

**PROCESOS CREATIVOS  
EN INVESTIGACIÓN  
CUALITATIVA I**

**Coordinadora**

Eugenia Trigo Aza

**Autores**

Helena Gil da Costa

José María Pazos Couto

Eugenia Trigo



È

Colección Léeme

## Léeme

Fundación Naturaleza, Planeta y Vida  
Instituto Internacional del Saber  
Primera edición: julio de 2013  
España-Colombia-Portugal  
ISBN: 978-1-291-49142-5

### “Procesos creativos en investigación cualitativa” Volumen I

#### Colección Léeme

Directora:  
Dra. Eugenia Trigo  
Consejo editorial y científico:  
Dra. Magnolia Aristizábal (Colombia)  
Mag. Harvey Montoya (Colombia)  
Dr. Guillermo Rojas (Colombia)  
Dra. Helena Gil da Costa (Portugal)  
Dr. José María Pazos (España)  
Dr. Sergio Toro (Chile)  
Dr. Ernesto Jacob Keim (Brasil)  
Dra. Katia Brandão (Brasil)  
Dra. Anna Feitosa (Portugal)  
Dra. Teresa Ríos (Argentina)  
Dr. Jesús Aparicio (España)  
Dra. Marta Genú (Brasil)  
Dr. Galo Montenegro (Ecuador)

Diseño, diagramación, impresión y prensa digital: iisaber



Imagen de portada: Xose Antón Pedrido

*El conocimiento es un bien de la humanidad.  
Todos los seres humanos deben acceder al saber.  
Cultivarlo es responsabilidad de todos.*

Se permite la copia, de uno o más artículos completos de esta obra o del conjunto de la edición, en cualquier formato, mecánico o digital, siempre y cuando no se modifique el contenido de los textos, se respete su autoría y esta nota se mantenga.

*A nuestros profesores, maestros y estudiantes  
con quienes hemos compartido  
momentos de placer, incertidumbre  
y construcción de conocimientos*

# ÍNDICE

## VOLUMEN I

<b>Prólogo</b> (Dra. Magnolia Aristizábal) .....	9
<b>Introducción. El por qué de este libro</b> .....	13
<b>Procesos creativos en investigación cualitativa</b> ....	23
Dra. Eugenia Trigo	
Ciencia e investigación .....	25
Paradigmas y enfoques de investigación .....	31
Características de la investigación cualitativa .....	42
Orientación de trabajos de investigación .....	45
Lo cuali-cuanti .....	54
Referencias bibliográficas .....	57
Anexos .....	59
Métodos cuantitativos y cualitativos (Castro,1996) .....	59
Paul Feyerabend. Tratado contra el método .....	64
<b>O medo e o desenvolvimento humano</b>	
Dra. Helena Gil da Costa (Portugal) .....	75
<b>La gestión del deporte en la Administración Pública Local en clave educativa de Motricidad Humana: un estudio de caso Porto do Son</b>	
Dr. José María Pazos Couto (España) .....	207
<b>Evaluaciones del comité editorial</b> .....	285
<b>Nota sobre los autores</b> .....	289

## VOLUMEN II

<b>Prólogo</b> (Dra. Magnolia Aristizábal) .....	9
<b>Introducción. El por qué de este libro</b> .....	13
<b>La Comunicación Vital en la formación médica</b> Dr. Francisco Bohórquez Góngora (Colombia) .....	23
<b>El Estado Colombiano y el Buen Vivir. Un proyecto político-educativo</b> Dr. Guillermo Rojas Quiceno (Colombia) .....	149
<b>Evaluaciones del comité editorial</b> .....	247
<b>Nota sobre los autores</b> .....	251

## PRÓLOGO

Por estos días, enero de 2013, he visto una maravillosa película titulada en español “Una aventura extraordinaria” en la cual un adolescente convive por muchos días con un tigre de bengala en una embarcación, a merced de todas las contingencias, luego de que el barco en el cual viajaba con su familia, naufragara. Al término de su odisea, ya finalizando la película, el adolescente rescatado se encuentra en una cama de hospital interrogado por las personas encargadas de averiguar cómo se produjo el naufragio. El adolescente les narra con detalle sus peripecias, pero los interrogadores no le creen nada de su historia. Le piden la verdad. ¿Cuál verdad? No la del adolescente enfrentado a las vicisitudes de su travesía con un animal salvaje sino aquella “verdad” que se ajustara precisamente a su manera muy racional de enfrentar la vida y el trabajo.

Traigo al prólogo la apretada síntesis de esta película para conectar con la maravillosa idea del libro que tienen en sus manos. Porque justamente en su pretensión, busca provocar una clara ruptura con una visión de la investigación en el campo de la formación doctoral, como “producción de verdad”. Lo que tenemos en el libro son cuatro bellos ejemplos de las muchas posibilidades de producir conocimiento sin dejarse atrapar, de manera necia, por la “búsqueda de la verdad”, como posibilidad única e inamovible. Lo que se puede encontrar en estas cuatro experiencias, son otras formas de enfocar una pregunta, habitar en ella y caminar en la búsqueda de respuestas que se declaran inacabadas y abiertas.

Los cuatro ejemplos aquí expuestos expresan un esfuerzo intelectual por construir otra mirada a los problemas de investigación y muestran con detalle el trabajo de artesanía creadora. Esta artesanía creadora no admite fórmulas ni pasos prefijados. Requiere eso si de una actitud siempre alerta para caminar por el laberinto que se nos presenta a la hora de

Maria Helena da Silva Gil da Costa

**O MEDO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

*Uma proposta de Educação de Adultos  
desde a inter-relação  
Criatividade e Motricidade Humana para uma vida  
"serena, útil e corajosa"*

Dissertação de Doutoramento  
Área Científica – Educação

Orientadora – Professora Doutora Eugenia Trigo  
(Universidad del Cauca – Colômbia)



UNIVERSIDADE DE  
TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO  
Vila Real, 2 de Dezembro 2008

ÍNDICE DE CONTEÚDOS DA TESE

Resumo  
Abstract  
Resume

I. PROCESSO DA PESQUISA

I Introdução	3
1. Fundamento Epistémico da Tese	4
1.1 Na procura dos que constroem um saber encarnado e comprometido com o mundo	5
1.2 Implicações para a pesquisa	8
2. O Tema	15
2.1. Os caminhos que foram dar ao medo	15
2.2. Explicando o tema	20
3. A Pesquisa	23
3.1 Caminhos, fases, atores e enquadramento da pesquisa	24
3.3 Propósitos e perguntas de investigação	28
3.4 Categorias de análise	34
4. Organização da Tese	37
II Roteiro	
1. Criação do desenho da investigação	43
1.1 Os desafios do desenho da Complementaridade e do processo de Pesquisa Colaborativa no contexto metodológico da Investigação Qualitativa	49
1.2 Modalidades da investigação	49
1.3 Critérios de credibilidade	53
2. Itinerário e crónicas do caminho	54
2.1 Cronograma	55
2.2 Descrição do cronograma – procedimentos, instrumentos e técnicas	57
2.2.1 Etapa 0 – por outros caminhos	59
2.2.2 Etapa 1 – na procura de caminhos	61
2.2.3 Etapa 2 – caminhando	63
2.2.4 Etapa 3 – achando luzes	72
2.2.5 Etapa 4 – novos caminhos	90
2.2.6 Correspondência entre processo criativo, processo da pesquisa e relatório da pesquisa	97
2.3 Processo de orientação da tese	99
2.4 Processamento de dados	101
2.4.1 Mapa mental das categorias de análise	106
2.5 Aspectos éticos	109

<b>II. CENTRAR</b>	113
<b>Capítulo 1 – Descobrir os próprios caminhos</b>	119
1. Eu Pessoa – Já alguma vez?	123
2. Eu Educadora – Memórias	134
<b>Capítulo 2 – Descobrir caminhos de outros</b>	143
1. O Medo	146
1.1 Omnipresença do medo	146
1.2 Vivendo com medo	174
1.3 Síntese do medo	198
2. O Desenvolvimento Humano	203
2.1 A inquietação do Ser	203
2.2 Contornos do desenvolvimento humano	214
2.3 Síntese do desenvolvimento humano	235
3. Campo de criação	237
3.1 Educação de Adultos	238
3.2 Criatividade	243
3.3 Motricidade Humana	247
3.4 Inter-relação de conceitos	253
4. Educação Criativo-Motricia	256
4.1. Enfrentando o medo	257
4.2. ConVIVENDO com o medo	277
<b>III. AGIR</b>	
<b>Capítulo 3 – Criar o caminho</b>	285
1. <u>Quem</u> (somos os que fizemos parte da Pesquisa Colaborativa e constituímos o universo de estudo sobre o qual recai esta investigação?)	289
1.1 As pessoas	290
1.2 O grupo	302
1.3 Conjugando os dados e descobrindo implicações	317
1.4. Quem – excerto do mapa mental das categorias de análise	331
2. <u>O que</u> (faz com que uma vida seja serena, útil e corajosa?)	333
2.1 O disfarce do medo	337
2.2 Definição e caracterização do medo	345
2.3 Relação de medos e efeitos do medo	349
2.4 Síntese do que	353
2.5. O que - excerto do mapa mental das categorias de análise	355
3. <u>Como</u> (pode o educador lidar com o seu medo e, por isso, ajudar as pessoas a enfrentarem os seus medos e a terem uma vida serena, útil e corajosa?)	357
3.1 A vivencia da totalidade	357
3.2 Formas de (não) lidar com o medo	360
3.3 Brincando com números	363
3.4 O processo de lidar com o medo	368
3.5 Síntese do como	373
3.6. Como - excerto do mapa mental das categorias de análise	375

4. <u>Por que</u> (razão o educador só pode ajudar outros a enfrentarem os seus medos e a terem uma vida serena, útil e corajosa, depois de ele próprio ter entrado no processo de enfrentar os seus?)	377
4.1 Passagem de testemunho e contágio	377
4.2 As causas do medo	379
4.3 As causas do não medo como um dado insignificante muito significativo	386
4.4 O velho, o rapaz... e o medo	388
4.5 Conjugando e formulando uma resposta	392
4.6 Síntese do por que	394
4.7. Por que - excerto do mapa mental das categorias de análise	396
5. <u>Para que</u> (serve uma vida serena, útil e corajosa?)	399
5.1 Ser parte do Universo	400
5.2 O medo para o desenvolvimento humano	401
5.3 O medo para a conservação social	403
5.4 O papel do medo na construção do humano	404
5.5 Ligações e reflexões	405
5.6 Lendo uma resposta para a pergunta da pesquisa	411
5.7 Síntese do para que	412
5.8. Para que- excerto do mapa mental das categorias de análise	415

<b>IV. CELEBRAR</b>	
<b>O sentido do caminho</b>	420
A maneira de conclusão	421
Proposta educativa	428
<b>Para abrir um novo caminho</b>	436
1. Fechar o ciclo	437
2. Reabrir o ciclo	447

**FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** 453

- Ilustrações
- Quadros
- Tabelas
- Mapas Mentais
- Gráficos
- Anexos (en CD adjunto)**
- 1ª Secção: Glossário, Biografias de autores citados
- 2ª Secção: Transcrição das sessões do grupo de pesquisa com marcação das categorias de análise
- 3ª Secção: Mapas mentais; descrição das categorias de análise; análise de dados; resultados Situational Outlook Questionnaire, VEW resultados
- 4ª Secção: Diário da tese; Diário de campo
- 5ª Secção: Certificados do The Creative Problem Solving Group

## ÍNDICE PARA ESTE CAPÍTULO

<b>1. PROCESSO DA PESQUISA</b>	77
<b>I Introdução</b>	77
1. Fundamento Epistémico da Tese	78
1.1 Na procura dos que constroem um saber encarnado e comprometido com o mundo	78
1.2 Implicações para a pesquisa	81
2. O Tema	86
2.1. Os caminhos que foram dar ao medo	86
2.2. O Problema	92
3. A Pesquisa	94
3.1. Caminhos, fases, actores e enquadramento da pesquisa	95
3.2. Propósitos e perguntas de investigação	100
3.3. Categorias de análise	107
4. Organização da Tese	109
<b>II Roteiro</b>	114
1. Criação do desenho da investigação	118
1.1 Os desafios do desenho da Complementaridade e do processo de Pesquisa Colaborativa no contexto metodológico da Investigação Qualitativa	119
1.2 Modalidades da investigação	122
1.3 Critérios de credibilidade	123
2. Itinerário e crónicas do caminho	124
2.1 Cronograma	126
2.2 Descrição do cronograma – procedimentos, instrumentos e técnicas	127
2.2.1 Etapa 0 – por outros caminhos	129
2.2.2 Etapa 1 – na procura de caminhos	131
2.2.3 Etapa 2 – caminhando	139
2.2.4 Etapa 3 – achando luzes	157
2.2.5 Etapa 4 – novos caminhos	164
2.2.6 Correspondência entre processo criativo, processo da pesquisa e relatório da pesquisa ...	165

2.3 Processo de orientação da tese	166
2.4 Processamento de dados	170
2.4.1 Mapa mental das categorias de análise	173
2.4.2. Aspectos éticos	173
<b>2. BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA</b>	177
<b>3. REFLEXÕES QUATRO ANOS DEPOIS</b>	181
<b>4. ANEXOS</b>	184
4.1. Selecção diário da tese	184
4.2. Selecção diário de campo	189
4.3. Selecção de biografias de autores citados	191
4.4. Selecção do glossário	191
4.5. Mapas mentais; descrição das categorias de análise	193
<b>NOTAS</b>	196

## 1. PROCESSO DA PESQUISA

### I. INTRODUÇÃO

#### 1. Fundamento Epistémico da Tese

“A história é sobre uma pequena onda, a balançar pelo oceano fora, divertindo-se à grande. Goza o vento e o ar fresco, até que repara nas outras ondas à sua frente, a despenhar-se nas rochas.

- Meu Deus, isto é terrível – diz a pequena onda.

Olha só o que me vai acontecer!

Aí chega outra onda. Vê a primeira onda (e pergunta-lhe:

- Porque estás tão triste?

A primeira onda diz:

- Oh, não compreendes! Vamos todas despenhar-nos! Todas nós, ondas, vamos transformar-nos em nada!

Não é terrível?

A segunda onda diz:

- Não, quem não compreende és tu. Tu não és uma onda, tu és parte do oceano”.

Mitch Albom

As páginas que se seguem resultam de um exercício que é, simultaneamente, de humildade e de poder. De humildade, porque me sinto pequena frente à co-participação na imensa tarefa de quem, pelo acto de reflexão, procura fazer ciência. De poder porque, apesar disso, me sinto com a força e o atrevimento (talvez também com a ilusão e a ingenuidade), dos que, estando pouco mais do que a começar, entendem que tudo lhes é possível e que não há ventos, nem tempestades, que os possam demover do seu caminho e de, um dia, encontrarem “o Grande Tesouro, “o Santo Graal”, por que tanto se dispõem a lutar.

