivas que se inserem na esfera do bem-estar psicológico tais como a esperança, sensibilidade estética, a comunicação humana, a perseverança, o perdão, a originalidade, a espiritualidade, o talento e a sabedoria, entre outras, ou mesmo a nível social, para o estudo das virtudes dos cidadãos e das instituições: a responsabilidade, o altruismo, a comunicação institucional, a gratidão, a tolerância e o trabalho ético.

O bem-estar percebido é uma variável que assume uma centralidade ímpar nos domínios das ciências do humano pela complexidade subjacente e pela importância que assume para a vida harmoniosa. Apontamos a importância da perspetiva de Seligman no seio das instituições educativas em particular, no sentido da construção de um perfil holístico de capacidades e possibilidades.

Subscrevemos o conceito de Revolução Positiva na Mudança, no sentido de caracterizar uma transformação recente que se foca no melhor da condição humana e dos índices de satisfação com a vida onde a gestão do capital psicológico positivo canalize forças e capacidades psicossociológicas numa vantagem ética. (Galinha, 2011; Galinha 2012 a) b).

Peterson e Seligman (2004) desenvolveram um sistema de classificação para os aspetos positivos, enfatizando as forças e o carácter denominado Values in Action (VIA) – Classification of Strengths and Virtues. Nesse manual as forças foram divididas em características emocionais, cognitivas, relacionais e cívicas e em seis grupos de virtudes: sabedoria, coragem, humanidade, justiça, temperamento e transcendência.

Relativamente às vinte e quatro forças de assinatura da teoria de Seligman, na sua globalidade, estas são consideradas valiosas em quase todas as culturas; são valiosas por direito próprio e não só como meio para atingir outros fins; são maleáveis, as forças e as virtudes servem-nos em momentos maus e bons, os momentos difíceis são uma oportunidade para a demonstração e descoberta de muitas forças dentro de nós.

Importa referir que a construção de forças e virtudes não está relacionada com a aprendizagem ou treino, mas com a descoberta, a criação e a propriedade. Os vários caminhos para atingir cada uma das seis virtudes designam-se por forças.

Uma força envolve escolhas sobre quando usar e se a deve continuar a construir, mas também se deve ou não adquirir à partida.

São as Forças de Assinatura de Sabedoria e Conhecimento:
1- Curiosidade, Interesse pelo mundo;
2- Amor à aprendizagem;
3- Julgamento, pensamento crítico, abertura mental;
4- Engenho, originalidade, inteligência prática, inteligência de rua;
5- Inteligência social, pessoal e emocional;
6- Perspetiva.

São as Forças de Assinatura de Coragem:
7- Valor e bravura;
8- Perseverança, indústria, diligência;
9- Integridade, genuinidade, honestidade. Forças de Humanidade:
10- Bondade e Generosidade;
11- Amar e deixar-se amar. Forças de Justiça:
12- Cidadania, dever, trabalho de equipa, lealdade;
13- Equidade;
14- Liderança. Forças de Temperança:
15- Autocontrolo;
16- Prudência, discrição, cautela;
17- Humanidade e modéstia e, por último, Forças de Transcendência e Espiritualidade:
18- Apreciação da beleza e excelência;
19- Gratidão;
20- Esperança/ otimismo/ orientação para o futuro;
21- Espiritualidade, sentido de propósito, fé, religiosidade;
22- Perdão e misericórdia;
23- Brincadeira e bom humor;
24- Prazer, paixão, entusiasmo.

Nesta perspetiva, as sociedades passarão a diferenciar-se pela forma empática ou violenta como lidam com o Outro, pela virtude, pela ética, pelo direito e pelo dever, e pela forma como gerem ou não as suas emoções e regulam ou não a sua vida social e gerem ou não as capacidades e recursos, num compromisso dinâmico com o crescimento sustentável que se procura harmonioso e duradouro.

Constatamos a importância conferida à educação para o advento duma sociedade pautada pelo bem-estar psicológico através da realização de ações que visam a implicação de pessoas em torno de projetos pessoais, culturais e educativos. (Galinha & Loureiro, 2007 a) b); Galinha, 2008 a) b); Seligman, 2008).

Entendemos que não há bem-estar subjetivo possível sem a existência de práticas sociais e culturais e de pessoas animadas em reforçar a coesão de uma comunidade. A nova sociedade do bem-estar não é consequência exclusiva da industrialização, uma vez que outros fatores nomeadamente a democratização da sociedade e o advento dos estados nacionais permitiram a cultura do bem-estar (Galinha, 2011 a) b).

Nesta linha, para a estabilidade emocional e social, reconhece-se a urgência em descobrir estratégias inter-paradigmáticas específicas mas convergentes e desenvolver competências relacionais e empáticas de forma a proporcionar à criança, ao jovem, ao adulto ou idoso ambientes securizantes que o levem a conhecer-se melhor a si próprio, suas expectativas e limites e o mundo exterior em que se envolve, aprendendo a treinar novas competências pessoais e sociais no domínio da cognição e da afectividade, a comunicar eficazmente e a ser mais resiliente, variáveis que se cruzam com a responsabilidade, a participação, a paz e a própria existência humana (Galinha & Barbosa, 2011; Galinha & Barbosa, 2013).

Os promotores de saúde devem ainda promover uma abordagem positiva face ao envelhecimento, para os idosos serem encarados e encararem-se como membros da sociedade, e como pessoas respeitadas e valorizadas.

A aprendizagem ao longo da vida é um aspeto importante da promoção da saúde e devem promover-se as oportunidades educacionais necessárias, adequadas e pertinentes para as pessoas idosas. Os objetivos da Promoção de Saúde com pessoas idosas devem passar por melhorar a sua saúde e envolvimento nas decisões acerca da sua saúde.

Qualidade de Vida e Envelhecimento Activo

A noção de qualidade de vida remonta a 1960, institucionalmente, com a publicação do Relatório da Comission on National Goals, mais de uma década depois da II Guerra Mundial num periodo sem precedentes ao nível das preocupações das pessoas. Nesta mesma época histórica em psicologia destacava-se a Obra Tornar-se Pessoa de Rogers e Maslow, numa afirmação da Psicologia Humanista.

Assim, sobre a qualidade de vida relacionada com a saúde, usualmente apelidada de Health Related Quality of Life, podemos dizer que, segundo Epp (1990), na linha da Carta de Otawa, qualidade de vida significa fazer escolhas e tirar satisfação de viver. A saúde é vista como um recurso que dá às pessoas capacidade de gerir e até mudar o seu meio, concebendo esta perspetiva liberdade de escolha salientando o papel dos indivíduos e das comunidades na perceção de saúde.

Nos EUA, os movimentos sociais e políticos (sobre o welfare) tiveram como objetivo melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, sendo o conceito ampliado a partir das condições de saúde, educação, habitação, transporte, lazer para outros indicadores como esperança média de vida, não sendo, contudo, suficientes, uma vez que era cada vez mais necessário avaliar o grau de satisfação de cada sujeito sobre a sua própria qualidade de vida percebida, na subjetividade inerente (Pais Ribeiro, 1998).

A Organização Mundial da Saúde, na Carta de Otawa, defende que para a adoção de uma vida saudável, as

pessoas devem adotar uma atitude positiva, resiliente e de empowerment, isto é: de controlo sobre as suas condições de vida adotando estratégias para ultrapassar os obstáculos e as dificuldades que se colocam no seu ciclo de vida ao nível individual, organizacional ou comunitário (Galinha 2011 b) 2012 a) Galinha & Santos, 2010).

A abordagem à promoção da saúde da OMS, de 1986, é a de somar anos à vida, mas também, muito oportuna, a de acrescentar vida aos anos.

O conceito Envelhecimento Ativo foi introduzido em 2002 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), definindo-o como o processo de otimização das oportunidades para a saúde, participação e segurança, para melhorar a qualidade de vida das pessoas que envelhecem. Este deve ser promovido quer ao nível individual, quer ao nível coletivo.

Segundo a Organização Mundial de Saúde, nos países desenvolvidos a idade considerada para a classificação pessoa idosa é de 65 anos e nos países em desenvolvimento é de 60 anos.

Este conceito é mais abrangente que o conceito de envelhecimento saudável, pois para além da saúde são tomadas em conta os aspetos socioeconómicos, psicológicos e ambientais (Ribeiro & Paúl, 2011).

A promoção de um Envelhecimento Ativo é, assim, uma meta a atingir, uma vez que permite que as pessoas percebam em si o seu potencial para o bem-estar físico, social e mental ao longo do curso de vida e inclui a participação ativa dos seniores nas questões económicas, culturais, espirituais, cívicas e na definição das políticas sociais.

O objetivo primordial do Envelhecimento Ativo é aumentar a expectativa de uma vida saudável e de qualidade de vida. É tarefa não só dos idosos mas também de toda a sociedade envolvente, ajudá-los a envelhecer criativamente, não apenas desmistificando os diversos mitos e estereótipos (de improdutividade, de incapacidade, de degenerescência, de amargura, etc.), mas promovendo de todos os modos as suas capacidades e criando uma cultura de respeito, ao mesmo tempo que cuidam mais da sua saúde física e psíquica.

O Envelhecimento Ativo está dependente de fatores (determinantes), que se incluem:
1. na esfera pessoal (biologia e genética, fatores psicológicos);
2. na esfera comportamental (estilos de vida saudáveis e participação ativa no cuidado da própria saúde);
3. na esfera económica (rendimentos, proteção social, oportunidades de trabalho digno);
4. na esfera do ambiente físico (serviços de transporte público de fácil acesso, habitação e vizinhança seguras e adequadas, água limpa, ar puro e segurança alimentar);
5. na esfera do ambiente social (apoio social, prevenção de violência, educação e alfabetização);
6. na esfera da disponibilização dos serviços sociais e de saúde (direcionados para a promoção da saúde e prevenção da doença, de acesso equitativo e de qualidade).

Quer o género, quer a cultura, constituem fatores transversais neste processo, pois têm influência sobre todos os determinantes. A forma como a sociedade vê o processo de envelhecimento, bem como os seus idosos, é influenciado pelos seus valores culturais e tradicionais. O Plano Nacional de Saúde (2011-2016); prevê: - acessibilidade para todos/as, dentro e fora de casa; - conhecer, ganhar mais sabedoria e divertir-se; - novas tecnologias de informação e comunicação; - informação útil e oportuna; - voluntariado e o diálogo entre gerações.

Num projeto de Envelhecimento Ativo, para além das políticas e programas que incrementam a saúde física, são igualmente importantes aquelas que promovem as relações sociais e a saúde mental. O incremento da qualidade de vida preconizado como objetivo fulcral do envelhecimento ativo contempla não unicamente indivíduos saudáveis e ativos, mas também indivíduos frágeis, fisicamente incapacitados ou que necessitem de cuidados (Galinha 2013 b).

O envelhecimento pode constituir um processo positivo, se acompanhado de oportunidades contínuas de saúde, participação e segurança. Ao longo da vida é de extrema importância avaliar a influência dos fatores determinantes do envelhecimento ativo, visando tal como defende a OMS aproveitar as transições e janelas de oportunidade nos diferentes estádios, de forma a estimular a saúde, participação e segurança.

O Envelhecimento enquanto processo diferencial, multimensional e singular

Desde tempos remotos o envelhecimento se apresenta como uma fonte de estudo. Já nos mais antigos relatos e os primeiros estudos realizados sobre o envelhecimento, datados de 106-43 a.C., por Cícero, no seu trabalho intitulado De Senectute, a velhice é descrita como uma variável de indivíduo para indivíduo e como período da vida em que pode oferecer numerosas oportunidades pessoais (Fontaine, 2000).

De acordo com uma perspetiva bio-gerontológica, define-se envelhecimento como um processo dinâmico e progressivo, no qual há modificações, funcionais, bioquímicas e psicológicas, que levam à perda de capa-

cidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, a uma maior vulnerabilidade e a uma maior incidência de processos patológicos e também ainda a uma redução da capacidade homeostática perante situações de sobrecarga funcional do organismo podendo levar à morte.

A heterogeneidade existente no grupo dos idosos e a diversidade como uma característica importante dos mais velhos são provas da complexidade da definição de envelhecimento (Galinha, 2009).

O termo *idoso* é usado para populações que conseguiram viver determinado período de tempo, cumprindo a expectativa de vida esperada, o termo *envelhecimento* refere-se ao processo de crescimento e senescência que ocorre com o decorrer dos anos e que é um dos estágios do desenvolvimento.

O processo de envelhecimento acompanha todo o desenvolvimento humano, desde que nascemos, uma vez que só há uma maneira de viver que é envelhecer e só há uma maneira de envelhecer que é viver. É, por isso, um processo diferencial que varia de sujeito para sujeito. Todos nós envelhecemos de maneira diferente uns dos outros.

As mudanças próprias do envelhecimento prendem-se com os critérios:
a) Universais: aparecem em todas as pessoas que vivem;
b) Intrínsecos: não aparecem como consequência de fatores externos (ambientais);
c) Progressivos: o envelhecimento é um processo.

O processo de senescência resulta invariavelmente da passagem dos anos.

A senilidade é um processo lento e incapacitante que termina em disfunção mental permanente. O envelhecimento patológico ou senilidade ocorre quando os danos são de grande intensidade, levando a deficiências funcionais acentuadas e comprometendo o desempenho de várias atividades quer físicas quer cognitivas quer da vida de relação.

Referimo-nos não a uma idade de envelhecimento, mas às idades de envelhecimento:
a) Idade biológica que diz respeito ao envelhecimento orgânico;
b) Idade psicológica diz respeito às competências comportamentais que a pessoa desenvolve em resposta às mudanças do ambiente (incluindo as capacidades mnésicas, intelectuais, a motivação para a aprendizagem e empreendimento que integram o envelhecimento secundário que depende do controlo do indivíduo, contrariamente ao que acontece ao envelhecimento primário)
c) Idade social que diz respeito ao estatuto, aos hábitos e papeis desempenhados por cada indivíduo no meio em que vive.

Por envelhecimento fisiológico podemos considerar a diminuição da capacidade de adaptação e resposta do individuo as diversas situações do quotidiano.

Por envelhecimento psicológico, a dificuldade de adaptação a novas situações, abstração, a lidar com situações de doenças, alterações da consciência e alterações emocionais e da afetividade.

O envelhecimento social refere-se aos quadros de isolamento, diminuto reconhecimento social, estatuto, e outras problemáticas associadas.

Os três principais problemas que se colocam hoje às idades avançadas são a dependência (física e mental), o isolamento social e a marginalização.

Um dos elementos que determinam a expectativa de vida ativa ou saudável é a independência para realização de Atividades de Vida Diária AVD.

Na velhice, a capacidade de realizar as AVD pode sofrer alterações. Nota-se uma forte tendência à diminuição da atuação do indivíduo no meio em que vive. Tanto nas ações motoras mais específicas, como nas mais genéricas pode-se observar um especial comprometimento no comportamento tanto nas Atividades Básicas de Vida Diária ABVD (higiene, alimentação), nas Atividades Instrumentais de Vida Diária AIVD (rotinas) e nas Atividades Avançadas de Vida Diária AAVD (convívio e participação).

Com o declínio gradual da memória e das aptidões físicas e o impacto do envelhecimento e das doenças, o idoso tende a alterar seus hábitos de vida e rotinas diárias, substituindo-as gradativamente por atividades e ocupações que demandem menos recursos físicos e até mesmo psíquicos.

Os efeitos associados à inatividade e a má adaptabilidade são grandes, podendo acarretar uma redução no desempenho físico, na habilidade motora, na capacidade de concentração, de reação e de coordenação, gerando processos de auto-desvalorização, apatia, insegurança, perda da motivação, isolamento social e solidão (Okuma, 1998).

Identificamos, de acordo com Andreotti e Okuma (1999) cinco categorias hierárquicas que detetam os diferentes níveis de capacidade funcional em idosos:

a) fisicamente dependentes: pessoas que não podem executar atividades básicas da vida diária (como vestir-

-se, tomar banho, comer) e que dependem de outros para suprir as necessidades diárias;
b) fisicamente frágeis: indivíduos que conseguem executar atividades básicas da vida diária, mas não todas as atividades instrumentais da vida diária;
c) fisicamente independentes: podem realizar todas as atividades básicas e instrumentais da vida diária, mas são geralmente sedentários;
d) fisicamente ativos: realizam exercícios regularmente e aparentam ser mais jovens que sua idade cronológica;
e) atletas: ainda em competição desportiva.

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

De acordo com Instituto Nacional de Reabilitação (2014), a CIF é uma das classificações sociais adoptadas pelas Nações Unidas e engloba todos os aspetos da saúde humana e alguns componentes relevantes para a saúde relacionados com o bem-estar e descreve-os em termos de domínios de saúde e domínios relacionados com a saúde. A CIF é um novo sistema de classificação inserido na Família de Classificações Internacionais da Organização Mundial de Saúde (OMS) (World Health Organization Family of International Classifications - WHO-FIC), constituindo o quadro de referência universal adoptado pela OMS para descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade quer ao nível individual quer ao nível da população.

Com a adopção da CIF passa-se de uma classificação de "consequência das doenças" (versão de 1980) para uma classificação de "componentes da saúde" (CIF), sendo decisivo o seu papel na consolidação e operacionalização de um novo quadro nocional da funcionalidade, da incapacidade humana e da saúde.

De acordo com a mesma fonte (2014), a classificação é circunscrita ao amplo contexto da saúde e não cobre circunstâncias que não estão relacionadas com a saúde, tais como, as que resultam de fatores sócio-económicos. Por exemplo, algumas pessoas podem ter uma capacidade limitada de executar uma tarefa no ambiente em que vivem, por causa da etnia, sexo, religião ou outras características sócio-económicas, mas essas restrições na participação não estão relacionadas com a saúde no sentido que lhe é atribuído na CIF.

Muitas vezes considera-se, erradamente, que a CIF se refere unicamente a pessoas com incapacidades; na verdade, a CIF aplica-se a todas as pessoas. A saúde e os estados relacionados com a saúde associados a qualquer condição de saúde podem ser descritos através da CIF. Isto é: a CIF tem aplicação universal.

Segundo o Instituto Nacional de Reabilitação (2014), a funcionalidade e a incapacidade de uma pessoa são concebidas como uma interação dinâmica entre os estados de saúde (doenças, perturbações, lesões, traumas, etc.) e os fatores contextuais. A CIF inclui uma lista abrangente de fatores ambientais que são considerados como um componente essencial da classificação. Os fatores ambientais interagem com todos os componentes da funcionalidade e da incapacidade. O constructo básico do componente dos Fatores Ambientais é o impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e atidudinal.
A CIF classifica a saúde e os estados relacionados com a saúde. A unidade de classificação corresponde, portanto, a categorias dentro dos domínios da saúde e daqueles relacionados com a saúde. Assim, é importante notar que nesta classificação, as pessoas não são as unidades de classificação, isto é, a CIF não classifica pessoas, mas descreve a situação de cada pessoa dentro de uma gama de domínios de saúde ou relacionados com a saúde. Além disso, a descrição é sempre feita dentro do contexto dos fatores ambientais e pessoais (Instituto Nacional de Reabilitação, 2014).

No contexto de saúde:
a) Atividade é a execução de uma tarefa ou de uma ação por um indivíduo.
b) Participação é o envolvimento numa situação da vida real.

A Doença de Alzheimer e o Filme A Vida em Post-It

A propósito do Dia Mundial da Doença de Alzheimer, 21 de Setembro, aliado à comemoração do Dia Internacional do Educador Social, 2 de Outubro, destacamos o filme produzido pela BBC, um dos melhores realizados não só sobre os sintomas e a evolução da doença de Alzheimer, mas também sobre as questões éticas que esta coloca aos seus pacientes, familiares e cuidadores.

De acordo com a sinopse do filme A Vida em Post-It retrata o quotidiano de seis meses da fase inicial da doença de Christine que vive sozinha e que luta para manter um funcionamento normal nas suas atividades diárias. Para isso, Christine recorre a extensas agendas, a quadros de notas e a inúmeros post-its que procuram compensar a sua perda de memória recente. O documentário aborda também o importante papel dos familiares na resposta a esta doença, apresentando-nos Fiona, a filha de Christine que se reaproximou da mãe pós o seu diagnóstico de Alzheimer. Fiona é uma ajuda fundamental nos cuidados médicos e em outras necessidades básicas da sua mãe.

Na sua parte final, e à medida que a doença e as suas

consequências se vão agravando em Christine, o documentário aborda ainda os dilemas éticos que envolvem os pacientes e a fase final da sua vida.

A Doença de Alzheimer é a forma mais comum de Demência, constituindo cerca de 50% a 70% de todos os casos. De acordo com a Associação Alzheimer Portugal (2014), a Doença de Alzheimer é um tipo de demência que provoca uma deterioração global, progressiva e irreversível de diversas funções cognitivas (memória, atenção, concentração, linguagem, pensamento, entre outras). Esta deterioração tem como consequências alterações no comportamento, na personalidade e na capacidade funcional da pessoa, dificultando a realização das suas atividades de vida diária. O nome desta doença deve-se a Alois Alzheimer, médico alemão que em 1907, descreveu pela primeira vez a doença.

A Doença de Alzheimer é, segundo a mesma fonte, uma doença neurodegenerativa porque em termos neuropatológicos, a Doença de Alzheimer caracteriza-se pela morte neuronal em determinadas partes do cérebro, com algumas causas ainda por determinar. O aparecimento de tranças fibrilhares e placas senis impossibilitam a comunicação entre as células nervosas, o que provoca alterações ao nível do funcionamento global da pessoa.

Na fase inicial, os sintomas da Doença de Alzheimer são muito subtis. Todavia, começam frequentemente por lapsos de memória e dificuldade em encontrar as palavras certas para objetos do quotidiano. Estes sintomas agravam-se à medida que as células cerebrais vão morrendo e a comunicação entre estas fica alterada.

À medida que as células cerebrais vão sofrendo uma redução, de tamanho e número, formam-se tranças neurofibrilhares no seu interior e placas senis no espaço exterior existente entre elas. Esta situação impossibilita a comunicação dentro do cérebro e danifica as conexões existentes entre as células cerebrais. Estas acabam por morrer e isto traduz-se numa incapacidade de recordar a informação. Deste modo, conforme a Doença de Alzheimer vai afetando as várias áreas cerebrais vão-se perdendo certas funções ou capacidades. Quando a pessoa perde uma capacidade, raramente consegue voltar a recuperá-la ou reaprendê-la, refere a Associação Alzheimer Portugal (2014).

Citando outros sintomas característicos: Dificuldades de memória persistentes e frequentes, especialmente de acontecimentos recentes; apresentar um discurso vago durante as conversações; perder entusiasmo na realização de atividades, anteriormente apreciadas; demorar mais tempo na realização de atividades de rotina; esquecer-se de pessoas ou lugares conhecidos; incapacidade para compreender questões e instruções; deterioração de competências sociais; imprevisibilidade emocional.

As capacidades da pessoa variam de dia para dia ou mesmo dentro do próprio dia, podendo piorar em períodos de stresse, fadiga e problemas de saúde, existindo uma deterioração ao longo do tempo. A Doença de Alzheimer é progressiva e degenerativa e irreversível.

Ainda de acordo com a Associação Alzheimer Portugal (2014) a taxa de prevalência da demência aumenta com a idade. A nível mundial, a demência afeta 1 em cada 80 mulheres, com idades compreendidas entre os 65 e 69 anos, sendo que no caso dos homens a proporção é de 1 em cada 60. Nas idades acima dos 85 anos, para ambos os sexos, a Demência afeta aproximadamente 1 em cada 4 pessoas.

Referências bibliográficas

ANDREOTTI, R. A. & OKUMA, S. S. (1999). Validação de uma bateria de testes de atividades de vida diária para idosos fisicamente independentes. Revista Paulista Educação Física, USP - São Paulo, 13(1): 46-66. CDD. 20. ed. 1999, 305. 26p. Disponível em: http://www.usp.br/eef/rpef/v13n1/v13n1p46.pdf. Consultado em linha em 20 de setembro 2014.

ASSOCIAÇÃO ALZHEIMER PORTUGAL – Associação Portuguesa de Familiares e Amigos dos Doentes de Alzheimer (2014). Doença de Alzheimer. Disponível em http://alzheimerportugal.org/pt/. Consultado em linha em 20 de setembro 2014.

CARIDE GOMEZ, J.; PEREIRA DE FREITAS, O.M. & VARGAS CALLEJAS, G. (2007). Educação e Desenvolvimento Comunitário Local - Perspetivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade. Porto: Profedições.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2006). Introduction. In M. Csikszentmihalyi & I.S. Csikszentmihalyi (Eds.) A life worth living:contributions to positive psychology.(pp.3-14). New York: Oxford University Press.

DAMÁSIO, A. (2000). O Sentimento de si – o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência. Lisboa: Publicações Europa América.

DAMÁSIO, A. (1994). O Erro de Descartes – emoção, razão e cérebro humano. Lisboa: Publicações Europa América.

EPP, J. (1990). Achieving health or all: a Framework for health promotion. Canada: Minister of Supply and Services Canada.

FONSECA, M.J. (2014). Ciências da Educação e Filosofia da Educação. Disponível em http://www.ipv.pt/millenium/pce6_mjf.htm. Consultado em linha em 20 de setembro 2014.

FONTAINE, R. (2000). Psicologia do Envelhecimento. Lisboa: Climepsi Editores.
GALINHA, S. A. & VAU, R. (2014 A). Maus Tratos nos Idosos e desenvolvimento comunitário – estudo exploratório e análise sistémica. In Actas do IX Congresso Iberoamericano de Psicologia e 2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses. CCB Centro Cultural de Belém, 9 – 13 Setembro. Lisboa – Portugal.
GALINHA, S. A. (2014 b). Planeamento estratégico para a qualidade de vida dos seniores. In Actas do IV Congresso Internacional de Gerontologia e de Geriatria. FIL Feira Internacional de Lisboa e Escola Superior de Educação João de Deus, 5, 6 e 7 de Dezembro. Lisboa - Portugal.
GALINHA, S.A. & MIHAILESCU, A. (2013). Sistémica Familiar. In Actas do Congresso II Congresso Iberoamericano de Psicologia da Saúde e III Luso-Brasileiro da Psicologia da Saúde. Universidade do Algarve. 4-6 de Julho. Faro – Portugal.
GALINHA, S. A. (2013 b). Género e saúde -Outros problemas de saúde em idosos. In Actas do VIII Encuentro transfronteirizo sobre mayores. I Encontro Iberoamericano sobre enfermagem do envelhecimento. X Simposio sobre idosos. VIII Encontro transfronteiriço sobre idosos e III Encontro transfronteiriço sobre úlceras e feridas. Casa de la Cultura Ayuntamiento de Valverde de Leganés. 23 e 24 de Maio. Valverde de Leganés – España.
GALINHA, S.A. (2012 a). Active Aging. In Actas Memories of the Past, Hope for the Future. Faculdade de Filosofia e de Ciências da Educação da Universidade de Valência. 2 – 13 de Março. Valência – España.
GALINHA, S. A. (2012 b). Vita Plus Senior Joia Projet. In Actas III Congresso Mundial Envelhecimento Ativo. Rutis. Fundação Calouste Gulbenkian, 18, 19 e 20 de Abril. Lisboa - Portugal.
GALINHA, S.A. (2012 c). Educacion Comunitaria Asc y el Desarollo Comunitário en Tiempo de crisis. quadernsanimacio.net nº 15. en http://quadernsanimacio.net; jenero de 2012; ISSN: 1698-4404.
GALINHA, S.A. (2012 d). Los Factores de Sostenibilidad Social en la Educación – La Dinámica Intersubjetiva de la Era de la Globalización. quadernsanimacio.net nº 16. en http://quadernsanimacio.net; julio de 2012; ISSN: 1698- 4404
GALINHA, S. A. (2011 a). Construir os Homens para Construir a Humanidade. In Galinha, S.A. (Coord). Pedagogia e Psicologia Positiva - Interações em Educação e Saúde. Porto: Livpsic.
GALINHA, S. A. (2011 b). Empowerment. Ação de Formação Para Dirigentes. Biblioteca Municipal de Almeirim. Novembro. Almeirim: Rutis – Rede das Universidades Seniores.
GALINHA, S.A. (2010). Criar, Comunicar, Participar – Com Adultos e Idosos: Para uma Pedagogia dos Afectos. Santarém: Imprinove. ISBN 978-989-20-2031-0
GALINHA, S. A. (2009). A inter-relação Qualidade de Vida Percebida, Bem-estar Subjectivo no Envelhecimento Activo, Animação e Coaching Ontológico. In Pereira, D.L. & Lopes, M.S. (Coords). Animação Sociocultural na Terceira Idade. Chaves: Intervenção. (pp.89-107). ISBN 978-972-99851-5-7.
GALINHA, S. A. (2008 a). IP interhealth – enhancing the quality and the impact of health promotion within higher education: International cooperation, experience and success in Europe. (pp.20-21) Nº 17 – Intercultural Dialogue – Experience and Perspectives. Journal of the Comenius Association.
GALINHA, S.A. (2008 b). Social Competences, Positive Mental Health and Community Projects. In Actas do XXIX International Congress of Psychology. 20-25 de Julho. Berlim - Germany.
GALINHA, S. A. & BARBOSA, A.G. (2013). O Não Formal e o Informal em Educação. In Actas do I Colóquio de Ciências Sociais da Educação e do III Encontro de Sociologia da Educação. Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho, Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia e Asociación de Sociologia de la Educación España. Braga, 25, 26 e 27 de Março. Braga – Portugal.
GALINHA, S. A. & BARBOSA, A. G. (2011). A Paz e a Saúde: Contributos Psico-educacionais. Atas 1º Congresso Internacional "Construir a Paz" Universidade Fernando Pessoa. 15-16 Junho. Porto - Portugal.
GALINHA, S. A; JORGE, V. & NUNES. I. (2011). Inclusão e animação socioeducativa - contributos para a saúde e o bem-estar percebido. Atas do 2º colóquio Envelhecimento, Saúde e Cidadania. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. 28 de Outubro. Coimbra - Portugal.
GALINHA, S.A. & SANTOS, A.R. (2010). Resiliência e Empowerment Face ao Risco e à Vulnerabilidade. In Galinha, S.A. (Coord). Sociedades Empáticas e Organizativas: Contributos Psicossociológicos em Educação. Santarém: Imprinove. (pp. 69- 89). ISBN 978-989-20-2052-5.
GALINHA, S. A. & LOUREIRO, M. J. (2007 a). Bem-Estar Subjectivo e Aprendizagem ao longo da vida: algumas reflexões sobre uma experiência com narrativas de seniores com diferentes trajectórias culturais. (pp.45-57). Revista Educare Educere Nº20. Ano XIII. ISSN 0873-0504.
GALINHA, S.A. & LOUREIRO, M.J. (2007 b). Da Dimensão Social à Qualidade em Saúde. In Actas das IX Jornadas de Sociologia da Universidade de Évora e do Centro de Investigação em Sociologia e Antropologia – Transpondo Fronteiras. 27 e 28 de Abril. Évora - Portugal.
INSTITUTO NACIONAL DE REABILITAÇÃO (2014). CIF Classificação Internacional de Funcionalidade. Disponível em http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif. Consultado em linha em 20 de setembro 2014.
KANT, E. (1984). Réfléxions sur l' éducation. Paris: Vrin.
LANE, S. T. M. (1996). Histórico e fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil. In R. H. F. Campos (Ed.), Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia (pp. 17-34). Petrópolis, RJ: Vozes.
LANE, S. T. M. (1980a). Uma redefinição da Psicologia Social. Educação & Sociedade, São Paulo, 2(6), 96-103.
LANE, S. T. M. (1980b). A Psicologia Social como ação transformadora. In Anais do I Encontro Brasileiro de Psicologia Social (pp. 67-71), São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica.

LANE, S. T. M., & SAWAIA, B. B. (1991). Psicología: ciência o política? In M. Montero (Ed.), Accion y discurso. Problemas de psicología política en America Latina (pp. 59-85). Caracas,Venezuela: EDUVEN.
MIALARET, G. (1976). As Ciências da Educação. Lisboa: Moraes Editores.
MORIN, E. (1995). Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget.
OKUMA, S. S. (1998). O Idoso e a Atividade Física. São Paulo, SP: Papirus.
PAIS RIBEIRO, J. L. (1998). Psicologia e Saúde. Lisboa: ISPA.
PARCERISA, A. (2007). Didáctica en la educación social. Barcelona: Grao.
PETERSON, C. & SELIGMAN, M. (2004). Character strengths and virtues: A classification and handbook. Washington, DC: American Psychological Association.
QUINTANA CABANAS, J. M. (1995). Teoria de la Educación. Concepción antinómica de la educación. Madrid: Dykinson.
RIBEIRO, O. & PAÚL, C. (2011). Envelhecimento Activo. In O. Ribeiro (coord.) Manual de Envelhecimento Activo. Lisboa: Lidel.
SAVATER, F. (2005). La aventura de Pensar. Madrid: Editorial Debate.
SELIGMAN, M. (2008). Felicidade autêntica - Os Princípios da Psicologia Positiva. Lisboa: Pergaminho.

PROBLEMATIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE REINTEGRAÇÃO SOCIAL DE TOXICODEPENDENTES NO ÂMBITO DE UMA VISÃO SISTÉMICA DAS TOXICODEPENDÊNCIAS

Paulo Coelho Dias[1]

1 Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE – IUL)
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES – IUL)
pgdias@sapo.pt

Resumo

Confrontamos neste artigo, numa perspetiva sistémica, as várias dimensões habitualmente associadas à problemática das toxicodependências como forma de propor orientações na reinserção social de toxicodependentes. Metodologicamente, inquirimos 180 respondentes mediante a aplicação de dois questionários. Aprofundámos algumas das linhas de análise mediante a aplicação de entrevistas semi-diretivas. Os dados foram tratados através de análise multivariada e análise de conteúdo. Os Resultados apontam para perfis diferenciais de consumo de substâncias que prefiguram, por consequência, níveis também eles diversos de reinserção social, diferenciação que explicitamos.

Palavras-chave: Toxicodependência, Reinserção de toxicodependentes, Função Social das Drogas

Introdução

A abordagem mais frequente no âmbito da problemática da toxicodependência tende a assumi-la como um problema centrado num ou mais indivíduos consumidores de substâncias psicoativas para os quais se procura uma cura, descurando, não raramente, que, por sua vez, ela é, também, senão sobretudo, uma consequência da própria sociedade havendo, nesse caso, que contextualizá-la para identificar tendências, procurar padrões e destrinçar casos para, só então, poder propor medidas de reinserção social. No nosso entendimento, deve-se, por isso, perspetivar o problema numa abordagem o mais possível holística que lhe devolva a sua complexa inerência cultural e estrutural mais do que simplesmente conjuntural ou resultante de causalidades unidirecionais tantas vezes redutoras e abusivamente simplificadoras deste problema.

Nesta linha mais ampla de análise, Ferreira (2008) alerta para o facto do consumo de drogas, lícitas ou ilícitas, leves ou duras[10], constituir um dos mais graves problemas contemporâneos observável à escala individual, comunitária e global, colocando em risco as sociedades por poder conduzir o indivíduo a um estado de dependência física, psíquica ou ambos com evidentes impactos desestruturadores na organização social. O autor salienta que o que torna mais complexo este problema é a pluralidade dos tipos de consumo ligado a um não menor leque de motivações subjacente aos consumos (problemas pessoais e sociais, influência do grupo ou do par, indução da sensação de produção de prazer e de resolução de problemas, capacidade de aliviar sensações ou angústias, podendo as drogas funcionar tanto como estimulantes, calmantes ou inspiradoras). Na mesma perceção ampla do conceito, Coelho (2004, p. 42), refere que *"A toxicodependência não é um problema químico, é um sintoma de inadaptação do indivíduo, uma forma que ele encontra para melhor lidar com a vida"*, remetendo para uma questão mais complexa da interação idiossincrática do indivíduo com o seu meio no âmbito da qual a droga surge com uma funcionalidade própria. Por este facto, a toxicodependência não se combate batalhando contra o toxicómano, mas sim propondo uma luta à qual ele possa aderir. Por esta razão, autores como Dias (1992a, 1992b, 1992c) ou Pinto-Coelho (1998) explicam que, para perspetivarmos adequadamente a evolução de uma toxicodependência, é necessário centrarmo-nos na pessoa e nas suas necessidades.

Mormente, o fenómeno da toxicodependência - ou, até nalguns casos, mais apropriadamente, da toxicomania -, corta transversalmente a sociedade sem exceção de grupos, de género ou até de idade embora, pela sua natureza, predomine mais nuns grupos do que noutros pela maior apetência não à substância em si mas, antes, a um certo modo de vida, desde logo, a exposição aos chamados comportamentos de risco. Trata-se daquilo que nos dizem Brito e Esteves (2001) que associam desde logo o período da adolescência a este tipo de comportamentos de risco. Esta tendência é de tal forma profunda neste grupo etário que, por exemplo, Canavarro (2001) salienta que o risco na adolescência deve ser tido como um comportamento normal. Na grande maioria, os comportamentos de risco estão associados ao sentimento intrínseco de prazer e de excitação pela quebra da rotina. Trata-se de sentir o prazer de ultrapassar os limites. É por esta razão que para Brito e Esteves (2001), a adolescência é por excelência a fase da vida mais ligada à experimentação. Isto significa que é nesta altura que os jovens podem iniciar o consumo de substâncias lícitas e ilícitas por diferentes motivos. Neste âmbito, as atividades culturais geralmente são celebradas com festas onde se faz notar a presença do álcool o que pode configurar um ambiente propício para o uso experimental de outras drogas para a prática de comportamentos de risco. Neste processo, Marujo (2012) afirma que, no mundo em que vivemos, fumar, beber e experimentar drogas faz parte da realidade da maioria dos jovens das grandes metrópoles e até das pequenas cidades do interior. Pouco importa onde os jovens se encontrem (…) pois existe sempre alguém com a droga da «moda». Paralelamente, dado o caráter por vezes longínquo dos primeiros impactos é normal que, nesta fase da vida, se recorra às drogas sem que se pense nos problemas que estas poderão trazer, não prevenindo assim as possíveis consequências a longo prazo (Nunes, 2010). Vejamos, quando as manifestações negativas se manifestarem o jovem já não pode voltar atrás no início do consumo pode, quando muito, alternativamente, - e em termos que dependem de uma relação nem sempre estável nem sempre previsível da relação do indivíduo com as substâncias- procurar sair do mundo dos consumos começando a enfrentar, através das mais diversas vias, a sua adição quando a ela chegou.

No âmbito da literatura sobre toxicodependências, seguindo esta perspetiva multidimensional que subscrevemos, surgem várias dimensões associadas ao consumo que se perspetivam como «causalidades» nalguns casos bastante aparentes, noutras esboçando padrões menos claros embora nem por isso menos relevantes. Ora, a compreensão da rede de ligações «causais» estabelecida entre as várias dimensões e níveis adstritos

[10] Atualmente esta separação entre drogas leves e duras tem vindo a ser abandonada porque existe evidência empírica de diversos estudos de que há consumos leves de drogas duras e consumos duros de drogas leves tudo ficando a depender, portanto, do tipo de ligação que se estabelece com a substância.

à toxicodependência constitui-se como sendo uma tarefa fundamental na medida em que, nalguns casos e com predomínio nalgumas substâncias, esta prática constitui-se num perigoso ritual para o indivíduo ou grupos de indivíduos que a adotam produzindo inúmeros problemas sociais. A desvinculação das redes sociais de referência, condutora in extremis à exclusão social do indivíduo toxicodependente, constitui-se como uma das mais graves consequências deste processo. Ora, como vimos, a compreensão deste problema passa pela relação complexa que se estabelece num trinómio constituído por indivíduo, sociedade e substâncias. Não compreender a força estruturadora desta relação determinadora nalguns casos de fenómenos de exclusão social conduzirá, com grande probabilidade, a uma relativa inoperância das políticas de reintegração social quando as razões da desintegração que lhe deram origem são essencialmente desconhecidas.

Assim, pretendemos neste artigo dar um contributo para o problema das toxicodependências, com destaque para a identificação das variáveis sistémicas condicionantes dos consumos primeiro, para, posteriormente, propor sobre tais tendências algumas orientações concretas que devem estar subjacentes ao processo de reintegração globalmente entendido. Estamos, claramente numa linha de confluência com Pinto-Coelho (1998) quando este autor salienta que a luta contra a toxicodependência é um problema de política social. Por conseguinte, para ser resolvido é necessário compreendê-lo.

Toxicodependência e motivações para o consumo

Planeta, Cruz, Marin, Aizenstein e DeLucia (2007) referem que, por toxicodependente, entende-se a pessoa que mantém o consumo de uma determinada substância, em detrimento das consequências adversas que sabe que ela provoca no seu organismo. Segundo Alves (2009, p. 50) esta manutenção de consumo decorreria de uma *"incapacidade para interromper autonomamente e permanentemente a utilização da substância" acarretando, por consequência, não raramente, uma "deterioração da saúde física e/ou psíquica"* do utilizador resultante do consumo prolongado dessa mesma substância.

Neste processo, uma certa irredutibilidade ligada ao consumo de algumas substâncias decorre de padrões culturais que, compreendendo o toxicodependente no uso da sua substância vão, na verdade, muito para além dele (Dias, 2006). Nesta perspetiva, Ferreira (2008), exemplificando com o consumo do álcool, salienta que as drogas

"podem servir os interesses dos jovens na medida em que facilitam a inclusão no meio social e contribuem para a constituição de um modelo de jovem consumidor de bebidas alcoólicas pelos reforços sociais e culturais com que se depara" (p. 61).

Esta situação decorre e é agravada por traços idiossincráticos específicos de cada indivíduo consumidor. Assim, situações de timidez, dificuldades de relacionamento, baixa auto-estima, etc. podem promover ou condicionar o uso que um indivíduo fará de uma substância específica. (Ferreira, op. cit.). O que acontece é que, por uma multiplicidade de razões ou de circunstâncias da vida, um indivíduo pode tomar contacto com o efeito que uma ou mais substâncias provocam no seu comportamento. Esta autoperceção de si com e sem a droga pode fazer toda a diferença no tipo de uso que o indivíduo dela fará. É também isso que Nunes, 2010: p. 6) explica, ao salientar que a mudança de comportamento que ocorre após o consumo de substâncias tóxicas

"pode provocar nos indivíduos sentimentos agradáveis ou mesmo de alívio quando existe um problema, seja ele físico, psicológico ou social, o que favorece e estimula o seu consumo."

Por sua vez, a referida multiplicidade de razões e de circunstancialismos que podem levar os indivíduos ao contacto com uma ou mais substâncias é de tal forma diversa que permite perceber até que ponto a exposição de um indivíduo a este problema na nossa sociedade é elevada. Silva e Deus (2010: p. 7), por exemplo, salientam os seguintes aspetos mas outros poderiam ser acrescentados: "curiosidade ou desejo de sensações, pressão do grupo de pares, alívio ou fuga a problemas que os afligem e a oposição aos adultos constituem motivos para uso de drogas."

Relevância do enquadramento familiar e social do toxicodepente

A integração social ou familiar de um indivíduo permite a construção da sua identidade que é, por sua vez, fortemente condicionadora da formação do seu lugar na sociedade em geral. Esta integração, decorrente da mútua conjugação entre processos de interiorização da realidade objetiva e de exteriorização da realidade subjetiva, alicerça-se e gradualmente densifica-se e solidifica-se ao longo da socialização primária com maiores ou menores continuidades na socialização secundária subsequente (Berger e Luckmann, s. d.). Trata-se de um processo fundamental na definição, ainda que tendencial, da trajetória do indivíduo na sociedade. Especificamente no

âmbito do consumo de drogas Patrício (2006, citado por Nunes, 2011, p. 14), salienta que a ausência de adultos que sejam referências estruturantes (pais, professores, etc.), pode conduzir ao consumo de estupefacientes, habitualmente na adolescência. Paralelamente, a integração e posterior vivência em grupos de pares é um dos mecanismos sociais que mais potenciam o uso de substâncias. Essa relação interpares configura-se como fator de risco quando os amigos, considerados modelo de comportamento, demostram tolerância, aprovação ou consomem droga (Schenker e Minayo, 2004). Neste processo, segundo Nunes (2010), os fatores de risco podem dividir-se entre os de origem individual e os de cariz ambiental/social. Dentro dos fatores de risco individual subdividem-se os biológicos, os comportamentais, os de personalidade. Nos fatores de risco ambiental/social agrupam-se os do meio envolvente, do meio social envolvente, e a família.

Por último, urge salientar que, por sua vez, a modalidade de uso das substâncias, fundamentalmente nos casos de uma utilização mais intensa e durante um mais prolongado período de tempo, tende a degradar, quando existiam à partida, as supracitadas relações sociais e familiares (e laborais quando existem), conduzindo não raramente o toxicodependente a uma perda progressiva das suas redes sociais, podendo culminar num processo de exclusão social (Garcia-Mijares e Silva, 2006).

Exclusão social do toxicodependente

Um excluído é um indivíduo que é incapaz de estabelecer uma identidade social no trabalho, na família e na comunidade. É devido a esta fratura que a pobreza e a exclusão social normalmente estão associadas a grupos denominados «perigosos» ou «marginais» (Diogo, 2006). Alguns autores estabelecem um certo nível de causalidade entre os chamados comportamentos autodestrutivos (toxicodependência, alcoolismo, prostituição) e a exclusão social (Costa, 2000). Para o autor, a trajetória associada ao consumo de drogas, pelos comportamentos que lhe tem associados, antagoniza-se com certas dimensões da vida em sociedade, desde logo a manutenção do emprego, empurrando, não raramente, o indivíduo para uma situação de exclusão social.
A exclusão social representa, portanto e desde logo,

"(…) uma dificuldade crescente para entrar nas relações reguladas de trabalho e para tirar partido das formas de socialização que lhes estavam associadas. O improviso, o recurso a diferentes tipos de recursos que são muitas vezes expedientes (um pouco de solidariedade familiar, um pouco de ajudas de ação social, um pouco de trabalho precário e, às vezes, um pouco de tráfico e delinquência) tornam-se necessidades de sobrevivência." (Capucha, 2005: p. 80).

Estes percursos essencialmente desviantes podem criar rotinas nos indivíduos e vícios de funcionamento em sociedade que, longe de deixarem marcas, são essencialmente indeléveis. Ora, uma vez que a vida em sociedade se estrutura em torno de normas muitas vezes rígidas percebe-se até que ponto pode ser crítico para um indivíduo que permaneceu demasiado tempo neste tipo de percursos para conseguir reintegrar-se mediante dupla tarefa: afastar-se dos expedientes que já interiorizou e, simultaneamente, ressocializar normas de convivialidade social por vezes já esquecidas ou que nunca chegaram sequer a ser adquiridas.

Inclusão social do toxicodependente

Almeida (1993) menciona que a inclusão social pode ser definida como a reconstrução da acessibilidade a uma

"…pluralidade vasta aberta e mutável de estilos de vida, todos partilhando a cidadania. Isto é, todos eles conservando, aprofundando e exprimindo capacidades de escolha. Trata-se não apenas da posse de competências virtuais ligadas à vida social, mas do efetivo uso delas."

Nesta perspetiva, para que possa falar-se em inclusão social ou em reinserção social o indivíduo não somente tem de ter acesso a certos recursos mas também à sua efetiva fruição, através da participação na sociedade. É por esta razão que (Freitas, 2013, p. 8), baseando-se nos resultados de um estudo de Dias, salienta que a

"Reinserção Social pode definir-se como um processo de vinculação ativa e efetiva à realidade socioeconómica e cultural que um indivíduo realiza, após um período de isolamento ou marginalização do seu meio e/ou após uma crise com esse mesmo meio."

Desta forma se percebe que a reinserção social é, antes de mais, um processo de implicação ativa do indivíduo que, tendo por qualquer razão ficado arredado de exercer uma cidadania plena, procura voltar a alcançá-la. Assim, se por um lado, tal pode implicar da sociedade em geral e da família ou dos amigos em particular uma ação concreta de reinclusão, o próprio indivíduo excluído deve procurar reconstruir a rede de relações sociais que já teve mais ou menos desenvolvida processo esse que, pelo exposto, ele não consegue fazer só.

A nível nacional, de acordo com a Comissão Técnica Interministerial (2005, p.46), o conceito de reinserção consiste numa: "socialização ou ressocialização do indivíduo, reestruturação da vida e realização pessoal, construção de um Projeto de vida satisfatório e susten-

tável e envolvimento da família e da comunidade de pertença no processo."

No caso específico dos toxicodependentes que chegaram a uma situação de exclusão social, para poder verificar-se a sua reinserção na sociedade é necessário compreender as suas macro e micro estruturas sociais. Segundo Rebelo (2007), trata-se de um processo normalmente de longa duração, onde numerosas dificuldades são enfrentadas, provenientes não só da personalidade e contextos microssociais das pessoas que por ele passam, como de todos os acontecimentos de nível macrossocial que contextualizam um percurso deste género. A reinserção social nestas circunstâncias arvora-se em torno de uma intervenção que visa, além da cura física e psicológica da dependência, uma autonomia económica, social e uma participação ativa na sociedade, usufruindo dos seus direitos de cidadania e cumprindo, também, com os seus deveres enquanto cidadão salientando-se aqui também, como é evidente, o papel de proatividade do próprio consumidor de substâncias psicotrópicas.

Neste âmbito, o Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD, 2005) entende que a Reinserção Social contribui para a eficácia do tratamento, conduzindo à realização pessoal e ao restabelecimento das redes sociais de suporte, no sentido da estabilidade clínica, emocional e social do indivíduo. É um processo através do qual o indivíduo reestrutura a sua personalidade e a sua vida, desenvolvendo competências de autonomia e responsabilidade, capazes de o valorizar enquanto membro útil à sociedade. (...). Concordantemente, Freitas (2013, p. 9) refere que

"a Reinserção Social contribui para a eficácia do tratamento, pois poderá ser entendida como forma de prevenção da recaída, constituindo-se como uma etapa fundamental na aquisição e reaquisição de aptidões pessoais, sociais e profissionais."

Uma das vias sem dúvida mais mencionada na literatura relativa à integração social do toxicodependente passa pela sua reinserção no mercado de trabalho (Borba e Lima, 2011; Ló, 2011; Marujo, 2012, etc., etc.). O emprego, pelas múltiplas redes de relações que implica, constitui-se, assim, como um momento importante no âmbito deste debate.

A relevância do emprego

Inequivocamente, uma das formas mais expressivas de participação na sociedade surge associada ao trabalho e ao conjunto de direitos conexos a ele associados. De facto, como afirma Marujo (2012):

O trabalho dá um sentido à existência, assegura a integração dos indivíduos na sociedade e a coesão social. (…) O trabalhador está no centro de um conjunto de solidariedades que o fazem existir: no plano relacional (relações de trabalho, possibilidade de construir uma família…) ou institucional (proteção social…); ele sente que pertence a um grupo, a uma classe, a um sindicato, a uma cultura (…); um espaço (trajetos quotidianos, lugar de trabalho) e um tempo (horários, licenças…), estruturam a existência. Todos estes elementos participam na construção de uma identidade coletiva e pessoal. (p. 67)

Fazendo-se a leitura ao contrário, facilmente se percebe até que ponto pode ser grave a ausência de um trabalho ainda que temporário, porque, pelas múltiplas implicações que dele decorrem, percebe-se que o trabalho não é tão só um meio de obter rendimento, é também, e não menos importante, uma forma de aumentar a autoestima e facilitar a ressocialização quando necessário (Marujo, 2012). Esta ressocialização laboral, desde logo, constitui um das vias de reintegração social dos toxicodependentes arredados, pela natureza própria dos percursos ligados ao mundo da droga, do mundo do trabalho. É por esta razão que, numa pluralidade de casos, a formação profissional de toxicodependentes constitui-se como um momento intermédio fundamental para que essa inclusão em meio laboral e social seja possível (Ló, 2011). O Educador Social, pela natureza das suas competências, pode desempenhar aqui um papel crucial.

O papel do educador social

Para Petrus (1997: p. 27) o campo por excelência de intervenção do Educador Social desenvolve-se em torno

"dos setores sociais em desequilíbrio. (…) Além de solucionar determinados problemas próprios da inadaptação, [o Educador Social] tem duas funções não menos importantes: a primeira desenvolver e promover a qualidade de vida de todos os cidadãos; a segunda adotar e aplicar estratégias de prevenção das causas dos desequilíbrios sociais."

Neste processo, *"o Educador Social deve partir do reconhecimento de que o outro tem potencial próprio que importa ajudar a desenvolver."* (Batista e Carvalho, 2004: p. 95). No caso concreto da droga, Pinto-Coelho (1998) explica que, para perspetivarmos adequadamente a evolução de uma toxicodependência, é necessário centrarmo-nos na pessoa e nas suas necessidades. Da conjugação destas duas perspetivas decorre que a atuação mais adequada em termos da inclusão social do toxicodependente tem de partir, desde logo, dele

próprio, das suas necessidades que deram origem ao consumo. Por outro lado, deve-se percecionar a situação do indivíduo em termos da sua integração social e familiar. Mormente, deve-se perscrutar quais as capacidades que o toxicodependente, enquanto pessoa, tem, para poder arvorar sobre elas um projeto que esteja ao seu alcance sem um esforço sobre humano para prossegui-lo e que seja ao mesmo tempo apetecível para que ele queira prossegui-lo. O papel do Educador social neste âmbito é muito relevante, porque, pela sua formação, o Educador Social opera muitas vezes como um mediador que é, na verdade, um facilitador de processos que, de outra forma, não ocorreriam ou poderiam ocorrer mas de forma menos profícua. Ora, *"a figura da mediação social constitui uma componente fundamental para a sustentabilidade dos processos de integração profissional."* (Ló, 2011: p. 73) Esta mediação pode e deve ser múltipla – procurando contemplar as várias dimensões que enquadram o indivíduo toxicodependente que se procura reinserir na sociedade: família, amigos, trabalho, etc., etc., uma vez que é necessário que haja uma articulação entre a parte e o todo para que a integração seja bem-sucedida, dado que a integração social não é independente do contexto em que se verifica (Ló, op. cit.). Ora, o Educador Social tem exatamente como funções: analisar os problemas sociais e compreender as suas causas; formar, informar e orientar o público-alvo tendo como contexto a sua vida quotidiana e comunitária (Romans, Petrus e Trilla, 2003). Na senda de dar prossecução a este desiderato, o Educador Social, sem cair em simplismos e em ingenuidades exageradas deve, contudo, percecionar e fazer ver ao outro, neste caso, ao toxicodependente, que *"o futuro como possibilidade é uma força que alavanca mentes e corações, impulsionando para a busca de mudanças."* (Gohn, 2009: p. 34).

Metodologia – Amostra e plano de observação

Para a elaboração deste artigo trabalhámos com um estudo de caso composto por uma amostra de 180 casos:

Foi aplicado um Inquérito por questionário (de aplicação indireta) a 50 utilizadores atuais (que comprovadamente consomem e, não obstante, mantêm a sua atividade profissional) conseguidos por snow ball sampling (amostra por conveniência – não representativa). Foi também aplicado um outro Inquérito por questionário a 100 ex-utentes de comunidades terapêuticas (10% na rede pública; 90% na rede licenciada);

Mormente, procedemos ainda a uma outra inquirição, por entrevista, a 30 ex-consumidores (há pelo menos cinco anos sem consumir) conseguidos por *snow ball sampling* (amostra por conveniência – não representativa).

COMPOSIÇÃO DAS AMOSTRAS POR GÉNERO

		Feminino	Masculino	TOTAL
Consumidores atuais		10	40	50
Ex-utentes (Comunidades Terapêuticas)	Rede Pública	4	6	10
	Rede Licenciada	30	60	90
Ex-consumidores (há, pelo menos, 5 anos sem consumir)		10	20	30
	TOTAL	54	126	180

Seguindo o nosso desiderato de investigação, os nossos instrumentos de recolha de dados procuraram centrar-se em certos aspetos fundamentais. Neste âmbito destacamos, desde logo, os principais eixos questionados em ambos os questionários, adaptados, contudo, à situação atual face aos consumos:

1. Caraterização do padrão de consumo (droga principal e combinações).

A caraterização do padrão de consumo deu origem a uma variável nominal. Por uma questão de operacionalização, criámos um índice que deu origem a uma nova variável que designámos por Tipo de Droga (V9), pedindo a cada respondente que, independentemente da noção cientificamente aceite sobre «droga dura» e «droga leve», a classificasse como leve ou dura numa escala que ia do 1 (muito leve) até 10 (muito dura). Pretendia-se, assim, medir o real impacto de cada droga do ponto de vista do consumidor e não de estereótipos prévios só assim aferindo, de facto, a força relativa de cada uma na ótica de cada consumidor.

2. Tipos de uso (cf. SICAD, 2012):
Tipo I: Consumo não-recente – consumiram alguma vez na vida mas não no decorrer do último ano;
Tipo II: Novos experimentadores – consumiram pela primeira vez no último ano mas não no último mês;
Tipo III: Consumidores recorrentes – consumiram no último ano sem que fosse a primeira vez mas não consumiram no último mês;
Tipo IV: Consumidores correntes – consumiram no último ano e mês.

3. Modalidade de consumo (V3).
A variável Modalidade de Consumo (V3) foi construída com as respostas a um conjunto de questões através do qual se procurava identificar se a droga era usada como: a-) um meio para fins (para obter certos efeitos mas sem se sobrepor à vontade do consumidor) - não adição à(s) substância(s); b-) Como um fim, quando a obtenção dos resultados acima referidos ou outros se verificasse em detrimento ou contra a vontade do consumidor - adição à(s) substância(s)); c-) indefinida quando o conjunto de respostas não nos permitiu inequivocamente decidir por uma ou outra opção.

4. Razões de consumo;

5. Tempo de permanência na substância/padrão;

6. Caraterização dos relacionamentos (familiar e social) prévios aos consumos e caraterização sociodemográfica.

7. Caraterização face ao emprego tendo por base os critérios da CNP94:
- Situação face ao emprego (empregado, desempregado ou reformado);
- Na situação de empregado (se era por conta própria ou por conta de outrem);
- Na situação por conta própria se tinha empregados e, em caso afirmativo, identificar quantos.

Principais eixos questionados na Entrevista a ex-consumidores:
1. Levantamento das suas trajetórias de vida com as drogas.
2. Centração, desde logo, nos mesmos eixos que nortearam os Questionários.

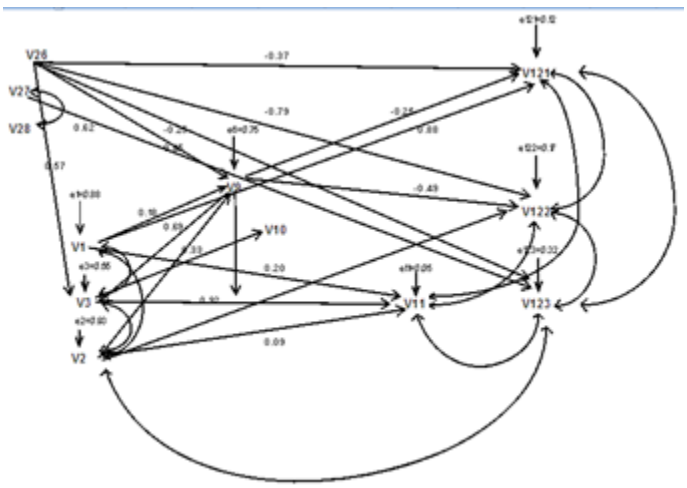
Modelo de análise

Dada a multiplicidade de variáveis integrantes do nosso questionário, variáveis essas cuja relação de mútua influência entre si o estudo pretendia medir, adotámos um modelo de análise multivariada MANOVA. Posteriormente, aprofundámos esse modelo através do estudo da regressão linear entre variáveis, para identificar os coeficientes beta, ou seja, isolar os efeitos diretos das variáveis entre si para, só assim, poder de facto aferir não só as relações mútuas estabelecidas, como desejado mas, também, percecionar a cadeia de «causalidades» existente no interior dos percursos de consumo condicionadoras, por sua vez, das situações de reinserção social dos toxicodependentes, como pretendíamos medir (para mais informação, ver Bryman e Cramer, 1996).

O tratamento da informação das entrevistas foi feito através de análise de conteúdo (ver, por exemplo, Bardin, 1977).

Resultados

Vejamos, para começar, o diagrama de path analysis ao qual chegámos através do desenvolvimento da nossa análise multivariada:



LEGENDA:
V1 - Relacionamento familiar prévio
V2 - Relacionamento social prévio
V3 - Modalidade de consumo (meio, fim, inde
V9 - Tipo de droga
V10 - Tipo de uso (I, II, III e IV)

V11 - «Fim» dos consumos/ Alteração do padrão de consumo
V121 - Reinserção familiar
V122 - Reinserção Social
V123 - Reinserção Profissional/ [Manutenção da Profissão atual]
V26 - Idade
V27 - Nível de instrução
V28 - Lugar de classe (Tipologia ACM)

Perspetiva multidimensional da problemática das toxicodependências

Estabelece-se uma relação não recursiva complexa entre os relacionamentos familiar (V1) e sociais (V2) prévios ao início dos consumos. Percebe-se que estes dois contextos de socialização interpenetram-se mutuamente descrevendo padrões complexos cuja análise aprofundada requereria outros elementos de análise indo para além do âmbito deste artigo. Essa relação não recursiva supramencionada condiciona, por sua vez, também, a modalidade de consumo (meio, fim, indefinido) (V3). Esta, por seu lado, é condicionada, com intensidade elevada, pela idade dos consumidores (V26) (β=0.57, $p<0.05$), condicionando o tipo de consumo (V10). A modalidade de consumo (V3) é ainda condicionada pelo tipo de droga ou combinação de drogas usado (V9) (β=0.69, $p<0.00005$).

Por sua vez, os dois indicadores de Classe Social constituídos (o nível de instrução em combinação com o lugar de classe) não surgiram a condicionar nem o tipo de droga (V9), nem a modalidade de consumo (V3)

(p>0.05).

Quer o relacionamento familiar (V1), quer o relacionamento social (V2) prévio aos consumos condicionam o fim dos consumos/alteração do padrão de consumo (V11) mediante uma relação direta (β=0.28, p<0.00005 e β=0.09, p<0.01, respetivamente). Paralelamente, existe uma relação direta entre o bom ou o mau relacionamento (familiar ou social) prévio aos consumos e o relacionamento (familiar ou social) atual. Os testemunhos dos inquiridos reforçam esta tendência estatística aprofundando o seu sentido ao fazer perceber que num caso recupera-se algo que já existiu (a nível familiar e/ou social) noutro caso tal aquisição, a acontecer, tem de nascer praticamente do nada, pois os relacionamentos (familiar e social prévios) tinham sido sempre muito deficientes. Os nossos dados indicam, adicionalmente que, por sua vez, quanto mais «duro» for o consumo (Tipo de Droga – V9) mais difíceis se tornam quer a reintegração familiar (V121) (β=-0.25, p<0.001) quer a social (V122) (β=-0.49, p<0.05), sobrepondo-se esta tendência à própria natureza da integração prévia (familiar e social). Mormente, a reinserção social é tão mais difícil quanto maior for a idade do consumidor (β=-0.79, p<0.001).

Quer a reinserção familiar (V121), quer a reinserção social (V122), quer a reinserção profissional (V123) descreveram uma relação não recursiva com o «fim» dos consumos/alteração do padrão de consumo (V11): a-) O abandono dos consumos ou a alteração para um padrão menos grave facilitam (mas também resultam de) um melhor relacionamento familiar e/ou social, com impactos na inserção ou na reinserção profissional. Alguns dos entrevistados referiram que as melhorias no padrão de consumo foram fundamentais, pois permitiram reatar relações através das quais se construiu a oportunidade profissional; b-) mas outros disseram que, se não tivesse sido o apoio de amigos e/ou de familiares, jamais teriam abandonado o consumo ou alterado o seu padrão sem o que a reintegração profissional teria sido impossível; c-) Por seu lado, o abandono dos consumos ou a alteração para um padrão menos grave facilitam, como vimos (mas, por sua vez, também resultam da) reintegração profissional. Aqueles compatibilizam-se com esta que, pela valorização pessoal, motiva para a manutenção do abandono ou da alteração de padrão. Seja como for, urge salientar que esta reintegração profissional (V123) é, por sua vez, fortemente condicionada pelo nível de instrução do toxicodependente (V27) (β=0.46, p<0.001); d-) ainda no âmbito deste mesmo padrão não recursivo, esta reinserção profissional foi, também, apontada como causa de um melhor relacionamento familiar e/ou social, porque o abandono ou, quando menos, a atenuação de certas práticas decorrentes da emersão no mundo da droga, elimina ou atenua algumas das entraves aos referidos relacionamentos familiar e/ou social.

A modalidade de consumo (meio, fim, indefinido) (V3) foi a variável identificada como tendo mais força no «fim» dos consumos/alteração do padrão de consumo (V11) (β=0.92, p<0.00005): a-) os que usam as drogas como meio não acabam nem alteram o padrão; b-) as escaladas de consumo de meio para fim procuram apoio e são os que mais alteram (retorno em cerca de 60% dos casos ao padrão inicial); c-) os que usam como fim procuram apoio e são os casos mais complexos havendo, desde logo, que trabalhar com os relacionamento familiar e social prévios aos consumos e, ainda, com os correspondentes relacionamentos familiar e social atuais (relação V1*V121 e V2*V122 e não recursivas V121, V122 e V123).