Mas as páginas seguintes resultam igualmente (eu diria, até, essencialmente), de mais um exercício de procura de identidade, feito aqui no encaço de grandes investigadores e pensadores. São aqueles a quem, carinhosamente, gostaria de chamar “os meus heróis” no caminho da busca de sentido, que é o que, em última análise, significa fazer investigação.

- Heróis, porque, atizando em mim o fogo da curiosidade, me ajudam a ganhar consciência da minha inquietação.

- Heróis, também, porque sempre me fazem despertar para realidades desconhecidas, mas com que, numa certa dimensão interior, desde sempre me senti profundamente identificada.

- Heróis, ainda, porque, pelo contágio da sua energia que me assegura que outro caminho é possível, permitem criar condições para responder à minha vontade e necessidade de saber.

- Heróis, finalmente, porque, em coerência\*<sup>1</sup> e enamoramento comprometido, são quem, em diversos espaços e tempos, se tem atrevido a pôr em causa o estabelecido, a alargar fronteiras e a descortinar novas formas de pensar, de fazer as coisas, de fazer ciência e ser parte do mundo.

Assim, e tal como a riqueza de uma nação passa pelo reconhecimento das suas origens, dos seus feitos, dos seus valores, dos seus homens e mulheres, também neste início do trabalho, para lá de uma prática académica de fundamentação-legitimação epistémica da pesquisa, eu gostaria de tentar fazer um ritual de reconhecimento de alguns daqueles que participaram na construção:

- deste projecto de investigação – o que é o mesmo que dizer, de uma certa forma de ler o (meu-nosso) mundo;

- das relações que estabeleci com (muitos) outros – e, de uma forma especial, com quem fez parte do trabalho de campo e da análise de dados – o grupo de pesquisa colaborativa;

- daquilo que vou sendo – enquanto educadora, enquanto investigadora, enquanto pessoa... enquanto “mais eu” a descobrir.

É, por isso que, com vontade de pertencer a uma grande família, procurarei apresentar aqui alguns dos autores e conceitos que, em termos globais, inspiraram e justificam o chão-caminho-método em que esta investigação se desenvolve.

### 1.1 Na procura dos que constroem um saber encarnado e comprometido com o mundo

*“Se (...) centrarmos o nosso olhar no futuro, (...) duas imagens contraditórias nos ocorrem alternadamente. Por um lado, as potencialidades da tradução tecnológica dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer no limiar de uma sociedade de comunicação e interactiva libertada das carências e inseguranças que*

<sup>1</sup>\* - Sinal que, ao longo da tese, remete para o glossário.

*ainda hoje compõem os dias de muitos de nós: o século XXI a começar antes de começar. Por outro lado, uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre os limites do rigor científico combinada com os perigos cada vez mais verosímeis da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear fazem-nos temer que o século XXI termine antes de começar.*

*(...) Qual das imagens é verdadeira? Ambas e nenhuma. É esta a ambiguidade e complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita” (Sousa Santos, 1988: 6).*

Estava pouco mais do que no início do meu curso de Sociologia (1989-94) quando, pela primeira vez, li “Um Discurso sobre as Ciências” do Prof. Boaventura Sousa Santos. Nessa altura andava lutando comigo mesma pelo entendimento das grandes questões epistemológicas, um campo das ciências que me parecia muito árido, crítico e analítico, distante de tudo o que era a simplicidade da minha experiência de vida e das minhas preocupações essenciais e, por isso, também distante da minha capacidade de compreender “por dentro” muito do que estava a estudar. Mas aquela leitura (não só com o que aí pude encontrar de questionamento e interligação de campos e conceitos mas, essencialmente, com tudo o que me fez reflectir sobre a ligação entre a ciência e o sentido da existência e do desenvolvimento humano), trouxe-me também a possibilidade de começar a entender o que, em muitos outros autores também, se pode situar num *continuum* de matizes que represente as múltiplas formas da relação circular entre fazer ciência e criar mundos.

- De um lado, uma forma de pensar o homem e de fazer mundo que separa corpo e alma, que reduz e divide a complexidade\* humana. Um mundo que tanto ocasiona uma cultura materialista “do império dos sentidos”, como uma cultura espiritualista, desenraizada, “*pairando soberanamente por sobre a densidade do real (...), refém das suas ideias, projecções e teorias*” (Boff, 1998:61). Um mundo que se torna responsável por um desenvolvimento unilateral, “*ecologicamente predatório, socialmente perverso e politicamente injusto*” (Prieto, in Max-Neef, 1993:7). Uma cultura que favorece “*a auto-afirmação em vez da integração, a análise em vez da síntese, o conhecimento racional em vez da sabedoria intuitiva, a competição em vez da cooperação, a expansão em vez da conservação*” (Capra, 1982:prefácio).

- Do outro, uma forma de pensar o humano e de fazer

mundo(s) na sua multiplicidade de identidades e possibilidades, cheio(s) de singularidades, pleno(s) de intersubjectividades, em que, por força da sua natureza dinâmica, da unidade e da inter-relação de todos os fenómenos, *“as descobertas científicas podem estar em perfeita harmonia com os objectivos espirituais”* (Capra, 1982:28). Uma forma de entender e fazer ciência em que todo o conhecimento é local e total, em que todo o conhecimento é auto-conhecimento, em que todo o conhecimento científico se pode traduzir em sabedoria de vida (Sousa Santos, 1988, 2002). Uma forma de fazer ciência que tem consciência\* de que *“os padrões que os cientistas observam na natureza estão intimamente relacionados com os padrões das suas mentes, com os seus conceitos, pensamentos e valores”* (Capra, 1982:17).

Daí em diante e, de uma forma especial, em todo o trabalho de preparação e desenvolvimento desta investigação, voltei mais vezes aos seus livros e, enquanto me acercava do pensamento de muitos outros autores, fui também procurando perceber, na perspectiva do *“diálogo entre realismo e idealismo, entre razão e emoção, entre ciência e arte, entre o sim e o não”* (Torre, 2008:2), as profundas interconexões e complementaridades que entre eles estão presentes, mesmo quando utilizam disciplinas aparentemente distantes ou diferentes<sup>1</sup>.

Assim, e ganhando consciência da importância de uma ciência em que realidades e utopias interagem, se pensam e se



Ilustração I.1 - Imagem que, ao ouvir a sua conferência no IV Congresso Internacional de Motricidade Humana<sup>1</sup>, o Prof. Manuel Sérgio (me) sugeriu sobre a nova forma de fazer ciência.

desafiam na complexidade, de uma ciência sonhadora-constructora da história e de novas realidades, de uma CIÊNCIA ENCARNADA E COMPROMETIDA no mundo (Trigo, 2005a), comecei a encontrar (em mim, no meu mundo e, por inerência, na fundamentação desta pesquisa), as raízes da construção necessária e urgente do que é, como diz o Prof. Manuel Sérgio, um *“novo*

*paradigma do saber... e do ser”*:

*“Saber é encontrar as razões e os métodos que permitem a dimensão divina da realidade – dimensão divina, isto é, capaz, pela transcendência, de ruptura e profecia. Ruptura, em relação à ideia de que o ser humano é o Rei da Criação, seu conquistador e manipulador, que separou o sujeito do objecto e alguns sujeitos do seu semelhante (...); ruptura, em relação a um crescimento, apenas técnico e científico, onde as “razões do coração” não se conhecem e onde a “religião dos fins” se substitui pela “religião dos meios”; (...) ruptura em relação ao domínio exclusivo, ditatorial do quantitativo e do físico (mesmo nas suas formas pedagógicas), que eliminou do desenvolvimento humano o não-mensurável, o não-formalizável, o não-biológico e não atribui ao ser humano senão funções sem referência a um projecto de vida; ruptura, por isso, em relação a políticas onde a afectação de recursos contemple tão-só a inovação tecnológica, a competitividade empresarial, a competência científica, sem outros valores, como a justiça social (...)”* (Sérgio, 2005b:53-55).

## 1.2 Implicações para a pesquisa

“Sim”, pensou, a respirar profundamente, “nunca mais tentarei fugir de Siddhartha. (...) Nunca mais me mutilarei e destruirei para encontrar um segredo oculto atrás das ruínas (...). Aprenderei comigo próprio, serei aluno de mim mesmo; aprenderei comigo próprio o segredo de Siddhartha”. Olhou de novo em seu redor, como se visse o mundo pela primeira vez. O mundo era belo, estranho e misterioso (...) e no meio de tudo estava ele, Siddhartha, o que despertara, a caminho de si mesmo.

Hermann Hess.

Sou educadora e, no decurso da reflexão atrás referida, ganho, não só consciência de que é no “para quê” da ciência que encontro as razões para fazer o que venho fazendo há trinta anos, como essa consciência me leva também a definir propósitos e a estabelecer prioridades para esta pesquisa. Assim, e muito mais do que me colocar frente a opções metodológicas que tenham em vista o conhecimento pelo conhecimento, as minhas decisões passam a ser orientadas pelos propósitos que definem uma investigação aplicada<sup>ii</sup> – para que o conhecimento possa *“ajudar as pessoas a compreenderem a natureza de um problema (...) e, por isso, possa permitir-lhes uma maior capacidade de controlo sobre o seu próprio ambiente”*<sup>iii</sup> (Patton, 2002:217).

Procurando, por isso, começar a dar notícia do modo como, nesta pesquisa, PROCESSO INVESTIGATIVO e PROCESSO

EDUCATIVO se cruzam e interpenetram, utilizo, como primeira referência, o que (de acordo com a Prof. Anna Feitosa, 1999:69) são as quatro perguntas fundamentais que E.F. Schumacher propõe como condição necessária para aceder à essência do DESENVOLVIMENTO HUMANO:

1. O que é que se passa de facto no meu mundo interior?
2. O que é que se passa no mundo interior dos outros seres?
3. Como me vêem os outros seres?
4. O que é que eu observo de facto no mundo à minha volta?"

Isto é, perguntas fundamentais que, no processo de construção de conhecimento, começam por ser perguntas de desconstrução de nós mesmos. Perguntas fundamentais porque, muito mais do que descrever ou explicar o que se estuda, permitem compreender o que se estuda porque disso se faz parte (Max-Neef, 1993). Perguntas fundamentais para que, operando dentro de nós mesmos e não permitindo incoerências e falsas separações de mentes e tempos de vida (Bohórquez & Trigo, 2006), se vá ganhando o direito de, em comunhão e respeito, aceder à observação do "mundo interior de outros seres".

*"Os cortes epistemológicos\* ou são íntegros, ou não. Ou abarcam todo o nosso ser, ou reduzem-se a simples teorismos que encham páginas e páginas de livros inteiros, mas não chegam a modificar na realidade a vida das pessoas e dos povos (Trigo, 2005:45).*

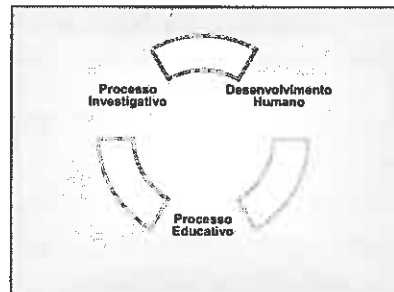


Ilustração I.2- Inter-relação entre educação, ciência e desenvolvimento humano.

Posto isto, e, primeiro, com o que aprendi com muitos daqueles a quem já chamei "os meus heróis"; segundo, num paralelo com o simbolismo dos "desafios [da união de opostos] que se colocam para a construção do humano" (Boff, 1998:119); terceiro, na medida da minha capacidade de autoconsciência, de autocrítica e de maturidade científica e de criação, passo a colocar os sete princípios-compromissos-intenções que procurei se mantivessem ao leme de todo o processo desta pesquisa.

### 1- Professar um sentido ético ► AUTONOMIA /DEPENDÊNCIA.

*"Os resultados científicos que [os cientistas] obtêm e as aplicações tecnológicas que investigam estarão condicionados pela estrutura das suas mentes. Embora grande parte das suas pesquisas (...) não seja explicitamente dependente dos seus sistemas de valores, a estrutura mais abrangente dentro da qual essas pesquisas são efectuadas nunca será independente de valores. Os cientistas são, portanto, responsáveis, não apenas intelectualmente, mas também moralmente, pelas suas pesquisas" (Capra, 1982:18).*

Entendendo que o pensamento não emocional não existe, que é preciso atender às emoções, pois são elas que permitem "escutar o que acontece na profundidade de cada um de nós" e categorizar as experiências com a qualidade do "bem" e do "mal" (Damásio, 2003:183).

### 2- Voltar às coisas simples, formular perguntas simples, escrever com palavras simples ► SIMPLES / COMPLEXO.

Tentando não só colocar, como Einstein costumava dizer, as perguntas que "só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma nova luz à nossa perplexidade" (Sousa Santos, 1988:6), mas também aí e, exatamente por isso, procurando ver como somos directamente responsáveis pelo nosso destino e pelo destino do nosso planeta (Berman, 1981).

### 3- Reconciliar e integrar diferentes cosmovisões, diferentes maneiras de conhecer, diferentes linguagens ► REALIDADE/UTOPIA.

*"Neste período [pós-moderno] não se concede um lugar privilegiado ou preponderante a nenhum discurso, nem se considera que alguma teoria particular seja a que possui a chave do conhecimento" (Martínez Salgado, 1996:42).*

Dando espaço à narração e às metáforas das humanidades (Castro, 1996), procurando na ecologia de saberes e na harmonia da ciência moderna e da sabedoria oriental, uma visão do mundo que não faz distinção entre o animado e o inanimado, entre o espírito e a matéria... (Zemelman, 1996; Capra, 1982; Sisk & Torrance, 2001; Sousa et al, 1998; McCall, 2003, Torre, 2007).

Movendo fronteiras sem perder rigorosidade e coerência; tirando de distintos autores, aprendendo com todos e com tudo,

com todos os saberes, sabedorias\* e sabores que ajudem a construir e interpretar a informação. Respondendo ao desafio do diálogo da ciência com diferentes formas de conhecimento, reabilitando o senso comum, a integração e a complementaridade (Sousa Santos, 1988, 2002; Feitosa, 1999). Não ficando amordaçada e prisioneira de um só lugar, por seguro que seja, mas que, afinal, não pode dar senão uma visão restricta na hora de compreender a complexidade do real.

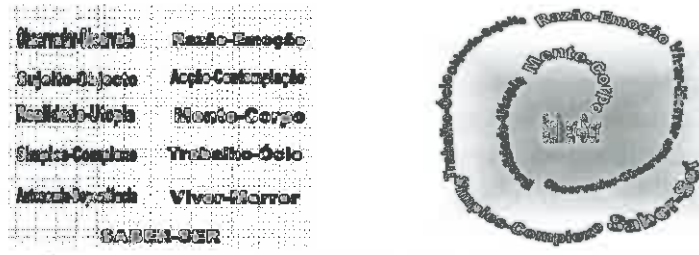


Ilustração I.3 – Da dicotomia à sinergia.

4- Assumir, metodológica e publicamente, a dificuldade e a complexidade da distinção sujeito-objecto

► SUJEITO/OBJECTO.

*“Não se pode pensar em objectividade sem subjectividade. (...) Nem objectivismo, nem subjectivismo (...), mas subjectividade e objectividade em permanente dialeticidade. Confundir subjectividade com subjectivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingénuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjectivismo, que implica homens sem mundo” (Freire, 2003:37).*

Abandonando a tentação de contemplar a sociedade de um “ponto de vista divino” (Morin, 2003:108), entendendo que a razão universal é impossível porque a mente é corporizada (Varela, 2000; Toro, 2005a), assumindo que, desde a selecção do problema, o investigador influi na construção do objecto de conhecimento (Sérgio, 2005a).

5- Expor(-me) e ser parte do objecto de observação, conciliando a dualidade dos papéis de investigador e de “investigado” ►

OBSERVADOR/OBSERVADO.

Sendo honesta comigo mesma e com os outros e, com isso, revelando o que sabemos estar muitas vezes a montante e a jusante das nossas investigações (motivações, interesses, fragilidades, descobertas, necessidades de crescimento e de amadurecimento ...) (Bogdan & Biklen, 2006), mas que, por vezes, é tão difícil de revelar.

*“Ser sujeito numa investigação é fundir-nos no investigado e com os investigados; (...) é possibilidade de existir e de alargar os nossos horizontes de vida (...). É ter a capacidade e inteireza de conceber a investigação como fonte de transformação pessoal e colectiva” (Jaramillo, 2006:116a).*

Ganhando consciência de que a vida (e, por inerência esta pesquisa), não é uma substância, mas um fenómeno de inter-relação com o universo e com os outros, um fenómeno complexo que necessita de ser situado na interconexão do princípio dialógico (que permite a dualidade no seio da unidade), do princípio da recursividade (em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores daquilo que os produz) e do princípio hologramático (pois a parte está no todo e o todo está na parte) (Morin, 2003).

6- Procurar-fazer-criar-descobrir novos caminhos e aceitar que, em tudo isso, haja, seguramente, outros tantos retrocessos ► VIVER/MORRER.

*“O desenho da investigação qualitativa não se especifica por completo no início, mas vai-se construindo conforme decorre o trabalho de campo (...). Isto exige, entre outras coisas, uma certa tolerância à incerteza e à ambiguidade que estarão presentes durante o processo” (Martínez Salgado, 1996:45).*

Compreendendo as múltiplas implicações de que só a mudança é permanente e que, nos sistemas vivos, o desequilíbrio é condição necessária para o crescimento de sistemas dinâmicos (Prigogine, 1983). Perdendo, por isso, o medo do caos, aprendendo a fluir com ele e a correr riscos já que, como também (e tão bem) ensina a sabedoria popular, o maior risco de todos seria não correr risco nenhum.

7- Terminar onde não comecei ► SABER/SER.

Não só do ponto de vista da investigação, mas, também (e como sinal do princípio de rede que nos interconecta com todos os outros e com o universo), enquanto pessoa-comunidade-mundo que cresce(m) à luz da pesquisa (Jaramillo, 2006b).

E que assim seja.

2. O Tema

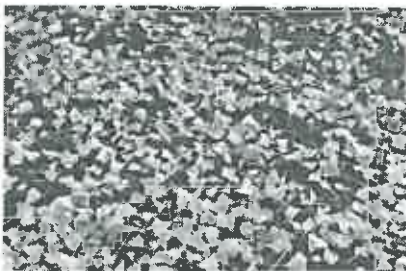


Ilustração I.4.- Caminhos

2.1 Os caminhos que foram dar ao medo

*“O reconhecimento dos aspectos subjectivos e pessoais cujas raízes remontam inclusive à biografia do investigador é mais característico dos que trabalham a partir de algum dos “paradigmas alternativos” que floresceram nos tempos recentes. Essa consciência do papel das características e tendências pessoais do investigador é algo que se converte numa descoberta para todo aquele capaz de o enfrentar. Os “paradigmas alternativos” consideram necessário não só reconhecê-lo, mas também informar sobre esses elementos, incorporar o observador como importante componente que é do cenário que investiga” (Martínez Salgado, 1996:54).*

Concluí o curso de educadores de infância em 1978. E, depois de uma breve passagem pelo trabalho directo com crianças em jardim de infância, fui chamada a colaborar na formação inicial de educadores de infância. Durante vários anos dediquei-me de corpo inteiro a essa tarefa, como se isso fosse a razão do meu viver. Até que, em determinado momento bem conhecido de todos os que são próximos desta área, foi

colocado a todas as escolas de formação (até aí consideradas de ensino médio), mais um grande desafio – a passagem a escolas superiores de educação. Sem me alongar naquilo que foi todo esse demorado (e às vezes doloroso) processo de reconversão, diria só que, para além de muitos outros requisitos, se impunha um que dizia especialmente respeito a todas as educadoras que faziam parte integrante do seu corpo docente – a obtenção do grau académico de licenciatura. Assim, e depois de alguma reflexão sobre o conjunto de cursos a que poderia ter acesso e que pudessem trazer algum contributo para o trabalho que realizava, optei pela licenciatura em Sociologia.

Durante cinco anos procurei conciliar as minhas funções docentes e, na altura, também já directivas, com o meu novo papel de aluna universitária. Foi um período de (ainda maior) clausura, em que permanentemente me obrigava a ultrapassar aqueles que julgara serem os meus limites de capacidade de trabalho – porque o trabalho docente não “encolhia” nem se compadecia com esta “vida paralela”; porque a exigência e qualidade profissional já conquistada se estendiam também à nova situação; porque era preciso, sempre e em todos os campos, fazer mais e melhor.

Foi, naturalmente, um período rico de experiências, de alargamento de fronteiras. Mas foi também, e por isso mesmo, um período em que durante muito tempo lutei comigo mesma para, além de mais, integrar uma visão do mundo bem diferente daquela que, até aí, me tinha estabelecido. É que, tendo sido formada como educadora numa escola católica (com um tipo de formação de grande implicação emocional e espiritual), e num período especialmente agitado e também idealista da vida nacional, encarava o trabalho com um imenso sentido do dever e da urgência das coisas, e a vida numa perspectiva de doação e serviço à comunidade – na convicção de que quanto mais trabalhasse mais poderia fazer bem e mudar o mundo.

Mas a sociologia (pelo menos como a percebia naquela altura), com a sua abordagem tão mental e, de certa maneira, desapaixionada, com a sua objectividade de análise e o seu espírito crítico, fazia-me ver que o mundo não era assim tão fa-

cilmente mudável e mostrava-me, “pela explicação das regularidades sociais, que havia uma multiplicidade de interferências em muitas das escolhas em que (...) eu julgara<sup>2</sup> exercer opções verdadeiramente livres” (Ferreira de Almeida, 1994:21). Passei, por isso, a sentir que entre uma cabeça colocada nas nuvens, pela minha formação como educadora, e os meus pés bem enterrados na terra, pela minha formação como socióloga, havia um vazio que eu não sabia como preencher. E, por muito valiosa que tivesse sido a experiência, na hora da conclusão do curso, o cansaço era tanto que “só” me restava uma decisão: “aconteça o que acontecer, venham os requisitos que vierem, estudante, nunca mais!”.

Foi ao longo deste processo que conheci a Prof. Maria da Conceição Azevedo, que também teve um papel importante no desenvolvimento e orientação desta tese. Rapidamente percebemos que partilhávamos muitos sonhos e inquietações. Mas foi (tantas vezes ainda é!) difícil perceber aonde ela queria chegar quando, em muitas ocasiões, me dizia: “tudo contribui para o bem”.

E ela tinha razão. Um ano depois, num congresso de educação de infância em que estive presente em Espanha, vi-me a assistir a uma conferência proferida pelo Prof. David de Prado sobre o tema “Criatividade”. Foi, como é ele próprio, uma conferência agitada e contundente. Mas, nesse momento, senti uma profunda afinidade com o tema, como se ali pudesse vir a encontrar respostas para o meu desassossego e para o reconhecimento das minhas próprias necessidades, um meio de preencher e totalizar o espaço deixado vazio pelas duas formações e, essencialmente, por aquele período de “semi-vida”.

Nesse mesmo dia tive conhecimento da existência do Master de Creatividad Aplicada Total da Universidade de Santiago de Compostela. E não tive dúvidas – o meu papel de estudante não estava terminado. Eu voltaria à universidade. Mas agora as razões eram bem diferente das razões anteriores – os requisitos agora eram meus. EU era a razão para voltar à

<sup>2</sup> O sublinhado é meu.

universidade: eu e a minha capacidade de crescimento e de valorização pessoal; eu e aquilo que, na altura, não era ainda capaz de identificar claramente – a minha necessidade de autoconhecimento, de transgressão e de transcendência.

Foi assim que encontrei muitas pessoas (colegas e professores), de vários pontos do mundo, com muitos dos quais ainda hoje mantenho relações de trabalho e de amizade, e que me fizeram perceber não estar sozinha na busca de novos conceitos e novas formas de vida. Foi aí que conheci a Prof. Eugenia Trigo, Orientadora desta Tese, pessoa inquieta e “desesperantemente perguntadora” que nunca me deixa “jogar às escondidas”.

Não posso, e talvez não faça sentido, descrever aqui tudo o que representou a minha passagem por terras de Santiago. Diria, porém, que foi o tempo em que me compreendi peregrina do caminho de descoberta da minha vida: um caminho em que se é (sou) eternamente aprendiz; um caminho em que se percebe que o mundo (pelo menos o meu mundo) só muda se eu mudar – e que isso é que é urgente; um caminho em que constantemente se procura não desistir de se ser quem se é; um caminho de centração na própria interioridade e que, por isso, se faz só; mas também um caminho que está cheio de bordões em que nos poderemos (me posso) apoiar – desde que seja capaz de os descobrir naquilo que são as ofertas e os propósitos do universo.

Foi assim que, partindo da necessidade de uma consciência clara sobre a realidade do presente, comecei a vislumbrar, na vida e também na ciência, um meio de preencher o tal vazio. Tinha começado, mesmo sem o saber, a descobrir o paradigma da mente corporizada (Varela, 2000; Trigo, 2005a, Toro, 2005a). Tinha começado a descobrir que, para lá de todos os “devia” e dos “é preciso” do meu tradicional compromisso com o mundo, e para lá dos “o quês” e do “porquês” da ciência moderna, havia, também na vida, a urgência de aprender a perguntar pelos “para quês” e pelos “comos” da ciência encarnada. Tinha começado a perceber que ciência, porque é vida, é também poesia, é sonho, é sentir, é arte, é sabedoria, é criação.

Talvez por isso (seguramente por tudo isto), muitas outras coisas mudaram. Foram tempos de alguma... glória. Tão grande tinha sido já o caminho realizado que não podia deixar de dar frutos. Inclusive na minha acção profissional:

- deixei para trás todas as funções directivas, administrativas e burocráticas em que, durante dezasseis anos, tanto me ocupava;

- comecei a ser chamada a trabalhar a temática da Criatividade com profissionais de outras áreas – designers para a indústria, médicos dentistas, quadros de empresas, operários...;

- comecei a sentir estar chegando mais perto das pessoas;

- comecei a perceber que a minha actividade profissional, porque era extensão de um trabalho interior, se tornava mais eficaz com menos esforço.

Mas o problema do caminho é mesmo esse, ser caminho – isto é, ser dinâmica, ser mudança. E se dele fazemos paragem ou estalagem, deixa de cumprir os seus propósitos. Não passou, assim, tanto tempo que não começasse a sentir que estava a ficar demasiado encantada, tranquila e segura com os resultados alcançados e que, por isso, começava a repetir-me a mim mesma. E, quando se deixa de estar vigilante, os velhos padrões de comportamento voltam a instalar-se. E eu estava (de novo!) dando demasiado tempo para a acção, pouco para a centração, ainda menos para a celebração – a também “velha fórmula” para evitar olhar honestamente para dentro de mim mesma. Precisava, definitivamente, e sob pena de vir a revogar a minha condição de mulher-peregrina, de voltar a pôr os pés ao caminho. Precisava, ainda que paradoxalmente, de encontrar um meio de me “sentar” para tirar de mim o que estava escondido.

São muitos, naturalmente, os caminhos que poderia ter escolhido. Eu escolhi, e também por força do meu próprio percurso, voltar-me de novo para a investigação e busca de conhecimento, num projecto que fosse a extensão do meu trabalho e da minha vida, que me considerasse e me exigisse na globalidade e na inter-relação do meu ser pessoa e do meu ser profissional.

Foram várias as tentativas para encontrar o espaço onde desenvolver a minha pesquisa. Comecei por procurar no exterior do País. Há tantos lugares conceituados onde se trabalha a

Criatividade de uma forma institucionalizada e sistematizada que parecia não haver solução que não fosse ir para esses lugares. Até que (surpreendentemente, ou não?) encontrei o espaço e as pessoas dentro da minha terra e das minhas relações – em termos geográficos e em termos afectivos. Mais uma vez a vida me provava que não havia necessidade de procurar fora aquilo que eu já tinha dentro.

O que foi, daí em diante, todo o processo de ler em mim o tema da tese e a forma de o desenvolver, está descrito no “Capítulo 1 Roteiro – 2. Itinerário e crónicas do caminho” e detalhadamente relatado no Diário da Tese (ver anexo). Por agora, o que pretendo deixar claro é que, se uma tese principia no dia em que se começa a imaginar a possibilidade de a fazer, esse dia também não surge do nada. É essa a razão porque aqui descrevi parte do percurso que contem algumas das suas justificações mais profundas.

Assim, trabalhar “O Medo e o Desenvolvimento Humano” é consequência da minha própria história de vida: percebendo-me, percebendo os outros e o mundo, na distância que separa o meu Eu (a minha actualidade) do meu Mais Eu (a minha possibilidade), não me resta opção que não seja enxergar também os medos e bloqueios que povoam essa distância e limitam a minha capacidade de projectar, de transgredir e de transcender. E esta consciência, como julgo que ficou claro, não é fruto de um processo puramente mental – é também resultado de uma “*percepção tornada consciente do fundo onto-teleológico do meu Ser*” (Azevedo & Gil da Costa, 2005:245).

---

<sup>3</sup> O sublinhado é meu.