Esta mesma modalidade de consumo (V3) descreve uma relação não recursiva com a reinserção profissional, com destaque para a Manutenção do Emprego atual (na situação de meio). Implica que há consumo com manutenção profissional mas tal depende do tipo de droga (relação moderada pelo tipo de droga). Mas foi igualmente referido (e decorre dos chamados efeitos de tolerância) que existe uma percentagem de casos de escalada dos consumos para a manutenção do efeito. Nesse caso, a modalidade meio pode passar a fim. A Reinserção numa política de RRMD deve ser o restabelecimento do padrão anterior de consumo tendo por argumento que já existiu e funcionou para esse toxicodependente.
Percebe-se, assim, que a droga (independentemente da substância usada) constitui-se num problema quando passa de um meio (situação em que se iguala a tantas outras do dia-a-dia de um indivíduo dito «normal», que usa café, álcool, ansiolíticos, etc. integradamente) para um fim. Na primeira dimensão o consumidor gere a relação com a droga, conseguindo, dessa forma, compatibilizá-la com o seu modo de vida; no segundo, a droga aglutina a totalidade das dimensões da vida do sujeito tornando-se exclusiva com as suas conexidades adstritas. Este tipo de consumo droga como meio surge essencialmente ligado a situações supletivas em que a droga faculta quimicamente ao seu utilizador efeitos que ele intencionalmente procura e que não consegue sem ela. O percurso tendencial deste usuário, como meio, não apresenta rutura nem com a família nem com o meio social e raramente evoluiu para incompatibilizações profissionais, muitas vezes até coadjuvando-as e potenciando-as. Situações como desinibição em festas, perda da timidez, alívio do stress foram amplamente referidas pelos respondentes. Não diferem substantivamente, por isso, embora o possam em termos de impactos físicos, do uso do café, do álcool ou de alguns ansiolíticos bastante difundidos.

Este tipo de consumo droga como meio surge essencialmente ligado às tradicionais ditas «drogas leves», embora saibamos que tal designação é concetualmente

incorreta por haver usos duros de drogas leves e usos leves de drogas duras, embora tais exceções ainda assim, não tenham força suficiente para infletir a tendência de ambas. Nesta modalidade de consumo foram referidas pelos respondentes num elevado número de casos erva, cannabis, e alguns inalantes. Foram aqui referidas Md, Ketamina e GhB; e algumas das ditas novas drogas das recentemente extintas smartshops (Blow, Bloom, Space, magic mushrooms, etc.) ligadas desde logo ao sexo mas, também, a fins recreativos. Drogas como cocaína e anfetaminas foram também reportadas mas em menor percentagem[11].

No âmbito deste uso como meio chegámos a ter respondentes que nos afirmaram[12] que até as drogas que lhes foram ministradas pelos respetivos terapeutas (psiquiatras, psicólogos clínicos, médicos, etc.) conseguem «gerir» dada a natureza do evento, da atividade, da performance, etc. que vão desempenhar ou onde vão participar. Ao saberem, por exemplo, que a droga X é mais favorável por ter um efeito estimulante (as ditas drogas «up») usam-na se é esse o estado em que desejam ficar. Uma vez passado esse evento, se não pretenderem continuar acelerados/«speedados», usam uma droga «down» (leia-se um depressor) alguns dos quais passados pelos referidos terapeutas. E vivem assim, segundo afirmaram, com a maior normalidade neste registo «up and down», constituindo o corpo, por isso, muitas vezes, um verdadeiro laboratório de experiências de efeitos psicoativos com uma instrumentalização específica, cultural e intencional. Alguns destes respondentes (do sexo masculino) afirmaram, ainda, que procedem de igual modo para o desenvolvimento do corpo. Referiram que fazem culturismo e que utilizam durante os treinos a mesma estratégia que usam com as outras drogas ilícitas: recorrem a combinações de esteroides anabolizantes com instrumentalizações específicas. Neste contexto, a lista de drogas, umas para aumentar o volume muscular, outras para dar força, outras para «secar», etc. são tantas que, uma vez mais, vislumbramos aqui este padrão de «gestão» de substâncias com instrumentalização cultural.

Mas a droga constitui-se, também, e num número muito elevado de casos, num fim em si mesma. Este perfil de utilizador surge maioritária, mas não exclusivamente, associado a percursos de vida que se iniciaram de forma bastante acidentada logo na pré-adolescência e adolescência com pelo menos uma das seguintes pré-condições: mau relacionamento familiar e/ou má integração social. (V1 e/ou V2 negativos). Os usos, neste caso estruturalmente mais profundos, não somente aglutinam a dimensão de meio antes referida como, ainda, perspetivam um esvaziamento precoce dos interesses individuais e uma centração supletiva/compensatória inicialmente centrada num grupo de pares de consumo (com um «nós» muito forte), com uma evolução que tende ao autoconsumo, à progressiva rutura com as redes sociais de referência e ao gradual isolamento conducente, não raramente, à completa exclusão social, ao individualismo do consumo e a todos os expedientes possíveis para «conseguir a dose do dia.» Nestes casos de droga fim em si mesma, predomina à cabeça a heroína, mas consumos de cocaína, de crack, de anfetaminas e de algumas das ditas novas drogas que referimos antes são também relatados.

Este perfil de utilizador como fim surgiu ainda como resultado da escalada de consumos de muitos indivíduos que, começando por conseguir gerir no início o consumo de droga como um meio entre outros na sua vida, passaram ao seu uso como fim para conseguirem a manutenção dos mesmos efeitos, à medida que a tolerância do seu organismo determinou um aumento nas quantidades e/ou na frequência dos consumos para conseguir o mesmo resultado psicoativo. Agregam-se aqui percursos múltiplos que se iniciaram com a simples curiosidade de consumo com amigos, ou o com o namorado, etc., etc..

A reinserção social de toxicodependentes

Tendo em conta a perspetiva multidimensional da problemática das toxicodependências que acabámos de ver, a reinserção social/profissional de toxicodependentes tem de ter em conta, desde logo:

I - Que há modalidades de consumo (fundamentalmente como meio) que são compatíveis com uma atividade profissional não constituindo, por isso, um problema de saúde pública;

II - Que, não obstante essa gestão como meio, pelo efeito físico de tolerância, o consumo pode evoluir para uma modalidade de uso como fim. Neste caso, numa lógica de RRMD, o apelo terapêutico ao restabelecimento da situação anterior é uma estratégia aconselhável,

[11] Sendo uma questão de escolha múltipla a identificação das drogas consumidas, as substâncias indicadas surgiram como droga predominante, ou seja, integradas num padrão de consumo mais complexo, onde o uso de uma ou mais drogas foram também mencionadas.

[12] Não sabemos, contudo, o grau de veracidade destas afirmações; só sabemos, de facto (porque verificámos), é que estes respondentes continuam efetivamente a trabalhar.

porque o indivíduo conseguiu viver assim com a droga por vezes durante anos. Terapias de apoio e drogas de substituição são aconselháveis como viabilização psicofisiológica;

III – Que, quer os padrões de relacionamento familiar e social prévios aos consumos, quer a integração familiar e social atuais constituem elementos fulcrais da reinserção profissional, pelo que o trabalho com as famílias (desde logo através de terapia familiar) são aconselháveis;

IV - Que a reinserção profissional é, em si mesma, um pilar fundamental da reinserção social global, porque condiciona, através de normas mas, ao mesmo tempo, dá sentido à vida e motiva o indivíduo que, por esta via, perspetiva uma possível inclusão social perdida ou jamais alcançada. Mormente, o tempo do dia passa a ter uma utilização útil;

V – Que o processo de reinserção profissional referido em IV está fortemente condicionado pela escolarização do agente. Assim, recomenda-se:

a-) O reaproveitamento de qualificações já detidas com perfis profissionais consentâneos, fazendo apelo às parcerias institucionais possíveis;
b-) o trabalho em equipa para requalificar instrucionalmente estes sujeitos ou, preferencialmente, quando a idade é mais elevada, que sejam integrados em programas de Educação e Formação de Adultos e/ou integrados em ofertas formativas profissionalizantes capacitadoras e certificadoras de Profissões Técnicas.

VI - Que, sendo os percursos no mundo da droga tão diversificados, porque agregadores numa mesma categoria de modalidades de utilização díspares, a ponto de ser nalguns casos legítimo alterar o conceito de toxicodependência para toxicomania, a proposta de medidas uniformes ou únicas para tais vivências díspares é, com grande probabilidade, um erro;

VII – Que cada medida deve, por isso, antes de mais, ter em conta o perfil do toxicodependente, nomeadamente os seus enquadramentos social, familiar (e profissional nos casos em que existir) prévios ao início dos consumos, os correspondentes enquadramento atuais e a sua modalidade de consumo.

Papel dos Profissionais Técnicos de Educação Social na problemática das toxicodependências

Pela sua capacidade de trabalhar com grupos de pessoas, partindo dos seus problemas para, numa lógica de empowerment, estudar as suas potencialidades libertadoras, o Educador Social assume um particular destaque em todo este processo e deve, por isso, quando tal ainda não acontece, passar a integrar as equipas interdisciplinares onde as questões da reintegração social do toxicodependente são estudadas e implementadas. Destacamos aqui algumas dimensões relevantes:

I - Ao nível da relação sempre complexa, porque instável e relativa, da trilogia indivíduo, família e grupo de pares, tendo por base o contexto de padrões de consumo diferenciais;
II - Ao nível da estruturação de processos de reinserção social que tenham em conta a dimensão inexpugnável da idiossincrasia individual no âmbito referido em I;
III - Ao nível da mobilização de organizações e instituições que acolham projetos de reintegração neste âmbito, considerando, como elementos constitutivos da sua eficácia, os níveis de análise decorrentes de I e II supra.

Conclusão

Da nossa investigação emerge que a modalidade de uso (como meio ou fim) define-se como uma variável fundamental na compreensão da problemática das toxicodependências:
a-) Enquanto meio, o uso contabiliza-se com a vida familiar, social e profissional muitas vezes potenciando-a e, por isso, tal não constitui um problema, análise paralela da que nos propõe Marujo (2012);

b-) As situações problemáticas surgem na escalada dos consumos ou no uso da droga como fim, situações em que autores como Alves (2009) enquadram o fenómeno como uma verdadeira dependência quando o indivíduo desiste de tudo e se centra na droga (Dias, 2002). Geralmente, passagem da substância como um meio para a obtenção de fins para a apropriação da mesma como fim em si mesma não é abrupta, antes descreve um continuum tendencial. Ora esta instrumentalização da droga é uma das práticas mais descritas por parte de consumidores atuais que entrevistámos e deve ser confrontada com o testemunho de ex-consumidores ou consumidores em tratamento que referem que inicialmente também eles conseguiam «gerir» a relação com a substância mas, devido ao efeito de adaptação à substância que o corpo humano desenvolve, houve que ir aumentando a dose ministrada e, de um momento para o outro (nalguns dos testemunhos sem terem disse perceção), de meio para fins a substância tornou-se um fim em si mesma absorvendo todo o tempo e a energia do adito para conseguir arranjar a dose diária necessária;

c-) Nestas situações, segundo os nossos dados, urge trabalhar o historial familiar/social prévio e, fundamentalmente, a contextualização atual dessas variáveis. O trabalho com esses grupos de agentes revela-se indispensável. De facto, o afastamento das pessoas das

suas redes social ou familiar prévias ao consumo[13], na decorrência da emersão nas vivências do mundo da droga, frequentemente, leva o toxicodependente a tornar-se num indivíduo excluído, tal como refere Rebelo (2007, p. 15), um "não-cidadão". É neste contexto que surge a necessidade de reinserir o indivíduo na sociedade.

Carvalho (2007: p.11) define a reinserção como um processo que visa fornecer ao indivíduo os instrumentos necessários para ultrapassar a sua dependência e conseguir reintegrar-se na sociedade. Este conceito engloba uma "construção individual, autossuficiente, qualificante, capacitadora, partindo sempre do indivíduo enquanto motor do seu próprio desenvolvimento pessoal e social". Mas, pela desvinculação familiar e social que deu origem ao processo de exclusão (e particularmente mais num tipo de perfis de consumo do que outros) o trabalho com as famílias e com os relacionamentos sociais é indispensável (Borba e Lima, 2011) desde logo porque:

a-) muitos dos problemas subjacentes ao consumo de droga ou, mais concretamente ainda, ao tipo de consumo adotado, têm raízes profundas que se consubstanciam e promanam da relação do indivíduo consumidor com a sua família e com a integração na sociedade latu sensu;

b-) no momento de propor uma intervenção de reintegração social do toxicodependente a equipa ou as equipas que o fizerem deverão, pelo que ora se disse na alínea anterior, ter em conta que, mais do que uma reinserção, poderão estar perante uma inserção strito sensu porque nunca ocorrera no percurso de vida do toxicodependente uma inserção familiar ou social digna desse nome.

A ser deste modo, a reconfiguração da reinserção pode passar por outros caminhos mais complexos porque não se pode falar em recuperar uma coisa que nunca existiu, havendo que fazer uso de outras motivações que permitam, na parte em que tal é possível, suprir essa lacuna dos processos de socialização permitindo, ainda assim, fazer vislumbrar alguma esperança ao toxicodependente que procura ajuda. Neste âmbito concreto, a reinserção profissional tem-se revelado fundamental indo ao encontro do que nos refere Marujo (2012). Por esta razão, o referido autor, com referência aos trabalhos de Ginexi et al. salienta que o emprego pode ser não só um resultado desejado, mas, também, uma forma de tratamento, uma vez que existe empiria que atesta (e os nossos dados corroboram) que o aumento da empregabilidade melhora os resultados do tratamento da toxicodependência (Kaskutas et al., 2005, cit. por Marujo, 2012). Há que ter em conta que o emprego permite ocupar uma parte substancial do tempo e da energia de cada pessoa que, de outra forma, poderiam ser mal utilizados. O emprego tem, por isso, em si mesmo, um papel importante na reinserção porque da sentido à vida realiza o indivíduo, dotando do sentido a sua existência porque existe uma utilidade pessoal e social no resultado do trabalho feito permitindo, por esta via, a valorização social tantas vezes não alcançada na sociedade em geral e compensar lacunas afetivas e valorativas graves oriundas do contexto familiar. Não é por acaso que o Observatório Europeu da Droga e da Toxicodependência (2014) refere que as medidas de apoio aos utentes devem incluir contratos de trabalho a termo certo, formação, experiência profissional, desenvolvimento pessoal e atividades de procura de emprego, que constituem o mercado de trabalho intermédio. Este conceito tem como objetivo apoiar estas pessoas, reduzindo o desemprego de longa duração, promovendo uma efetiva inclusão social.

Nesta apresentação lançámos algumas pistas de intervenção mas emergem dúvidas para esclarecimento ulterior:

I - A análise multivariada empregue agrega tendências por vezes de sinal contrário, pensando nós, num futuro próximo, por isso, facultar uma leitura mais fina destes dados, mediante uma focalização mais analítica dos percursos.

II - Fala-se do papel genérico da família e dos grupos de pares na reintegração social do toxicodependente, mas, também aqui, pelo que acima se disse, não se avançaram perfis diferenciais de apoio com base nesses grupos de agentes, perspetiva que urge matizar.

III - Sendo a integração profissional um pilar fundamental da recuperação, haverá que identificar conjuntos de boas práticas neste âmbito por parte de diversas instituições e empresas que cooperam para este fim.

[13] Mais ou menos consolidadas previamente ao consumo, pelo que a eficácia dos procedimentos de reinserção destes públicos seja completamente relativa a tal enquadramento e por ele fortemente condicionada: o que é eficaz num caso pode ser completamente ineficaz noutro, porque a estrutura familiar e de sociabilidades de suporte que garante a eficácia num caso pode não existir ou existir noutros termos noutro caso.

Referências bibliográficas

AMADO, J. (2000). Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula. Porto: Asa Editores.

ALMEIDA, J. F. (1993). Integração social e exclusão social: algumas questões. Análise Social, 123-124. pp. 829-834.

ALVES, M. (2009). A Toxicodependência como Processos Sociais. Retirado de: http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/10737/2/tesemesttoxicodependencia000067878.pdf.

BAPTISTA, M. (1995). A Prevenção das Toxicodependências: a importância da escola. Lisboa: Texto.

BARDIN, Laurence (2009). Análise de conteúdo. Coimbra: Almedina.

BAPTISTA, I. e CARVALHO, A. (2004). Educação Social Fundamentos e Estratégias. Coleção Educação e Trabalho Social, Nº 1. Porto Editora: Porto.

BARRADAS, A. M. (2008) Factores Influentes na Permanência dos Toxicodependentes em Programas Terapêuticos dos Desafio Jovem: Um estudo de Caso. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia na Universidade de Lisboa. Retirado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/939/1/17751_ulsd_dep.17435_Dissertacao.pdf.

BERGER, P. e LUCKMANN, T. (s. d.). A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes.

BORBA, A. e LIMA, H. (2011). Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. Retirado de: www.scielo.br/pdf/sssoc/.../n106a03.pdf

BRITO, M., ESTEVES, M. (2001). Consumos que nos consomem. Lisboa: Ambar.

BRYMAN, A. e CRAMER, D. (1996). Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS. Oeiras: Celta Editora.

CANAVARRO, M. C. (2001). Gravidez e maternidade – Representações e tarefas de desenvolvimento, In M. C. Canavarro (Ed.), Psicologia da Gravidez e da maternidade. Coimbra: Quarteto Editora.

CAPUCHA, L. (2005). Desafios da pobreza. Oeiras: Celta Editora.

CARVALHO, S. (2007). Manual de Boas Práticas em Reinserção. Retirado em maio de 2014, de http://www.sicad.pt/BK/Intervencao/ReinsercaoMais/Documentos%20Partilhados/Manual_Reinsercao.pdf.

COELHO, P. (2004). Um Portugal livre de drogas. Lisboa: Gradiva.

COMISSÃO TÉCNICA INTERMINISTERIAL. (2005). Plano Nacional Contra a Droga e as Toxicodependências. Retirado em junho de 2014, de: http://www.portaldasaude.pt/NR/rdonlyres/F6874B50-243E-49A0-86FC-D6EB0AFFA709/0/PlanoNacionalFinal.pdf.

COSTA, António Firmino da (2000), "Classes sociais e trajectórias de mobilidade num bairro popular", in João Ferreira de Almeida (coord.), Patrícia Ávila, Helena Carvalho, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins, e Rosário Mauritti, A Modernização das Estruturas Sociais. Recomposição Social, Novos Valores, Protagonismos Emergentes, Lisboa, CIES/ISCTE (Relatório de pesquisa).

DIAS, F. (2002). Sociologia da Toxicodependência. Lisboa: Instituto Piaget.

DIAS, Paulo Coelho (1992a). Estudo da população do C.A.T. - Algarve, 1ª Parte - Análise estatística. Lisboa: Ministério da Saúde - SPTT

DIAS, Paulo Coelho (1992b). Estudo da população do C.A.T. - Algarve, 2ª Parte - Estudo dos perfis sociológicos. Lisboa: Ministério da Saúde - SPTT

DIAS, Paulo Coelho (1992c). Estudo da população do C.A.T. - Algarve, 3ª Parte - Propostas de prevenção primária. Lisboa: Ministério da Saúde – SPTT

DIAS, Paulo Coelho (2006). Cocaine and crack - Situation and responses. In European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (Ed.), Portugal new development, trends and in-depth information on selected issues. Bruxelles: Reitox, pp. 72-82.

DIOGO, F. (2006). Para uma crítica dos conceitos de pobreza e exclusão social em contexto português. Angra do Heroísmo: Universidade do Açores.

FERREIRA, A. P. (2008). O consumo de álcool e comportamentos de risco nos estudantes do Ensino Superior. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ativação do Desenvolvimento Pedagógico.

FREITAS, S. (2013). As Diferenças de Género na Reinserção Social de Toxicodependentes. Mestrado. Retirado de: https://www.repository.utl.pt/.../Mestradocompleto.pdf

GARCIA-MIJARES, M. & SILVA, M. (2006). Dependência de Drogas. Retirado em maio de 2014, de http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n4/v17n4a12.

GOHN, M. (2009). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Avaliação de Políticas Públicas, Vol. 1, n.º 1, pp. 28-43.

GONÇALVES, R. A. (2008). Delinquência, crime e adaptação à prisão . Coimbra: Quarteto Editora.

KASKUTAS, L., AMMON L, DELUCCHI K, et al. (2005). Alcoholics Anonymous careers: patterns of AA involvement five years after treatment entry. Alcohol Clin Exp Res. 29(11):1983–1990.

LÓ, A. (2011). Integração Social e Estratégias de Mediação, in Revista Toxicodependências, edição IDT, v.17, n.1, pp. 53-60. Retirado de:
http://www.idt.pt/PT/RevistaToxicodependencias/Paginas/ArtigoDetalhe.aspx?ID=531

MENDES, F. (2000) Toxicodependência e Prevenção uma política para a Europa. Revista toxicodependência Edição SPTT, Vol. 6, Nº3, Ano 2000. Retirado de http://www.sicad.pt/PT/RevistaToxicodependencias/Paginas/detalhe.asp

MARUJO, M. M. (2012). As políticas públicas de (re)inserção profissional de toxicodependentes. Lisboa: instituto Superior de Ciências Sociais e políticas.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). Consumo de Substâncias Psicoactivas e Prevenção em Meio Escolar. Lisboa: Editorial do Mi-

nistério da Educação
MOREIRA, P. (2001). Para uma Prevenção que Previna. Coimbra: Quarteto Editora.
NUNES, L. (2010). Delinquência e consumo de drogas: risco, protecção e prevenção. Revista Ousar Integrar – Revista de Reinserção Social e Prova, Lisboa: Direção-Geral de Reinserção Social
NUNES, H. (2011) Toxicodependência. Tese de Mestrado em Psicologia Clinica e Aconselhamento apresentada à Universidade Autónoma de Lisboa Retirado de http://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/185/1/Tese%20Final.pdf
OBSERVATÓRIO EUROPEU DA DROGA E DA TOXICODEPENDÊNCIA. (2014). Relatório Europeu Sobre Drogas, Tendências e Evoluções. Retirado em junho de 2014, de http://www.emcdda.europa.eu/publications/edr/trends-developments/2014.
PATRÍCIO, L. (2006). Droga: Aprender para Prevenir. Lisboa: Dias Patrício, Psiquiatria e Medicina, Lda.
PETRUS, A. (1997). Pedagogía social. Barcelona: Ariel Educación.
PLANETA, C., CRUZ, C., MARIN, M., AIZENSTEIN, M., e DELUCIA, R. (2007). Ontogênese, Estresse e Dependência de Substâncias Psicoativas. Retirado em maio de 2014, de http://www.scielo.br/pdf/rbcf/v43n3/a03v43n3.pdf.
PINTO-COELHO, M. (1998). Toxicodependência – A liberdade começa no corpo. Lisboa: Fim de Século.
REBELO, J. (2007) A Reinserção Social – Experiências de Percursos de Toxicodependentes. Universidade do Porto – Faculdade de Economia. Retirado de:
http://repositorio-aberto.up.pt/.../MDISDissertaçãodemestradodejorgerebelo.pdf
ROMANS, M., PETRUS, A. E TRILLA, J. (2003). Profissão: Educador Social. Porto Alegre: Artmed Editora.
SCHENKER E MINAYO (2004). Factores de Risco de Protecção para o uso de drogas na Adolescência. Revista Ciência e Saúde Coletiva 10 (3): 707-717, 2004. Retirado de http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n3/a27v10n3.pdf
SERVIÇO DE INTERVENÇÃO NOS COMPORTAMENTOS ADITIVOS E NAS DEPENDÊNCIAS. (2014). Missão, Visão e Valores. Retirado em junho de 2014, de http://www.sicad.pt/PT/Institucional/Missao/Paginas/default.aspx.
SICAD (2005). Plano Nacional Contra a droga e as Toxicodependências. 2005 – 2012. Lisboa. DC: Autor.
SICAD (2005). Plano de Acção Contra a droga e as Toxicodependências. 2009 –2012. Lisboa. DC: Autor.
SILVA, A. S. e DEUS A. A. (2005). Comportamentos de Consumo de haxixe e saúde mental em adolescentes: estudo comparativo. Revista Análise Psicológica, 23(2), 151-170.

PROBLEMA SOCIAL PROSTITUIÇÃO

Maria Conceição Mendes[1]
1 Técnica Superior de Serviço Social
Associação O Ninho
geral@oninho.pt

Comunicação

Venho falar-vos do conceito de prostituição como um problema social e da forma como a Associação O Ninho aborda esta problemática.
O Ninho é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, que existe em Portugal desde 1967, e tem por objectivo a promoção humana e social de mulheres vítimas de prostituição e de mulheres traficadas para fins de exploração sexual.

Na nossa perspectiva, falar sobre prostituição é assumi-la como um problema social na medida em que
"é uma situação que afecta um número significativo de pessoas e é julgado por estas ou por um número significativo de outras pessoas como uma fonte de dificuldade ou infelicidade e susceptível de melhoria" (Unesco)

Trabalhamos há 47 anos com mulheres prostituídas e estruturámos uma metodologia de intervenção tendo por base as necessidades das mulheres
O Ninho procura ajudar a consciencializar as pessoas prostituídas da sua situação e promover a sua reinserção através do trabalho, da escolaridade, etc. Conhecer o meio prostitucional e os seus agentes foi o início de uma intervenção inovadora que, na década de sessenta poucas pessoas compreendiam. Conhecemos a origem social das mulheres e dos clientes. Conhecemos os proxenetas (os companheiros, como elas dizem). Conhecemos mulheres que foram traficadas, vendidas para outros países.
Através da análise das histórias de vida, encontramos um conjunto de factores que ajudam a compreender as múltiplas causas conducentes à prostituição de uma mulher. Constatamos que no mercado da prostituição, entendida por nós como um problema social, a mulher provem dos estratos mais pobres da população e das mais diversas situações de vulnerabilidade bio-psico-social. Atinge também os "novos pobres", na terminologia utilizada por Bruto da Costa.

Segundo Inês Fontinha,
"A prostituição não se reduz a um acto individual de uma pessoa que aluga o seu sexo por dinheiro. É uma organização comercial com dimensões locais, nacionais, internacionais e transnacionais onde existem três parceiros: pessoas prostituídas, proxenetas e clientes."

O Ninho faz o acompanhamento psico-social das mulheres e dos seus agregados familiares, que buscam caminhos de mudança, o qual se traduz num processo metodológico de uma relação contratual, de proximidade (contrato/afecto), entre técnicos e utentes. Exige por parte dos técnicos: disponibilidade; ausência de preconceitos; atitude de não julgamento e de não culpabilização; relacionamento empático; assertividade e empenhamento/compromisso. Este acompanhamento obriga a todo um processo de intervenção específica tendo em conta a globalidade e a complexidade do ser humano (intervenção holística).
Para a concretização dos objectivos da Instituição foram-se criando vários serviços, os quais foram estruturados de acordo com as necessidades das mulheres e com a aprendizagem que os técnicos foram fazendo ao longo do seu percurso de trabalho directo com as mesmas (Investigação/Acção), que são os seguintes:

Intervenção em meio prostitucional (método de proximidade)

Visa conhecer o meio prostitucional e os seus agentes através de contactos sistematizados com mulheres prostituídas, nos vários locais onde se encontram, estabelecendo relações empáticas e de confiança e, a partir da relação já estabelecida, procura alargar a rede de contactos a outras mulheres e agentes do "meio".

Centro de Atendimento

Espaço onde se proporciona às mulheres um ambiente acolhedor de aceitação plena e de escuta, onde podem falar de si próprias, dos seus problemas, dos seus sonhos.
É feito também o estudo, avaliação, encaminhamento e acompanhamento psicossocial de mulheres prostituídas.

Lar

Residência temporária de mulheres que querem deixar a prostituição e não têm alojamento. Também faz o acompanhamento individualizado e em grupo das estagiárias (designa-se por estágio, o tempo de permanência na Instituição) com vista à aquisição de novos hábitos e competências sociais e à sua reinserção social.

Oficinas

Espaço de treino e aprendizagem ao trabalho onde se adquirem hábitos de trabalho e cooperação imprescindíveis para a integração no mundo laboral, que cumpre a Lei Geral de Trabalho. É pago um subsídio de inclusão mensal, para as mulheres aprenderem a gerir o seu dinheiro ao mês e não ao dia, bem como para tomarem consciência de que têm direitos e deveres.

Técnicas de Manutenção de áreas ajardinadas e espaços verdes

Através de um protocolo entre a Câmara Municipal de Lisboa e o Ninho, com o objectivo da reinserção social, um grupo de mulheres encontra-se actualmente a frequentar uma formação profissional em contexto laboral, na área supra referida, para posterior integração no mercado de trabalho.

Apoio psicológico e psicoterapia

Avaliação clínica das funções cognitivas e psicopatologias, apoio psicológico psicoterapia e terapia de grupo às mulheres acompanhadas por O Ninho.

Informação

Acções de sensibilização sobre as causas e consequências da prostituição, para combater a mentalidade vigente de que "a prostituição pode ser uma profissão", "a mulher é prostituta porque quer", "a prostituição é um mal necessário" , com a qual O Ninho não concorda e tem, inclusivamente combatido, para a mudança de mentalidades.
Assim, O Ninho considera que a prostituição e o tráfico de mulheres são um atentado contra os Direitos do Homem. "A Prostituição de mulheres e de crianças é uma forma de escravatura incompatível com a dignidade da pessoa humana e com os seus direitos fundamentais" (ONU 1983).

Referências bibliográficas

FONTINHA, Inês - Relatório de O Ninho "O que fazemos e como fazemos" 2003
UNESCO
ONU

A EDUCAÇÃO SOCIAL ENQUANTO EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS
La Educación Social como Educación para los Derechos Humanos

Carlos Sánchez-Valverde Visus[1]
1 Educador Social e Doutor em Pedagogía
Porfesor de Educación Social na Universitat de Barcelona
Membro do Grup de Pedagogía Social (GPS) per a la cohesió i la incluió social da Facultat de Educació de la UB
carlos_sanchez-valverde@ub.edu

Resumen
En un entorno de cambio de época, donde la seguridad del derecho se tambalea y el ejercicio de la solidaridad se está privatizando, las interpelaciones que esa realidad nos plantea como educadoras y educadores sociales han de hacer que tomemos una posición clara sobre de qué parte estamos: si de la parte de las personas y sus derechos, o de la parte del encargo socio-institucional. Los Derechos Humanos deberían actuar como referentes de nuestra práctica en esa delegación que nos convierte en agentes de la filiación social para que todos y todas encuentren un sitio, en la diversidad y desde el respeto y reconocimiento a su condición de personas

Palavras-chave: Educación Social, Derechos Humanos, profesión, tensión, encargo, ética, respeto.

Circunscripción temática i contextual.

Como forma de entrar en materia, siempre resulta importante delimitar aquello sobre lo que versará la intervención y desde que mirada se hará. Para ello deberemos acercarnos y consensuar, si es posible, sobre qué es de lo que estamos hablando.

¿Qué es la educación social?

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación social? La Educación Social es una locución polisémica. Preñada de significados y plagada de nombres (significantes), opera tanto como disciplina pedagógica, como profesión, como acción o intervención socioeducativa o como derecho de ciudadanía, por citar algunas de sus acepciones.
Si nos centramos en la polisemia de significantes, si nos referimos a los "nombres", el escenario europeo de denominación de los profesionales de la Educación Social nos ofrece un repertorio casi inagotable. Resulta muy clarificador lo recogido en un extraordinario trabajo de investigación sobre la realidad de la Educación Social en Europa (CGCEES, 2013)

País	Denominación de la profesión
España	Educador/a Social
Bélgica	Educateur(trice) spécialisé(e)
Dinamarca	Social Paedagogerne
Estonia	Sotsiaalpedagoog
Finlandia	Sociaaliohjaaja
Francia	Educateur(trice) spécialsé(e)
Alemania	Sozialpadagoge – Sozial Arbeit
Países Bajos	Sociaal Pedagogisch Hulpverleners
Hungría	Szocialpedagogus
Eslovenia	Socialni pedagog
Italia	Educatore professionale
Lituania	Socialinis pedagogas
Luxemburgo	Educateur Gradué
Portugal	Educador Social
Irlanda	Social Care Workers
Islandia	Þroskaþjálfi
Polonia	Pedagog społeczny
Noruega	Vernepleier / Barnevernpedagoger

Tabla 1: Denominaciones de la profesión en los diferentes países europeos (Tomada de CGCEES, 2013:24).

Lo primero que llama la atención es la poca presencia de la denominación "educador social" en el escenario europeo.
Y si nos referimos a los "significados", baste como ejemplo e indicador de esa polisemia la existencia de dos definiciones de la Educación Social tan divergentes como las que han adoptado, en el ámbito geográfico español la Asociación de Entidades de Educación Social (ASEDES) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), donde queda definida como profesión, y en el ámbito europeo (mundial), la de la Asociación Internacional de Educación Social (AIEJI), donde se la considera una teoría/ciencia[14].

Ninguna de estas dos posiciones de consenso recogen toda la pluralidad de la Educación Social. Pero quizás, una definición que agrupe las dos, sí que la representaría mejor.

En estos momentos (porque también mi forma de definir la educación social es dinámica y ha ido cambiando con el tiempo) plantear una definición que recoja, como mínimo, cuatro componentes o campos semánticos:

• El hecho de que es una disciplina pedagógica (y su carácter científico, teórico y de disciplina académica).
• Su configuración como acción socioeducativa (que posibilita la circulación social de los sujetos y su promoción).
• Su aplicación social como profesión (generadora de contextos y acciones mediadoras y educativas).
• Su contenido sociopolítico como derecho de ciudadanía (en un escenario de búsqueda del bienestar de las personas).