## 2.2. O Problema

### EL MIEDO GLOBAL

Los que trabajan tienen miedo de perder el trabajo.  
 Los que no trabajan tienen miedo de no encontrar nunca trabajo.  
 Quien no tiene miedo al hambre, tiene miedo a la comida.  
 Los automovilistas tienen miedo de caminar y los peatones tienen miedo de ser atropellados.  
 La democracia tiene miedo de recordar y el lenguaje tiene miedo de decir.  
 Los civiles tienen miedo a los militares, los militares tienen miedo a la falta de armas, las armas tienen miedo a la falta de guerras.  
 Es el tiempo del miedo.  
 Miedo de la mujer a la violencia del hombre y miedo del hombre a la mujer sin miedo.  
 Miedo a los ladrones, miedo a la policía.  
 Miedo a la puerta sin cerradura, al tiempo sin relojes, al niño sin televisión, miedo a la noche sin pastillas para dormir y miedo al día sin pastillas para despertar.  
 Miedo a la multitud, miedo a la soledad, miedo a lo que fue y a lo que puede ser, miedo de morir, miedo de vivir.  
 Eduardo Galeano

O medo que, segundo Damásio (1995), é uma das cinco emoções básicas, é um sinal valioso, a nossa resposta natural em situações de perigo. As suas reacções automáticas desencadeiam tensão muscular, aceleração dos batimentos cardíacos, alterações nos sistemas digestivo e imunitário, aumento da adrenalina e dos corticosteróides para enfrentar a ameaça. (Dreher, 2000). Mas se o medo (e, conseqüentemente, os seus efeitos) se torna crónico, afecta a nossa saúde, a nossa capacidade de desenvolvimento e crescimento PESSOAL, a nossa relação COM OS OUTROS, a nossa relação COM O UNIVERSO.

Na verdade, até no futebol quem joga à defesa é quem tem medo de perder. E, muitas vezes, usa de violência. Mas o processo não produz os efeitos desejados porque, muito embora possa haver um êxito fugaz, quem está demasiado preocupado com a defesa da sua baliza no mínimo (ou no máximo), não ganha. Pode não perder, mas não ganha. As grandes equipas não ganham por 1-0, ganham por 4-2. Deixam entrar golos

(aparentes derrotas) mas, mesmo assim, ganham. Porque arriscam. A sua maior preocupação é o golo (construir) e isso resulta mais e melhor do que a simples defesa (destruir). E o espectáculo é muito mais bonito, mas também muito mais raro.

Entendo que a violência do terrorismo (em qualquer das suas formas) é também isto. Mas entendo também (e é aí que especificamente quero colocar o tom deste trabalho) que viver nessa posição de excessiva defesa, e com a violência que lhe está inerente e que tantas vezes usamos contra nós mesmos, também é isto.

É o que, em termos genéricos, chamo MEDO DA VIDA. É o que, em termos específicos, se consubstancia nalgum (ou em alguns) dos seguintes exemplos de medos que, por agora, positivamente apresento de forma não organizada:

Medo de se perder	Medo do sofrimento	Medo de si mesmo
Medo do prazer	Medo de conhecer	Medo do confronto
Medo da imaginação	Medo de arriscar	Medo de dizer não
Medo da mudança	Medo de ter medo	Medo do silêncio
Medo do risco	Medo de ser criticado	Medo de perder
Medo da verdade	Medo de ser rejeitado	Medo de desiludir
Medo do abandono	Medo da desilusão	Medo de ser ativo
Medo da solidão	Medo da perda	Medo de parecer ser
Medo de perder a cabeça	Medo do eu desconhecido	Medo de Deus
Medo da entrega	Medo da intimidade	Medo de ser diferente
Medo de expressar-se	Medo da perda de amor	Medo do ridículo
Medo de estar só	Medo do inesperado	Medo da opinião pública
Medo de aborrecer	Medo da represália	Medo de se abrir
Medo de escolher	Medo do desconhecido	Medo dos começos
Medo da hierarquia	Medo do fracasso	Medo dos fins das coisas
Medo da desaprovacão		Medo de ficar parado

A nossa capacidade de lidar com o medo pode, assim, definir muito da pessoa que somos e do que viremos a ser como pessoas: ou ficamos presos numa situação de constante MEDO DA VIDA (no que isso significa de bloqueios nas nossas relações intra e interpessoais), ou podemos, numa relação-acção caracterizada por intencionalidade e significado, ser construtores do

nosso PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO HUMANO (Kolyniak, 2005)<sup>iv</sup> – isto é, caminhando no sentido de uma “*sociedade sinérgica, solidária e cooperante*” (Sérgio, 2005a:21), no sentido do desenvolvimento máximo das nossas possibilidades, na descoberta da nossa própria interioridade, na passagem progressiva por aquilo que são, na perspectiva de Walt Whitman (Ribeiro Dias, 2000), os diferentes níveis de si mesmo – eu, eu-mesmo, eu-eu mesmo.

Trata-se, então, de perceber que este MEDO DA VIDA não é fobia, não é patológico<sup>v</sup>, não precisa *obrigatoriamente* de terapia. É “normal”, mas precisa, *URGENTEMENTE*, de ser educado. Se assim não for, fica a tristeza, se para tal houver coragem, de perceber (em termos pessoais e civilizacionais) a distância entre o que é e o que poderia ter sido, mas não foi.

### 3. A Pesquisa

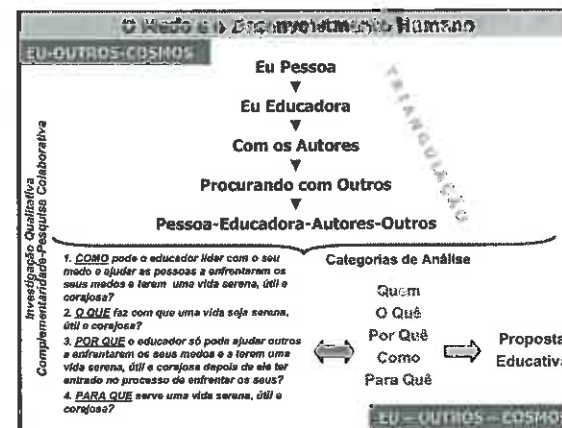
As coisas têm vida própria, é tudo uma questão de lhes acordar a alma – Gabriel Garcia Márquez

Reconhecendo que “*todas as capacidades do homem confluem para a constituição do nível máximo de consciência da própria identidade, da própria missão, do próprio destino*” (Ribeiro Dias, 2000:92); perfilhando um conceito de Desenvolvimento Humano que vê a pessoa como “*ser transcendente (possibilidade de ser ele mesmo), como alguém que se relaciona com o outro em posição de igualdade, sendo este outro parte importante na construção da sua identidade, em relação dialéctica com o mundo (o cosmos), criando e re-criando ambientes que o fazem cada vez mais humano*” (Jaramillo, 2005a:90); considerando que “*a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas*” (Sousa Santos, 1988:55), para conseguir uma melhor compreensão da realidade estudada, esta pesquisa procurou: (1) deixar-se inquietar por diversas fontes de dados – dados objectivos, subjectivos e inter-subjectivos; dados expressos por publicações científicas, jornais e revistas; dados expressos com quem se partilham ideias; dados percebidos através da relação com o mundo....; (2) indagar de várias maneiras e por muitos caminhos; (3)

utilizar a biografia da própria investigadora para, encarnando o projecto, não fechar o saber num enquadramento teórico explicativo, mas, compreendendo os processos e fazendo a descoberta de uma cultura que se concretiza na mente e nas acções de quem investiga, buscar o sentido do conhecimento na construção da vida (Patton, 2002; Morin, 2002; Torre, 2008; Zemelman, 1996; Jaramillo, 2006b).

O quadro I.1 é uma representação gráfica da síntese geral da investigação realizada e comporta os seguintes elementos:

- enquadramento do tema e do processo da pesquisa no tempo global de vida pessoal, relacional e cósmico: eu-outros-cosmos;
- enquadramento metodológico: investigação qualitativa;
- atores e momentos da pesquisa: pessoa, educadora, autores, outros;
- propósito da pesquisa: proposta educativa;
- perguntas de investigação: “como?”; “o quê?”; “porquê?”; “para quê?”;
- categorias de análise: quem, o quê, porquê, como, para quê.

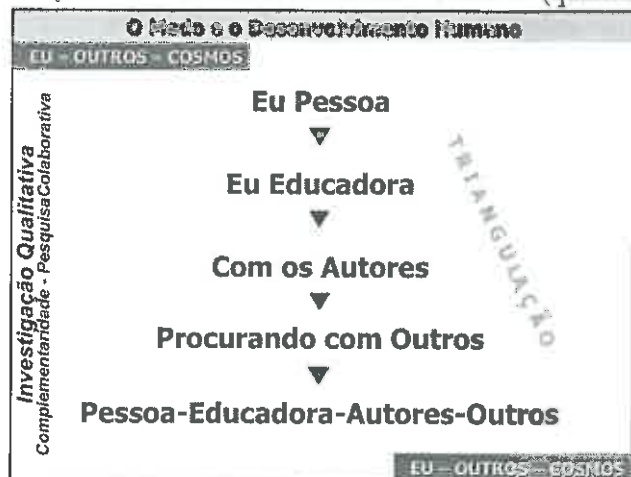


Quadro I.1 – Síntese geral da pesquisa.

### 3.1 Caminhos, fases, actores e enquadramento da pesquisa

Trilhando os caminhos e aceitando os desafios da Investigação Qualitativa (nomeadamente os que são colocados pela

Complementaridade e pela Pesquisa Colaborativa), o processo de investigação, que ocorreu entre os anos de 2001 e 2008, desenrolou-se numa sequência cumulativa e numa permanente TRIANGULAÇÃO entre diversos ACTORES E TEMPOS (quadro I.2):



Quadro I.2 – Caminhos, atores e tempos da pesquisa

Etapa 0. Por outros caminhos.

- Construção de um projecto “clássico”.

Etapa 1. Na procura de caminhos.

- Fase reflexiva e de aproximação à pesquisa.
- Emergência do tema a partir do trabalho pessoal (primeira parte do trabalho de campo).
- Construção do referencial interno.
  - a. Eu Pessoa ► Eu Educadora
- Revisão da literatura, perguntas de investigação, desenho da investigação.
  - b. Eu Pessoa ► Eu Educadora ► Com os Autores

Etapa 2. Caminhando.

- Fase de aprofundamento.
  - Trabalho com o grupo de pesquisa colaborativa = sessões do grupo (segunda parte do trabalho de campo).

- c. Eu Pessoa ► Eu Educadora ► Com os Autores ► Procurando com Outros

Etapa 3. Achando luzes.

- Fase de leitura da informação recebida.
  - Trabalho com o grupo de pesquisa colaborativa
  - análise da informação.
    - d. Eu Pessoa ► Eu Educadora ► Com os Autores ► Procurando com Outros.
  - Interpretação-triangulação entre a realidade empírica, a realidade conceptual e a perspectiva da investigadora.
    - e. Pessoa-Educadora-Autores-Outros
- Fase de construção de sentido.
  - f. Pessoa-Educadora-Autores-Outros
- Fase de apresentação e discussão dos significados encontrados.
  - g. Pessoa-Educadora-Autores-Outros Procurando com Outros.
  - h. Pessoa-Educadora-Autores-Outros

Etapa 4. Novos caminhos.

- Fase de identificação de novos projectos e novas perguntas.
  - i. Pessoa-Educadora-Autores-Outros

Deixando para espaço próprio a explicação do que acima denomino “etapa 0 – PROCURANDO POR OUTROS CAMINHOS”, passo directamente à explicação breve de cada uma das restantes quatro etapas.

A etapa 1, “NA PROCURA DE CAMINHOS”, é construída a partir de dois tipos de trabalho. Relativamente à “emergência do tema a partir do trabalho pessoal – eu pessoa e eu educadora” (primeira abordagem do trabalho de campo) e “construção do meu referencial interno”, julgo que o que até agora foi apresentado é suficiente para compreender as razões que estiveram subjacentes às opções tomadas. Resta acrescentar que, na mesma

perspectiva não dualista com que procuro encarar esta pesquisa, só em termos de discurso é possível separar o “pessoal” do “profissional” dado que os dois se completam e mutuamente se alimentam.

Relativamente ao segundo, “com os autores” (o trabalho de revisão da literatura), não posso deixar de retomar a ideia de que, tal como observador e objecto de observação não são elementos estanques, mas duas faces da mesma moeda, também leitor e leitura não podem ser separados. Porque não existe leitura neutra e objectiva, porque o leitor é co-produtor da obra do escritor (Boff, 1998), todas as interpretações, selecções e conexões estabelecidas com o tema se baseiam em experiências de vida e, por isso, na subjectividade do sujeito-leitor. Também por isso, é daqui que nasce(m) pergunta(s) de investigação que se torna(m) “morada” (Jaramillo, 2006b) e, daí, se avança para uma nova configuração do desenho da pesquisa.

A etapa 2, “CAMINHANDO”, “fase de aprofundamento”, é, simultaneamente, a segunda abordagem do trabalho de campo e o início da pesquisa colaborativa (“procurando com outros”). Contudo, e muito embora este processo de investigação aponte como preferencial a participação de cada um dos membros da equipa em todas as fases do projecto, neste caso, e por força dos propósitos académicos em causa, desenvolveu-se mais numa perspectiva de cooperação (Trigo & Kon-Traste, 2001:57). Isto é, mais localizada no tempo de formação-educação de adultos e, na etapa seguinte (na fase de “leitura da informação recebida”), com o grupo mais restrito de informantes-chave.

A etapa 3, “ACHANDO LUZES”, é composta por três fases. A “fase de leitura da informação recebida” começa por ainda ser de pesquisa colaborativa, com um grupo de informantes-chave. Mas, logo a seguir, para fazer a triangulação entre a realidade empírica, a realidade conceptual e a perspectiva da investigadora (de interpretação e preparação do documento final), passa a ser de reflexão solitária (mas não isolada), pois, muito embora não fisicamente presentes, congrega todos os tempos e todos os intervenientes na pesquisa (“pessoa-educadora-autores-outros”). Tal como também acontece na fase seguinte, “construção de sentido”, é o tempo do meu regresso ao silêncio. Porém, a últi-

ma fase desta etapa, “apresentação e discussão dos significados encontrados”, retoma o trabalho com o grupo de pesquisa colaborativa para fazer a afinação da análise.

A etapa 4, “NOVOS CAMINHOS”, sendo, de todos, o de menor duração, volta ao trabalho solitário. Para, por um lado, e pela explanação das conquistas realizadas e das dificuldades encontradas, encerrar o processo, mas, por outro, e pela definição de novos projectos e de novas perguntas, possibilitar a sua reabertura futura.

Finalmente, e no mesmo quadro I.2, “EU-OUTROS-COSMOS”, como contextualização de todos estes momentos e do tema, destacando que se situam num tempo ecológico de comunicação pessoal, relacional e cósmica. Primeiro, como sinal da crescente percepção de que (na vivência do tema e no desenvolvimento da pesquisa), a nossa importância e responsabilidade é tanta que, ainda que a repercussão da nossa acção só fosse reconhecida nos espaços imediatamente próximos, não pode também deixar de ser assumida nas ondas de repercussão maiores da sua/nossa própria existência<sup>4</sup>. Segundo, e porque o tempo ecológico é uma via de dois sentidos, como sinal da crescente consciência de que aquilo que fomos (e somos), aquilo que nos moveu (e move), está também imbuído das energias que nos circundam - com elas precisamos ganhar sintonia e nelas ler os propósitos.

*“A partir do momento em que um indivíduo empreende uma acção, seja ela qual for, esta começa a escapar às suas intenções. Esta acção entra num universo de interações e é finalmente o meio ambiente que a agarra num sentido que pode tornar-se contrário à intenção inicial. Muitas vezes a acção retorna sobre a nossa cabeça como um boomerang (...). A ecologia da acção é (...) ter em conta a sua própria complexidade, isto é, risco, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência das derivas e das transformações” (Morin, 2002:93).*

<sup>4</sup> Também por esta razão, e na medida da nossa consciência e autocrítica, todos os momentos da pesquisa são descritos detalhada e “encarnadamente” no “Capítulo 1 Roteiro – 2.2 Descrição do cronograma” e, em “TV – Reabrir um novo caminho” é feita uma reflexão sobre os efeitos (em mim e no grupo de pesquisa colaborativa) do trabalho realizado.

### 3.2 Propósito e perguntas de investigação

- **Propósito**

A velha sabedoria oriental diz-nos que “quando o discípulo está pronto, o mestre aparece” (Moffit, 2002b). O grande passo tem de ser dado pelo discípulo – porque não há aprendizagem sem motivação e não há motivação sem consciência da necessidade de aprendizagem; porque, mesmo tendo havido um empenho árduo em forçar a consciência da necessidade, só se ensina quando o outro aprende; porque o mestre é só aquele (ou aquilo) que facilita a criação das condições de aprendizagem.

Por isso, e considerando que “adulto” não é alguém biologicamente maduro, mas quem:

- é capaz de pesar os ganhos e as limitações-desafios do já vivido;

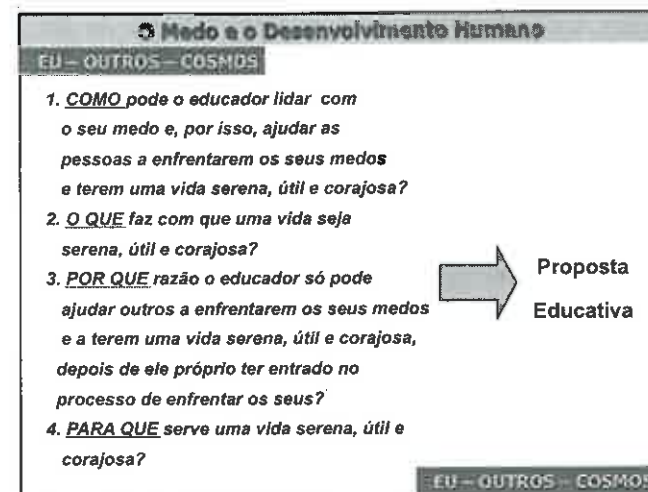
- tem a certeza de que pode fazer algo de único com a sua vida pois é possível atingir patamares mais elevados na sua condição de ser humano;

- sabe (nas entranhas) que é pela sua actuação e compromisso que é possível mudar;

- não matou a sensibilidade do olhar e a capacidade de projectar;

- conserva o sentido da urgência das coisas (da vida) e a paixão pelo porvir;

esta investigação teve como PROPÓSITO chegar a um conjunto de PROCEDIMENTOS E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS que possam ser aplicados, preferencialmente, em contexto de EDUCAÇÃO DE ADULTOS – não pela eventual dificuldade “técnica” de aplicação ou compreensão desses procedimentos e princípios, mas porque o seu uso (e eventual sucesso na criação de novas formas de vida), depende da capacidade (e vontade) do “discípulo” para (1) tomar CONSCIÊNCIA da presença dos seus medos e da consequente necessidade de fazer alguma coisa que modifique o estabelecido, (2) assumir a RESPONSABILIDADE, (3) tomar uma DECISÃO, (4) EXECUTAR o decidido.



Quadro I.3 – Perguntas, propósitos e categorias de análise da pesquisa.

- **Formulação e explicitação do sentido das perguntas da pesquisa.**

*“Habitar a pergunta, ver-se no meio dela, (...) vê-la por muitas arestas e perspectivas que saem de tempos e lugares absolutos de uma cientificidade positiva; poderíamos dizer que a pergunta emerge ao constituir ela própria o seu tempo e o seu lugar. Deste modo, a pergunta faz-se presente enquanto é parte dos investigadores e não só uma indagação que lhes é alheia. A pergunta chega, é percebida constitutivamente, deixa de ser somente objectiva e teórica; poderíamos dizer, fenomenologicamente, que se constitui Morada, em indagação original na qual o investigador pode reconhecê-la e fazê-la sua, é co-dependente dela (e ela dele) e, graças a isso, é livre para decidir como desejaria construir o itinerário metodológico para resolvê-la” (Jaramillo, 2006b:xix).*

A PERGUNTA CENTRAL e as PERGUNTAS DERIVADAS desta investigação são fruto de um processo que, para melhor compreender o significado do tema da pesquisa e corresponder aos seus propósitos, procurou fazer a articulação entre o trabalho pessoal e a fundamentação teórica. Assim, e num momento de “eureka” cujo disparador foi a leitura do texto de Csikszentmihalyi (1998) sobre vida plena, surge o esboço das primeiras

perguntas de partida que, com o desenvolvimento do processo, acabam por vir a ter a seguinte formulação:

PERGUNTA CENTRAL (em correspondência directa com o propósito da pesquisa).

a) Procedimentos – Como pode o educador lidar com o seu medo e, por isso, ajudar as pessoas a enfrentarem os seus medos e a terem uma vida serena, útil e corajosa?

PERGUNTAS DERIVADAS.

b) Conceptual – O que faz com que uma vida seja serena, útil e corajosa?

c) Memória – Por que razão o educador só pode ajudar outros a enfrentarem os seus medos e a terem uma vida serena, útil e corajosa, depois de ele próprio ter entrado no processo de enfrentar os seus?

d) Existencial – Para que serve uma vida serena, útil e corajosa?

Dois questões presidem à PERGUNTA CENTRAL, dos PROCEDIMENTOS, do “como”. Por um lado, os significados de “percepção clara” e de “trabalho diligente” contidos nos verbos “enfrentar” e “lidar” e que remetem para o conceito de acção<sup>vi</sup> (Sérgio, 1986). Por outro (e estando já aqui implícita a pergunta do “porquê”), a consideração da importância da presença de um educador que, consciente e intencionalmente, se faça também educando (Freire, 2003).

Preside à PERGUNTA CONCEPTUAL, do “o quê”, o entendimento da importância da presença na vida de três sinais distintivos (“serenidade”, “utilidade” e “coragem”) que, na sua mútua implicação, são considerados como antagónicos dos atributos do medo. Congregando, na sua inter-relação, o pensamento de Csikszentmihalyi (1998), Sturmer (1996) e de Nolan (2001) e, na sua explicitação singular, o pensamento de Maslow (1991), Rogers (1970), Frankl (1994), Maturana (2000), Freire (2003), Morin (2003, 2006), Max-Neef (1993) e outros, tais sinais podem, em termos esquemáticos, ser caracterizados da seguinte maneira:

Serenidade	O que não é	O que é	Centrar
	Apatia.	Alegria.	
	Conformismo.	Sentido de Coerência.	
	Satisfação das necessidades básicas.	Auto-realização.	
	Passividade.	Silêncio-Harmonia-Paz – consigo mesmo, com os outros, com o cosmos.	
Consenso ou ausência de conflito.	Unidade – descoberta de relação e sentido.		

Tabela I.1 – O que é e o que não é “serenidade”.

Utilidade	O que não é	O que é	Agir
	Desempenho puro e simples de papéis socialmente atribuídos.	Sentido de vida pessoal.	
	Correspondência pura e simples a expectativas sociais.	Sentido de vida relacional	
	Ajustamento.	Adequação	
	Nível de vida.	Qualidade de vida.	
Níveis elevados de produtividade económica	Uma mais-valia (criatividade benéfica e positiva) para si e para os outros.		

Tabela I.2 – O que é e o que não é “utilidade”.

Coragem	O que não é	O que é	Celebrar
	Temeridade	Confiança. Determinação	
	Imprudência.	Capacidade de encarar problemas como desafios. Capacidade de arriscar. Capacidade de transgredir e de ser diferente. Capacidade de permitir que o futuro aconteça.	
Arrogância.	Capacidade de viver com o coração e de descobrir significados. Sabedoria – encontro do coração e do intelecto. Força para desfazer dicotomias e viver na plenitude.		

Tabela I.3 – O que é e o que não é “coragem”.

A PERGUNTA DA MEMÓRIA, do “porquê”, do presente do passado (consequência da pergunta dos procedimentos e da consideração de que se é educador-educando), tem na sua base a reflexão feita sobre a importância de dois momentos do processo educativo: o desenvolvimento pessoal do educador e o procedimento educativo desse mesmo educador em relação às pessoas com quem trabalha. O que significa que só um educador que tenha aprendido a lidar com os seus medos (ou aquele que,

pelo menos, já se tenha iniciado nesse processo), tem legitimidade para ajudar outros a enfrentarem os seus. Isto é, só o educador em processo, porque em movimento (qualquer que seja o ponto da espiral de crescimento em que se encontre), ganha o direito de “aplicar” procedimentos educativos. Para além de uma questão de honestidade, é uma questão de eficácia – os processos que implicam o Ser não podem ser transmitidos senão pela utilização total do Ser. Não é a mente, nem a emoção, nem o corpo, nem o espírito (que, por si só, são “retalhos” do Ser), que podem substituir a acção do Ser.

Finalmente, a PERGUNTA EXISTENCIAL, que remete para o plano espiritual, para a autoresponsabilização e para o compromisso, é a pergunta da procura de sentido para uma vida que se vai tornando “serena, útil e corajosa” (Frankl, 1994; Feitosa, 2006).

- Interligação dos conceitos presentes nas perguntas de investigação.

PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO	VIDA PLENA	AÇÃO INTENCIONAL	DESENVOLVIMENTO HUMANO - definição - para quê -
Uma vida SERENA de descoberta de relação e sentido dos diversos tempos de vida (pessoal, cultural, cósmico);	Mantenção CENTRAR MEDITAR simplesmente ser	1. Tomada de consciência 2. Responsabilização 3. Decisão	1. Processo contínuo de construção do humano: - como espécie e como indivíduos - na dialéctica natureza-cultura Consciência de si dos outros do cosmos
Uma vida ÚTIL portadora de valor	Praxis AGIR CRIAR o ser através da criação	4. Execução	2. Funda uma praxis orientada por valores - condições dignas de existência material e espiritual - Alinhado Transformação um outro mundo e possível
Uma vida CORAJOSA de plenitude, desfazer das dicotomias	Ócio CELEBRAR o prazer da unidade do ser	→→→→→ ↑ consciência ↓ ↑ responsabilização ↓ ↑ decisão ↓ ↑ execução ↓ ←←←←←	3. Refere-se à totalidade complexa - motinidade humana Felicidade Partilhada

Tabela 1.4 - Interligação de conceitos.

Ao longo de todo este processo de criação, muitos “outros e simultâneos” foram os tempos de incubação, os momentos de *eureka*, os tempos de avanço e os tempos de retrocesso que, para além da formulação das perguntas, levaram à consolidação daquilo que procurei-descobri ser sinal de coerência interna da pesquisa. Assim, e como explicação de como vejo que tudo se liga, coloco na tabela I.4 a correspondência entre o conteúdo conceptual das perguntas de investigação e:

- os caminhos de criação e de vida plena (Sturmer, 1996, Csikszentmihalyi, 1998; Nolan, 2001);
- os movimentos centrífugo e centrípeta dos momentos da ação intencional e do processo da mudança (Sérgio, 2005a);
- as ideias centrais do conceito de desenvolvimento humano aqui em causa (Kolyniak, 2005);
- o “para quê” do desenvolvimento humano (Trigo & Coego, 2003).

A SERENIDADE da vida (tempo e fruto do centrar-alimentar, da atenção da pessoa sobre si mesma, do silêncio e da continuidade que dá sentido e força ao agir), é construída na consciência de quem se é e do para que se existe. A UTILIDADE da vida (tempo e fruto do agir, efeito da condição anterior e razão do celebrar) é transformação coerente entre diversos campos da vida. A CORAGEM (tempo e fruto do celebrar, do agradecer e do abençoar a unidade do Ser) é o fazer da paz e da felicidade partilhada e, por isso, o inspirar e comprometer num novo ciclo de vida.

- Interligação entre o conteúdo conceptual das perguntas de investigação, o campo de criação e o processo da pesquisa.

Resultou do tempo em que comecei entendendo que o CONTEÚDO CONCEPTUAL das perguntas, construídas inicialmente (só) com o propósito de orientar a compreensão do tema da investigação, tinha também uma interligação profunda, tanto com o PROCESSO, como com o próprio CAMPO DE CRIAÇÃO da pesquisa (Tabela I.5 e Ilustração I.5). Aqui me descobri, finalmente, “habitando a pergunta” (Jaramillo, 2006):

Conteúdo Conceptual	Perguntas de Investigação	Campo de Criação
Centrar, meditar, manutenção Serenidade	“O que faz com que uma vida...” “Por que razão o educador...?”	Educação de Adultos Motricidade Humana
Agr, criar, produção Utilidade	“Como pode o educador lidar...?”	Criatividade
Celebrar, ócio Coragem	“Para que serve uma vida...?”	Desenvolvimento Humano

Tabela I.5 – Paralelos entre conteúdo conceptual, perguntas de investigação e campo de criação.



Ilustração I.5 – Interligação entre conteúdo conceptual, processo de investigação e campo de criação.

- Porque, pelas perguntas de “O QUÊ” e do “PORQUÊ”, se possibilita uma atitude e um clima de CENTRAÇÃO e SERENIDADE – e isso é EDUCAÇÃO e MOTRICIDADE HUMANA, descoberta da complexidade multidimensional, da essência, do sentido e da repercussão da própria existência do sujeito como Ser (Trigo, 2006; Azevedo & Louro, 2006).

- Porque, pela pergunta do “COMO”, se possibilita uma atitude de PRODUÇÃO e CRIAÇÃO – e isso é CRIATIVIDADE que acrescenta ao mundo alguma coisa, nova e com valor (Isaksen et al, 1994).

- Porque, pela pergunta do “PARA QUÊ”, se possibilita o prazer de quem CELEBRA a plenitude que se encontra no que se é e no que se faz – e isso é a CORAGEM de se assumir na totalidade do DESENVOLVIMENTO HUMANO (Kolyniak, 2005).