Y así, yo acostumbro a proponer una definición (Cacho, Sánchez-Valverde, Usurriaga, 2014) que intenta ser sintética, de este tipo:
"La educación social es:
• Una disciplina pedagógica que participa de la teoría (ciencia) de cómo las condiciones psicológicas, sociales y materiales, y diferentes orientaciones de valores, promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo,
• Que se articula socialmente como una profesión generadora de contextos y acciones mediadoras y educativas, que posibilitan:

· La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.

· La promoción cultural y social, entendida como reconocimiento de lo propio y apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.
• Y que sociopolíticamente actúa como Derecho de ciudadanía de las personas"

[14] Ver respectivamente, ASEDES-CGCEES (2007). Documentos Profesionalizadores, página 12. y AIEJI (2005). Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social, página 7. Curiosamente las dos definiciones se han asumido desde procesos de consenso de los educadores y educadoras sociales.

Luego veremos qué relación pueden tener los Derechos Humanos con cada uno de estos campos semánticos.

¿Y qué son los Derechos Humanos?

La Declaración de los Derechos Humanos significa sin duda una de las mayores obras de la historia de la humanidad según F. Mayor Zaragoza (2008:83), quien afirma que es:*"El acto más importante del siglo XX, porque dotó a toda la Humanidad de un horizonte ético, de un marco moral"*. Siguiendo en ese camino de circunscripción temática y conceptual, y partiendo de una propuesta[15] que ha sido asumida por muchas organizaciones sociales, diríamos que los Derechos Humanos

"aquellas libertades, facultades, instituciones o reivindicaciones relativas a los bienes primarios o básicos, que afectan a toda persona por el simple hecho de su condición humana (que son inherentes) y que le garantizan una vida digna, «sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición» (art. 2 de la Declaración de DDHH, ONU, 1948)".

Lo más interesante de esta propuesta de definición es el hecho de que presenta los Derechos Humanos no sólo como una expectativa, o como una esperanza, recogida en una declaración, sino como aquello que tiene que ver con los bienes primarios o básicos, incorporando así este concepto de John Rawls (Papacchini, 2003:40), consustanciales a la naturaleza humana y a la dignidad de las personas. Es decir, es algo vivo, que incorpora el proceso que va de la legitimidad a la legalidad (las reivindicaciones) de una manera decidida, huyendo de una interpretación legalista estricta (Sánchez-Valverde 2013).

Por eso, a pesar de que exista esa Declaración, los DDHH han presentado una articulación muy dinámica en su proceso de configuración y está comúnmente asumido que hay diferentes "generaciones de derechos humanos". La división de los derechos humanos en tres generaciones fue planteada por primera vez por Karel Vašák (exiliado checo en Francia) en 1979, asociando cada generación a uno de los grandes valores proclamados en la revolución francesa: libertad, igualdad, fraternidad (solidaridad).

Los derechos de primera generación son los derechos civiles y políticos, basados en la libertad e igualdad ante la ley y en la participación de las personas en el ejercicio del poder político, y serían los derechos:

- A la libertad individual.
- A la seguridad.
- A la libertad de pensamiento y conciencia.
- A la libertad de expresión.
- A la libertad de reunión y asociación.
- Nadie estará sometido a esclavitud o servidumbre.
- Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes, ni se le podrá ocasionar daño físico, psíquico o moral.
- Nadie puede ser molestado arbitrariamente en su vida privada, familiar, domicilio o correspondencia, ni sufrir ataques a su honra o reputación.
- Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia.
- Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
- A la libertad de asociación política.
- Al Voto.

Los derechos de segunda generación son los derechos económicos, sociales y culturales (con los cuales, el Estado de Derecho pasa a una etapa superior: el Estado Social de Derecho), que están vinculados con el principio de igualdad económica, social y cultural. Exigen para su realización efectiva de la intervención de los poderes públicos, a través de prestaciones, instituciones y servicios públicos. Serían:

- Toda persona tiene derecho a la seguridad social y a obtener la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales.
- Toda persona tiene derecho al trabajo en condiciones equitativas y satisfactorias.
- Toda persona tiene derecho a formar sindicatos para la defensa de sus intereses.
- Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure a ella y a su familia la salud, alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica y los servicios sociales necesarios.
- Toda persona tiene derecho a la salud física y mental.
- Durante la maternidad y la infancia toda persona tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.
- Toda persona tiene derecho a la educación en sus diversas modalidades.
- La educación primaria y secundaria es obligatoria y gratuita.

Desde los años 80, se empieza a hablar de una tercera generación de derechos vinculada con la solidaridad (fraternidad). Desde su incidencia en la vida de todos, a escala universal, precisan para su realización una serie de esfuerzos y cooperaciones en un escenario planetario. Normalmente se incluyen en ella derechos heterogéneos como el derecho a la paz, a la calidad de vida, a las garantías frente a la manipulación genética, a un medio ambiente limpio, al desarrollo… Un cuadro resumen podría ser este:

[15] Ver http://es.wikipedia.org/wiki/Derechos_humanos

GENERACIÓN DE DERECHOS	Primera	Segunda	Tercera
ÉPOCA DE ACEPTACIÓN	S. XVIII y XIX	S. XIX y XX	S. XX y XXI
TIPO DE DERECHOS	Civiles y políticos	Económicos Sociales y Culturales	Justicia, paz y solidaridad
VALOR QUE DEFIENDEN	LIBERTAD e igualdad ante la ley	IGUALDAD económica, social y cultural	SOLIDARIDAD
FUNCIÓN PRINCIPAL	Limitar la acción del poder. Garantizar la participación política de los ciudadanos.	Garantizar unas condiciones de vida dignas para todos	Promover relaciones pacíficas y constructivas
EJEMPLOS	Derechos Civiles: derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, a la propiedad... Derechos Políticos: Derecho al voto, a la asociación, a la huelga...	Derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a una vivienda digna...	Derecho a un medio ambiente limpio, a la paz, al desarrollo...

Tabla 2: Resumen de la Derechos Humanos asociados a las distintas generaciones
(Adaptada de http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/4esoetica/quincena5/quincena5_contenidos_5.htm).

Algunos hablan ya de cuartas, quintas generaciones…

Los Derechos Humanos como vehículos de la filiación social en las sociedades modernas.

La filiación social sería esa articulación que quiere encontrar un sitio para todas y cada una de las personas dentro de las realidades sociales de cada momento y ha ido asumiendo diferentes paradigmas a lo largo de la historia. En la modernidad la filiación la encarna "el estado" (Legendre, 1985: "el estado es el deseo político de Dios"), al haber demostrado la religión su incapacidad para seguir haciendo de filiadora social, de todos, todas y cada uno, desde el siglo XVI.

Ahora, en este inicio del siglo XXI, este paradigma está en cuestión y la filiación vuelve a manifestarse como profundamente imperfecta e incompleta en este nuevo sistema que se está dibujando con el cambio de siglo, marcado por los discursos neoliberales.

Y dentro de esa función de filiación que el "estado moderno" asume, algunos afirman que los Derechos Humanos formarían una parte fundamental en esa urdimbre. Victoria Camps (2003:193), nos presenta como los Derechos Humanos se han convertido en la referencia articuladora de la actualidad,
«El culto de nuestro tiempo es el de los Derechos Humanos. Producto de la secularización de la cultura, ocupan el lugar que en tiempos tuvo la religión; el lugar de los mandamientos y deberes morales inspirados en la revelación divina, etc. La educación ha ido sustituyendo la formación religiosa por una formación ética cuyo horizonte lo constituyen los derechos fundamentales».

El contexto y el momento: cambio de época.

El episodio histórico de recuperación desde el neoliberalismo del discurso del "estado mínimo", y el ataque a los valores que se oponen a ello, tiene una trascendencia que supera lo coyuntural para colocarnos en un escenario de cambio de época de inciertos futuros. Estamos asistiendo a algo que es mucho más que una crisis o un cambio de ciclo... y todo está sucediendo muy rápido, pasando ante nuestros ojos sin dejarnos tiempo, casi, a acostumbrarnos. Todo es muy volátil.

La denominada crisis está dejando fuera, sin filiación social (es decir: sin lugar), a ingentes sectores de población. Son los excedentes sociales (los y las "desechables", como denominan en Colombia a los pobres) o el precariado (Standing, 2013), nuevas clases sociales que ni tienen expectativas, ni reciben "ayuda" o solidaridad social. Porque han perdido sus derechos, deberíamos decir.

Parece como si el proceso o ciclo histórico abierto por la "declaración de los derechos de Virginia de 1776", estuviera agotado. En esa Declaración se recogía en su artículo primero que,
«… todos los hombres son por naturaleza igualmente libres e independientes, y tienen ciertos derechos inherentes, de los cuales, cuando entran en un estado de sociedad, no pueden ser privados o postergados.»

Declaración que significó el hito del inicio del camino de conquista de derechos individuales, sociales, humanos, etc., no como concesiones graciosas, sino como expectativa inherente y consubstancial al hecho de la condición humana.

¿Cómo queda todo ese mundo "seguro" del **estado (social) de derecho** en esta situación de cambio?

El desmoronamiento de la modernidad: ¿Progreso?

La modernidad, como proyecto humano y social centrado en el crecimiento y el progreso y en la confianza absoluta en la fuerza de la razón y del consenso, se está hundiendo rápidamente en todas partes (Montané, Sán-

chez-Valverde, 2013:16). El "pacto social que posibilitó el estado del bienestar" ha sido roto unilateralmente por una de las partes firmantes (simbólicamente), como nos recuerda el profesor Fontana (2011 y 2013). Ahora nos ha tocado a nosotros, países del sur de Europa, experimentarlo y sufrirlo. Otros lo vivieron antes (EEUU e Inglaterra en los 1990, Alemania en 2000).

Paulo Freire ya nos avisaba en 1994 de que en este nuevo mundo que viene "la única certeza es la de no tener certezas". (Sánchez-Valverde, 2007).

Este proceso de cambio tiene sus orígenes en las consecuencias de la revolución de mayo del 68 (que coloca la identidad y el individualismo en el centro, en el núcleo del discurso político y social, frente a la centralidad de la igualdad presente desde la revolución francesa), que fue aprovechada por las propuestas neoliberales como el trampolín de su batalla o "guerra" (según las palabras de Warren Buffet[16] , una de las mayores fortunas del mundo, quien reconoce pagar "menos impuestos que su secretaria"), no tan sólo ideológica, y en la que los postulados ultraliberales han terminado por ser los dominantes, cuando no hegemónicos.

¿Qué puede pasar si el estado pierde peso o desaparece? ¿qué les quedará a los vulnerables?

La propuesta y la práctica del "MENOS ESTADO", que se defiende tanto desde la ultraderecha (ese es el lema del "Tea party"[17]), como desde los movimientos más alternativos (por ejemplo, y sorprendentemente, aquellos que defienden el decrecimiento), deja abierto un panorama en el que la lucha por el monopolio de la solidaridad, desde su privatización, está en el orden del día. Porque el control y el ejercicio social de la solidaridad se han convertido en el espacio donde se está llevando a cabo la batalla ideológica del neoliberalismo (Sánchez--Valverde, 2012).

Pero, recordemos que **"el estado es la Mutua de los vulnerables y de las clases populares".** Y ha ejercido esta función (la solidaridad) de una manera delegada por el encargo social en un sistema de distribución de las acciones que generaban la filiación social.

Y, en otro orden de cosas, no hemos de olvidar que fue como consecuencia de ese juego de delegaciones y encargos, donde se configuraron las profesiones de lo social. La nuestra entre ellas. Existimos, como profesión, como una más de las consecuencias del ejercicio del estado de su función como Mutua solidaria, en su aspiración a la filiación de toda la población.

El peligro y el riesgo en estos momentos, para todos, es que se cumpla la profecía de Margaret Thatcher cuando afirmaba ya en los años 80 que "la sociedad no existe, sólo existen los individuos y las familias". Y que realmente esto nos lleve a una desaparición de lo político como consecuencia de la desaparición del estado y de su sustitución por el mercado y la caridad privada.

La desaparición de la solidaridad social puede llevarnos al escenario que otros autores nos recuerdan (Boris Buden del EIPCP: Instituto Europeo para las Políticas Culturales Progresivas), en el que sea toda la sociedad la que colapse[18].

Hay incluso algún autor (Josep Fontana, 2013) que va más lejos todavía y nos previene de que sufrimos el peligro de volver a una privatización de las relaciones sociales y un retroceso hacia modelos de relación similares a los que se dieron a la edad media.

Educación Social y Derechos Humanos.

La práctica educativa, socioeducativa en nuestro caso como educadoras y educadores sociales, es anterior a la promulgación de la Declaración de Derechos Humanos. Pero ésta puede servirnos (y de hecho nos ha servido) para articular lo que estaba ya presente en nuestro quehacer cotidiano y profesional.

Revisemos ahora cómo se ha concretado esa articulación, siguiendo los diferentes campos semánticos que delimitábamos antes al hacer la propuesta de definición de la Educación Social.

Los Derechos Humanos y la profesión: los límites deontológicos.

Los Códigos Deontológicos que se han ido configurando en relación a la Educación Social (aquí haremos referencia al proceso español y europeo), recogen como uno de sus principios inspiradores el Principio de respeto a los Derechos Humanos. En el caso español (ASEDES-CGCEES (2007:24), encontramos:

"El educador/a social actuará siempre en el marco de

16 *"Hay lucha de clases, de acuerdo, pero es mi clase, la de los ricos, la que está haciendo la guerra, y vamos ganando".* Warren Buffet, citado por The New York Times, 26 de noviembre de 2006.

17 Ver http://www.jotdown.es/2014/02/el-tea-party-instrucciones--de-uso/

18 *Ver http://eipcp.net/transversal/0407/buden1/es*

los derechos fundamentales y en virtud de los derechos enunciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos".

Por otro lado, el «Marco conceptual de las competencias del educador social». (AIEJI, 2005), en su primer apartado, «Breve introducción al trabajo socioeducativo», específicamente se recoge:

"La educación social está basada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU y presupone un entendimiento fundamental de la integridad y del valor de cualquier ser humano, con independencia de raza, sexo, edad, creencias y estatus social, económico e intelectual. La finalidad y el contenido de la educación social van desde la recreación de la cultura del día a día, por un lado, a la creación de la cultura propia del individuo, por el otro".

Los marcos referenciales, los límites de la formalización social, nos dirigen pues hacia una deontología profesional basada en los Derechos Humanos.

La educación social como acción y práctica socioeducativa en Derechos Humanos. Los valores.

Los valores dominantes de ahora mismo son el hiper--individualismo (frente a la comunidad), el éxito y enriquecimientos rápido (frente al esfuerzo: el triunfo de los avispados frente los que respetan las normas), el consumo (el uso único y caduco ante la sostenibilidad y el reciclaje), el mercado (frente a la política y lo público), la posibilidad (frente a la necesidad), la identidad (frente a la igualdad), etc.

La solidaridad (tanto la relacionada con la ética de la compasión como con la de la hospitalidad) es el núcleo central de aquellos valores que siempre han encarnado y practicado los vulnerables a lo largo de toda la historia. Y está en la base de los orígenes de muchas organizaciones y prácticas sociales que llevaron hacia el estado del bienestar: las sociedades de ayuda y socorros mutuos, sindicatos, cooperativas, etc. Otras manifestaciones de estos valores que tienen que ver con la solidaridad serían el altruismo, la ayuda mutua, la cooperación entre iguales, la comunidad, el valor de lo público (y el reconocimiento de los servidores públicos) como ejemplo de lo común, etc.

Estos valores positivos están incorporados también a los Derechos Humanos junto a los de la libertad, el respeto, la tolerancia, el diálogo, la ciudadanía, etc. y deberíamos hacerlos presentes en todos y cada uno de los hechos y accione socioeducativas que llevemos a cabo como educadoras y educadores sociales.

Porque la mejor manera de educar en valores, en los valores positivos derivados de los Derechos Humanos, es practicarlos y que nuestras acciones estén guiadas por ellos y que nuestra acción socioeducativa y profesional como educadoras y educadores sociales, sea una práctica de valores (Usurriaga, 2013). Y ello, mediante la generación de espacios sociales de relación, para volver a "vivir" aquellos que practicaban las clases populares, que ahora han perdido bajo el influjo homogeneizado y preponderante de los medios de comunicación de masas y el influjo de las televisiones (privadas) y de las "pantallas" (internet, etc.).

Cuando bajamos un poco más en nuestra práctica cotidiana, es necesario que nos hagamos preguntas como las siguientes, que nos interpelemos sobre nuestra práctica y a título de ejemplo, reflexionemos sobre:
- ¿Tenemos en cuenta el derecho de participación de las personas?
- ¿Tiene libertad de circulación, de visita, de comunicación?
- ¿Sabe esa persona lo que pensamos, escribimos e informamos sobre él? (confidencialidad)
- ¿Lo debe saber todo sobre lo que decimos de él? (intimidad)
- ¿Miramos de la misma forma a unos y a otros?
- ¿Cómo los nombramos? (Etiquetaje)[19]
etc.

Preguntas que serían manifestaciones, en definitiva, de la observancia de los Derechos Humanos en nuestra práctica diaria, ejercicio y rutina que también deberíamos incorporar en nuestros debates y reflexiones, en las reuniones de equipo, en los debates profesionales, etc. Como manifestaciones de nuestro "respeto" y reconocimiento al otro, como persona (Sennett, 2003).

Además, las educadores y educadores sociales tenemos en los Derechos Humanos el fundamento de la expresión de la voz de la comunidad y para la comunidad: «Tengo que contar con los demás para disfrutar de mis derechos. Los derechos son realidades mancomunadas, como lo son el lenguaje y las costumbres». (Marina, 1998:121).

Como dice Enrique Dussel (2001), *"No es necesario inventar cosas. Se trata de partir de lo negado… No hay*

[19] Al respecto: ¿hemos caído en la cuenta en que los dos conceptos del título de este congreso – desviación, reinserción – hacen referencia a comparaciones con una supuesta conducta o formar de estar en sociedad que actúa como "la adecuada"? ¿Dónde quedaría nuestro "respeto" a las diversidades?

que pensar en utopías educativas, hay que partir de las víctimas y su negatividad. La utopía es la afirmación de esa negatividad como positividad."

La Educación social como Derecho de ciudadanía.

Encontramos en los Documentos Profesionalizadores (ASEDES-CGCEES, 2007:13), la siguiente afirmación:

"Concebimos a la educación social como una prestación educativa, al servicio del cumplimiento de los valores fundamentales de un Estado de Derecho: igualdad de todos los ciudadanos, máximas cuotas de justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática. Por ello, consideramos que la educación es un derecho de la ciudadanía porque así lo avalan los marcos jurídicos internacionales, nacionales y autonómicos"

Esta afirmación estaría en la onda de esa imagen aún "moderna" del mundo, ahora en declive, donde siempre se crece y se mejora lo anterior, y en la que, supuestamente, todos parecíamos creer que *"la ideología había sido substituida por la objetividad".*

Pero resultó que no. La postmodernidad, con su contenido "flexible" (Sennett, 2000) y "líquido" (Bauman, 1999), ha hecho que la vulnerabilidad haya pasado a ser una categoría que engloba a la mayoría de la población, profundizando en su caracterización como proceso (Arteaga, 2008). Y puede parecer una broma o una ilusión, pero está aquí y, por lo que parece, llegó para quedarse. Con ella hemos retornado a una situación en la que los riesgos que están sufriendo la acción social y la intervención socioeducativa (y que nos atraviesan como agentes-sujetos actuantes en estos espacios) pasan, otra vez, por el aumento de los encargos de control social y de gestión diferencial de las poblaciones, como diría Robert Castel (1984). Todo nos indica que hay fuerzas sociales muy interesadas en volver a las situaciones superadas del siglo XIX, de caridad y beneficencia, cuando la acción social se entendía, en palabras de un jurista y político liberal español, Manuel Colmeiro y Penido (1850, tomo I, libro IV, cap XII: De la Beneficencia, máxima 848), así:

"La caridad social (beneficencia) no es derecho de requerir auxilio, de exigir una prestación determinada, ejercitando el individuo una acción contra el Estado para obtener asistencia. Es una esperanza de alivio; no una reclamación de deuda, sino demanda de beneficio".

Por otro lado, la eclosión de las actuales manifestaciones de necesidades viejas (la pobreza y el hambre, que creíamos controladas), en sus niveles de afectación actuales, parece que dirigen las prioridades hacia la subsistencia y la asistencia y hacen que hablar en estos momentos de derechos no esté de moda desde la presión de la urgencia de lo cotidiano. Esperemos "que los árboles no nos impidan ver el bosque".

La sociedad de los derechos y la participación, como manifestación madura del estado del bienestar, ha estallado y en 7 años hemos retrocedido decenios.

El compromiso de la Educación Social

Como educadoras y educadores sociales, como ciudadanos y ciudadanas y como profesionales, deberíamos estar en disposición de dar respuesta a estas nuevas situaciones. Situaciones que generarán demandas, no tengamos dudas al respecto, en ese encargo controlador. Algunas ya están aquí: el acceso a los derechos de salud por parte de los colectivos "irregulares" de inmigrantes, o los listados de ocupantes ilegales de determinados asentamientos urbanos, etc. Y estas demandas nos interpelan sobre de qué nos hemos de ocupar: si ¿de las personas y sus derechos? o ¿del encargo?. Todo ello en una dirección muy similar a las posibles implicaciones para las profesiones de la acción social referidas a "la asignación de destinos" que estos profesionales pueden acabar realizando, como Violeta Núñez (2005) o Graciela Frigerio (2008) nos recuerdan.

Las preguntas sobre quiénes son (/somos) los excluidos, o sobre si, como profesionales, somos antídotos o factores de estigmatización y etiquetado, o sobre si trabajamos en el "control y gestión" o en la elaboración de estas situaciones con las poblaciones vulnerables que la padecen, están aquí y con más actualidad que nunca.

¿Dónde quedan los derechos humanos en estos momentos?
La naturaleza de nuestra manera de estar el mundo (social y profesional): la tensión.

La Educación Social y los educadores y educadoras sociales, estamos sujetos a una **tensión** continuada derivada del núcleo constitutivo de nuestra intervención (en la práctica presente en la mayoría de las profesiones de ayuda), que podría representarse en este gráfico,

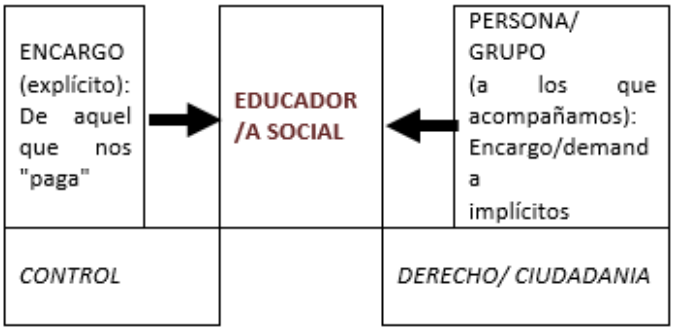


Gráfico 1: El núcleo de tensión de la acción e intervención socioeducativa de la Educación Social. (Elaboración propia).

Lo que tiene que ver con la columna de la izquierda (Encargo) tiende hacia "el control social". Y lo que deriva de la columna de la derecha, está relacionado con el ejercicio efectivo de los derechos humanos y el desarrollo de la ciudadanía.

Tomar consciencia de ello, tenerlo presente en nuestra acción socioeducativa del día a día, resulta crucial para no caer subyugados en lo institucional y reproductorio del ejercicio mecánico de la profesión.

Vivimos, profesionalmente, en la tensión entre el encargo y las personas. Y hemos de reflexionar sobre ello, en nuestra práctica también y tenerlo presente, en esa tensión constitutiva de nuestra identidad, es fundamental para seguir ofreciendo cada día una respuesta centrada en la dignidad.

En esa tensión entre el encargo y las personas, sería deseable que no perdamos de vista que nos debemos a las personas y a sus Derechos (Humanos).

Para acabar, quizás debamos volver a creernos lo que dice Carlos Taibo: *"Tenemos que buscar una salida del capitalismo, no de la crisis".*[20]

[20] Ver http://www.jotdown.es/2013/02/carlos-taibo-tenemos-que--buscar-una-salida-del-capitalismo-no-de-la-crisis/

Bibliografía y referencias documentales

*** todos los enlaces a documentos electrónicos han sido revisados y eran operativos el 2 de octubre de 2014.**

AIEJI (2005). Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social. En línea en: http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-ES.pdf.

ARTEAGA BOTELLO, N. (2008) "Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel". Sociológica, año 23, núm. 68, 151-175. En línea en: http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6806.pdf

ASEDES-CGCEES (ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL – ASEDES; CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES). (2007). Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del Educador y la Educadora Social, Catálogo de funciones y Competencias del educador y la educadora social. Toledo: Grafox SL. En línea en: http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27.

BAUMAN, Z. (1999). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CAMPS, V. (2003). Virtudes públicas. Madrid: Espasa-Calpe.

CASTEL, R. (1984). La gestión de los riesgos: de la anti-psiquiatría al post-análisis. Barcelona: Anagrama.

CACHO, X.; SÁNCHEZ-VALVERDE, C.; USURRIAGA, J. (2014). "Los nombres y los significados de la Educación Social". Revista de Educación Social, RES, núm. 19, 2014. (accessible en http://www.eduso.net/res/19/articulo/los-nombres-y-los-significados-de-la--educacion-social).

CGCEES (2013). La profesión de la Educación Social en Europa: un estudio comparativo. Barcelona: CGCEES. En línea en: http://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf.

COLMEIRO, M. (1850). Derecho Administrativo Español. Madrid.

DUSSEL, E. (2001). La ética, en III Congreso de Educación Social. Barcelona: ASEDES-CEESC.

FONTANA, J. (2013). El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.

- (2011). Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.

FRIGERIO, G. (2008). La división de las infancias. Buenos Aires: del estante editorial.

LEGENDRE, P. (1985). Leçons VI. Le désir politique dé Dieu. Paris: Fayard.

MARINA, J. A. (1998). Ética para náufragos. Barcelona: Editorial Anagrama.

MARTÍN SOLBES, V.M.; VILA MERINO, E.S. (2012)."Narraciones de derechos: educación social, ética y deontología profesional". Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, tercera época, núm. 20, pp. 303-323.

MAYOR ZARAGOZA, F. (2008). Tiempo de Acción. Granada: Universidad de Granada, Editorial Ánfora Nova.

MONTANÉ, A., SÁNCHEZ-VALVERDE, C.; (coord.). (2013). Derechos Humanos y Educación Social. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia.

NÚÑEZ, V. (2005). "Participación y Educación Social". Ponencia presentada en el XVI CONGRESO MUNDIAL AIEJI. Montevideo: Uruguay. En línea en: http://www.projoven.gub.uy/Documentos/Congreso%20educadores/10_Violeta_Nunez.doc.

ONU (1948) Declaración universal de Derechos Humanos. En línea en: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml

PAPACCHINI, Á. (2003). Filosofía y derechos humanos. Cali (Colombia): Universidad del Valle.
SÁNCHEZ-VALVERDE, C. (2013). "De lo legal y lo legítimo". En MONTANÉ, A., SÁNCHEZ-VALVERDE, C.; (coord.) Derechos Humanos y Educación Social. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia, pp.101-118.
- (2012). "La crisis, una mirada "ideológica" desde la sociedad civil y laica". Colaboración en el espacio Societat.cat. En línea en: http://www.societat.cat/2012/05/05/carlos-sanchez-valverde-visus-la-crisis-una-mirada-%E2%80%9Cideologica%E2%80%9D--desde-la-sociedad-civil-y-laica/).
- (2007). "La vigència de Paulo Freire". L'Informatiu, números 38 al 41(serie). Barcelona: CEESC.
SENNETT, R. (2003). El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual. Barcelona: Editorial Anagrama.
- (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Editorial Anagrama, Colección Argumentos.
STANDING, G. (2013). El precariado. Una nueva clase social. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.
USURRIAGA, J. (2013), "Vínculos entre los Derechos Humanos y la Educación Social". En SÁNCHEZ-VALVERDE, C.; MONTANÉ, A. (coord.). (2013). Derechos Humanos y Educación Social. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia, pp. 45-59.

Workshops IV Congresso Internacional de Educação Social

WORKSHOP: EU NÃO SEI PORTAR-ME BEM.

Técnicas de Educação Não-Formal para a Gestão de Comportamentos Desafiantes

Anita Silva[1]

1 Diretora Team Mais

Conteúdos Gerais - Sessões para alunos

1. Uma coisa que me irrita mesmo é…
2. Eu estou chateado! E ainda bem!
3. Como é que eu mostro que me estou a passar!
4. O que está na base do meu vulcão?
5. …Eu sou o maior! Sou mesmo?
6. O que acontece aos outros quando me passo?
7. Eu ganho mas os outros também.
8. Saber dizer o que penso e o que sinto.

Conteúdos Gerais - Sessões para professores

1. Motivação e concentração em sala de aula.
2. Estratégias e metodologias de gestão de comportamento desafiante em sala de aula.
3. Resolução criativa de conflitos e comunicação assertiva.

Comportamentos Desafiantes na Sala de Aula

• Alunos que "Não conseguem aprender ... mas geralmente querem" - Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade

Características Gerais

Impulsivos, desatentos e inquietos.
Esquecem-se com frequência das rotinas quotidianas, falam muito e têm dificuldade em se dedicar calmamente a um jogo ou tarefa. Tendem a distrair-se facilmente com estímulos irrelevantes e até mesmo com os seus pensamentos.

Lidar com estes alunos

Distraia-os dos colegas ou dos seus pensamentos com estímulos frequentes verbais ou visuais. Dê instruções claras, use imagens e objectos para explicar matéria. Repita instruções várias vezes e peça para eles repetirem-nas em voz alta.

• Alunos que "Não querem aprender (mas até aprenderiam se fosse à sua maneira) " - Perturbação de Oposição e Desafio (POD)

Características Gerais

Alunos explosivos, especialmente quando confrontados. Alunos temperamentais, defensivos e argumentativos. Facilmente viram o problema contra os outros. A frase comum é "Não fui eu!". Estes alunos vêem o mundo contra eles.

Lidar com estes alunos

Lidar com estes alunos é conseguir um balanço entre:
Firmeza – dizer o que se quer claramente, sem confrontar, mas mostrando autoridade;
Justiça – mostrar o lado justo do que se está a pedir;
Flexibilidade – negociar um meio termo.
EVITAR: Gritar, apontar o dedo indicador, alongar o conflito em público e trazer outros problemas para a discussão (ex.: …e outra coisa, tu nunca fazes os trabalhos!!)

• Alunos que “Não se importam, têm outros interesses”
- Alunos com Perturbação de Conduta (PC)

Características Gerais

Alunos premeditados, controladores, bons a dissimular situações e com pouca capacidade de empatia. Frequentemente envolvidos em agressões a pessoas ou animais, destruição de propriedade, roubos ou violações graves a regras

Lidar com estes alunos é conseguir um balanço entre:

Respeito | Os alunos tendem a responder melhor a adultos que eles respeitam e acreditam.
Relação | Conquistar os alunos através de uso de linguagem positiva e permitindo que eles sintam que estão a ser reconhecidos, não é tanto o conteúdo do que é dito mas a forma como é dito que permite melhores resultados.
Referência positiva | Tornar-se um modelo positivo para o aluno.

Jogos para sala de aula ...para chamar à atenção

1. QUEM ME ESTÁ A OUVIR BATE UMA PALMA
O professor diz: Quem me está a ouvir bate uma palma, Quem me está a ouvir bate duas palmas, Quem me está a ouvir bate três palmas. (ou estala os dedos, ou bate com os pés,...). Gradualmente os alunos vão se juntando e quando todos estiverem a fazer a ação o professor pode parar pois tem já a atenção de todos.

2. TAPATAPITA
O professor explica que cada vez que ele disser TAPATAPITA os alunos têm de responder: TAPOU.

Jogos para sala de aula ...para verificação de saberes

1. QUIZZ/ CONCURSO
de equipas com perguntas escritas ou orais ou provas de demonstração. Pode se usar música, imagens, vídeos.

2. A FRASE MISTÉRIO
Durante uma apresentação podem esconder-se palavras que os alunos devem colecionar para no fim construir uma frase.

Jogos para sala de aula ... para repetição/memorização

1. O MEU NOME É…
Um aluno de cada vez diz o seu nome e acrescenta uma palavra. O aluno a seguir tem de dizer o nome e a palavra do aluno anterior e o seu nome e palavra. O aluno seguinte tem de, por ordem, repetir os nomes e a palavras de todos os anteriores. A palavra pode ser em inglês, um adjectivo, um país, um rei, um numero primo,…

2. QUEM ESTÁ ATRÁS DO LENÇOL?
Cada aluno escolhe uma palavra da matéria e um acessório que a represente. O professor divide a turma em dois grupos cada um ficam no seu lado do lençol.

Um aluno de cada vez chega-se perto do lençol e quando este baixar os alunos têm de adivinhar quem está à frente ou quem representa.