### 3.3 Categorias de Análise

O Medo e o Desenvolvimento Humano	
EU – OUTROS – COSMOS	
<b>Categorias de Análise</b>	
Quem?	
O Quê?	
Como?	
Porquê?	
Para Quê?	
EU – OUTROS – COSMOS	

Quadro I.4 – Categorias de análise da pesquisa.

As categorias de análise são o resultado (revisto e aceite por três especialistas), do trabalho feito com os informantes-chave do grupo de investigação colaborativa sobre a transcrição das sessões de trabalho desse mesmo grupo. Compreendem categorias, sub-categorias e sub-subcategorias criadas por via dedutiva (que emana do referencial interno e da revisão da literatura), e por via indutiva (que emana das transcrições das sessões e dos resultados da observação participante) que podem ser assim muito sucintamente descritas:

a) Quem. Porque as relações que o ser humano estabelece consigo próprio, com os outros e com o mundo são determinadas pela consciência / percepção de si mesmo (Guenther & Combs, 1980), (o que, por inerência, condiciona aqui o conteúdo das restantes categorias de análise desta pesquisa), esta categoria reúne todas as narrativas em que os participantes falam sobre si mesmos ou sobre o grupo em que estão inseridos. Apresenta duas grandes sub-categorias:

- a. As pessoas do grupo – caracterização geral, razões, expectativas e efeitos por participar.
- b. O grupo de pesquisa colaborativa – clima do grupo, dimensões do Situational Outlook Questionnaire (Isaksen *et al*,

1995); estilos de criação, dimensões do VIEW (Selby *et al*, 2003).

b) O quê. Sendo a categoria conceptual, reúne as seguintes sub-categorias.

- a. Definições e caracterização do medo - os participantes dizem o que, na sua experiência, é o medo e descrevem alguns dos seus atributos.
- b. Relação e explicação dos medos – explicação do sentido de muitos medos, tanto experimentados em si mesmos, como percebidos pelos membros do grupo em outras pessoas ou situações.
- c. Efeitos do medo – situações de causa-efeito, consequências não intencionais do medo (reações automáticas, bloqueios, obstáculos, limitações, respostas imediatas, respostas reflexas), em termos físicos, emocionais, relacionais, mentais, etc., que, por si só, e porque actuam num círculo vicioso, nada acrescentaram às pessoas.

c) Como. Sendo a categoria processual, reúne as seguintes sub-categorias:

- a. Como os outros reagem aos nossos medos – percepções-interpretações-reações-valores-significados atribuídos por outras pessoas a alguns dos medos indicados pelos participantes (seja na perspectiva directa “do outro”, seja na leitura que o próprio faz das reações das outras pessoas relativamente às suas atitudes, sentimentos e comportamentos).
- b. Processo de lidar com o medo centrado na conservação – congrega formas de reacção ao medo em que, muito embora haja consciência da acção, são estratégias de disfarce, de evitamento e de fuga pois pretendem a continuidade de uma dada situação através do auto-engano e da paralisação de actos e de pensamento.
- c. Processo de lidar com o medo centrado no desenvolvimento humano – formas de acção sobre o medo apresentadas e, de alguma maneira, experimentadas ou identificadas pelos participantes (por isso, não normativas), que promovem o desenvolvimento humano: num movimento duplo do exterior (universo) para o centro (nós), ou do centro (tomada de

consciência e tomada de decisão) para o exterior (estratégias e execução) (Kolyniak, 2005; Sérgio, 1986).

d) Porquê. Sendo a categoria da memória, reúne as seguintes sub-categorias:

- a. Razões do medo – motivos que levaram à ocorrência do medo (tanto experimentados pelos membros do grupo, como por eles percebidos em outras pessoas ou situações).
- b. Pessoas que influenciaram – indicações sobre pessoas que, em qualquer momento da vida, tiveram um tipo de actuação que, de uma forma ou outra, criou as condições para se ter medo.
- c. Razões para não ter medo – motivos que levaram à ausência do medo (tanto experimentados pelos participantes, como por eles percebidos em outras pessoas ou situações).
- d. Pessoas que influenciaram – indicações sobre pessoas que, em qualquer momento da vida dos participantes, tiveram um tipo de actuação que, de uma forma ou outra, criou as condições para que se não tenha medo.

e) Para quê. Sendo a categoria existencial, reúne as seguintes subcategorias:

- a. Para a conservação social – a possibilidade da utilização do medo como garantia do controlo e da reprodução social.
- b. Para o desenvolvimento humano – a perspectiva existencial do medo, em termos individuais e sociais, no sentido do desenvolvimento humano.

#### 4. Organização da Tese

O relatório deste estudo exploratório tem quatro partes (quadro I.5). A primeira, orientada para a explicação do PROCESSO DA PESQUISA, contém, para lá desta Introdução, o Roteiro do caminho percorrido. Cada uma das restantes três, orientadas para a apresentação dos RESULTADOS PARCIAIS E GLOBAIS da pesquisa, correspondem a um dos estados ou caminhos de criação (Sturner, 1996).

I. Processo da Pesquisa
Introdução
Cap. 1 – Roteiro
II. Centrar
Cap. 2 – Descobrir os próprios caminhos
Cap. 3 – Descobrir caminhos de outros
III. Agir
Cap. 4 – Criar o caminho
IV. Celebrar
O Sentido do caminho
Reabrir um novo caminho

Quadro I.5 – Resumo do índice da tese

### I. Processo da Pesquisa

**INTRODUÇÃO:** a introdução, que este ponto sobre a organização da tese encerra, procurou situar e fazer o retrato geral da investigação realizada – na sua perspectiva epistemológica, ontológica, conceptual e metodológica.

**CAPÍTULO 1 – “ROTEIRO”:** é a explicação do desenho da investigação e a descrição do caminho percorrido em todas as fases do processo da pesquisa. Enquanto processo criativo que é, este processo inscreve-se num sistema dinâmico que engloba: (1) o PRODUTO, a tese, que, enquanto investigação aplicada e com o propósito de fazer inovação educativa, incorpora diferentes cosmovisões e linguagens num conceito multidimensional de desenvolvimento humano (Morin, 2003; Bachelard, 2002; Sousa Santos, 1988); (2) as PESSOAS, os investigadores, que, numa conciliação da dualidade de papéis de investigadores-investigados, se colocam na disposição e vontade de transformarem o conhecimento em consciência (Zemelman, 1996); (3) a PRESSÃO, o contexto da pesquisa, que, matizado por um “conhecimento saboreado-vivido”, incorpora uma atitude de “habitar a pergunta” e de “jogar a inventar modelos” (Jaramillo, 2006b); (4) o PROCESSO, as fases e operações realizadas que, num desenvolvimento não linear, mas cíclico, passam pela compreensão do problema, pela produção de ideias e pela avaliação e planeamento da ação (Isaksen et al, 1994).

São, por isso, duas as funções deste espaço. Por um lado, explicar a interligação e o sentido da complementaridade e da pesquisa colaborativa no contexto da investigação qualitativa.

Por outro (e porque não procederam de um desenho pré-estabelecido), descrever detalhadamente as etapas, estratégias e actividades desenvolvidas ao longo de todo o processo para que, também por esse meio, se cumpram critérios de aplicabilidade e comparabilidade da pesquisa.

### II Centrar

A segunda parte da tese engloba o que, sob a égide dos caminhos de criação e de vida plena (Sturmer, 1996), foi construído num caminho de centração. Isto é, um caminho que é feito no silêncio, na reflexão e na atenção da pessoa sobre si mesma e que, por essa via, permite aceder a uma maior consciência de si, uma maior consciência dos outros, uma maior consciência do mundo. Correspondendo à etapa 1 da pesquisa, “na procura de caminhos”, esta segunda parte compreende os dois capítulos que, genericamente, ajudaram a compreender e situar o tema e o problema da pesquisa.

O CAPÍTULO 2 – “DESCOBRIR OS PRÓPRIOS CAMINHOS”: feito a partir da reflexão sobre a minha própria experiência de vida pessoal e profissional e numa conciliação dos papéis de observador e observado, integra o meu REFERENCIAL INTERNO – isto é, os conhecimentos extra-teóricos e empíricos produzido antes da revisão bibliográfica. Utilizando, no seu primeiro texto, uma linguagem metafórica, e, no segundo, recorrendo a memórias do vivido, é o produto daquela que foi a primeira abordagem do trabalho de campo.

O CAPÍTULO 3 – “DESCOBRIR CAMINHOS DE OUTROS”: é construído numa perspectiva de interdisciplinaridade e está mais voltado para a compreensão do problema numa perspectiva de ecologia de saberes\* do que em função do estudo de uma disciplina específica (Patton, 2002; Torre, 2008). Tendo como espinha dorsal os principais temas da tese (medo e desenvolvimento humano) e a compreensão e explicitação dos conceitos do campo de criação da pesquisa, é resultado não só de um longo processo de revisão bibliográfica (que antecedeu, acompanhou e sucedeu à segunda fase do trabalho de campo), como também da interacção criativa entre o pensamento dos autores e a minha introspecção como investigadora. Porque é fruto de um traba-

lho feito no silêncio e na procura de compreensão do tema e do problema de investigação, está integrado na segunda parte, “centrar”.

### III Agir

A terceira parte da tese (enquanto prolongamento “natural” e inevitável da centração e do entendimento da responsabilidade que vem da consciência de si, da consciência dos outros e da consciência do mundo), é construída no caminho do agir. Fruto de um trabalho de execução, feito de dentro para fora, engloba o capítulo que corresponde à etapa 2 da pesquisa, “caminhando”.

O CAPÍTULO 4 – “CRIAR O CAMINHO”: utiliza as categorias de análise das transcrições das sessões da segunda abordagem do trabalho de campo para, a partir delas, fazer a LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA INFORMAÇÃO RECEBIDA. Com cinco pontos distintos, cada um deles parte de uma das principais categorias de análise (1. quem; 2. o quê; 3. como. 4. porquê; 5. para quê), para, pelo cruzamento e triangulação com as restantes, procurar responder a cada uma das perguntas da investigação. Constrói-se, assim, um texto interpretativo e de diálogo entre os vários actores e tempos da pesquisa.

### IV Celebrar

MEDO, enquanto emoção, é uma resposta reflexa a determinados estímulos; enquanto sentimento, permite a criação de uma estratégia de protecção; mas, enquanto estado de alma (não patológico, mas encarnado, enraizado e subtil), é muito mais uma forma de estar no mundo – não uma coisa que se tenha, mas uma condição em que se está e em que se vive e que, em causalidade circular, tem, no modo de percepção do eu, a matéria prima da sua força e, na

DESENVOLVIMENTO HUMANO é um movimento em espiral, consciente e intencional, com ondas de repercussão que fluem entre os contextos micro e macro, em princípio acessível a qualquer indivíduo que, por criação própria e em busca de sentido na sua totalidade complexa, rompe as barreiras da gente cinzenta, sem graça e com medo, alarga as fronteiras da desconfiança, da apatia e da mediocridade feita norma e,

dualidade e infidelidade a nós com isso, assegura a possibilidade de construção de mundos mais desintegradores e dos de alegria e de paz. limitadores.

Desembocando nas duas definições acima transcritas, a última parte da tese retoma todos os pontos anteriores e, à maneira de conclusão, por um lado, CONSTRÓI E ENCONTRA SENTIDO, e, por outro, REABRE UM NOVO CAMINHO.

“O SENTIDO DO CAMINHO”, que corresponde à etapa 3, “achando luzes”, é um processo de recriação dos aspectos mais significativos da tese e cumpre duas funções.

- A primeira, apresentar o que quer ser um contributo para a construção de tipos-ideais que conjuguem os atributos comuns à média das distintas formas de lidar com o medo. É o meio encontrado para ajudar a perceber que o medo afecta a nossa vida de diferentes maneiras – se for construtivo e apropriado, é um incentivo para a acção criadora e transformadora da existência humana; se for destrutivo e desadequado, ou então, ignorado, disfarçado ou negado, pode converter-se num disparador de dualidades desintegradoras e limitadoras da unidade, totalidade e do sentido da relação da pessoa consigo mesma, com os outros e com o mundo.

- A segunda, e a partir da interacção de três áreas estruturadoras da construção do humano (Educação de Adultos, Criatividade e Motricidade Humana), criar e enquadrar um conjunto de PRINCÍPIOS EDUCATIVOS que orientem um programa de educação de adultos: o princípio da individuação-integração (o sentido da mudança); o princípio da inquietação (a percepção-consciência do sujeito em relação); o princípio da coerência da acção e do reconhecimento de si mesmo (o motor, o provocador do movimento); o princípio do testemunho e do contágio (as condições do terreno).

“REABRIR UM NOVO CAMINHO” é o olhar a obra feita, é a avaliação-celebração de todo o processo, a que corresponde à última etapa da pesquisa, “novos caminhos”. Tal como o anterior, cumpre duas funções que se interpenetram – encerrar um ciclo e, nesse encerrar, abrir um ciclo novo. O encerramento do ciclo corresponde, naturalmente, ao fim desta tese. Em jeito de

“tempo da colheita”, regressa às suas bases para olhar e pesar o fruto – do ponto de vista epistemológico, ontológico, metodológico, mas também do ponto de vista do grupo da pesquisa e do ponto de vista pessoal. O abrir de um novo ciclo é, também ele, extensão da colheita feita. É o tempo dado para saborear as conquistas e pesar as dificuldades e, com ambas, imaginar as possibilidades e oportunidades futuras.

## II. ROTEIRO

*“O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. (...) Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica. Sendo certo que cada método só esclarece o que lhe convém e quando esclarece fá-lo sem surpresas de maior, a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora do seu habitat natural” (Sousa Santos, 1988: 48-49).*

Foi um texto de Boaventura Sousa Santos que serviu de mote ao fundamento epistémico desta tese. É com o mesmo autor que, buscando seguimento, me preparo para começar a informar sobre o que foi o seu processo de indagação. E, no extracto acima colocado, identifico um conjunto de conceitos e de relações entre conceitos que considero especialmente relevantes:

método // linguagem  
 linguagem da pergunta // linguagem da resposta  
 conhecimento pós-moderno // total-local // condições de possibilidade  
 revolução-inovação científica // pluralidade metodológica // transgressão metodológica

Isto é, conceitos e relações entre conceitos que, distantes de uma concepção metodológica linear e meramente técnica, também apontam a necessidade de se encarar a pesquisa nas ciências sociais e humanas como um acto criador (Bohm & Pe-

at, 1988) – porque também ela se apresenta como uma situação complexa, com aspectos múltiplos e conflituosos, onde nem sempre as prioridades são claras; porque também ela se apresenta como um problema para o qual não há caminho nem solução previamente definidos; porque também ela se apresenta como um desafio novo que precisa de soluções inovadoras (Isaksen et al, 1994:34).