Jogos para sala de aula ... para fazer grupos

1. MOLÉCULAS
Os alunos são átomos que andam pelo espaço, mais depressa ou mais devagar conforme a "temperatura" indicada pelo professor. Quando é dada a indicação devem juntar-se em moléculas (grupos) pelo nº indicado pelo professor.

2. MONSTROS
Os alunos criam o nº de monstros indicado pelo professor e com o nº de pernas indicado. O jogo termina quando o professor tiver o número de monstros (equipas) que precisa.

3. SALADA DE FRUTAS
O professor corresponde a cada aluno uma fruta. Pode ser feito com números, animais, objectos, etc.As frutas juntam-se e voilá! Temos equipas.

Jogos para sala de aula ... para organizar a saída da sala

1. AO SOM DOS ANIMAIS
Dividir os alunos em quatro grupos nos cantos da sala. Atribuir nomes de animais a cada membro do grupo, iguais em todos os grupos. Os alunos devem procurar os restantes alunos com o mesmo animal, só ouvindo o som ou imitando o movimento.

2. IMITA O DA FRENTE
O professor pede aos alunos para fazerem uma fila de mimos que têm de imitar sempre o aluno da frente.

3. DUAS FILAS, PASSA O OBJECTO
Criam-se duas filas, cada uma representa uma equipa. Cada equipa deve passar um objecto por cima da cabeça de todos e por baixo das pernas de todos. A equipa que acabar primeiro pode sair primeiro.

Coaching no contexto de aula | Três Princípios Básicos

CONSCIÊNCIA | Observação, interpretação, análise da realidade e feedback
AUTO-CONFIANÇA | Autoestima, valorização e confiança em si próprio
RESPONSABILIDADE | Liberdade e capacidade de escolha

Uso de perguntas poderosas

• Perguntas para focar:
Qual é exatamente o problema que estás a ter? O que é que te está a incomodar neste momento?

• Perguntas para explorar alternativas:
O que seria necessário fazer para essas mudanças acontecerem? Que outras opções existem? Como é que poderíamos resolver este problema de outra forma?

• Perguntas para explorar obstáculos:
Quais são os problemas que poderias ter com essa opção?
O que é que pode acontecer que possa impedir-te de atingires isso?

Referências Bibliográficas

ANTUNES, C. (2000). Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências. Petrópolis: Editora Vozes
MATOS, M. (1998). A Comunicação e a Gestão de Conflitos na Escola. Lisboa: FMH
O´REGAN, F. (2009). Challenging Behaviours Pocketbook, Teachers Pocketbooks
PEREZ, J. (2009). Coaching para docentes, motivar para o sucesso. Porto: Porto Editora
PLUMMER, D. (2008). Anger Management Games for Children. Londres: Jessica Kingsley Publishers
SIMMONDS, J. (2003). Seeing Red an anger management and peacemaking curriculum for kids. Minneapolis: New Society Publishers
UNESCO (1996). Educação para a Não – Violência, Colóquio Internacional

A EDUCAÇÃO SOCIAL E AS FAMÍLIAS MULTIDESAFIADAS: REFLEXÕES SOBRE UM TRAJETO ESTIMULADO

Mariana Almeida[1]

1 Técnica Superior de Educação Social
almariana0@hotmail.com

Marta Ferreira[2]

2 Técnica Superior de Educação Social
martapereiraferreira@gmail.com

Pâmela Souza[3]

3 Técnica Superior de Educação Social
p.saraivans@gmail.com

Carla Serrão[4]

4 Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
InEd/ESE
carlaserrao@ese.ipp.pt

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a intervenção junto de famílias multidesafiadas. Para tal e à luz dos princípios que orientam a Educação Social, enfatiza-se a valorização das potencialidades familiares e a capacidade que as famílias detêm para superarem autonomamente as crises quotidianas. Assumindo o papel de catalisador da mudança, o profissional de Educação Social deve privilegiar uma perspetiva sistémica de análise e compreensão da realidade das famílias, evitando o equívoco de lançar um olhar unificado sobre a complexa teia familiar.

Palavras-chave: Família Multidesafiada, Intervenção Familiar, Educação Social

Introdução

Famílias multiproblemáticas, famílias desmembradas, famílias disfuncionais, famílias multistressadas, são algumas das designações que permitem perceber um olhar que perpetua as falhas, as vulnerabilidades, as desgraças, auto-confirmando profecias. Esta história ainda recente de denominações ata a intervenção a uma contaminação tóxica e de sobrevalorização dos problemas, impedindo, embora não intencionalmente, a curiosidade e neutralidade ativa, ingredientes fundamentais na catalização da mudança por parte dos profissionais com vista à abertura das possibilidades de autonomia das famílias.

A recente mas ainda pouco apropriada denominação de famílias multidesafiadas (Summers, McMann & Fuger, 1997) constitui um renovado e poderosíssimo sistema linguístico que abre portas a novas histórias onde a "culpa morreu solteira", impedindo a sua fixação, direcionadas para as possibilidades, para objetivos, para a responsabilidade e para a colaboração.

Neste sentido, acreditamos que urge refletir sobre formas alternativas e úteis de intervenção sócio familiar enquadradas numa perspetiva sistémica construcionista, onde o profissional de Educação Social terá de desenvolver a habilidade de observar, comunicar e inteagir com os sistemas.

Uma intervenção libertadora que para além de valorizar as competências familiares, contribui para a responsabilização e para a autonomização dos membros na transformação da sua própria realidade (Costa, & Brandão, 2005; Freire, 1979;), constitui parte desse olhar.

Sendo a Educação Social uma profissão recente, marcada por alguma "ambiguidade no que diz respeito à afirmação de uma identidade profissional" consolidada (Carvalho, & Baptista, 2004, p. 83), torna-se essencial espelhar um conjunto de estratégias que se mostram indispensáveis a uma intervenção adequada e útil, que sustenta um processo de construção da identidade desta profissão, bem como, das formas de atuação do Educador Social.

Uma lente sistémica no conhecimento das famílias

Segundo a perspetiva sistémica, um sistema é "um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento" (Sampaio, 1985, citado por Alarcão, 2000, p. 37); "um conjunto de objectos e das relações destes objectos e seus atributos" (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1993, citado por Alarcão, 2000, p.38), sendo os objetos as pessoas, que são partes do sistema, e as propriedades, as suas características. Para tal, é fundamental compreender as suas interações com vista a perceber-se a coesão e todo o funcionamento do grupo. Deve-se, portanto, olhar para os elementos como "pessoas-comunicando-com-outras-pessoas" (Alarcão, 2000, p.38).

Todos os sistemas são complexos, marcados por várias conexões e padrões que os distinguem dos restantes, existindo limites/fronteiras que permitem uma organização hierarquizada entre sistemas e supra-sistemas. Esta perspetiva permite-nos olhar para a realidade de uma forma mais atenta e abrangente, tendo em conta, o todo, as partes e a relação entre estas, deixando de lado o pensamento "causa-efeito" e a postura resignada e satisfeita com aquilo que é aparentemente visível (Alarcão, 2000).
A família comporta uma identidade individual e grupal, relacionada com os diferentes papéis (pai, mãe, irmão, filho, nora…) que cada integrante assume e desempenha de acordo com o contexto em que se insere. Os papéis traduzem-se em diferentes funções e estatutos dentro da família, que por vezes são difíceis de gerir e acabam por entrar em confronto (Relvas, 1996).

Para a compreensão dos sistemas familiares, é necessário a análise de quatro componentes, nomeadamente: a estrutura, as interações, as funções e o ciclo vital da família (e.g., Turnbull, Summers, & Brotherson, 1986; Turbull, 1990, citados por Pimentel, 2005).

A análise da estrutura familiar permite-nos perceber a composição e tamanho do grupo e a "rede invisível de necessidades funcionais que organiza o modo como os membros da família interagem", assim como os sub-sistemas que integram determinado sistema familiar (Minuchin, 1978, citado por Alarcão, 2000, p.52). Numa família nuclear podemos, por exemplo, identificar: o sub-sistema conjugal, composto pelo casal, onde cada elemento assume uma função de complementaridade e adaptação recíproca, mantendo sempre que possível a sua zona de individualidade; o sub-sistema parental, composto pelos mesmos adultos, que agora assumem uma função executiva, educativa e de protecção dos seus filhos, onde existem processos de negociação, e onde os mais novos aprendem a lidar com o conflito; o sub-sistema fraternal composto pelos irmãos, que experimentam agora papéis diferentes fora da família, na escola, no grupo de pares, aprendendo a lidar com a competição, com o apoio mútuo e o conflito. Como podemos perceber, as mesmas pessoas podem pertencer a sub-sistemas diferentes e a estrutura familiar pode variar ao longo do seu ciclo de vida, tudo isto torna fundamental a definição de fronteiras. Estes limites visam, claramente, proteger a diferenciação do sistema

e dos seus membros, para que a sua organização se mantenha e não haja uma confusão de funções e papéis por parte dos indivíduos. Isto faz com que se tenha uma especial atenção, quando se está a conhecer uma família, à hierarquia, ao poder, às coligações e alianças que possam existir (Alarcão, 2000).

Quanto às interações, estas são regidas principalmente pela coesão, pela adaptabilidade e pela comunicação. A coesão constitui a força da relação entre os vários elementos, que pode variar entre a proximidade e o distanciamento (Pimentel, 2005). A adaptabilidade refere-se às ferramentas e competências de cada sujeito desse sistema para lidar com as crises. Por fim mas não menos importante é a compreensão dos processos comunicacionais, digitais e analógicos, que se operam nesse sistema. A comunicação é o processo central da relação, ou seja, é a partir desta que a relação se constrói. A partir destas leituras é possível perceber a interação familiar e os padrões de comportamento que este sistema mostra (Pimentel, 2005).

É de salientar ainda que as interações não acontecem apenas dentro do sistema familiar, pois este microssistema está em contacto permanente com outros sistemas (comunidade, escola, emprego, hospital, rua…). Assim, mesmo que o sistema familiar se paute por um quadro valorativo específico, por características próprias e crenças particulares, é influenciado e condicionado pelo contexto histórico, social e cultural.

Dadas as trocas que estabelece com o exterior, a família é um sistema aberto que influencia e é influenciado, num processo de co construção e desenvolvimento. No entanto, a família é sempre autónoma na gestão da informação que recebe, criando as suas próprias determinações e finalidades e integrando a nova informação. Esta, de uma forma autónoma e espontânea, decide modificar ou não a sua estrutura, para que possa responder de melhor forma às suas necessidades (Alarcão, 2000).

Quanto às funções familiares, estas variam em função da importância e do tempo que a família lhes atribui, sendo que são frequentemente afetadas e alteradas em sequência de momentos de crise normativos ou acidentais que aniquilam os padrões existentes (homeostase), exigindo uma adaptação e ajustamento, ou seja, o desempenho de novas funções e tarefas (Pimentel, 2005).

Outro componente importante para a compreensão do sistema familiar refere-se à fase do ciclo vital em que a mesma se encontra, isto é, ao "conjunto de mudanças que, ao longo do tempo, ocorrem na família e nos seus membros" (Crowell, & Cortland, 1997, citados por Pimentel, 2005). Perceber que os desafios que se colocam à fase de formação de casal são diferentes dos desafios que se colocam a uma família com filhos na escola, ou com filhos adolescentes (Relvas, 2000), pois em cada um destes momentos ocorrem situações que exigem a alteração das rotinas e padrões individuais. Por conseguinte, a estrutura, as funções e as interações vão se alterando, para que a família se adapte às exigências das diversas fases do desenvolvimento, assim como às mudanças que decorrem da socialização, com o fim de assegurar a continuidade e o crescimento dos seus membros de uma forma saudável.

O foco na mudança e não-mudança é bastante importante, na medida em que exige maior atenção aos vários momentos processuais em que a família se vai desenvolvendo. É inevitável perceber-se que todos os sistemas passam por períodos de estabilidade e de mudança, sendo que estes últimos acontecem devido aos desafios normativos ou não normativos que surgem e que provocam momentos de maior fragilidade e stress. Encará-los como uma oportunidade de transformação é auxiliar as famílias a crescerem na sua espiral desenvolvimental (Relvas, 2000).

Em suma, entender toda esta complexidade é olhar para a família como um sistema que cria, através de interações, algo único que não se restringe à soma das pessoas que a compõem e que exige a análise do momento e da história individual e familiar (Relvas, 2000).

Conhecendo as famílias multidesafiadas

Como já dado a entender, a família não constitui uma entidade homogénea, é sim um sistema inigualável, detentor da sua própria identidade e estrutura (Reis, 2004). Segundo Ferreira (2011), se nos reportarmos às últimas décadas, a sociedade moderna proporcionou alterações profundas nos modelos familiares. A título de exemplo, a autora salienta a questão da relativização dos vínculos familiares vigentes, o divórcio, a reconstituição, entre outros. Gradualmente, assiste-se a uma prevalência de "modelos diferentes de convivência familiar, com correspondentes mudanças nas dinâmicas familiares: situações de vida familiar e de conjugalidade" (p. 14).

Retomando uma das ideias anteriores, no seu percurso desenvolvimental, qualquer família precisa dos seus momentos e espaços de adaptação, dadas as sucessivas mudanças que ocorrem ao longo do seu ciclo vital. Contudo e no caso das famílias multidesafiadas (Summers, McMann, & Fuger, 1997), este processo de adaptação evidencia-se, como o próprio nome indica, desafiante (Varanda, 2011). Esta designação, ao contrário de outras, como por exemplo: "famílias multiproblemáticas", "excluídas", cronicamente disfuncionais", coloca ênfase nas potencialidades e recursos destas famílias. A preo-

cupação dos autores em reconstruir conceitos e perceções que melhor retratam as famílias com as quais se intervém no âmbito psicossocial e comunitário, demonstra, como referem Alto (2010) e Dinis (2011), uma maior valorização do papel ativo e dinâmico das famílias perante os múltiplos desafios ou necessidades de mudança que enfrentam ao longo da sua vida e no contexto onde se inserem.

Para Alarcão (2000, p.315), estas famílias não se definem "pela presença de um sintoma preciso mas, antes, por uma forma de estar e de relacionar-se". Caracterizadas ainda por uma diversidade de desafios que afetam um número indefinido de elementos, "em margens qualitativa e quantitativamente muito amplas" (Linares, 1997, citado por Alarcão, 2000, p.315), as famílias multidesafiadas estão mais vulneráveis à desorganização e ao caos. Esta particularidade comum e facilmente observável resulta numa comunicação também ela desorganizada e caótica, focada nas vivências emocionais e resistente ao distanciamento e reflexão ponderada sobre as ocorrências. A fragilidade de ação e a baixa autonomização na resposta aos desafios exterioriza-se, segundo Sousa (2005) numa "elevada intolerância à frustração e à incapacidade de negociação" (p.13).

Da multiplicidade de desafios, emerge a necessidade de uma assistência regular por parte de uma variedade de serviços que visam orientar na minimização ou resolução dos mesmos. Consequentemente e de acordo com Alarcão (2000), esta realidade pode conduzir à criação de uma relação de dependência crónica (recíproca) entre as famílias e os serviços e/ou profissionais externos.

Outras características são atribuídas frequentemente às famílias multidesafiadas: desafios múltiplos e de longa duração, sentimento de crise crónico, desespero aprendido (Summers et al., 1997).

Ferreira (2008) acrescenta que estas famílias se caracterizam pela desorganização, instabilidade na estrutura e nas relações, isolamento social e estilos parentais permissivos ou autoritários. A questão da frágil assistência aos filhos no que respeita à capacidade de dar resposta às suas necessidades, é frequentemente associada a estas famílias também, podendo inclusivamente resultar em situações de maus tratos ou negligência. Segundo a autora, os fatores contextuais, ou melhor dizendo, fatores relativos aos diversos sistemas que envolvem as famílias, têm uma influência determinante na estrutura das mesmas, podendo mesmo potenciar situações deste tipo.

Contudo, e apesar dos esforços para fazer um retrato destas famílias, seria desastroso para a intervenção traçar-se um perfil deste tipo de sistema, pois atentaríamos contra a ideia de complexidade, heterogeneidade e realidade de cada uma destas famílias. Apesar desta ressalva, narrativa comum na frase "cada caso é um caso", frequentemente, a intervenção social pauta-se por perceções e posturas que têm um duplo valor: por um lado, intervém-se com as mesmas mãos independentemente das obras, e por outro lado, desacredita-se na mudança.

Madsen (2009) reforça que a "ilusão da não mudança", para os profissionais psicossociais, advém de esperarem uma mudança em concreto, o que torna difícil estar atento a outras transformações. Todavia, e apesar das crises vivenciadas pelas famílias, estas vão conseguindo, por si mesmas, superar desafios, potencial este que não deve escapar aos profissionais. A este respeito Alarcão (2000) acrescenta que as famílias têm recursos e competências que interessa mobilizar e ativar no âmbito da sua própria intervenção. Refere ainda que o ecossistema das mesmas, correspondente à comunidade de vizinhos, conhecidos, amigos, instituições, entre outras, pode criar mecanismos compensatórios que surgem como potenciais recursos a aliar à intervenção. Obviamente que estes recursos devem ser aproveitados, pelos profissionais, para despertar e alargar as competências familiares. Como refere Linares (1997, citado por Alarcão, 2000, p.321), estas famílias retratam "o paradoxo de que as mais deterioradas condições de vida podem, quase simultaneamente, ter efeitos destrutivos ou inócuos para quem a eles está submetido". Neste sentido, importa problematizar o conteúdo desta afirmação, refletindo sobre a intencionalidade de uma intervenção que, ainda que complexa, se pretende consistente e equilibrada.

A caminho de uma intervenção familiar libertadora junto das famílias multidesafiadas

Num contexto de profundas transformações socioeconómicas e políticas ocorridas nas últimas décadas (Dinis, 2011), é possível verificar alterações quanto à forma de perspetivar e operacionalizar a intervenção familiar. A mudança de terminologias, a par da compreensão das limitações da intervenção familiar tradicional focada nos problemas, são esforços a pontuar.

O exercício da Educação Social deve assim distanciar-se de uma perspetiva tradicional de entendimento das famílias como "«recipientes vazios», sem competências e conhecimento de si" (Alto, 2010, p.4).

Segundo a abordagem tradicional, os problemas são fatos reais, consequentes de um sistema deficitário, sobre os quais a intervenção age no sentido da cura e da compensação das fragilidades da família. Este obje-

tivo é conseguido mediante a identificação das causas subjacentes à disfunção, e da procura de uma única solução que elimina essas mesmas causas (Alto, 2010). Nesta convicção, o profissional, numa leitura linear de uma realidade complexa, desenvolve um papel de "Expert Familiar". Paradoxalmente, retira à família a iniciativa, o poder e a vontade de mudança ou não-mudança. Isto é, decide, com pouca legitimidade, mas cheio de boas intenções, qual o caminho a fazer, quais as mudanças a introduzir e como cada um deve remediar a sua própria vida (Serrão, no prelo).

A longo prazo, esta abordagem compensatória dos problemas da família torna-se pouco eficaz, produzindo uma elevada frustração no profissional e uma diversidade de consequências pouco positivas na família. O profissional, ao assumir-se como protagonista de poder em relação à família, está seguramente a dificultar o processo interventivo e a cristalizar, ainda que involuntária e inconscientemente, o conflito e a dependência dos serviços por parte das famílias. A "escalada simétrica" (Sousa, 2004, citado por Alto, 2010, p. 5) e o processo de "diluição familiar" (Colapinto, 1995, citado por Alto, 2010, p. 5) ilustram essa realidade. O primeiro processo sugere uma relação em que o profissional detém um papel rígido de cuidador, enquanto a família detém um papel de quem recebe os cuidados sem questionar ou solicitar informações. Este processo relacional, quando excessivo pode levar a família ao incumprimento da "instrução" (porque não quer, não compreende ou não lhe faz sentido); pode torná-la desafiadora, levantando questões ou exigindo explicações, e a sentir-se julgada e, por sua vez, resistente. Já a diluição familiar retrata uma outra realidade, em que a família aceita o parecer e as "ordens do técnico", e começa a pôr em causa as suas potencialidades, a tornar-se apática ou totalmente dependente de assistência (Serrão, no prelo). Conforme enquadrado pela Teoria Geral dos Sistemas, esta situação pode afetar os níveis de confiança da unidade intervencionada e a sua capacidade natural para encontrar possíveis soluções, em caso de insucesso das ações aplicadas (Alto, 2010).

Sousa (2005, p.85) refere que, no caso particular das famílias multidesafiadas, a intervenção mais comum orienta-se no sentido de "remediar situações pontuais". Afirma que a par desta ação assistencialista, os profissionais têm muita dificuldade em reconhecer competências e potencialidades das famílias.

Este assistencialismo, como uma forma de relação material, afetiva e/ou emocional "inviabiliza a emergência do sujeito como ator social, a potencialização das suas próprias capacidades de refletir sobre o social e de transformar sua realidade" (Costa, & Brandão, 2005, p.38). Não estimula as famílias a exercer um papel ativo na resolução dos desafios com que se deparam (Minuchin et al., 1999, citado por Costa, & Brandão, 2005). Torna-se portanto, essencial, refletir sobre uma intervenção que se pretende menos assistencialista e mais libertadora, em que os membros da família desenvolvem competências e mecanismos próprios e conscientes para a sua constante superação, sem que permaneçam dependentes da intervenção desenvolvida. "Uma intervenção bem-feita, é aquela que se torna dispensável" (Costa, & Brandão, 2005, p.38), e para tal é essencial pôr em marcha a construção de uma aliança, onde a negociação e a colaboração entre os sistemas – familiar e profissional – são ingredientes fundamentais no processo de mudança e transformação.

Valorizar uma intervenção focalizada nas competências das famílias e na busca de autonomia pelos membros que as constituem, é uma estratégia de capacitação das famílias, uma vez que são as entidades mais aptas a definir e a compreender as suas necessidades, a atualizar os seus recursos, a liderar o seu desenvolvimento, "partilhando o saber-fazer com os outros e gerindo os recursos de suporte da comunidade" (Sousa, 2005, p.103). Nesta abordagem, as famílias têm o poder de decidir a mudança em si mesmas e os interventores, enquanto elementos ativos e em constante relação com as famílias, funcionam como catalisadores de mudança. Pretende-se, assim, aliar as competências da família e as competências dos profissionais, numa ação co construída, "onde a família e interventor, num só sistema, co-criam novas soluções" (Andersen, 1995, citado por Alto, 2010, p. 14).

A educação social rumo à libertação familiar

Não obstante a complexidade identitária da Educação Social, marcada pela polivalência dos profissionais, pelo pluralismo de funções e pela diversidade de contextos de atuação, não é escusado reforçar que em toda a intervenção impera uma intencionalidade. Seja na esfera individual ou coletiva, a Educação Social está comprometida com o desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos, com o bem-estar e o amadurecimento social e com a qualidade de vida (Caride, 2003). O seu exercício pauta-se pelo reconhecimento e valorização dos indivíduos, como protagonistas dos seus próprios projetos de vida, apropriados de um papel ativo durante todo o processo (Carvalho, & Baptista, 2004).

Naturalmente, os pressupostos e os pontos de referência da Educação Social elaboram e inscrevem-se num quadro particular de ação/intervenção, balizado por princípios que permitem traçar algumas diferenças entre a intervenção tradicionalmente efetuada junto de famílias multidesafiadas e o trabalho dos Educadores Sociais à

luz da sua natureza e especificidade profissional. Mais do que debruçar-se sobre a adaptação e ajuste da família à sociedade, nos domínios económicos, institucionais e burocráticos/legais, tradicionalmente praticada no sentido do combate à pobreza, como a melhoria da situação habitacional, emprego, saúde, apoios pontuais, é responsabilidade do profissional apelar e valorizar os aspetos ligados ao âmbito das relações, funcionamento, organização/fortalecimento dos laços familiares e sociais, empoderamento e autonomia dos membros (Ferreira, 2011). Pautado pelos contributos da perspetiva sistémica, o processo interventivo não se cingirá apenas sobre um elemento ou sobre o único sintoma apresentado pela família, mas atenderá ao todo globalizante que a envolve.

Assim, em toda a intervenção, e como salientado anteriormente, considerando a idiossincrasia de cada família, é imprescindível estar atento à estrutura e forma de organização, às dinâmicas interpessoais, às relações de poder e conflitualidade no sistema familiar, às suas dificuldades e potencialidades, às redes de apoio formal e informal, aos modelos de comunicação, aos limites estabelecidos entre os subsistemas e a todos os outros aspetos essenciais para o melhor conhecimento, compreensão e análise do sistema e dos seus subsistemas (e.g., Bertão, Ferreira, & Santos, 1999; Ferreira, 2011).

Atendendo ao entorpecimento dos sentimentos de incapacidade, auto desvalorização e descrença desenvolvidos por estas famílias, devido à multiplicidade de problemas que enfrentam e, consequentemente, desafiando-as a um esforço por resolvê-los (Sousa, 2007, citado por Ferreira, 2011), cabe aos Educadores Sociais, lançar um olhar reflexivo, problematizador, amparado também por uma capacidade empática de compreensão, pela humildade e entrega para o alcance do sucesso do seu trabalho.

Para que se promova um verdadeiro processo de intervenção, devemos dar voz a todos os membros constituintes da família, de modo a obterem-se diferentes visões e a articular os significados que emergem para não se cair no equívoco de unificar a realidade que, por si só, já se apresenta tão complexa. É necessário perceber o que é verdadeiramente importante para a família enquanto um todo e, de igual forma, o que é relevante para as partes que a constituem. Sendo a metodologia privilegiada pela Educação Social a Investigação-Ação-Participativa (IAP), exalta-se, então, a cooperação entre o profissional e a família, assente no diálogo, numa relação interativa, que recupera a presença dos membros como parceiros ativos nesse processo de procura de soluções para as questões em que está envolvido (Lima, 2003). Portanto, os objetivos e as prioridades devem ser delineados pelos sujeitos.

Junto das famílias multidesafiadas, as estratégias psicossociais podem ser variadas, não se pretendendo, como defende Ferreira (2011, p.22), "famílias perfeitas, mas famílias suficientemente boas para que consigam reconhecer as suas competências e utilizá-las para modificarem o seu comportamento, promovendo a resolução dos seus problemas". Uma família competente consegue mobilizar comportamentos adequados à resolução das tarefas quotidianas e dos problemas com os quais se depara. O Educador Social pode, então, proporcionar as ferramentas necessárias para que seja efetivo o reconhecimento destas capacidades e, inclusivamente, potenciar a aquisição de novas aptidões, favorecendo o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança, do autoconhecimento, das relações familiares e sociais, dotando de estratégias que permitam a superação e a resolução das crises que provocam o bloqueio das competências (Ferreira, 2011). Do mesmo modo, torna-se fundamental um trabalho orientado para a aprendizagem de novos comportamentos que favoreçam o processo de mudança e desenvolvimento da família. Este trabalho pode irromper numa relação de ajuda com o objetivo de apoiar as pessoas em conjunturas de maior fragilidade, procurando criar no outro condições para que ele possa estar consciente da situação em que se encontra e construir formas alternativas para ultrapassar os obstáculos e lidar com as suas dificuldades (Timóteo, 2010).

Considerando que as famílias multidesafiadas são vulgarmente multiassistidas, exige-se um trabalho em rede articulado, onde sejam claras as funções e papéis de cada um dos interventores sociais. Caso contrário as ações desenvolvidas constituirão somente fragmentos de atuação e muitas vezes sobreposições. Perceber o que já foi feito e os impactos dessas atuações, assim como o que ainda não foi experimentado e vivenciado, poderá ser o primeiro momento de reflexão em equipa. Além disso, a compreensão dos sentires e dos olhares do sistema sobre a sua realidade, são fatores essenciais para desenhar a intervenção.

O Educador Social pode, então, promover uma ação concertada com e entre os diferentes profissionais, através do estabelecimento de pontes de encontro e de uma comunicação mais clara e efetiva entre eles, numa lógica de parceria, favorecendo a coordenação comum do trabalho e evitando sobreposições na intervenção.

Na ótica de Carvalho e Baptista (2004), o trabalho em rede, rege-se por uma visão integradora, onde a intervenção é planeada de forma estratégica, permitindo "coordenar a participação de diferentes intervenientes, globalizar a ação e racionalizar recursos" (p.71). Assim, todos os profissionais e organizações que estão ao dis-

por da família, envolvem-se com a mesma e caminham conjuntamente num único sentido global – o bem-estar da família – articulando projetos, partilhando informações refletidas, coordenando atividades e concertando condutas, sem deixar de abraçar a participação dos próprios sujeitos. Desta forma, pode-se afirmar que estes procedimentos são impulsionadores da criação de modelos de ação cada vez mais ajustados à realidade e contexto familiar (Carvalho, & Baptista, 2004).

Apesar de ser imprescindível a estreita colaboração entre profissionais/ organizações, esta estratégia parece não ser suficiente no que diz respeito a uma intervenção eficaz e adequada com as famílias expostas a múltiplos desafios quotidianos. É também fundamental uma (re)ativação das suas redes socias, mobilizando as interações e a rede natural de contatos que poderão contribuir para a construção de identidades, para o desenvolvimento, para a mudança individual e familiar, e para a resolução de crises na família (Costa, & Brandão, 2005). Segundo Sluzki (1997), a rede pessoal social diz respeito ao conjunto de pessoas que o indivíduo entende ou sente como significativas, dentro ou fora do seu meio relacional, capazes de disponibilizar uma ajuda ou apoio tão reais como duradouros ao sujeito e/ou à família. Estas relações contribuem para o reconhecimento do sujeito enquanto pessoa, bem como para a construção da sua autoimagem (Sluzki, 1997).

Partilhamos a perspetiva de Costa e Brandão (2005) quando indicam que um profissional que pensa «em rede», repensa "a relação que se estabelece entre as pessoas, as famílias, (...) e os profissionais" (p.36-37) que com as mesmas trabalham, e crê na capacidade reflexiva e gerenciadora dos sujeitos para (re)criarem e gerirem os seus projetos de vida, em detrimento de um paradigma que entende a família como "um alvo único da intervenção, e o profissional o único recurso possível" (p.37). O Educador Social assume um papel de mediador, impulsionando o fim do conflito através do renascimento ou da renovação de laços. Este profissional deverá ser promotor de relações sociais positivas, "impulsionadoras da atividade, da criatividade, da solidariedade" e da cidadania, fazendo com que o indivíduo transfira isso mesmo para um campo mais íntimo e tenha uma relação positiva consigo próprio e com a sua vida em geral (Carvalho & Baptista, 2004, p.72). Como afirmam os autores (2004, p.93) "são as práticas de relação, de mediação e hospitalidade que permitem transformar o mundo numa casa para todos os seres humanos".

Por fim, parece-nos não ser demais salientar que em todos os momentos de intervenção, o Educador Social não deve desvincular-se do seu papel profissional, pois dele também depende o sucesso do seu trabalho. Pautando-se por comportamentos de respeito, aceitação, empatia, congruência, altruísmo, tolerância, autocontrolo, escuta ativa, humildade, entre outras qualidades pessoais, o profissional consegue penetrar na esfera íntima da família e, através da relação de confiança construída, conjugando a racionalidade com a sensibilidade, caminhar em direção à mudança (Carvalho, & Baptista, 2004).

Conclusão

A complexidade inerente às diferentes teias familiares e, neste caso, às famílias multidesafiadas, coloca-nos, constantemente, desafios. Equivocamente, a propensão que os profissionais têm de se prenderem às lentes da redução e prescindirem das capacidades e competências das pessoas, especialmente quando a desolação e o descrédito que as próprias famílias depositam em si assumem proporções alarmantes, transforma o processo de intervenção numa lógica que se distancia dos pressupostos da Educação Social. A identificação e o reforço dos fatores positivos juntamente com as famílias, ainda que submersas na obscuridade dos diversos desafios, permite o avanço para uma intervenção orientada para um olhar mais benigno sobre as famílias e assente na participação e corresponsabilização, bem como no comprometimento dos indivíduos.

Repensar as práticas de intervenção familiar torna-se extremamente relevante, pois mergulhar na sua privacidade e no seu sofrimento exige cuidados especiais, estratégias específicas que não globalizem ou unifiquem as ações, simplificando situações e aplicando fórmulas comuns, como se cada caso fosse o mesmo caso. Nesse aspeto, a capacidade auto reflexiva do profissional adquire a sua importância, na medida em que permite avaliar as suas práticas, perceber as suas fragilidades e as suas forças, de modo a, tal como transforma o outro, poder ele próprio transformar-se, amadurecer e otimizar o seu trabalho.

Na expetativa que estas compreensões sobre as realidades complexas dos sistemas familiares multidesafiados constituam um ganho reflexivo para o profissional de Educação Social, este artigo recupera alguns conceitos-chave, marcantes dessa área do saber, nomeadamente o empowerment, a relação de ajuda, a conscientização, a capacitação, a mediação, o trabalho em rede, procurando reconhecer e valorizar algumas ferramentas que favoreçam o desenvolvimento dos sujeitos e dos sistemas.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, M. (2000). (Des) Equilíbrios familiares uma visão sistémica. Coimbra: Quarteto Editora.

ALTO, S. (2010). Estudo exploratório de alguns factores influenciadores do trabalho com famílias multidesafiadas. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Lisboa.

BERTÃO, A., FERREIRA, M., & SANTOS, M. (1999) (Org). Pensar a escola sob os olhares da Psicologia. Porto: Edições afrontamentos.

CARIDE, J. (2003). Las identidades de la educación social. Cuadernos de Pedagogia, nº 321, pp.48-51.

CARVALHO, A., & BAPTISTA, I. (2004). Educação social fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora.

COSTA, L., & BRANDÃO, S. (2005). Abordagem clínica no contexto comunitário: Uma perspectiva integradora. Psicologia & Sociedade. 17(2), 33-40.

DINIS, C. (2011). Intervenções na parentalidade com famílias multidesafiadas, não voluntárias e em contexto de pobreza. Estudo qualitativo: de como falamos, como falamos e para onde caminhamos?. Tese de mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa.

FERREIRA, A. (2011). Educação familiar como forma de intervenção para o empowerment. Tese de Mestrado não publicada. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

FERREIRA, L. (2008). Co-construir o tempo: Avaliação de um curso de formação parental e parentalidade masculina positiva em contexto de risco. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Lisboa.

FREIRE, P. (1979). Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes.

LIMA, R. (2003). Desenvolvimento levantado do chão…com os pés assentes na terra – Desenvolvimento Local - Investigação Participativa, Animação Comunitária. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade do Porto.

MADSEN, W.C. (2007). Collaborative Helping: A Practice Framework for Family-Centered Services. Family Process, 48, 103-116.

PIMENTEL, J. (2005). Intervenção focada na família: desejo ou realidade. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

RELVAS, A. (1996). O ciclo vital da família: Perspectiva sistémica. Porto: Edições Afrontamento.

RELVAS, A. (2000). O ciclo vital da família – Perspectiva sistémica. 2ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

REIS, F. (2004). Intervenção psicoeducativa nas famílias de esquizofrénicos. Revista Psilogos. 1(1), 19-41.

SERRÃO, C. (no prelo). Partida, percurso e chegada: reflexões em torno das viagens com famílias. Praxis Educare, Revista da Associação de Profissionais e Técnicos Superiores de Educação Social.

SLUZKI, C. (1997). A rede social na prática sistêmica: Alternativas terapêuticas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SOUSA, L. (2005). Famílias multiproblemáticas. Coimbra: Quarteto.

SUMMERS J., MCMANN, O., & FUGER, K. (1997). Critical Thinking: A Method to Guide Staff in Serving Families with Multiple Challenges. Topics in Early Childhood Special Education, 17(1), 27-52.

TIMÓTEO, I. (2010). Educação social e relação de ajuda – Representações dos educadores sociais sobre as suas práticas. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Universidade de Évora.

VARANDA, A. (2011). Cruzar olhares sobre a intervenção familiar integrada e precoce famílias (s) em risco?. Tese de Mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa.

FAMÍLIAS MULTIDESAFIADAS - O PAPEL DO EDUCADOR SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM FAMÍLIAS MULTIDESAFIADAS DO RENDIMENTO SOCIAL DE INSERÇÃO

Ana Isabel RodriguesLopes[1]

1 Técnica Superior de Educação Social
Mestre em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Resumo

Cada família possui caraterísticas próprias. No caso das famílias multidesafiadas esta é marcada pela instabilidade e indefinição. É frequente serem associadas à ausência de competências, contudo, estas existem, o importante é ajudá-las a identificar e dotá-las de mecanismos para ultrapassarem as situações de crise com que se vão deparando no quotidiano. São ainda frequentemente associadas a grupos populacionais que vivem em contexto de pobreza e exclusão social, recorrendo, a apoios do Estado para sobreviver, nomeadamente o Rendimento Social de Inserção. Este artigo pretende compreender de que forma a intervenção do Educador Social contribui para o desenvolvimento de competências destas famílias.

Palavras-chave: Famílias multidesafiadas, competências, intervenção do educador social; Rendimento Social de Inserção; pobreza e exclusão Social.

Introdução

As famílias multidesafiadas são frequentemente associadas a grupos populacionais que vivem em contexto de pobreza e exclusão social, sendo muitas vezes alvo de intervenções por parte de técnicos por serem mais vulneráveis. É frequente ainda, associar-se estas famílias à ausência de competências, contudo, estas existem, mas devido aos desafios e adversidades que a vida lhes coloca. Na minha prática profissional de quatro anos, enquanto educadora social de uma equipa multidisciplinar do Rendimento Social de Inserção, procurei sempre numa intervenção ajustada a cada família encontrar estratégias que permitissem alcançar uma mudança na funcionamento e estrutura familiar, através do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e parentais. Todavia, tal como refere Alarcão (2002, p. 316) para que esta mudança se torne eficaz "cada um dos elementos tem que obrigatoriamente proceder a transformações pessoais", ou seja, não se pode exigir mudanças à família se o próprio técnico não for flexível e se não se adaptar à estrutura e ao funcionamento da família. Foi neste contexto, que surgiu o interesse pelo desenvolvimento deste artigo científico.

O objetivo promordial deste artigo prende-se com a necessidade de refletir acerca da importância do papel do Educador Social no desenvolvimento de competências em famílias multidesafiadas, beneficiárias do Rendimento Social de Inserção. Neste sentido, o artigo é fundamentalmente constituído por três capítulos. Assim, no capítulo I pretende-se fazer um enquadramento em torno do conceito de famílias multidesafiadas, desde a evolução do conceito em termos históricos às caraterísticas que definem estas famílias ao nível da estrutura e funcionamento sistémico. Ainda neste capítulo faz-se referência ainda aos modelos de intervenção familiar, desde uma abordagem tradicional, centrada nos défices a uma abordagem mais atual, centrada nas competências. No capítulo II, pretendo fazer uma abordagem em torno das competências, desde a evolução do conceito, aos aspetos mais específicos inerentes às competências pessoais, sociais e parentais. Por último, O Capítulo III, visa dar uma visão acerca do Rendimento Social de Inserção, quer em termos legais quer em termos concetuais. Ainda neste capítulo, pretende-se fazer menção à definição dos protocolos, de onde emergem as equipas multidisciplinares e pretende-se fazer referência ao papel do educador social, no desenvolvimento de competências em famílias beneficiárias do Rendimento Social de Inserção e, ainda, fazer uma pequena abordagem às implicações que a medida reporta sobre o comportamento destas famílias.

FAMÍLIAS MULTIDESAFIADAS

Concetualização

No final dos anos 50, a sociedade caminhava na direção ao pós-modernismo, surgindo alterações profundas nos modelos familiares, com grande tendência para o consumismo. É neste período que surge o conceito de famílias multiproblemáticas, como sendo pouco produtivas, mas demasiado consumistas. Estas famílias encontram-se maioritariamente em contextos caraterizados por fatores de risco psicossocial e de privação sociocultural crónica, em que são comuns situações de desorganização, disfuncionalidade, crises e sentimentos de desesperança (Muñoz & Haz, 2007).

Cancrini, Gregório e Nocerino desenvolveram uma série de critérios em torno do conceito, tais como:

Presença simultânea de comportamentos problemáticos, em pelo menos dois elementos do mesmo sistema familiar, e suficientemente graves para justificarem uma intervenção externa; Grave insuficiência por parte dos pais, no desenvolvimento das actividades funcionais e afectivas necessárias para assegurar um adequado desenvolvimento familiar; Reforço recíproco entre o primeiro e o segundo aspectos; Labilidade das fronteiras, inerente ao facto dos elementos incapazes do sistema serem substituídos parcialmente pela presença de profissionais/figuras externas à família; Estruturação de uma relação de dependência crónica da família face aos serviços externos, criando-se as condições para o desenvolvimento de um equilíbrio inter-sistémico e; Desenvolvimento de comportamentos sintomáticos característicos dos pacientes identificados (1997, pp. 52-53).

Nas últimas décadas têm surgido outras designações similares, mas sob diferentes perspetivas, para definir estas famílias, nomeadamente o conceito de famílias multiassistidas e diluídas, referindo-se "a famílias que recebem apoios de diversos serviços e profissionais, normalmente pouco coordenados e fragmentados" (Linares, 1997; Minuchin, Colapinto & Minuchin, 1998; Imber-Black, 1998, cit. por Sousa, Hespanha, Rodrigues & Grilo, 2007 p.17). Minuchin (1995) refere-se ainda a estas famílias como famílias multicrise, isto é, que vivem sucessivas crises, sem períodos de estabilidade. Minuchin et al. (1998, cit. por Sousa et. al., 2007, p. 17) fazem alusão à designação de famílias "cronicamente disfuncionais", em que para os autores "a disfuncionalidade é transgeracional, reproduz-se e perpetua-se no espaço e tempo de vida familiares". Madsen (1999) advoga ainda que as famílias estão permanente e sucessivamente em situações de stress, sendo por isso, "famílias multistressadas". Recentemente, surgiu o termo "famílias multidesafiadas", evidenciando os múltiplos desafios que estas famílias enfrentam no seu processo de mudança. Melo e Alarcão (2011, cit. por Melo, 2012)

consideram que estas viveram ou vivem em condições de vida adversas (e.g. pobreza, exclusão social, opressão ou violência comunitária) experienciando circunstâncias de vida duras e estando expostas a ambientes stressantes muito duros.

Apesar da terminologia "famílias multiproblemáticas" ser a que tem vindo a ser mais utilizada pela literatura irei utilizar a expressão de "famílias multidesafiadas", por no meu entender espelhar uma postura mais positiva destas famílias, centrada nas suas potencialidades e recursos.

Pobreza e Exclusão Social

A pobreza e exclusão social constituem uma das grandes preocupações da sociedade. O conceito de família multidesafiada é frequentemente associado à situação de pobreza ou exclusão social, todavia, estes casos podem estar presentes em todas as classes sociais, culturais e económicas, mas são fundamentalmente estas que atraem maior visibilidade e são alvo de estudos de intervenção (Sousa et. al., 2007), por serem as mais vulneráveis. Estas famílias constituem-se ainda como pessoas com baixas habilitações literárias, dificultando a sua integração em mercado de trabalho e o acesso aos recursos estão condicionados. Associando-se à integração em mercado de trabalho, quando esta ocorre é marcada por situações de emprego precário ou fases constantes de desemprego, dificultando a saída destas famílias da situação de pobreza e exclusão social e conduzindo-as aos serviços sociais a fim de solicitar apoios económicos.

Muitas destas famílias vivem também em condições habitacionais precárias, que associadas à falta ou escassos rendimentos, não lhes permite melhorar as suas condições. Alguns dos seus elementos apresentam situação de doença e/ou dependências que dificulta a inclusão na sociedade, contudo, apesar de possuírem uma série de vulnerabilidades, não significa que estas estejam excluídas de todos os sistemas sociais (Ferreira, 2011). A sua rede social é constituída maioritariamente por iguais e por técnicos.

CARATERÍSTICAS DAS FAMÍLIAS MULTIDESAFIADAS

As famílias multidesafiadas possuem caraterísticas únicas e distintas ao nível da estrutura e funcionamento. Só conhecendo o que as carateriza "nos permitirá olhar com outros olhos para esta realidade tão complexa" (Neves, 2007,p.12). Ao longo deste ponto, irei abordar o que as carateriza ao nível da estrutura e funcionamento.

Estrutura familiar

A estrutura das famílias multidesafiadas é pautada pela confusão e instabilidade, apresentando muitas dificuldades ao nível da organização, desde a definição de papéis, que se encontram mal definidos ou solidificados, às regras de relacionamento (Ferreira, 2011). Verifica-se, também, , constantes conflitos, que conduzem a cortes relacionais entre um ou mais elementos da família. Situações de emigração, são também muito frequentes. Cancrini et al., (1997) reconhecem quatro estruturas mais típicas destas famílias, sendo estas: "pai periférico", "casal instável", "mulher só" e "família petrificada".

A estrutura designada "pai periférico" é a mais frequente e distingue-se pela presença simultânea de uma figura paternal que "ocupa um papel secundário tanto a nível económico como emocional", não assumindo as suas responsabilidades (Sousa, 2005, pp. 21-22). Apresenta quase sempre acontecimentos externos ou internos que os levam a afastar-se fisicamente ou psicologicamente da sua posição na família, "debilitando a relação com os filhos e, mesmo, com todo o agregado familiar" (Sousa, 2005, p.22).

Outra estrutura é a do "casal instável", onde são comuns casamentos de curta duração "entre pessoas muito jovens que não têm tempo de gerar uma família matura do ponto de vista económico e relacional" (Ferreira, 2011, pp.17-18). Para Sousa (2005, p. 22) "a relação é, normalmente, fugaz", resultando apenas destas relações os filhos. Aquando o término destas relações são comuns conflitos entre o casal que lutam pela custódia da criança.

A estrutura designada "mulher só" diz respeito às famílias monoparentais, constituídas por uma mulher proveniente de um nível socioeconómico modesto que decide criar sozinha, filhos provenientes de várias relações instáveis" (Quingostas, 2011 & Valente, 2009). A vida destas mulheres é muitas vezes marcada pela prostituição, marginalidade ou outras atividades subalternas. Desenvolvem poucos afetos com os filhos, vivendo de forma desorganizada, o que faz com que, estas crianças sejam muitas vezes retiradas pelo tribunal (Alarcão, 2006).

A estrutura de "família petrificada" surge na sequência de acontecimentos traumáticos e imprevisíveis que acarretam consequências dramáticas ao nível do funcionamento familiar (Sousa, 2005).

Limites

Nestas famílias os limites são rígidos e difusos, demarcados por uma sequência "hierárquica caótica", com o

mínimo de regras e rotinas que resultam no distanciamento entre os membros e facilita saídas no sistema. Estas famílias são também caraterizadas pela disfuncionalidade e vivem os acontecimentos como transitórios (Sousa, 2005; Sousa et al., 2007).

Subsistemas

Os subsistemas "são criados por interacções particulares" entre os diferentes elementos neles envolvidos, "com papéis desempenhados e os estatutos ocupados, com as finalidades e objectivos comuns", bem como as normas transacionais que se vão construindo progressivamente ao longo destas etapas do ciclo vital (Relvas, 1996, p.13).

O sistema familiar faz parte de vários subsistemas sendo que, no que o subsistema conjugal este é caraterizado por inúmeros momentos de instabilidade e conflitos que impede o "amadurecimento das relações", vivendo, ora, momentos de grande paixão, ora de desentendimentos constantes. Um ou ambos os elementos do casal apresentam, frequentemente, doença psíquica, sendo que raramente apresentam adequadas capacidades executivas, sentindo-se, por isso oprimidas ao nível da execução de tarefas da vida familiar (Weizman, 1985). A instabilidade conjugal arrasta a deterioração da função parental, sendo que a parentalidade é confusa estando, maior parte das vezes, repartida pelos vários elementos. Acresce ainda nestas famílias a agressividade dos pais, que resultam da falta de controlo das suas funções protetoras, sendo frequentes situações de maus tratos, desamparo e ausência de cuidados. O abuso sexual é também um problema constante, que ocorre "quando a nutrição emocional é substituída pelo uso instrumental do vínculo parental e está associado à relação conjugal conflituosa" (Sousa, 2005, p. 25).

Por último, o subsistema fraternal é, o que permite à criança treinar "relações entre iguais", porém, nestas famílias este treino é "condicionado no cumprimento das suas funções, sendo as relações marcadas por extremos de grande proximidade, agressividade ou afastamento" (Sousa et al., 2007, p.21). É, comum, a existência de vários filhos, fruto de relações diferentes, algumas até muito curtas. Fruto das falhas das funções parentais, é frequente, que esta função seja exercida por um dos irmãos, geralmente, os mais velhos e do sexo feminino. Esta responsabilidade, nem sempre recai sobre o mesmo irmão, atribuindo-selhe esta tarefa, em função do momento e da circunstância. Esta situação pode conduzir ao desmembramento da fratria, terminando, por vezes, em situações de institucionalizações ou adoção (Alarcão, 2002). Tal como referi, as relações nestes subsistemas prendem-se entre extremos de grande proximidade, agressividade ou total afastamento, todavia, perante situações de crise estes tendem a unir-se para ultrapassar a crise, porém, quando esta se resolve, a situação volta, por norma, ao mesmo.

FUNCIONAMENTO FAMILIAR

Comunicação

Nas famílias multidesafiadas a comunicação é caraterizada pelo caos, com canais fechados e é marcada pela ausência de empatia, pela crítica e aspetos negativos, apresentando lacunas a nível da expressão de afetos positivos (Sousa, 2005; Sousa et al., 2007). Caraterizase ainda pelo "pensamento muito concreto, inibidor de interpretação, ao nível do discurso e do comportamento", bem como pela "incapacidade de conceptualizar o futuro e controlar os impulsos", (Sousa et. al. 2007, p. 21), gerando, por vezes, situações de conflitos. No que concerne à criança, esta não tem "um modelo de comunicação e negociação verbal entre os adultos e o vocabulário utilizado no contexto familiar é limitado" (Minuchin et al., 1967, cit. por Quingostas, 2011, p.30).

Organização familiar

O espaço habitacional encontra-se, muitas vezes, organizado de forma "caótica, desagregada, dispersa e centrífuga" (Linares, 1997, p. 39). É comum a falta de delimitação dos espaços, a precaridade e o abandono. Alarcão (2006, p. 327) considera que "a realidade física converte-se numa metáfora da realidade afectiva e cognitiva destas famílias: os diferentes elementos não têm um espaço seu, muitas vezes, vivem todos na mesma divisão da casa e dormem todos juntos caso seja necessário", não existindo, portanto, a noção de valor relacional, privacidade e intimidade. Verifica-se também a ausência de rotinas, de horários comuns (e.g. para comer, dormir) sendo frequente, ainda, a falta de comparência e atrasos a compromissos, pois não há a valorização e o reconhecimento da importância destes hábitos.

Ciclo de vida familiar

As etapas do ciclo vital surgem, muitas vezes, de forma acelerada, difusas e com pouca definição, sendo nas primeiras etapas que os comportamentos sintomáticos são mais comuns de ocorrer (Quingostas, 2011). Felzenswalb (1991, cit. por Quingostas, 2011, p. 32) considera que "esta aceleração na transição de etapas leva a que as tarefas da etapa anterior não sejam resolvidas e não permite que existe um ajustamento entre novos e velhos papéis". Assim, os comportamentos sintomáti-

cos que se vão repetindo tendem a bloquear e a impedir a transição para a fase seguinte, bem como manter o equilíbrio anterior (Cancrini et al., 1997) conduzindo o sistema familiar à desorganização e degradação. Estas famílias tendem a acumular no seu percurso sucessivas crises inesperadas, que surgem devido à sua vulnerabilidade relativamente à pressão exercida pelo meio (Sousa, 2005). As dificuldades em reagir perante as crises, tendem a passar para as gerações seguintes.

Economia familiar

Enquadram-se, geralmente, num nível socioeconómico baixo, com taxas de desemprego ou trabalho temporário (sem contribuições para a segurança social) elevados e baixas qualificações. O emprego é, habitualmente, desvalorizado por estas famílias e assume para elas uma forma de sustento e de manterem contatos sociais, não surgindo como forma de realização ao nível pessoal e profissional.

Manifestam incapacidade de gerir rendimentos e de definir prioridades ao nível do consumo, tendo dificuldade em distinguir bens essenciais de bens supérfluos. Tendem ainda a depender de subsídios sociais e, por vezes, de práticas ilegais, que servem por vezes, no caso das mulheres, para a satisfação das necessidades da família, no caso dos homens, para a satisfação de objetivos pessoais (Linares, 1997; Sousa et. al., 2007).

Redes Sociais

Para Warren (1980) apresentam baixas competências sociais, dificultando a manutenção de relações, tornando-as, por vezes, instáveis, homogéneas e fechadas, uma vez que incluem, na sua rede, pessoas com histórias muito idênticas. Caraterizam-se, ainda, pela constante solicitação dos serviços sociais, sendo que com frequência recebem apoio de várias instituições (e.g., segurança social, tribunal, polícia, hospital).

Recursos/competências

As famílias multidesafiadas apresentam problemas que as colocam em situação de vulnerabilidade emocional, relacional e comunicacional, tendo dificuldade muitas vezes em refletir de forma consciente sobre eles, por forma a resolvê-los. Estas como referido no ponto anterior, são caraterizadas por relações sociais pouco competentes e homogéneas, não possuindo um modelo de referência positivo (da própria família de origem) para contrariar os seus comportamentos negativos. Contudo, apesar dos inúmeros problemas existentes no seio destas famílias, estas "detêm recursos e competências que são difíceis de identificar e de valorizar" (Ferreira, 2011, p.22), sobretudo, por parte daqueles que são externos ao sistema. É comum verificar-se o amor que os progenitores sentem pelos filhos, porém, possuem dificuldades no desempenho das tarefas, já que também não tiveram referências parentais seguras e estáveis. São famílias que à sua maneira possuem sentimentos de união, lealdade e dependência (Sousa, 2005).

Outros aspetos positivos estão presentes também nestas famílias, tais como: presença de pelo menos um elemento do agregado de "com um emprego fixo, um rendimento fixo e razoável no agregado, uma habitação com condições adequadas" (Sousa, 2005, p. 33), potenciando situações de evolução positivas. Sousa e Ribeiro (2005) consideram que referem que cada família, por mais frágil que seja é detentora de recursos e competências para mudar o seu comportamento, neste sentido, há que proporcionar o desenvolvimento das capacidades existentes por forma a promover processos de mudança comportamental. Compete aos técnicos ajudar as famílias a identificar as suas competências e ajudá-las a reconhecê-las, valorizando-as, pois estas famílias, não são incapazes, apenas vivem diariamente dificuldades, sobretudo, contextuais, que as impedem de viver uma vida diferente (Sousa et. al. 2007).

MODELOS DE INTERVENÇÃO FAMILIAR

Modelo centrado nos défices

Até aos anos 60, de acordo com a 1ª cibernética (centrada nos défices) "o sistema era considerado como qualquer coisa a observar" separada do observador/terapeuta" (Pardal, 1998, s/p.). Aqui a resolução do problema "estava nas mãos do especialista (interventor), exterior ao sistema" (Sousa & Ribeiro, 2005 p.3), detentor de conhecimentos e estratégias de intervenção, em que a família é encarada por estes profissionais com sendo "esvaziada de competências e do conhecimento de si, ficando numa posição de recipiente passivo " (Haley 1996, cit. por Sousa & Ribeiro, 2005, p.3), não possuindo capacidades para mudar ou sendo resistentes à mudança, mudança esta que tem de ser induzida pela exterior. Negligencia-se o ponto de vista das famílias, as suas competências e as estratégias de resolução de problemas (Sousa et. al 2007). Os profissionais definem os problemas e estratégias de intervenção, como um caráter prescritivo de comportamentos e atitudes, tornando as famílias menos envolvidas e motivadas na intervenção, pois há ausência de negociação entre os profissionais e a família.

Este modelo de intervenção tem revelado ser pouco efi-

caz, na medida em que contribui para a manutenção ou agravamento da situação de vulnerabilidade em que a família se encontra, pois valoriza pouco as redes sociais informais e as competências das famílias, enfatizando, por sua vez, as competências dos profissionais.

Modelo centrado nas competências

Em 1970, VonFoerster apresentou pela primeira vez à 2ª cibernética, em que o observador (interventor) surge como um agente construtor da realidade que observa (família) (Rivero, 2008). Segundo Foerster (1996, cit. por Alarcão, 2006, p. 26) "não há um observado sem um observador" e o "resultado da observação é sempre uma construção resultante da interacção recursiva entre o que observa e o que é observado". Neste sentido, a abordagem atual "demonstra que os sistemas não são comandos do exterior" (Sousa & Ribeiro, 2005, p.3), dando ênfase às competências das famílias e não aos seus défices. Assim, a família tem competências para a mudança e é capaz de fazer as suas próprias escolhas, sem as influências externas de um interventor. Há uma reformulação do papel do interventor e da família, "em que o interventor tem como competência ser um catalizador de mudança (identifica e amplia) e o cliente é especializado na sua vivência e tem competências para evoluir" (Sousa & Ribeiro, 2005, p.3), desenvolvendo-se assim uma relação de colaboração entre técnicos e a família.

Vários estudos têm vindo a ativar as competências das famílias, demonstrando o que tende a ser mais eficaz na vida família, destacando: "a comunicação, o encorajamento, a adaptabilidade, orientação religiosa, relacionamento social, papéis claros e tempo partilhado". (Beavers 1985; Epstein, Bishop, Miller & Keitner, 1993; Olson, 1990; Satir, 1967; Stinnett, 1979, Curran, 1983; Kelley, 1994; Olson, Larsen & McCubbin, 1989 cit. por Sousa & Ribeiro, 2005, p.5). Neste sentido, "a activação e competências das famílias visa ajudá-las a reconhecer essas suas capacidades, de modo a responder a problemas" que as bloqueiam (Shazer e Berg, 1997, cit. por Sousa et. al. 2007, p. 68).

Nesta perspetiva toda a família é vista como o foco de intervenção, em que o bemestar de cada membro da família tem impacto em todos os elementos da mesma. É a família quem decide o que quer mudar, e quais as prioridades que considera importantes para cada elemento. O técnico é responsável por dar informação no sentido de ajudar a família no processo de clarificação das suas preocupações e prioridades, sempre com a postura de não a julgar pela definição das suas prioridades, assim como facilitar a autonomia da família e não dependência relativamente aos técnicos. Desta forma, conclui-se que há nesta cibernética uma alteração na relação entre o terapeuta e a família, baseada mais na reconstrução de novas realidades e centrada mais na mudança de contextos, do que na mudança de comportamentos (Rivero, 2008).

COMPETÊNCIAS

Concetualização

O "crescimento e a complexidade da economia, a globalização das relações e da informação, o acelerado progresso científico e técnico" (Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006 p. 46) tornaram as organizações cada vez mais competitivas. Assim, no "pressuposto de que as organizações mais competitivas são as que conseguem tirar melhor partido das potencialidades dos indivíduos que as integram", assiste-se à passagem do "paradigma das qualificações, mais ligadas ao trabalho e à tarefa para o paradigma das competências mais ancorado no individuo" (Neves, Garrido & Simões, 2008, p. 13).

Em 1974, Mertens introduziu o conceito de competência recusando o conceito behaviorista e tecnicista de "skill" (capacidade de concretizar de forma célere um determinado objetivo), definindo competência como a capacidade do indivíduo ao longo da vida, dominar uma sequência de mudanças (maioritariamente imprevisíveis) de acordo com as exigências (Galvão et al. 2006).

Desde 1974 até à atualidade têm surgido na literatura diferentes definições de competência. Zabala e Arnau (2010, pp. 133-134) defendem que qualquer competência implica "conhecimentos relacionados a habilidades e atitudes" e que "devem abranger todas as capacidades do ser humano". Por sua vez, Perrenaud (1999, s/p.) advoga que "possuir conhecimentos ou habilidades não significa ser competente", referindo que no dia-a-dia pessoas que "possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-los de modo pertinente e no momento oportuno". Também Jardim e Pereira (2006 cit. por Franco & Jardim, 2008, p. 35) contribuíram para a definição de competência, definindo-a como "a capacidade do individuo em colocar em prática, numa situação concreta, conhecimentos, atitudes e aptidões de modo a ser bem-sucedido. Por sua vez, Newberger (1983, cit. por Jonnaert, 2009, p. 42) afirma que "ser competente é colocar em ação um conjunto de habilidades, de conhecimentos e de capacidades", que vão causar impacto na tarefa de desenvolver. Capacidades e competências estão articuladas entre si, uma vez que as competências "dão sentido às capacidades" e "as capacidades constituem um dos recursos essenciais para permitir que as competências conduzam a um tratamento eficaz e aceitável na situação" (Jonnaert, 2009 p. 82).

Existem, por sua vez, diferentes tipos de competências, sendo que ao longo deste artigo irei fazer referências às competências pessoais, sociais e parentais, nomeadamente o que as define.

Competências Pessoais

Competências pessoais dizem respeito às "capacidades para operacionalizar conhecimentos sobre o EU, atitudes positivas para consigo mesmo e habilidades para gerir os dinamismos intrapsíquicos, de modo a ser bem-sucedido na vida pessoal" (Franco & Jardim 2008, p. 35).

Aprendizagem

No processo de adaptação à realidade, desempenham um papel fundamental os mecanismos pelos quais consolidamos de forma permanente e apropriada as aquisições e aprendizagem de conceitos, atitudes e comportamentos.

Osgood (1953) refere que a aprendizagem é um processo muito complexo. Aprender, corresponde à aquisição de um comportamento novo e implica mudança de comportamento ou atitude, tanto no sentido de adaptação como de desadaptação. O processo de aprendizagem requer ainda durabilidade do que foi aprendido, bem como de experiência que resulta da prática, observação e reflexão do sujeito.

Barker (2000, p.45) afirma que a "maior parte do comportamento humano é aprendido, sendo o resto determinado biologicamente". Neste sentido, podem identificar-se vários processos através dos quais se faz aprendizagem, nomeadamente através do condicionamento clássico, do condicionamento operante ou instrumental e da modelagem. O primeiro "modifica o comportamento ao alterar as circunstâncias que lhe deram origem". São exemplos deste tipo de condicionamento as experiências de Pavlov com cães em 1927, que ficou célebre ao associar o toque de uma campainha à apresentação de alimento ao animal. Assim, os cães foram condicionados a salivar apenas com o toque da campainha. Em 1913 Watson também deu o seu contributo neste tipo de condicionamento, referindo que não somos uma "tábua rasa" e que a aprendizagem é maior quanto mais elevado for o número de associações entre o estímulo condicionado e o estímulo incondicionado. Porém, o condicionamento não produz comportamentos inalteráveis, pois a resposta condicionada pode ser enfraquecida ou progressivamente eliminada através do processo de extinção. Na base dos processos de aquisição ou extinção está o princípio do reforço que pode assumir dois sentidos: o positivo (quando a associação estímulo-resposta é reforçada pela presença do estímulo) e negativo (quando sem a apresentação do estímulo, a associação estímulo-resposta é enfraquecida) (Neves, 2008).

Thordike (1911) e Skinner (1953) prosseguem o estudo do princípio do reforço como impulsionador da aprendizagem ficando os seus nomes associados ao fenómeno conhecimento por condicionamento instrumental e operante. Este tipo de condicionamento "pressupõe uma resposta apropriada do sujeito para que a situação de condicionamento ocorra" (Neves, 2008, p.28.). Aqui, o reforço só acontece depois de o sujeito dar uma resposta apropriada. Portanto, enquanto no condicionamento clássico o estímulo de reforço é apresentado antes da resposta condicionada (S◊R), aqui o reforço é uma consequência da resposta condicionada e, por isso, aparece depois dessa resposta (R◊S). Neste contexto, "quando a um comportamento se segue uma consequência agradável (reforço, recompensa) esse comportamento tende a perpetuar-se e quando o comportamento é seguido de uma consequência desagradável tende a extinguir-se" (Neves, 2008 p. 25).

Bandura (1925) contribuiu também para o processo de aprendizagem através da modelagem, sendo este "o processo através do qual as pessoas aprendem imitando o comportamento de outras" (Barker, 2000, p.46). Logo, aprendemos a observar os outros e a consequência dos seus comportamentos. Se a consequência for positiva, os comportamentos que a exigiram tendem a ser mantidos, enquanto se for negativo, são abandonados. A capacidade que o ser humano tem de pensar permite-lhe fazer uma aprendizagem mais intensa deste processo diferencial de reforço, o qual segundo Bandura (1977) tem diferentes funções com implicação na aprendizagem, nomeadamente as funções de: informar, motivar, reforçar e modelar. Na função informar, as pessoas, observando o resultado do seu comportamento "criam um repositório informativo que lhes serve de guia para as acções futuras". Relativamente à função motivar, Bandura defende que para que um determinado comportamento seja executado, deve-se estar motivado a fazê-lo, podendo isto, ser alcançado através de incentivos. Na função reforço há um reforço de um comportamento que já foi aprendido. Bandura (1997, cit. por Neves, 2008, pp. 26-27) identifica 3 tipos de reforços: diretos (o observador é reforçado ao reproduzir o que observou), indiretos (o modelo é que é reforçado) e autorreforços (é o sujeito que controla os seus próprios reforços). A última função de modelação, refere-se à aprendizagem de comportamentos por observação do comportamento dos outros.

Uma das teorias que marcou a aprendizagem social foi a de Locus de controlo formulada por Rotter (1966),

defendendo que "o comportamento em determinada situação é função da expectativa e do valor do reforço" (Neves, 2008, p. 27). O Locus de controlo é um elemento fundamental na ação humana, motivada pela necessidade de dar sentido aos acontecimentos que nos rodeiam, para predizer ou antecipar eventos, para sentir-se dono e senhor de opções e de tomadas de decisão. Uma pessoa com Locus de controlo interno acredita que as suas atitudes têm uma relação direta com as consequências, ao passo que uma pessoa com locus de controlo externo tem pouco controlo sobre a sua vida e não encontra relação entre os seus comportamentos e os sucessos, percecionando-os como resultado da sorte, destino ou outras origens (Neves, 2008).