É por isso que, agora, para informar sobre o processo de investigação desta tese, não posso dar só notícia das operações realizadas (etapas, métodos, estratégias e actividades desenvolvidos), mas preciso primeiro de o enquadrar no conjunto do sistema em que, como processo criativo que é, se integra e de que depende – o sistema dos 4 P’s (pessoa, processo, produto e pressão) que, porque operam juntos, definem a abordagem sistémica da criatividade (Isaksen et al, 1994:7).

Começarei, por isso, por reconstituir o que, no espaço da Introdução, especialmente nos princípios e compromissos então enunciados, foi definido como sendo o “produto” desejado, para que depois, e em função das características-desafios que lhe estão associados, possa fazer a correspondência com o que, nos restantes elementos do sistema, foi necessário colocar em interacção.

### 1. O produto – a tese

Tendo como propósito específico chegar a um conjunto de princípios educativos que possam ser aplicados em contexto de educação de adultos, entendi que, enquanto propósitos gerais, esta tese deveria, em síntese, assumir e incorporar:

- Um CONCEITO MULTIDIMENSIONAL, ético, solidário e responsável de Desenvolvimento Humano (Morin, 2006).

- A ESCUTA DAS EMOÇÕES como meio para entender o que acontece na profundidade de cada pessoa (Damásio, 2003:183).

- A consciência de que a VIDA É UM FENÓMENO COMPLEXO de auto-eco-organização, de inter-relação com o universo e com o outros (Morin, 2003).

- A ideia de RESPONSABILIDADE PELO NOSSO DESTINO e pelo destino do nosso planeta (Berman, 1981).

- A noção de que todos os DISCURSOS SÃO ENCARNADOS e que o investigador influi na construção do objecto do conhecimento (Morin, 2003; Sérgio, 2005a; Varela, 2000).

- DIFERENTES COSMOVISÕES, diferentes maneiras de conhecer e diferentes linguagens (Sousa Santos, 1988, 2002; Zemelman, 1996; Feitosa, 1999; Capra, 1982; Sisk & Torrance, 2001; Sousa et al, 1998; Bachelard, 2002; 1998; McCall, 2003).

## 2. A pessoa – os investigadores

Para possibilitar a criação de um produto com as características atrás enunciadas, passou a ser necessário que, enquanto investigadora, me preparasse e disponibilizasse para (Zemelman, 1996; Patton, 2002; Jaramillo, 2006b; Martínez Salgado, 1996; Castro, 1996; Bogdan & Biklen, 2006):

- SER PARTE DO OBJECTO DE OBSERVAÇÃO – conciliando a dualidade dos papéis de investigadora e de investigado para ajudar a ampliar a compreensão sobre o todo investigado; sentindo que o que queria observar é parte da minha própria natureza e cultura; utilizando a minha biografia na escolha do tema, na revisão da literatura, na interpretação dos dados e nos processos de alteridade estabelecidos com os outros membros do grupo e com síntese e construção de sentido.

- ESTAR PRESENTE COMO SUJEITO REFLEXIVO em todo o processo de investigação – não como simples operadora, mas seleccionando materiais, vislumbrando possibilidades, criando os meus próprios caminhos.

- UTILIZAR A SUBJECTIVIDADE – para me tornar sensível e reflexiva sobre tudo o que acontecesse na investigação, ou fora dela.

- TRANSFORMAR O CONHECIMENTO EM CONSCIÊNCIA – não só com paixão intelectual, mas como pessoa que quer estar comprometida com o que estuda e que aí procura encontrar o sentido do conhecimento na construção da história.

## 3. A pressão – a natureza do contexto da pesquisa

Na minha interacção como investigadora (sujeito-actor-construtor) e a situação que queria investigar, procurei que o contexto-clima da pesquisa ficasse matizado por um “conheci-

mento saboreado-vivido”, por uma atitude de “habitar a pergunta” e por uma vontade de “jogar a inventar modelos” (Jaramillo, 2006b):

- CONHECIMENTO SABOREADO – porque o conhecimento está inseparavelmente entrelaçado com a minha/nossa história vivida, com o meu/nosso corpo, com a minha/nossa linguagem, com a minha/nossa história social.

- HABITANDO A PERGUNTA – porque houve três contributos para que a pergunta fosse sentida como algo que me pertence (como minha morada), em que estou implicada: (1) o papel dos afectos e da biografia na adesão ao tema da investigação; (2) a utilização de ferramentas distintas para ir buscar, não só dados objectivos nos livros, mas também dados subjectivos e inter-subjectivos; (3) o dar forma à pergunta indagando de várias maneiras e por múltiplos caminhos.

- JOGANDO A INVENTAR MODELOS – porque assumir o problema como morada também implicou que não fosse o modelo a determinar o problema, mas que fosse o problema a determinar o modelo e a dar forma ao desenho. É o efeito lúdico do desafio de criar o próprio caminho de investigação – procurando pistas, dando tempo, criando métodos, inventando, transgredindo, perdendo-me, encontrando-me, recriando.

## 4. O processo – as operações realizadas

O processo, que raramente é linear, é a dimensão que diz respeito ao modo como o acto criador tem lugar. Com correspondência entre as diferentes etapas e fases do processo da pesquisa (também elas não lineares) e as componentes, estádios e fases do Processo de Resolução Criativa de Problemas (CPS)<sup>vii</sup> (Isaksen *et al*, 1994; Isaksen & Treffinger, 2004), o caminho percorrido, sintetizado na tabela II.6, é um dos caminhos possíveis. Consciente, também por isso, que outros caminhos permitiriam outras possibilidades (Feitosa, 1999:78), nos pontos seguintes deste capítulo apresentarei: em primeiro lugar, a fundamentação das principais escolhas feitas; depois, os procedimentos e aplicações práticas que configuraram o desenho da pesquisa.

Etapas e Fases da Pesquisa		Componentes e Estádios do Processo de Resolução Criativa de Problemas
Etapa 0	Por outros caminhos.	Compreensão do Problema (1)
Etapa 1	Na procura de caminhos. - fase reflexiva e de aproximação à pesquisa.	- Construção de Oportunidades - Exploração de Dados - Enunciar Problemas.
Etapa 2	Caminhando. - fase de aprofundamento.	Produção de Ideias - Produção de Ideias
Etapa 3	Achando luzes. - fase de leitura da informação recebida. - fase de construção de sentido. - fase de apresentação e discussão dos significados encontrados.	Planeamento da Acção - Desenvolvimento de Soluções. - Construção da Aceitação.
Etapa 4	Novos caminhos. - fase de identificação de novos projectos e novas perguntas.	Compreensão do Problema (2) - Construção de Oportunidades

Tabela II.1 – Correspondência entre etapas e fases da pesquisa e as componentes e estádios do processo de resolução criativa de problemas (versão 6.0 – Isaksen, 2000).

### 1. Criação do Desenho da Investigação

As pessoas crescidas gostam de números. Quando lhes falais de um novo amigo nunca perguntam o essencial. Nunca vos dizem: “Como é a fala dele? Quais os seus jogos predilectos? Colecciona borboletas?” Perguntam: “Que idade tem? Quantos irmãos são? Quanto pesa? Quanto é que o pai ganha?” E só julgam que o conhecem depois disto. Se disserdes às pessoas crescidas: “Vi uma bela casa de tijolos vermelhos, com gerânios nas janelas e pombas no telhado...” elas não conseguem imaginar uma casa. É preciso dizer-lhes: “Vi uma casa de quinhentos contos”. Então exclamam: “Ai, que bonita!” – Saint-Exupéry, O Príncipezinho.

Quadro Geral do Desenho da Pesquisa				
Paradigmas	Metodologia	Modalidades de Investigação Educativa	Credibilidade	Instrumentos
SISTÉMICOS	QUALITATIVA	FINALIDADE: •Aplicada	INDICADORES QUALITATIVOS	Histórias de Vida
ECOLÓGICOS	•Complementaridade	ALCANCE TEMPORAL: •Longitudinal	VERACIDADE: •Triangulação - de pessoas, momentos, especialistas e técnicas •Verificação do relatório final	Estudo de Caso
	•Pesquisa Colaborativa	PROFUNDIDADE: •Exploratória		Grupo Colaborador
		MARCO EM QUE TEM LUGAR: •De campo	FIDABILIDADE INTERNA: •Triangulação - consulta de especialistas	Observação Participante
COMPLEXIDADE		CONCEPÇÃO DO FENÓMENO EDUCATIVO •Ideográfico	NEUTRALIDADE NA ANÁLISE: •Saturação de dados •Elaboração de relatórios amplos •Descrição minuciosa dos factos	*****
		DIMENSÃO TEMPORAL: •Descritiva		Questionário SOQ
SUBJECTIVIDADE		ORIENTAÇÃO QUE ASSUME •Aplicação	APLICABILIDADE: •Descrição rigorosa do contexto e do processo	Questionário VIEW

Quadro II.1 – Desenho da pesquisa.

### 1.1 Os desafios da Complementaridade e da Pesquisa Colaborativa no contexto da Investigação Qualitativa

“Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem *investigação qualitativa* possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (Bogdan & Biklen, 2006:16).

Tendo definido como PROPÓSITO, não a busca de leis gerais, mas a inovação educativa, e, como PRESSUPOSTOS, (1) que o homem é um todo, (2) que a subjectividade é uma característica essencial do comportamento humano, (3) que a realidade é múltipla e complexa, (4) que a conduta humana tem uma dimensão histórica e social e (5) que não há forma de fazer ciência, ou de evoluir cientificamente, sem pequenas ou grandes

doses de criatividade capazes de romper com os paradigmas estabelecidos (Sousa Santos, 1988, 2002, Bohm & Peat, 1988, Patton, 2002; Morin, 2003; Sérgio, 2005), considere que a INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA era o caminho adequado para a realização desta pesquisa.

Assim, e porque esta metodologia se situa nos paradigmas sistémicos, ecológicos, da complexidade e da subjectividade (que entendem que o investigador faz parte do todo investigado) e permite a utilização de técnicas e procedimentos quantitativos e qualitativos diversos, fiquei também, e por inerência, colocada perante o PRIMEIRO CONJUNTO DE DESAFIOS E REQUISITOS METODOLÓGICOS (Patton, 2002; Martínez Salgado, 1996; Castro, 1996; Bogdan & Biklenm 2006; Trigo et al, 2001; Murcia & Jaramillo, 2003; Bohm & Peat, 1988):

a) que considerasse as pessoas e os cenários da pesquisa dentro do seu próprio quadro de referência, numa perspectiva holística, como um todo integrado, não reduzidos a variáveis;

b) que, sob o pretexto da objectividade, não me quisesse separar dos factos e do investigado, pois, numa investigação educativa, a relação que se estabelece entre o investigador e o sujeito investigado tem repercussões decisivas sobre os resultados;

c) que fosse sensível aos efeitos que produzia sobre as pessoas que eram objecto do meu estudo;

d) que desse ênfase à validade na minha investigação.

Mas, além disso, a opção por uma metodologia qualitativa desencadeou duas outras escolhas: a do desenho da Complementaridade e a do processo da Pesquisa Colaborativa.

#### • Complementaridade

*“Chamamos complementaridade à possibilidade que o investigador tem de reunir de forma inclusiva várias perspectivas e métodos de investigação com o propósito de compreender melhor um fenómeno social. Deste modo, considera o referido fenómeno da forma mais próxima possível da realidade vivida pelos sujeitos nele imersos e pressupõe que tal compreensão não se alcançaria na sua totalidade se a investigação se restringisse a pequenas observações por parte do investigador” (Jaramillo, 2006b:viii).*

A opção pelo desenho da COMPLEMENTARIDADE também me colocou, por sua vez, e enquanto investigadora, perante um NOVO PAR DE DESAFIOS (Jaramillo, 2006b):

a) que desenvolvesse um estudo impregnado de interculturalidade epistémica que se pudesse sobrepor à monocultura do saber;

b) que não investigasse por meio de um desenho pré-estabelecido, mas que criasse o desenho enquanto investigava.

O desenho criado no estudo acabou, assim, por ser composto por cinco etapas e seis fases que, como adiante será explicado, se interpenetraram e cruzaram ao longo de todo o processo de investigação: etapa 0 – por outros caminhos; etapa 1 – na procura de caminhos (fase reflexiva e de aproximação à pesquisa); etapa 2 – caminhando (fase de aprofundamento); etapa 3 – achando luzes (fase de leitura da informação recebida; fase de construção de sentido; fase de apresentação e discussão dos significados encontrados); etapa 4 – novos caminhos (fase de apresentação e discussão dos significados encontrados).

#### • Pesquisa Colaborativa

Nascida de uma preocupação despertada pela investigação qualitativa no campo da educação, a PESQUISA COLABORATIVA (Trigo *et al*, 2001) foi a outra opção metodológica. Primeiro, porque permite que se congreguem propósitos de investigação com propósitos de desenvolvimento. Segundo, porque pode revelar-se como uma alternativa importante para uma educação eficaz e de qualidade: (1) porque, tendo como valores fundamentais a colaboração, a competência e a solidariedade, é (nomeadamente em contexto de educação de adultos) uma forma de dar vida aos quatro pilares da educação enunciados pela Unesco – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos (Delors, 1996); (2) porque coloca investigadores e educadores e outros membros da comunidade educativa numa mesma equipa e em processo de reflexão-acção; (3) porque, para além de investigadores e educadores trabalharem juntos no processo de construção do conhecimento (planificação, implementação e análise de uma investigação), eles também

partilham a responsabilidade na tomada de decisões e na realização de tarefas que permitem resolver problemas imediatos e práticos dos educadores (Trigo et al, 2001:57-61).

Assim, e apesar de, por força dos objectivos académicos deste tese (e como adiante também será descrito), só ter sido usado numa perspectiva de cooperação nalgumas fases do projeto<sup>viii</sup>, a opção por um processo de Pesquisa Colaborativa fez(-nos) enfrentar um TERCEIRO CONJUNTO DE DESAFIOS e compromissos (Trigo et al, 2001:57-61):

- a) o da criação de um clima de respeito e liberdade;
- b) o do atendimento de uma grande diversidade de expectativas;
- c) o da criação de um espaço de assumir riscos, de criação colectiva e de compromisso social;
- d) o da abertura para a modificação das mentalidades dos intervenientes;
- e) o da melhoria das práticas de ensino dos educadores envolvidos;
- f) o da flexibilidade de desempenho, enquanto investigadora e de acordo com as fases da investigação, de uma diversidade de papéis.

### 1.2 Modalidades da Investigação

Utilizando os critérios de classificação definidos por Arnal *et al* (1994), as modalidades de investigação educativa presentes neste estudo são as seguintes:

- Segundo a FINALIDADE – INVESTIGAÇÃO APLICADA: A elaboração de uma proposta educativa para lidar com o medo em contexto de educação de adultos, em ordem a melhorar a qualidade educativa.