Resolver problemas e tomar decisões

A maior parte do que acontece nas nossas vidas (sucessos e insucessos) resultam das nossas tomadas de decisão, que fazemos diariamente sem qualquer formação prévia. É através da experiência que aprendemos. Todavia, Hammond, Keeney e Raiffa (1993, cit. por Simões, 2008, p. 17) referem que a experiência "é uma professora cara e ineficiente que nos ensina bons juntamente com maus hábitos".

Um processo de tomada de decisão é desencadeado a partir da constatação da existência de um problema. Logo, é necessário definir e enquadrar o problema, pois "uma decisão reflectida e cuidadosamente ponderada pode ser invalidada pelo facto do problema que lhe deu origem ter sido deficientemente formulado" (Simões 2008, p. 130). O processo de decisão não ocorre isoladamente, implica também uma dimensão social, na medida em que uma decisão individual é afetada por trocas sociais, não decidindo o indivíduo sozinho, pois tem-se em conta a implicação que a tomada de decisão acarreta para todos, através da troca de ideias "sobre a natureza da situação e as opções disponíveis e isso conduz a um entendimento partilhado do problema" (Simões, 2008, p. 132).

Competências Sociais

Competências interpessoais ou sociais "consistem nas capacidades para operacionalizar conhecimentos sobre os outros, atitudes positivas para com eles e habilidades para gerir as interacções, de modo a ser bem-sucedidos na vida social" (Franco & Jardim, 2008, p. 35).

Autores referem que "ser-se competente socialmente inclui ser prossocial, empático, capaz de se envolver em diferentes actividades e capaz de resolver problemas sociais, referindo-se a dimensão relacional ao desenvolvimento de estruturas de compreensão e de acção interpessoal" (Howes, 1983; Vaughn & Hogan, 1994, cit. por Lopes, Rutterford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011, p. 34). AQ competências sociais podem e devem ser ensinadas, treinadas e relembradas ao longo de toda a vida.

Competências Parentais

A educação dos filhos constitui uma prática social que se inicia desde o nascimento da criança até à sua independência, sendo que este processo é realizado, através do exercício de papéis e tarefas parentais, que visam o desenvolvimento adequado e o bem estar da criança e que Lemay (2001, cit. por García, 2006) diz corresponder ao exercício das competências parentais. As competências parentais correspondem à soma das atitudes e condutas observáveis das práticas parentais e pela adequação das mesmas às normas culturais e legais que se encontrem vigentes (Pereira & Alarcão, 2010). É a partir do "comportamento dos filhos que se pode avaliar" (Fischmann & Biasoli – Alves, 2001, cit. por García, 2006, p. 21) como estão a ser desempenhadas as competências dos pais.

Lacharité (2003, cit. por García, 2006 p.24) advoga que as competências parentais exigem que os pais possuam conhecimentos "para o exercício positivo de seus papéis e tarefas". São esses saberes que "permitem aos pais organizar os seus comportamentos" relativamente às "suas responsabilidades com o desenvolvimento dos filhos". Ser detentor destes conhecimentos permite aos pais fazer escolhas adequadas para cada situação em termos de atitudes (decisões), estratégias mentais (reflexão) e ações verbais (comunicação). Porém, embora o exercício das competências parentais exija uma complexidade de saberes dos pais, nem sempre estes conseguem ser todos cumpridos, na medida em que nem tudo depende das capacidades destes, dependem também das oportunidades do contexto social em que vivem. Neste sentido, Lacharité (2003, cit. por García, 2006, pp. 24-25) apresenta duas condições para o exercício das competências parentais, nomeadamente, as que facilitam o seu exercício (a existência de um suporte social que permita aos pais recorrer a eles para procurar respostas às suas incertezas) e as que colocam obstáculos para o seu desempenho (contexto onde as famílias estão inseridas, com a existência ou não de uma rede de recursos sociais, bem como as caraterísticas pessoais, de cada pai e de cada filho). O isolamento social, em que muitas famílias vivem, associado muitas vezes, à insegurança social do contexto onde se encontram inseridas, limita o exercício das competências parentais, acabando, muitas vezes os pais por tomar decisões relativamente à educação dos filhos sem ter em conta o contexto, nem as necessida-

des dos filhos. Esta educação relativamente aos filhos vai-se perpetuando de geração em geração, sendo que "a aprendizagem como pais fica estagnada e as competências parentais, com poucas oportunidades de serem utilizadas". Um outro obstáculo identificado pelo autor refere-se ao surgimento de acontecimentos inesperado (e.g. Acidentes, problemas de saúde desemprego).

Deste modo, as competências parentais apresentam-se como um grande desafio para os pais enquanto cuidadores, devido à sua complexidade, "pois para cada papel ou tarefa, são requeridos conhecimentos específicos" (Lacharité, 2003 cit. por García, 2006, p. 26). Atualmente, as dificuldades dos pais no desempenho das suas competências estão, segundo, Biasoli-Alves (2004, cit. por García, 2006, p. 27) "centralizadas na adequação dos saberes/conhecimentos dos pais", na medida em que estes aprenderam a "ser pais num outro tempo, numa outra realidade social", fruto das mudanças sociais ocorridas, sobretudo, nos últimos 30 anos. As mudanças sociais desencadeiam nos pais, sentimentos de insegurança e confusão, experienciando sentimentos de incompetências face às suas funções parentais.

Funções e papéis parentais

Tal como referido no ponto anterior o exercício da parentalidade é realizado mediante funções e papéis desempenhados pelos pais para o desenvolvimento adequado dos filhos.

No que diz respeito à função parental esta contempla as funções materna e paterna, sendo estas interdependentes, pois tal como advogam Breat (2001) e Passos (2005) o cumprimento de uma é, orientado, por vezes, pela outra (Pacheco, Silveira & Schneider, 2008).

Surgem na literatura diferentes visões em torno das funções parentais. Assim, de acordo com Bornstein (2002), Palácios e Rodrigo (1998), Parke e Buriel (cit. por Cruz, 2005) é possível identificar 5 funções parentais, sendo estas: 1) Satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência e saúde; 2) Disponibilizar à criança um mundo físico organizado e previsível, com a presença de rotinas; 3) Dar resposta às necessidades de compreensão cognitiva das realidades externas à família. Esta função é fundamental, na medida em que é através destes que a criança conhece e interage cm o espaço físico e social que a envolve; 4) Satisfazer as necessidades de afeto, confiança e segurança que se refletem através da formação de relações de vinculação e; 5) Satisfazer as necessidades de interação social da criança e respetiva integração na comunidade.

Relativamente aos papéis, de uma forma geral, referem-se ao conjunto de funções desempenhadas pelos pais, que visam essencialmente, a prestação de cuidados e proteção aos filhos. De acordo, com García (2006, p.21) cuidar e proteger os filhos contra as ameaças internas e externas estão na "centralidade dos papéis parentais.

Estilos educativos parentais

O estudo sobre a parentalidade iniciou-se nos anos 60, através as investigações de Diana Baumrind que identificou a existência de estilos parentais (Faria, Camacho, Antunes & Almeida, 2012). Baumrind (1971) e Durbin et al. (1993) definem estilos parentais como um padrão comportamental dos pais e os seus esforços para controlar e socializar com os filhos.

Os estilos educativos têm como principal referência a tipologia apresentada por Baumrind que identificou 4 estilos: o autoritário, o permissivo o democrático/autoritativo e o negligente/desligado. Assim, os pais incluídos no estilo autoritário não procuram estimular trocas verbais com os filhos, considerando que os filhos "devem aceitar aquilo que os próprios acham que está certo" (Cruz, 2005, p. 44). Baumrind (1967, 1971, 1977 cit. por Chitas, 1998, p. 159) advoga que os pais procuram também "moldar, controlar e avaliar os comportamentos e atitudes dos seus filhos em função de um conjunto de normas rígidas e absolutas", bem como valorizam a obediência, a punição, o respeito pela autoridade, o trabalho e a manutenção da ordem, restringindo a vontade própria da criança.

No que concerne ao estilo permissivo, os pais caraterizam-se como sendo tolerantes e possuidores de uma aceitação perante os impulsos dos filhos, incluindo impulsos sexuais e agressivos. Estes pais "utilizam pouco a punição e evitam sempre que possível o exercício da autoridade ou a imposição de regras e restrições" (Baumrind, cit. por Chitas, 1998, p. 17). Caraterizam-se também pela ausência de normas, permitindo às crianças a regulação das suas próprias atividades (Cruz, 2005). Manifestam, ainda, a ausência de comunicação positiva para com os filhos. Para Chitas (1998, p. 20) a permissividade, reflete, muitas vezes, "mais a falta de atenção e indiferença dos pais, do que uma preocupação relativa aos direitos das crianças", na medida em que "as crianças são autorizadas a exibirem comportamentos aversivos porque dá demasiado trabalho aos pais tentarem por termo a estes comportamentos".

Relativamente ao estilo democrático, os pais definem claramente os limites e as normas de comportamento. Encorajam as trocas verbais de forma aberta e "compartilham com as crianças as razões que estão por detrás

das suas decisões" (Cruz, 2005, p. 44). São afetuosos e exercem um grau moderado de controlo, permitindo à criança uma certa independência adequada à sua idade. Os pais são afetuosos e são capazes de ter em consideração o ponto de vista da criança, reconhecendo não só os seus próprios direitos, enquanto adultos, mas também os das crianças. Estudos realizados por Baumrind referem que crianças de pais democráticos são mais competentes, social e intelectualmente. Este estilo torna-se, portanto, benéfico para o desenvolvimento da criança e promove a empatia, o relacionamento interpessoal e as capacidades da criança na resolução de problemas.

Por fim, o estilo parental denominado negligente/desligado é "caracterizado pela falta de capacidade dos pais serem sensíveis às necessidades emocionais e de afectos dos filhos e de se assumirem como protagonistas na afirmação de normas de conduta e de valores morais" (Faria et. al. 2012, p. 623).

Os estilos parentais têm vindo a sofrer alterações, sendo que práticas autoritárias têm vindo a ser substituídas pelas práticas democráticas, refletindo "um modelo familiar baseado na negociação e não no controlo" (Faria et. al. 2012, p. 624). Contudo, estes autores sugerem que, atualmente, são muitos os fatores que podem influenciar de forma negativa o exercício das práticas parentais, nomeadamente: o pouco tempo para a vida familiar; modelos familiares nocivos, incapazes de promover capacidade de identificar as necessidades dos filhos; instabilidade no casal, resultando situações de conflitos; monoparentalidade e hipervalorização do papel da mãe; pobreza; violência doméstica; abuso de estupefacientes; isolamento social, baixas habilitações literárias, impedindo os pais de apoiar os filhos na escola; desemprego e; baixos recursos económicos comprometem, por vezes, práticas educativas positivas, constituindo-se estes pais como alvo de intervenções prioritárias no âmbito da formação/educação parental.

O RENDIMENTO SOCIAL DE INSERÇÃO

Enquadramento legal

Em resultado dos fenómenos do desemprego, escassez de rendimentos, situações de marginalidade (Pato, 2011), surge na Europa, a necessidade de se promoverem sistemas de proteção social, com vista a prevenir, atenuar ou resolver estes problemas sociais e que se traduzem largamente em situações de pobreza e exclusão social (Dias, 2010). Surge então, na União Europeia, o Rendimento Mínimo, atendendo a diferentes "ritmos de crescimento e necessidades de cada Estado" (Pato, 2011, p. 10). Em Portugal, perante o aumento dos fenómenos da pobreza e exclusão social surge o Rendimento Mínimo Garantido (RMG) em 1996 pela Lei 19-A/96, de 29 de junho, regulamentada pelo Decreto-lei nº 196/97, de 31 de julho. Tratou-se de uma medida de política social, visando o combate à pobreza, baseada na "Recomendação do Conselho das Comunidades Europeias, que definia critérios comuns aos vários Estados integrantes da União Europeia, respeitantes a recursos e prestações suficientes nos sistemas de protecção social" (Pato, 2011, p. 16).

A Lei nº13/2003, de 21 de maio revoga o RMG, previsto na Lei nº 19-A/96, de 29 de junho e cria o Rendimento Social de Inserção (RSI). Esta lei é regulamentada pelo Decreto-lei 283/2003, de 8 de novembro e, alterada, pela Lei nº45/2005, de 29 de agosto e regulamentada pelo Decreto-lei 42/2006, de 23 de fevereiro.

Por sua vez, o Decreto-Lei nº 70/2010, de 16 de junho, estabelece novas formas no âmbito da condição de recursos. Deste modo, o presente decreto, visa uma aplicação mais criteriosa e rigorosa nas condições de acesso às prestações sociais não contributivas, cujo acesso tenha subjacente a verificação da condição de rendimentos. Este decreto vê a sua primeira alteração na Lei nº 15/2011, de 3 de maio, no sentido de retirar as bolsas de estudo e formação para efeitos de verificação de recursos.

Em 2012, surgem novas alterações ao regime jurídico do RSI, concretizada através do Decreto-lei nº 133/2012, de 27 de junho, que procede, não só, à revisão do regime jurídico do RSI, com a republicação da Lei nº 13/2003, mas também da lei da condição de recursos. Este decreto - lei é regulamentado pela Portaria nº 257/2012, de 27 de agosto, que "estabelece as normas de execução da Lei nº13/2003, de 21 de maio, que institui o rendimento social de inserção", e "procede à fixação do valor do rendimento social de inserção" (Art. º1).

Importa ainda referir o Decreto-lei nº 221/2012, de 12 de outubro que institui a atividade socialmente útil a desenvolver por parte de "titulares do rendimento social de inserção e os membros do respetivo agregado familiar" (Art.1º) "com idade compreendida entre os 18 e os 60 anos" (Art.º 3, al. 1) estando excluídos todos aqueles que se encontrem nas situações previstas no artigo 3º, al. 2.

Por sua vez, em janeiro de 2013, é publicado o Decreto-lei nº 13/2013, de 25 de janeiro, que procede à alteração da Portaria 257/2012, de 27 de agosto (Art.º 7) e fixa um novo valor do rendimento social de inserção correspondendo a "42.495% do valor indexante dos apoios sociais" (Art.º 31).

Enquadramento concetual

O Rendimento Social de Inserção (R.S.I.) consiste numa prestação incluída no subsistema solidariedade e num Contrato de inserção (C.I.), de modo a conferir "às pessoas e aos seus agregados familiares apoios adaptados à sua situação pessoal, que contribuam para a satisfação das suas necessidades essenciais e que favoreçam a progressiva inserção laboral, social e comunitária" (Art.º 1, Lei nº13/2003, de 21 de maio). A prestação assume natureza pecuniária e possui caráter transitório, "variável em função do rendimento e da composição do agregado familiar do requerente" (Art.º 2, da republicação da lei 13/2003, Decreto-lei nº133/2012, de 27 de junho).

Baseando-se no princípio da solidariedade social, esta medida pretende assegurar o direito à individualidade através do cumprimento de um Contrato de Inserção. Conforme o Art.º 3, al. 1, da republicação da lei 13/2003, Decreto-lei nº133/2012, de 27 de junho este "consubstancia-se num conjunto articulado de ações, faseadas no tempo, estabelecido de acordo com as caraterísticas e condições do agregado familiar e requerente da prestação, com vista à plena integração social dos seus membros". O C.I. confere ainda "um conjunto de deveres e direitos ao titular do rendimento social de inserção e aos membros do seu agregado familiar" (Art.º 3, al.2).

Têm direito ao R.S.I. as pessoas ou famílias que se encontrem em situação de grave carência económica e que cumpram as condições de atribuição. Assim, no caso de um indivíduo que viva sozinho, a soma dos seus rendimentos mensais não pode ser igual ou superior a 42,495% do "valor do indexante dos apoios sociais" (Artigo 31º, do Decreto-Lei nº13/2013, de 25 de janeiro). Por sua vez, se o indivíduo viver com familiares "a soma dos rendimentos mensais de todos os elementos do agregado familiar não pode ser igual ou superior ao valor máximo de RSI[22] , calculado em função da composição do agregado familiar (Guia Prático do Rendimento Social de Inserção, 2012). Para além destas condições, existem outros requisitos e condições gerais considerados fundamentais para efeitos de atribuição do direito ao Rendimento Social de Inserção, e que constam no Art.º 6 da Lei nº13/2003, de 21 de Maio, com as respetivas alterações introduzidas pelo Decreto-lei nº 133/2012, de 27 de junho.

O R.S.I. é conferido a partir da data da celebração do contrato de inserção pelo período de 12 meses (Art.21º, al. 1, republicação da lei 13/2003, Decreto-lei nº133/2012, de 27 de junho), podendo ser renovado, mediante apresentação de pedido de renovação da prestação pelo titular, "com a antecedência de dois meses em relação ao final do período de concessão, em modelo próprio". A partir do momento em que a prestação é deferida, o titular deve cumprir com uma série de obrigações para manter o direito à mesma. Estas obrigações encontram-se patentes no Art.º 18, alínea 6, do Decreto-lei nº 133/2012, de 27 de Junho.

Quando o titular se recusa a cumprir com as obrigações a que está sujeito perante a medida, este será alvo de sanção, que pode passar pela suspensão ou pela cessação da prestação, com a penalização de não poder requerer novamente no período de 12 ou 24 meses (Art.º 30, republicação da lei 13/2003, Decreto-lei nº 133/2012, de 27 de junho).

Protocolo RSI

Mediante a necessidade de garantir a intervenção junto das famílias, na criação de condições para a sua autonomização, através do acompanhamento efetivo, capacitando-as "para um melhor desempenho das suas competências no sentido de um pleno exercício de cidadania, participativa, e responsável" (Manual - Protocolos RSI) surge a possibilidade de celebração de protocolos estabelecidos entre o Instituto de Segurança Social, I.P. e as Instituições de Solidariedade Social e outras entidades com os mesmos fins (Art.º37, Decretolei nº133/2012, de 27 de junho). Neste sentido, as instituições/organizações que celebram os protocolos devem constituir uma equipa técnica, que desenvolvem "ações no âmbito do acompanhamento de famílias vulneráveis, nomeadamente, a elaboração de informações sociais, negociação e elaboração de projetos de vida, bem como o adequado acompanhamento pedagógico" (Manual Protocolos – RSI), com vista à progressiva autonomização e inserção social das famílias. A coordenação do acompanhamento às famílias é da responsabilidade da Entidade Distrital do Instituto de Segurança Social, I.P, (ISS).

O papel do Educador Social no desenvolvimento de competências de famílias beneficiárias do R.S.I.

Um Educador Social "intervém numa lógica educacional, a sua metodologia base são a educação e o trabalho

[19] Al respecto: ¿hemos caído en la cuenta en que los dos conceptos del título de este congreso – desviación, reinserción – hacen referencia a comparaciones con una supuesta conducta o formar de estar en sociedad que actúa como "la adecuada"? ¿Dónde quedaría nuestro "respeto" a las diversidades?

de competências sociais, pessoais e profissionais dos indivíduos, com vista a criar a autonomia das pessoas nos seus processos de vida, permitindo crescer e aperfeiçoar-se enquanto pessoa e melhorar a sua qualidade de vida" (Azevedo, 2009,. s/p.).

As famílias beneficiárias do R.S.I. surgem na sua maioria como indivíduos que apresentam alguma vulnerabilidade e défices ao nível das competências, que muitas vezes as colocam em situações de instabilidade. Dadas as suas limitações não conseguem, por vezes, definir e "conduzir sozinhos processos de mudança" (Amaro, 2009, p. 64) nas suas vidas, necessitando de um acompanhamento técnico mais efetivo, quase diário, com vista à promoção e desenvolvimento das mesmas competências que, muitas vezes, se constituem como barreiras para a inserção social e profissional destas famílias.

No âmbito das equipas multidisciplinares do R.S.I., este acompanhamento mais próximo e frequente, é desenvolvimento por ajudantes de ação direta, sob orientação do Educador Social, que a partir do C.I. estabelecido com a família pela Assistente Social, elabora um Plano de Intervenção Familiar (PIF), a implementar pela Ajudante de Ação Direta.

Para além destas funções, cabe ao Educador Social na intervenção com famílias beneficiárias da prestação RSI: a) Estabelecer prioridades de intervenção e criar condições para o envolvimento ativo da família nas ações que integram o contrato de inserção; b) Desenvolver competências numa perspetiva pedagógica nas famílias, possibilitando a aquisição de novas aprendizagens e conduzir a família à sua autonomização nas tarefas da vida quotidiana, bem como, uma melhor organização familiar e económica; c) Educar para a saúde e cuidados pessoais, conduzindo o indivíduo ao reconhecimento dos fatores que contribuem para a promoção da sua qualidade de vida, prevenção de doenças, bem como promover a consciencialização de cuidados pessoais e de higiene a ter no dia-a-dia; d) Estimular a família a desenvolver a sua criatividade e a pô-la em prática, não só em termos pessoais, mas também de ajuda aos que a rodeiam; e) Planear, organizar e desenvolver atividades de caráter lúdico, educativo, desportivo, social e recreativo na comunidade e em contexto domiciliário, por forma a melhorar a qualidade de vida da família, assim como facilitar a sua inserção e interação na sociedade; f) Articular com os restantes técnicos da equipa multidisciplinar sempre que no decorrer da sua intervenção observe a existência de indicadores que possam ajudar a aprofundar o diagnóstico; e, g) Gerir, acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido pelas ajudantes de ação direta.

Ainda ao nível das famílias importa reter que cada família apresenta caraterísticas especificas, não podendo a intervenção ser igual para todas. Neste sentido, sempre que um P.I.F não surta resultados na família, este deve ser revisto e avaliado, por forma a reformular um novo projeto de vida com novas metodologias e estratégias de intervenção. Cada intervenção é feita, por vezes, com avanços e retrocessos, que o educador social deve saber gerir, valorizando os sucessos e promovendo sentimentos de confiança na família, para que esta não desista do seu processo de autonomização. As famílias são competentes e capazes de mudar os seus comportamentos (Neves. 2007) e são elas que decidem quais os comportamentos que querem mudar. Cabe ao educador social ajudá-las no seu processo de mudança, através do treino das suas competências e integração comunitária, efetuando encaminhamentos para serviços adequados à sua situação pessoal e familiar. Assim, é importante que o educador social tenha em consideração a família como um todo, mas também cada um, como elemento individual e único.

O objetivo primordial do acompanhamento efetuado pelo Educador Social centra-se na autonomização das famílias para que estas possam aprender a "ultrapassar os obstáculos e a resolver problemas que desencadearam a crise" (Neves, 2007, p.19) que originou recurso à prestação do Rendimento Social de Inserção, bem como permitir-lhes que ao longo da vida, quando confrontados com uma tomada de decisão, serem capazes de adequar o melhor método a utilizar, desde o saber, ao saber fazer e até, ao saber estar, conteúdos estes, que necessitam para a sua adaptação à sobrevivência.

Principais implicações da medida sobre o comportamento das famílias

A medida R.S.I. trata-se de um instrumento essencial no âmbito da política inclusiva do sistema de proteção social, uma vez que permite assegurar às famílias beneficiárias, através de uma prestação pecuniária, padrões mínimos de sobrevivência e suportar o pagamento de necessidades básicas que até então era difícil de suportar. Este aumento das capacidades das famílias para assegurar as suas necessidades básicas, "permitiu a grande parte da população beneficiária organizar o seu quotidiano de forma mais independente, isto é, sem recurso à caridade, com todos os ganhos de auto-estima que isto implica" (Machado, Moutinho & Felino cit. por Dias, 2010, p. 45).

Para além do fator económico, a medida surge ainda como instrumento que valoriza as competências dos beneficiários e procura através do C.I., associado a cada agregado familiar, fomentar a sua autonomização.

Outro aspeto relevante a considerar na medida, diz respeito ao facto de permitir aos beneficiários, o aumento das suas competências através da educação, da qualificação, da formação e da habitação. Razões de natureza social e psicológica conduzem estes beneficiários a aderirem às ações, na medida em que para além de melhorarem as suas qualificações, lhes permite a integração em grupos e colmatar o isolamento e solidão, em que na maioria estes se encontram. Este aspeto de integração e elevação pessoal do beneficiário é, muitas vezes, negligenciado, no entanto, pode acarretar consequências a médio e longo prazo. Neste sentido, ao longo da vigência do C.I. é importante que o indivíduo reconheça a importância que este assume enquanto principal agente de mudança e que se sinta capaz de se inserir e participar ativamente na sociedade (Dias, 2010).

Em suma, a medida do Rendimento Social de Inserção e o trabalho que é desenvolvifo pelas equipas atinge um papel relevante nas famílias, não só pelo caráter pecuniário que assume, mas também pela influência que tem no desenvolvimento das suas competências pessoais, sociais e em muitos casos parentais, através do acompanhamento efetuado pelos técnicos, quer em gabinete, quer em contexto natural de vida.

Conclusão

As famílias multidesafiadas definem-se como sendo famílias que passam ou passaram ao longo do seu percurso de vida por situações adversas e desafiantes o que as torna mais vulneráveis. Existe muito o mito de que estas famílias se encontram em meios socioeconómicos mais pobres, porém, estas encontram-se presentes em todos os meios socioecónomicos. É comum, nestas famílias, uma multiplicidade de problemas que afetam os vários elementos que as constituem. Cada família é única e apresenta a sua própria estrutura.

As famílias multidesafiadas tendem a ter um funcionamento familiar pouco satisfatório, quer ao nível da organização doméstica, quer ao nível dos aspetos relacionais.

Quando se fala nestas famílias, associa-se logo a pessoas sem competências, sem objetivos de vida, todavia, considero que estas competências existem, embora estejam "camufladas" e pouco desenvolvidas, talvez fruto das constantes de tais associações negativas que fazem a seu respeito, vindas, por vezes, da comunidade e da própria família, tornando-as mais frágeis e desesperançadas para o mudar o que está mal ou o que está menos bem. Compete-nos a nós, técnicos, respeitar o tempo das famílias e as suas prioridades, bem como ajudá-las a desbloquear essas competências, ajudando-as a reconhecer que são capazes de mudar, basta querer. Tal como refere Sousa (2005) a família terá de ser capaz de se abrir a oportunidades exteriores e de enfrentar as mudanças imprevisíveis que ocorrem no seu quotidiano.

No âmbito das equipas multidisciplinares de Rendimento Social de Inserção, o desenvolvimento das competências das famílias é efetuado, essencialmente, pelo Educador Social, que procura na sua intervenção conduzir a família ao seu processo de mudança. Na minha perspetiva, este processo só é possível se o técnico na sua intervenção adotar uma perspetiva baseada na valorização e reconhecimento de competências das famílias. Só assim a família, ganha a autoestima e autoconfiança necessária para acreditar que ela é capaz e que sabe fazer mais e melhor.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, M. (2002). (Des) Equilíbrios Familiares. Coimbra: Quarteto.

ALARCÃO, M. (2006). (Des) Equilíbrios Familiares. Coimbra: Quarteto.

AMARO, S. (2009). Entre o Rendimento Social de Inserção e as Novas Oportunidades: posicionamento face às medidas. (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento da Sociologia.

AZEVEDO, S. (2009). Educação Social em Portugal. Obtido de: http://educacaosocial1.blogspot.pt/2009/03/resposta-adoc.html,em 16/05/2013.

BARKER, P. (2000). Fundamentos da terapia familiar. Lisboa: Climepsi Editores.

CANCRINI, L., GREGORIO, F., & NOCERINO, S. (1997). Las familias multiproblemáticas: La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemáticas, la experiencia de Ciutat Vella. Barcelona: Paidós.

CHITAS, V., (1998). Práticas educativas parentais e comportamento social da criança. (Dissertação de mestrado). Obtido de: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/ 10400.12/431/1/DM%20CHIT1.pdf.

CRUZ, O. (2005). Parentalidade. Coimbra: Quarteto.

DECRETO-LEI nº 13/2013, de 25 de janeiro

DECRETO-LEI nº 133/2012, de 27 de junho.
DECRETO-LEI nº 196/97, de 31 de julho.
DECRETO-LEI nº 221/2012, de 12 de outubro.
DECRETO-LEI nº 283/2003, de 8 de novembro.
DECRETO-LEI nº 42/2006, de 23 de fevereiro.
DECRETO-LEI nº 70/2010, de 16 de junho
DIAS, M.. (2010). Os beneficiários do Rendimento Social de Inserção: Trajectórias sociais e processos de inclusão. (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento da Sociologia.
FARIA, C., CAMACHO, I., ANTUNES, A., & ALMEIDA, A., (2012). Promoção da parentalidade positiva: Estudo exploratório sobre a aplicação de um programa em contexto escolar. Obtido de http://hdl.handle.net/10400.13/290.
FERREIRA, A., (2011). Educação familiar como força de intervenção para o empowerment. Projecto formação em gestão familiar. (Dissertação de Mestrado). Obtido de http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3120/1/ TESE%20MESTRADO%20FINAL.pd.
FRANCO, J., & JARDIM, J., (2008). Proposta para uma intervenção junto dos estudantes universitários. Linhas, 2 (9) Florianópolis.
GARCÍA, R., (2006). As competências parentais no mundo contemporâneo como fator de proteção no desenvolvimento do ser humano: um desafio para pais e profissionais. (Dissertação de mestrado). Obtido de: http://repositorio.furg.br: 8080/jspui/bitstream/1/2869/1/rociogarcia.pdf.
GALVÃO, C., REIS, P., FREIRE., & OLIVEIRA, T. (2006). Avaliação de competências em ciências: Sugestões para professores dos ensinos Básico e Secundário. Porto: Edições ASA.
INSTITUTO DE SEGURANÇA SOCIAL I.P. (2012). Guia Prático do Rendimento Social de Inserção. Lisboa. Instituto de Segurança Social I.P. Manual de Protocolos. Lisboa.
JARDIM, J. & PEREIRA, A. (2006). Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva. Porto: ASA.
JONNAERT, P. (2009). Competências e socioconstrutivismo: Um Quadro Teórico. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes pedagógicos.
LEI 19-A/96, de 29 de junho.
LEI nº 13/2003, de 21 de maio.
LEI nº 15/2011, de 3 de maio.
LEI nº 45/2005, de 29 de agosto.
LINARES, J. (1997). Modelo sistémico y familia multiproblemática. In M. Coletti e J. Linares (coords), La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. La experiencia de Ciutat Vella, Barcelona: Paidós.
LOPES, J., RUTHERFORD, R., CRUZ, M., MATHUR, S., & QUINN, M. (2011). Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem. Braga: Psiquilíbrios Edições.
MADSEN, W. (1999). Therapy with multi-stressed families. London:Guilford.
MELO, A., (2012). O Modelo de Avaliação e de Intervenção Familiar Integrada (MAIFI). Obtido de: http://www.associacaovidascruzadas.org/attachments/173_apresenta%C3%A7%C3%A3osessaocomcomunidade.pdf.
MINUCHIN, P. (1995). Children and family therapy: mainstream approaches and the special case of the multicrisis poor. In R. Mikesell, D. Lustermann e S. McDaniel (eds.), Integrating family therapy, Washinngton, American Psychological Association.
MUÑOZ, M., & HAZ, A., (2007). Famílias mltiproblemáticas y en riesco social: caracteristicas e intervención. Psykhe, 2 (16).
NEVES, J. (2008). Aprendizagem e auto-aprendizagem. (2ª Edição). Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais: Teoria e prática. Lisboa: Edições Sílabo.
NEVES, J. (2008). Negociar. (2ª Edição). Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais: Teoria e prática. Lisboa: Edições Sílabo.
NEVES, J., GARRIDO, M., & SIMÕES, E. (2008). Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais: Teoria e prática. Lisboa: Edições Sílabo.
NEVES, Z. (2010). A (nossa) intervenção com Famílias Multiproblemáticas. Obtido de http://www.cm-loures.pt/doc/garse/art13_2008/ZitaNeves.pdf.
OSGOOD, E., (1953). Método e teoria na psicologia experimental. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
PACHECO, J., SILVEIRA, L., & SCHNEIDER, A., (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. Psico, 1 (39).
PARDAL, M., (1998). Intervenção Socioterapêutica numa Família à Deriva: Uma abordagem sistémica. Obtido de: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/ docs/DPR462e01ce3357f_1.PDF.
PATO, M.. (2011). O Rendimento Social de Inserção. Instrumento facilitador da Inserção? Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais. Universidade Técnica de Lisboa.
PEREIRA, D., & ALARCÃO, M., (2010). Avaliação da parentalidade no quadro da proteção à infância. Psicologia, 2 (18).
PERRENOUD, P., (1999). Construir competências é viras as costas aos saberes? Obtido de:http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39. html.
PORTARIA nº 257/2012, de 27 de agosto.
QUINGOSTAS, A., (2011). Um programa de educação/treino parental – Parentaliade positiva – "Pais Atentos…Pais Presentes". (Dissertação de Mestrado). Obtido de: http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3690/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o.p df.
RELVAS, A., P. (1996). O ciclo vital da família. Porto: Edições Afrontamento.
RIVERO, C., (2008). Manual de formação. Intervenção sistémica com famílias. Núcleo Distrital de Castelo Branco da Rede Europeia Anti-pobreza.
SIMÕES, E. (2008). Estabelecer objetivos. (2ª Edição). Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais: Teoria e prática (pp. 62 – 89). Lisboa: Edições Sílabo.

SIMÕES, E. (2008). Resolver problemas. (2ª Edição). Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais: Teoria e prática (pp. 117 – 132). Lisboa: Edições Sílabo.
SIMÕES, E. (2008). Comunicação interpessoal. (2ª Edição). Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais: Teoria e prática (pp. 154 – 195). Lisboa: Edições Sílabo.
SOUSA, L. (2005). Famílias Multiproblemáticas. Coimbra: Quarteto.
SOUSA, L., HESPANHA, P., RODRIGUES, S., & GRILO, P. (2007). Famílias Pobres: Desafios à Intervenção Social. Lisboa: Climepsi Editores.
SOUSA, L., RIBEIRO, C., (2005). Percepção das famílias multiproblemáticas pobres sobre as suas competências. Psicologia, Vol. XIX , pp. 1-5.
VALENTE, R., (2009). Parentalidade em famílias multiproblemáticas: como os técnicos a avaliam. (Dissertação de Mestrado). Obtido de http://repositorio.ul.pt /bitstream/10451/2747/1/605735_Tese.pdf.
WARREN, D. (1980). Support systems in different types of neighbords. In J. Garbarino, S. Stocking (eds.), Protecting children from abuse and neglect. Jossey – Bass, San Francisco.
WEIZMAN, J. (1985). Engaging the severely dysfunctional family in treatment: basic considerations. Family Process.
ZABALA, A., & ARNAU, L., (2011). Como aprender e ensinar competências. Ponta Grossa: Práxis educativa: 1(6).

PARTIDA, PERCURSO E CHEGADA: REFLEXÕES EM TORNO DAS VIAGENS COM FAMÍLIAS

Carla Serrão[1]
1 Professora Adjunta da Unidade Técnico-científica de Psicologia
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto| InEd ESE
carlaserrao@ese.ipp.pt

Resumo
Nesta viagem narrativa, reflete-se sobre os caminhos da intervenção junto de sistemas familiares. Os mapas e os territórios são lidos e compreendidos de forma sistémica e construcionista. Nesta ação pretende-se refletir sobre os enganos cometidos quando iniciamos a viagem, durante a rota e na chegada ao destino. Estimular uma postura mais ativa da família é aprender também a "trabalhar muito ao assumir um papel menos importante" (Minuchin, Colapinto, & Minuchin,1999, p. 46) na vida das pessoas e dos sistemas e por isso se torna necessário antes do início de cada viagem ser vigilante relativamente à bagagem que levamos.

Palavras-chave: Perspetiva sistémica, poder, narrativa, intervenção, comunicação

Antes da partida

Duas notas preambulares antes de iniciar este percurso. Primeira nota e para não defraudar as expetativas da leitora, começamos de imediato a informar que não lerão neste texto nada sobre como fazer intervenção sociofamiliar com famílias stressadas, pobres, multiproblemáticas, multidesafiadas, multiassistidas ou outros nomes a elas atribuídas. O nosso intuito é desafia-la a pensar sobre o que levamos na nossa bagagem e a (in) utilidade dessas mesmas coisas para a intervenção com o sistema familiar.

Segunda nota e atendendo ao facto das profissões da área social serem maioritariamente desempenhadas por pessoas do sexo feminino, iremos utilizar, sistematicamente, a forma feminina ao longo do texto.

Nesta viagem são colocadas lentes sistémicas construcionistas como propósito à leitura e compreensão das realidades inerentes à intervenção com sistemas familiares. Contudo, não é nosso objetivo abordar a origem da perspetiva sistémica e das teorias que suportam este progresso. Isto é realizado com alguma profundidade num outro texto desta revista (Almeida, Ferreira, Souza, & Serrão, no prelo). Indicaremos, sempre que possível, recursos bibliográficos que podem despertar curiosidades para o seu aprofundamento.

Salvaguardado este aspeto, encorajamo-la a que antes da "partida" se foque no ambiente do seu local de trabalho, de estágio… e reflita sobre as hierarquias, as regras, as alianças, as coligações, os subsistemas e os conflitos existentes. Consegue construir o retrato destes elementos? Fácil, não é?! Ao longo do tempo de permanência nessa equipa/ organização, percebeu como funciona o sistema e quais são as possibilidades em desafiar as mudanças e as regras, assim como percebeu do seu efeito para si e para os elementos constituintes desse sistema (Minuchin, Colapinto, & Minuchin, 1999). Pensar e agir sistémico é, em linhas gerais, observar estes componentes.

Que representações temos relativamente ao sistema familiar? Que juízos fazemos perante a família que se cruza no nosso caminho? Como cuidamos e confrontamos os sistemas? Como é que as nossas narrativas, apesar de bem-intencionadas, não apoiam a mudança? Como é que as questões que formulamos podem ser tão más que auxiliam na fixação dos problemas? Como é que as soluções que apontamos podem ser tão pouco úteis para o sistema? Como é que o insucesso passa a fazer parte do nosso quotidiano profissional, mas as histórias que construímos sobre este falhanço coloca-nos à margem da responsabilidade? Como é que os bodes expiatórios - falta de tempo, excesso de processos, família resistente, família difícil - nos são tão úteis para protegerem o nosso papel?

Estes questionamentos e os que se seguem deveriam fazer parte de todas as viagens que fazemos na construção diária da nossa profissionalidade: o que somos? O que pensamos? Como agimos? Como comunicamos? Como lemos a realidade? Como nos posicionamos perante a vida, perante os outros? O que desejamos? Por que motivo mantemos as nossas práticas, apesar de as mesmas não trazerem a mudança?

A relação com as pessoas, com as famílias e com os sistemas, exige um estar, um ser, um sentir e um fazer específicos. Ora, isto não é nenhuma novidade e passou a fazer parte do nosso discurso, em sequência das múltiplas vezes em que nos incutiram isto. Parece tarefa fácil… mas não se enganem. É, de facto, uma empreitada pouco espontânea e que exige um esforço constante e contínuo, pois requer criatividade e outro conjunto de habilidades que temos que cuidar e treinar. Como é olhar para algo que à primeira vista não tem nada de positivo? Escavamos, escavamos e parece que toda a arqueologia realizada só nos confirma as hipóteses de insucesso, de incompetência?

Acreditamos que para estar com outro, precisamos de estar primeiro connosco e querendo com isto salientar que o olhar, a imagem que temos sobre nós, co construída, obviamente, na relação, é algo que devemos recorrentemente cuidar. Um exemplo pragmático desta situação e que facilmente foca a atenção de uma leitora mais dispersa, é a rapidez com que declaramos não ter preconceitos - relativamente à etnia, à idade, ao género, às famílias….

Ora um dos erros, senão o primeiro, será admitir este estatuto de ausência de crenças, juízos, representações e de atitudes sobre algo que vulgarmente desconhecemos, ou até quando conhecemos construímos de imediato perfis definitivos que mantem a própria homeostasia: "também com aqueles pais, o que se esperaria?".

Esta falta de neutralidade, que apesar de impossível de alcançar, impede a curiosidade de descobrir o território ("o mapa não é o território" conforme defende Bateson, 1990).
"Se o «problema» de um cliente parece intratável, então a desconstrução do significado pode ser um percursor essencial da reconstrução" (Gonçalves, & Gonçalves, 2001, p.7).

Outro erro comum é pensarmos que nos detemos nas forças e potencialidades de determinado sistema. Contudo, as mensagens implícitas e explícitas, projetadas de forma verbal, não-verbal ou para-verbal, pontuam

a incompetência das famílias, fazendo perceber que a nossa lente se centra nos problemas (Dallos, & Hamilton-Brown, 2000). De facto, as histórias que contamos sobre as famílias centram-se nas dificuldades, nas incapacidades, nas incompetências. Apesar de as famílias não gostarem dos retratos que fazemos sobre elas, os mesmos são incorporados dada a autoridade e o estatuto da profissional. É de salientar também que nem todas as profissionais têm o mesmo estatuto e autoridade, contudo como as histórias que construímos acerca das famílias são tão homogéneas, independentemente da profissional que as conta, ela passa a ser a história única da família.

Outro engano frequente: o repúdio que mostramos relativamente ao assistencialismo: "não somos assistencialistas! Não damos o peixe, ajudamos a pescar!". Apesar da recusa discursiva, as nossas práticas, não raras vezes, tornam o sistema mais dependente do que empoderado. A doutrina e a prática evidenciam incoerências e a falta de consciência sobre os processos que, apesar de bem-intencionados, reforçam a condição de subalternização, oprimem a mudança e amparam a obediência.

Não são apenas os contributos financeiros, materiais ou de serviços que revestem a ação assistencialista, os afetos e as emoções também cobrem este processo. Como diz Guareschi (2000), também os assistencialismos afetivo e emocional sustentam relações de dominação.

São estes asfaltos que serão o chão desta viagem narrativa.

Partida

A família chega até nós voluntaria ou involuntariamente. Independentemente deste papel ativo ou passivo na decisão, a família mostra-se momentaneamente bloqueada ao nível do seu funcionamento/desenvolvimento familiar (Alarcão, 2000).

O primeiro contacto com o sistema familiar envolve, como é óbvio, um conjunto de padrões interacionais entre a profissional e a família. Quando recebemos a família, cumprimentamo-la calorosamente, convidamo-la a entrar connosco num território específico, o nosso, e agradecemos de imediato a confiança que depositam em nós ao nos concederem a oportunidade de conhecermos o que a mesma traz na sua bagagem. Conhecer, na primeira pessoa, os diferentes elementos, os seus nomes, as suas idades, as suas ligações ao emprego, à escola…. Conhecer o problema que traz e as teorias que cada um dos elementos constituintes do sistema constrói acerca do mesmo.

Quando envia S.O.S., a família espera que o profissional, enquanto especialista, resolva os problemas que a mesma lhe traz. Por isso, a conversação facilmente descamba para as interrogações: "O que acha que devemos fazer?" Ora este pedido de ajuda, seduz-nos de imediato, pois a família reconhece e qualifica o nosso papel.

Seduzidos por este reconhecimento. E não querendo, de todo, defraudar as expetativas da família, embarcamos nesta viagem norteada pela competência que nos atribuem em resolver os seus desafios. Este papel que a família nos atribui, dá-nos segurança e poder, e de facto a sensação é boa, pois sentimo-nos competentes. Contudo, não nos apercebemos do imbróglio desta rota e dos efeitos secundários desta postura. Os "conselhos não são informação, mas mais ruído que impede de pensar" (Ausloos, 2003, p.155). Quando decidimos dar conselhos, impedimos as pessoas "de encontrarem soluções que lhes convenham" (Ausloos, 2003, p.155)

De facto, quando decidimos responder às interrogações da família sobre determinado tema, estamos a dar sinais de que sabemos mais da vida delas do que elas próprias. Estamos a cristalizar um papel de dependência e em sequência não estamos a abrir espaços para a renovação. Isto é uma forma de assistencialismo!

Ao invés, devem ser criadas, de imediato, direções para a metacomunicação sobre os papéis de cada um, assim como para a definição da relação. Parafraseando Ausloos (2003, p.119), "não sou um médico que vai tratar um doente e encontrar soluções, mas um profissional que pede a um companheiro competente que lhe traga uma solução. De passivo e dependente, o paciente torna-se activo e competente".

A relação a desenvolver é de "heterarquia" (Andersen,1995, p.18), ou seja de "governo através do outro" (p.18), ao invés de onisciente. Ambos, profissional e família, são considerados especialistas, porém cada um é especialista no seu território: a profissional é competente na identificação e na ampliação da realidade, catalisando a mudança e a família é a especialista da sua vida, das suas experiências, da sua evolução. Nesta ótica, claramente se percebe que o papel do profissional é tratar da estrutura e o da família é tratar da iniciativa (Witaker, & Bumberry, 1990).

Lutar com unhas e dentes para tratar da sua especialidade deve ser transversal aos diferentes momentos da intervenção.

Whitaker e Bumberry (1990) afirmam que a profissional,

para ser capaz de cuidar, tem que desenvolver a capacidade de desafiar o sistema a enfrentar os temas que o mesmo prefere não reconhecer. Segundo os autores, "o verdadeiro cuidar requer uma mistura de sustento com confrontação" (p.122). Por isso, cuidar e confrontar constituem duas componentes essenciais para auxiliar a mudança. Contudo, a "dualidade nutriz-dureza" deve ser equilibrada, pois se a nutrição for excessiva pode cair-se na "armadilha do «ajudar»" e se a dureza for excessiva "frequentemente é sádica" (p.32). O profissional deverá pressionar, mas não constitui nem seu dever, nem tão pouco direito dizer ao sistema como crescer.

Outro elemento que nos parece muito importante focar é a ansiedade, pois esta é necessária para alimentar as mudanças. Para que o sistema aceite viajar na rota que lhes proporcionamos, precisa de ver o sofrimento não como inimigo, mas como parceiro. E o que tornará a dor suportável é a capacidade da profissional em investir nesse sistema (Whitaker, & Bumbery, 1990).

Além desse atributo a nós atribuído de especialistas e do qual devemos escapar sempre, a família também nos coloca na iminência de encontrar o culpado daquela história, isto é o bode expiatório (Santos, 1999).

Devemos escapar também e a todo o momento às tentativas de construção de alianças rígidas ou coligações. A família terá de sair confusa por não saber de que lugar estava a profissional, pois aliou-se com todos os seus membros e não se aliou a ninguém em particular. Esta particularidade relacional permitirá abrir novos caminhos, permitirá ao sistema dispor-se a conhecer o território. É uma possibilidade para o reencontro.

Percurso

Se a família não voltar, se bem que nos processos da multiassistência a obrigatoriedade do voltar não deixa liberdade para esta decisão, podemos traçar vários mapas: ou fomos tão eficientes que a família perante os seus recursos já resolveu a sua vida; ou pelo contrário, fomos tão pouco capazes que a família sentiu-se mais incompetente do que quando nos disse "olá", ou ainda a família sentiu-se ameaçada pela falta de neutralidade e de curiosidade da profissional que não se dispõe a gastar combustível numa viagem já tão bem conhecida.

Para que haja um reencontro, a profissional teve que se esforçar para desenvolver a neutralidade, a curiosidade, a autenticidade e a afiliação (pois sem relação não existe intervenção sociofamiliar). Teve que ter a habilidade em fazer questões. Ou seja, mais importante que saber a história, é permitir ao sistema construir novas histórias do problema.

A "verdade é que a maioria dos técnicos foi ensinada a procurar o que corre mal e que temos tendência a encontrar o que procuramos" (Ausloos, 2003, p.152).
Como dito anteriormente, muitas vezes as pessoas trazem histórias contadas por outras (pela médica, pela assistente social, pela educadora social…). A história cuja autora tem mais autoridade é a história mais incorporada. Além disso, as pessoas em situação de pobreza e exclusão estão mais sujeitas a terem histórias contadas pelas outras. As pessoas não tomam conta dos seus problemas, pois as profissionais é que se responsabilizam por elas (Minuchin et al., 1990).

Tom Andersen (1991) ilumina-nos a estrada quando diz que "se as pessoas são expostas ao vulgar, tendem a ficar iguais. Se elas encontram algo invulgar pode induzir uma mudança. Se a novidade que encontrarem for demasiado vulgar, elas fecham-se" (p.19). Neste sentido, é importante reforçar o efeito das questões que colocamos ao sistema, uma vez que as perguntas adequadamente inusuais são as que criam tensão e ajudam à transformação.

Retomando a ideia dos preconceitos e estando já esclarecido que os estereótipos e preconceitos constituem elementos da nossa mala de viagem, é profícuo refletir se os preconceitos/estereótipos sobre determinado tema, sistema ou pessoa são úteis ou não úteis à intervenção. Se pensamos que "as famílias que recebem rendimento social de inserção não querem fazer nada para alterar as suas vidas" ou que "aquela mãe é rejeitante" ou que "aquele pai é incompetente", que consequências poderá ter esta visão no processo interventivo?

Se respondeu: - "nenhuma!".
Vale a pena pensar sobre isto! As narrativas perniciosas têm o poder de criar profecias auto- cumpridoras. Ao designar o sistema ou um dos seus elementos como incompetente, isto "pode gerar conflito" (uma vez que o sistema se sente julgado injustamente) ou "apatia" (uma vez que o sistema reforça e confirma a falta de poder na mudança) (Sousa, & Ribeiro, 2005, p.18). Ora, a posição da profissional enquanto "true believer" (Anderson, & Goolishian, 1992) poderá tornar o sistema cada vez mais dependente dos serviços e da ajuda.

Se respondeu: - "Mas isto é verdade!". Então perguntamos-lhe: Como sabe? Tem uma escala para medir isto? Pode eventualmente haver mães que são menos competentes ao nível dos cuidados, contudo podem aprender essas competências. Ora, esta é mais uma vez uma posição de "true believer", que nos cristaliza, fixa e solidifica a homeostase.

Se respondeu: - "Bloqueio!". Estaremos num outro carreiro.

Podemos pensar de múltiplas maneiras, contudo há maneiras que protegem mais as pessoas Há histórias e olhares mais benignos que fortalecem as pessoas, que as qualificam. Todo os sistemas têm coisas a pontuar… pontuações positivas sobre a preocupação que demostram uns relativamente aos outros, sobre o interesse que demostram em resolver determinado problema, sobre o apoio incondicional que cada um dos elementos do sistema fornece, sobre o amor incondicional que o sistema mostra. Não há famílias boas ou más, a família é o que é. Valorizar as coisas boas que o sistema nos mostra.
Para pensar e agir desta forma, temos que parar múltiplas vezes ao longo da viagem e só depois continuar o caminho.

Conversar, com todos os elementos, sobre as possibilidades, no sentido da mudança, centrada nas competências, nas capacidades, na responsabilização e na colaboração é útil neste processo (e.g., Ausloos, 1996; Shazer, Berg, Lipchik, et al., 1986). A bem-intencionada ação de proteger o mais fraco ou mais ameaçado, perdendo-se de vista o sistema como um todo, ameaça, como defendem Minuchin e colegas (1999), o processo emancipatório.

Distanciar-se de conversas centradas na culpa e na recriminação, pois o que mais fixa as histórias é o sentimento de culpa e a culpa, "uma vez encontrada, tende a marginalizar, a ser um fim de um percurso, um beco sem saída" (Santos, 1999, p.87).
Tanto na família, como em qualquer outro sistema, narra-se e enfatiza-se "a falta, o pecado … pelo meio da culpabilização" (p.153), ensina-se às crianças, aos/às estudantes, acentuam-se "os erros mais do que amplificando as suas competências ou valorizando os seus sucessos".
Passar de um modelo judaico-cristão a um modelo sistémico implica "procurar as competências, as capacidades, o que eles sabem fazer, mais do que insistir nas faltas, nas dificuldades, nos fracassos… mais do que procurar a confissão dos traumatismos que ancoram a um passado estéril" (Ausloos, 2003, p.153).
Nestes caminhos de curiosidade e descoberta, ajudar também a desconstruir rótulos totalizadores: "não sou capaz de fazer!", "estou sempre deprimida!", que em nada apoiam a mudança.

Como se lê nas palavras sábias de Minuchin e colegas (1999, p.46), a profissional deve "trabalhar muito" para "assumir um papel menos importante" na vida do sistema. Este papel estimulará o desenvolvimento de um novo papel do sistema: assumir as decisões das suas vidas, resolver os seus desafios (Almeida et al., no prelo).

Chegada

Parafraseando Whitaker e Bumberry (1990, p.134), as famílias "precisam dirigir o seu próprio navio"; "se as coisas forem bem, elas partem com mais amor e mais liberdade para serem pessoas de verdade" (p.55). A liberdade concedida, o poder atribuído e o empoderamento construído nesta relação permitirá que a família crie novos destinos, descubra novas terras. A este respeito, Timóteo (2013, p.17) reflete acerca do risco da ação social se confundir com uma ação de controlo social: "enquanto inspetores sociais (…) os profissionais privilegiam a regulação social e a manutenção da ordem dominante e colocam o sujeito mais como objeto do que sujeito de ação". Por isso, e apesar de tudo o que pregamos até agora, sabemos que algumas famílias não têm a liberdade de decidir o percurso e a chegada, pois as práticas fiscalizadoras e de centração do poder no profissional impedem qualquer tentativa de emancipação do sistema. Contudo, esta posição, que à partida parece ser desvantajosa traz algumas vantagens, pois o nosso ato pedagógico perpetuado ao longo de múltiplas práticas proporcionou ao sistema o desenvolvimento de habilidades para enganar e escapar das profissionais. O que lhes dá uma sensação, embora aparente, de liberdade. Talvez seja esta a única vantagem inerente a estas práticas…

Cabe recuperar a ideia de Demo (1991, citado por Costa, & Brandão, 2005) quando indica que "a intervenção bem-feita é aquela que se torna dispensável" e neste sentido, é importante chegar ao destino e dizer "adeus". Deixando sempre a possibilidade de a família regressar caso deseje ou necessite de fazer nova viagem.
Na despedida, não nos devemos esquecer de agradecer autenticamente o quanto aprendemos com a família e desejar "boa viagem".

Balanço da viagem

Pela riqueza do discurso, deixamos como mote reflexivo a denúncia feita por Pedro Demo (1991, citado por Costa, & Brandão, 2005) com respeito à intervenção social: "constantemente é dado ao pobre o que é pobre". Por isso, não devemos continuar a ajudar "as pessoas a conviverem mais felizes em suas condições perversas de vida, naturalizando-as" (Costa, & Brandão, 2005, p.35-36). Esta foi uma das descobertas que fizemos nas viagens com famílias, pois não raras vezes elas desafiavam-nos a não ser esperançosas, a não acreditar que fossem capazes...
Fazer o balanço da viagem, é pensar sobre todo o percurso feito com a família, sobre a utilidade das descobertas feitas em família, sobre as possibilidades dadas ao sistema para de forma corajosa se desafiar.

Esperamos que este caminho tenha sido um contributo para a reflexão e ação e, em consequência, uma oportunidade para a transformação.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. Ética a Nocómaco. Edição de 2004. Tradução portuguesa de António Caeiro. Lisboa: Quetzal Editores.

ALARCÃO, M. (2000). (Des) Equilíbrios familiares uma visão sistémica. Coimbra: Quarteto Editora.

ALMEIDA, M., FERREIRA, M, SOUZA, P, & SERRÃO, C. (no prelo). A educação social e as famílias multidesafiadas: Reflexões sobre um trajeto estimulado. Praxis Educare, Revista da Associação de Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social.

ANDERSON, H. D., & GOOLISHIAN, H. (1992). The client is the expert: A not-knowing approach of therapy. In S. McNamee, & K. J. Gergen (Eds.), Therapy as social construction (pp. 25-39). London: Sage.

ANDERSEN, T. (1995). Reflecting process: Acts of informing and forming. In S. Friedman (Ed.), The reflecting team in action (pp. 11-37). New York: Guilford Press.

ANDERSEN, T. (1991). Processos Reflexivos. Rio de janeiro: NOOS.

AUSLOSS, G. (2003). Do caos suicida à competência das famílias. Lisboa: Climepsi Editores.

BATESOn, G. (1990). Os homens são como planta: A metáfora e o universo do processo menta. In W. I. Thompson, Gaia uma teoria do conhecimento (pp. 35-44). São Paulo: Gaia.

COSTA, L., & BRANDÃO, S. (2005). Abordagem clínica no contexto comunitário: uma perspectiva integradora. Psicologia & Sociedade, 17 (2), 33-40.

DALLOS, R., & HAMILTON-BROWN, L. (2000). Pathways to problems. Journal of Family Therapy, 22, 375-393.

GONÇALVES, M. M., & GONÇALVES, O. F. (2001) (Coords.). Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional da mudança. Coimbra: Quarteto.

GUARESCHI, P. (2000). Relações Comunitárias - Relações de Dominação. In R. H. F. Campos (Org.), Psicologia Social Comunitária - da solidariedade à autonomia (pp.81-99). Petrópolis: Vozes.

MINUCHIN, P., COLAPINTO, J., & MINUCHIN, S. (1999). Trabalhando com famílias pobres. Porto Alegre: Artes Médicas.

SHAZER, S., BERG, F., LIPCHIK, E., ET al. (1986). Brief therapy: Focused solution development. Family Process, 25, 207-221.

SANTOS, M. R. S. (1999). Cruzar compreensões, confrontar estratégias e co-construir a intervenção. In A. Bertão, M. S. Ferreira, & M. R. Santos, Pensar a escola sobre os olhares da psicologia (pp. 87-95). Porto: Edições Afrontamento.

SOUSA, L., & RIBEIRO, C. (2005). Percepção das famílias multiproblemáticas pobres sobre as suas competências. PSICOLOGIA, XIX (1-2).

TIMÓTEO, I. (2013). A evolução da educação social: Perspetivas e desafios contemporâneos. Praxis Educare, Revista da Associação de Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social, 1, 13-18.

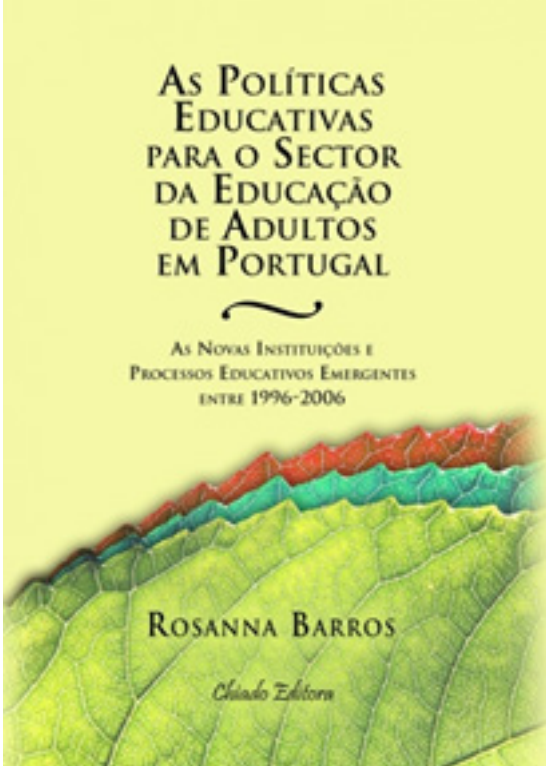
WHITAKER, C. A., & BUMBERRY, W. M. (1990). Dançando com famílias. Brasil: Artes Médicas.

Recensão

AS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA O SECTOR DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: AS NOVAS INSTITUIÇÕES E PROCESSOS EDUCATIVOS EMERGENTES ENTRE 1996-2006

Liliana Lopes[1]

1 Doutoranda no Instituto da Educação da Universidade do Minho



Este livro de Rosanna Barros constitui parte da investigação desenvolvida no âmbito do seu projecto de doutoramento, essencial para o mapeamento e interpretação multidimensionais do panorama atual do campo da educação e formação de adultos em Portugal.

Nesta obra, o enfoque situa-se nas políticas públicas para a educação de adultos promovidas pelo Estado português entre 1996 e 2006, objecto de uma investigação sociológica comprometida com um posicionamento ético, político e pedagógico filiado na tradição de uma educação de adultos humanista e emancipatória, traduzida numa selecção criteriosa de abordagens teóricas e fontes primárias ancoradas em correntes do pensamento crítico no que respeita às perspectivas político-filosóficas estruturantes do campo da educação e formação de adultos, denunciando os processos de reconceptualização e despolitização dos conceitos.

O dispositivo metodológico construído para a operacionalização da pesquisa, assenta numa perspectiva epistemológica tecida entre o paradigma interpretativo-construtivista e o paradigma crítico, em linha de coerência com o posicionamento intelectual e teórico da autora.

Para a análise sociológica dos processos de produção e modelação das políticas educativas para o sector, a autora articula dois vectores fundamentais:

- as dinâmicas de globalização e europeização, introduzindo a perspetiva "pluriescalar" da governação da educação de adultos (BARROS, 2009) à análise sociológica, neste livro focada nas suas dimensões macro e mega; e
- as transformações no lugar e papel do Estado no contexto de emergência de uma "nova educação e formação de adultos" (p. 26), recuperando a análise dos processos pelos quais a ordem económica atual acarreta profundas transformações no poder do Estado e na sua relação com o mercado e a comunidade no que respeita ao sector da educação de adultos.

Na II Parte da obra a autora contextualiza as inter-relações entre os dois vectores na realidade socio-histórica portuguesa. A interpretação dos seus impactos na governação do campo da educação de adultos cruza-se com a análise diacrónica da especificidade da condição semiperiférica de Portugal no sistema-mundo, ao longo de um período onde se destacam os acontecimentos mais significativos para a delineação da realidade social, educativa e política portuguesa atual: a revolução de 25 de Abril de 1974 e a adesão à Comunidade Económica Europeia em 1986.

Na III Parte do livro traçam-se as tendências evolutivas das políticas educativas para o sector da educação de adultos em Portugal, destacando-se o papel central que a União Europeia desempenha na génese de "novas políticas de educação e formação de adultos" (p. 242), abrindo caminho à "transmutação das políticas e práticas da educação de adultos" no sentido de um "ethos instrumental de fundo" (p. 193).

Este livro oferece-nos uma visão diacrónica dos acontecimentos e produções políticas para o sector entre 1996 e 2006, desvelando criticamente os sentidos para o caminho ideológico seguido na definição de um novo mandato para a educação de adultos em Portugal, num movimento global concertado de reforma neoliberal do Estado e instrumentalização da educação e formação de adultos segundo lógicas concorrenciais, esvaziando o campo da sua dimensão democrática e democratizadora na construção social portuguesa.

Referências Bibliográficas

BARROS, Rosanna. Políticas para a Educação de Adultos em Portugal: A Governação Pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006). Volume I e II. Tese (Doutorado), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2009

BIBLIOTECA

Terapia Narrativa com Familias Multiproblematicas

Autor(es): Ricardo Ramos
Edição/reimpressão: 2015
Páginas: 254
Editor: MORATA
ISBN: 9788471128126

Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade Serviço Social com Famílias

Autor(es): Maria Irene Carvalho
Edição/reimpressão: 2015
Páginas: 360
Editor: Pactor
ISBN: 9789896930479

Andar na Vida – Prostituição de rua e Reação Social

Autor(es): Alexandra Oliveira
Edição/reimpressão: 2011
Páginas: 272
Editor: Edições Almedina
ISBN: 9789724044439

Fragilidade em Idosos. Modelos, Medidas e Implicações Práticas

Autor(es): Mafalda Duarte
Edição/reimpressão: 2015
Páginas: 163
Editor: Coisas de Ler
ISBN: 9789898659514

Caminhos para a Prisão. Uma análise do fenómeno da criminalidade

Autor(es): Sílvia Gomes
Edição/reimpressão: 2015
Páginas: 228
Editor: Edições Humus
ISBN: 9789897550768

Rendimento Social de Inserção. Um caminho para a empregabilidade

Autor(es): Mafalda Ferreira Santos
Edição/reimpressão: 2015
Páginas: 180
Editor: Editorial Cáritas
ISBN: 9789729008344

PRÓXIMO NÚMERO

A Praxis Educare tem como objetivo a construção de um espaço de debate, reflexão e partilha sobre a Educação Social e seus profissionais, suas (boas) práticas, seus espaços de intervenção, seu perfil e identidade profissional. Não obstante, esta é também uma publicação dirigida a outros profissionais, com quem os Técnicos Superiores de Educação Social partilham terreno e que, com eles, trilham e (re)criam a intervenção.

A Praxis Educare é uma publicação semestral com um tema central, dividida em diferentes secções. O próximo número, em preparação, terá como tema central "Contextos de intervenção do Educador Social". Caso pretenda colaborar, gratuitamente, com a revista, poderá enviar um e-mail para praxiseducare@aptses.pt, com a submissão do artigo até 30 de abril 2016.

Os artigos não deverão exceder as 25 páginas A4, processados em formato word, tipo de letra arial, tamanho 10. Recomenda-se o uso restrito de negritos, abreviaturas e marcas. As citações devem ser apresentadas entre aspas e em itálico. A primeira folha deve conter o título do artigo (e substítulo, caso exista), nome do(s) autor(es), ocupação profissional, instituição a que pertencem (e cargo que desempenham) e contato (e-mail). Deve, também, ser enviado um resumo, em português, contendo até 100 palavras, além de 4/5 palavras-chave. Os gráficos e figuras, quando existentes, deverão ser apresentados em ficheiros à parte, sendo indicada a sua localização aproximada no texto. As referências no interior do texto, assim como a lista bibliográfica final, devem seguir as normas da APA (American Psychological Association). As opiniões e conceitos emitidos são, ainda, da responsabilidade do(s) autor(es).

Os artigos apresentados para publicação serão precedidos de uma leitura por parte dos membros do conselho editorial da Praxis Educare, que se reserva o direito de aceitar ou rejeitar artigos e poderá fazer sugestões para melhorar a sua apresentação.

Após publicação na revista Praxis Educare, os artigos ficam a ser propriedade desta. Por este motivo, a reprodução, parcial ou total, deverá ser feita com indicação expressa do nome da revista e da referência aos autores.