- Segundo o ALCANCE TEMPORAL – INVESTIGAÇÃO LONGITUDINAL (DIACRÓNICA): Estudo realizado entre 2001 e 2008, parte de um trabalho sobre a minha singularidade-subjectividade (de auto-reflexão sobre a minha história de vida pessoal), continua com as singularidades-subjetividades dos outros (os membros do grupo de pesquisa colaborativa) e, no fim, regressa a mim.

- Segundo a PROFUNDIDADE – INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA: Porque não havia trabalho prévio, indagação para conhecer e compreender desde o início.

- Segundo o MARCO EM QUE TEM LUGAR – DE CAMPO: Numa situação natural, num tempo e num lugar de educação de adultos em meio urbano.

- Segundo a CONCEPÇÃO DO FENÓMENO EDUCATIVO – INVESTIGAÇÃO IDEOGRÁFICA: Estudo baseado na singularidade: as vivências do grupo de Pesquisa Colaborativa.

- Segundo a DIMENSÃO TEMPORAL – INVESTIGAÇÃO DESCRITIVA: Estudo de caso.

- Segundo a ORIENTAÇÃO QUE ASSUMIU – INVESTIGAÇÃO APLICADA: Orientada para a aquisição de conhecimento com o propósito de dar resposta a problemas concretos.

### 1.3 Critérios de Credibilidade

Porque se trata de um estudo de caso a partir do um ponto de vista qualitativo, a validação da pesquisa, feita a partir de três perspectivas (o modo de recolher os dados, os processos de interpretação apoiados pelos referentes teóricos e a subjectividade do investigador), utilizou os seguintes CRITÉRIOS E INDICADORES QUALITATIVOS (Trigo & Kon-Traste, 2001:129):

- VERACIDADE – CREDIBILIDADE / VALOR DE VERDADE

- Triangulação de pessoas, momentos, especialistas e técnicas – diferentes tomas de dados, diferentes contrastações de teorias, reflexões e justificações metodológicas.
- Verificação do relatório final por parte dos participantes.

- FIABILIDADE INTERNA – DEPENDÊNCIA

- Triangulação – consulta de especialistas externos à equipa de investigação, tanto para o seguimento do processo de uma maneira sistemática e rigorosa, como para a confecção e validação dos sistemas de categorização e interpretação dos dados.

- NEUTRALIDADE NA ANÁLISE – CONFIRMABILIDADE /  
OBJECTIVIDADE

- Saturação de dados.
- Elaboração de relatórios amplos.
- Descrição minuciosa dos factos.

- APLICABILIDADE – COMPARABILIDADE

- Descrição rigorosa do contexto de recolha de dados, dos materiais utilizados, dos participantes e relações entre eles, com aplicação dos questionários SOQ e VIEW para melhor caracterização dos actores envolvidos.
- Descrição minuciosa do processo seguido.

## 2. ITINERÁRIO E CRÓNICAS DO CAMINHO

Quando partires de regresso a Ítaca,  
deves orar por uma viagem longa,  
plena de aventuras e de experiências,  
Ciclopes, Lestrogónios, e mais monstros,  
um Poseidon irado – não os temas,  
jamais encontrarás tais coisas no caminho,  
se o teu pensar for puro, e se um sentir sublime  
teu corpo toca e o espírito te habita.

Ciclopes, Lestrogónios, e outros monstros,  
Poseidon em fúria – nunca encontrarás,  
se não é na tua alma que os transportes,  
ou ela os não erguer perante ti.

Deves orar por uma viagem longa.

Que sejam muitas as manhãs de verão,  
quando, com que prazer, com que deleite,  
entrares em portos jamais antes vistos!  
Em colónias fenícias deverás deter-te  
para comprares mercadorias raras:  
coral e madrepérola, âmbar e marfim,  
e perfumes subtis de toda a espécie,  
compra desses perfumes quanto possas.  
E vai ver as cidades do Egipto,  
para aprenderes com os que sabem muito.

Terás sempre Ítaca no teu espírito,  
que lá chegar é o teu destino último.  
Mas não te apresses nunca na viagem.  
É melhor que ela dure muitos anos,  
que sejas velho já ao ancorar na ilha,  
rico do que foi teu pelo caminho,  
e sem esperar que Ítaca te dê riquezas.

Ítaca deu-te essa viagem esplêndida.

Sem Ítaca, não terias partido.

Mas Ítaca não tem mais nada para dar-te.

Por pobre que a descubras, Ítaca não te traiu.

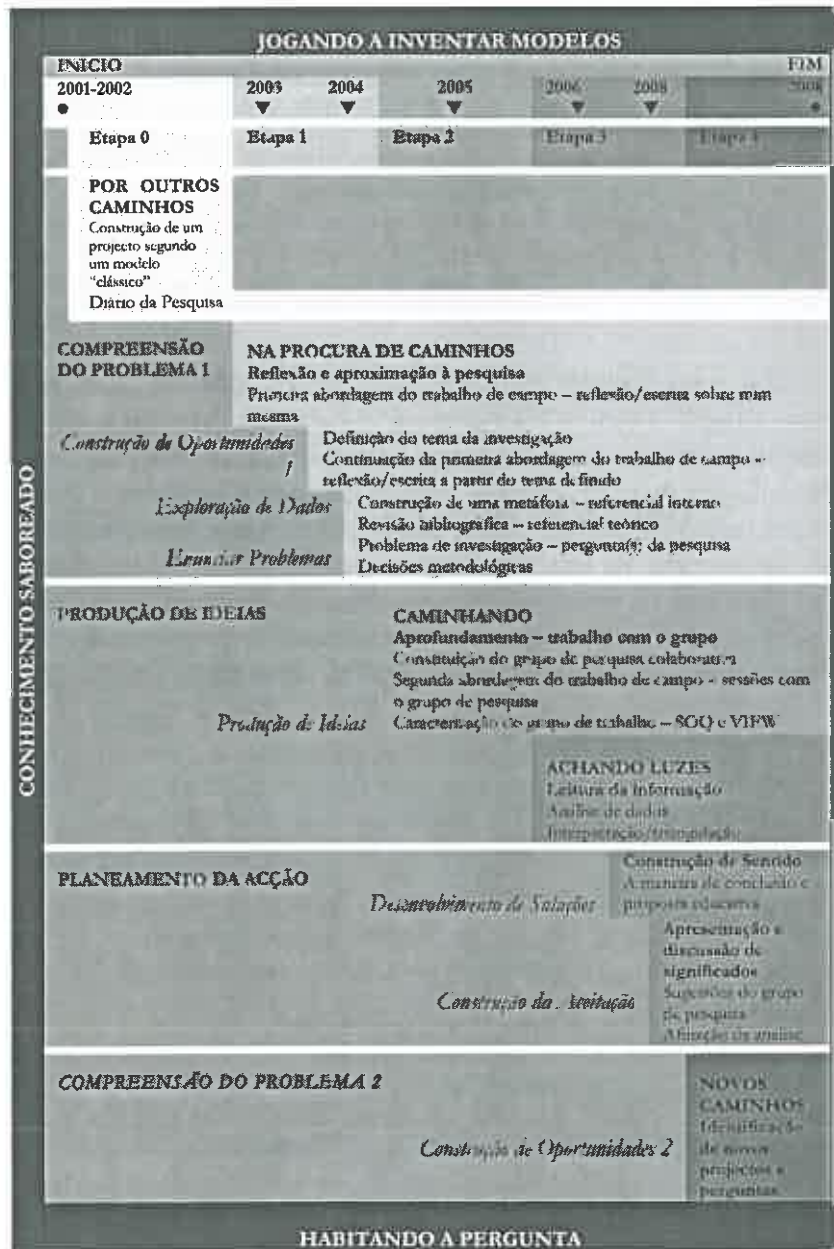
Sábio como és agora, senhor de tanta experiên-  
cia, terás compreendido o sentido de Ítaca.

(C. Cavafy (1911))

Tal como naquele, também aqui o testemunho do “meu regresso a Ítaca” é longo. Não só porque pretendo fazer uma apresentação minuciosa de tudo o que esteve implicado no processo metodológico da pesquisa, mas porque também aí descobri o meu processo criativo. São caminhos paralelos (não duas coisas separadas), ambos parte da minha natureza e da minha cultura.

Este texto é, por isso, composto por: cronograma da pesquisa; descrição do cronograma (procedimentos, instrumentos e técnicas); processamento de dados; aspectos éticos.

2.1 Cronograma



2.2 Descrição do Cronograma – Procedimentos, Instrumentos e Técnicas

*“Não se pode ignorar a facilidade com que se confunde rigidez e inflexibilidade com rigor, a frequência e a impunidade com que se sufoca o acto criador com uma mordaza metodológica que muitas vezes privilegia estereis caminhos já trilbados e que levam a qualquer lugar ou, muitas vezes, a lugar nenhum, em troca de minimizar os riscos e elevar o nível de segurança” (Feitosa, 1999:66).*

Sustentado pela investigação qualitativa e orientado pelo princípio da complementaridade, pretendi que, em termos genéricos, e como procurei assinalar no cronograma atrás colocado (quadro I.7 do ponto 2.1 deste capítulo), todo o processo da pesquisa fosse sendo matizado por três tons distintos (Jaramillo, 2006b):

1) O tom do “CONHECIMENTO SABOREADO” – criado por uma vontade de aceder a um conhecimento que, não sendo só teórico-disciplinar (mas também pessoal e relacional), permitisse a formação e o devir humano.

2) O tom de “HABITANDO A PERGUNTA” – criado por uma atitude de indagação e de aproximação ao objecto de estudo com uma pergunta que, além de objectiva e teórica, fosse também entendida inter-subjectivamente.

3) O tom de “JOGANDO A INVENTAR MODELOS” – criado por uma abertura criativa que permitisse desenhar múltiplas formas de produzir aproximações, reflexões, retrocessos e avanços na configuração do problema.

Recorrendo, por isso, a desenhos produzidos “à medida” e ao longo do seu próprio desenvolvimento, o processo acabou por ser composto por elementos e fases não independentes que, como fios que configuram um tecido, se interrelacionam, cruzam e, de certa maneira, se sobrepõem (ilustração I.6). Essa a razão porque, no cronograma atrás colocado, estão assinaladas as datas do início das várias etapas percorridas, mas não as da respectiva conclusão, pois, dentro das possibilidades, tudo foi sempre ficando em aberto e permitindo novas reconfigurações. Se, daqui em diante, a descrição dos procedimentos da pesquisa e o discurso de uma “metodologia encarnada” (que situa e descreve o PROCESSO CRIADOR), aparecem tão lineares, isso deve-se

a razões de facilidade de discurso, não à existência de uma sequência rígida, ou desligada, entre cada uma das suas etapas e fases.

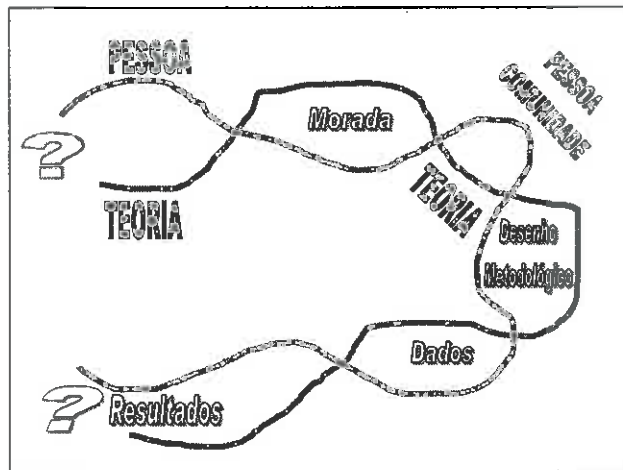


Ilustração II.2 – Encadeamento das fases da pesquisa.

Procurando, também por este meio, garantir a VALIDADE e a APLICABILIDADE da pesquisa, passo a apresentar em paralelo:

a) no desenvolvimento do texto – a explanação detalhada e rigorosa dos procedimentos em cada uma das etapas e fases do processo metodológico e criativo, nomeadamente no que diz respeito a contexto, factos, instrumentos e técnicas;

b) em caixas de texto inseridas lateralmente ao longo da apresentação – a indicação da correspondência em termos globais (já que, em termos específicos não pode ser estabelecida passo a passo), entre as etapas da pesquisa e as fases do processo criativo (modelo 6.0 do processo de CPS<sup>5</sup>), com uma muito breve explicação do seu significado.

<sup>5</sup> *Creative Problem Solving*, na sua versão original (Isaksen et al., 2000).

### 2.2.1 Etapa 0 – Por outros caminhos

#### Processo Criativo – Compreensão do Problema Construção de Oportunidades (1)

Permite fazer a transição entre o espaço em que o problema se situa de forma ampla e confusa e um espaço em que o problema se situa de uma forma mais definida e clara:

- Fase da descoberta das oportunidades e dos desafios que podem ser considerados.

(Isaksen et al., 2000)

*“A escolha de um método particular para estudar um ou outro objecto sociológico não tem nada de anódino. Compromete a pessoa que fará a investigação a uma determinada relação de campo, a certas práticas existenciais; contém em filigrana certas formas de pensamento e exclui outras. Em resumo, o que está em jogo na realidade são alguns anos de vida de um(a) sociólogo(a). Na medida em que ele/ela controle a escolha do seu método, a decisão será tomada muito mais em função de inclinações profundas do que de considerações racionais. E está muito bem que seja assim, porque para fazer um bom trabalho de investigação é necessário em princípio desejar fazê-lo. A paixão é o motor do descobrimento”* (Martínez Salgado, 1996:54).

Com excepção do que diz respeito à redacção do diário da tese, a etapa 0 foi a única etapa/fase da pesquisa que, pelo menos aparentemente, começou e terminou em si mesma e, com isso, colocou uma fronteira (mais) definida com as restantes etapas e fases. Foi o tempo de tentativas de criação de um projecto de investigação segundo o modelo “clássico” da investigação quantitativa – definição de um problema a estudar, perguntas de investigação, hipóteses, metodologia...

A partir das leituras feitas e das preocupações profissionais então sentidas, na primeira tentativa estavam implícitas questões como estas:

- Tudo aponta para a necessidade/urgência de criatividade e inovação no sistema educativo português. Não será que as orientações curriculares (da Ed. Pré-Escolar) apontam para uma educação criativa e estamos, simultaneamente, matando a criatividade dos alunos (futuros educadores) no tempo de formação?

- Relação entre autoconceito, relação com os outros, visão do mundo. Que autoconceito as escolas/professores estão fomentando nos seus alunos?

- O aluno é uma pessoa. Que projectos educativos desenvolvem as escolas na formação de professores? Que ideal prosseguem? Como partilham os professores/formadores esses ideais? De que maneira as tradições e as rotinas das escolas se compatibilizam com esses ideais?

- Relação entre corpo e mente. Que experiências/vivências corporais são facultadas aos alunos durante o tempo de formação?

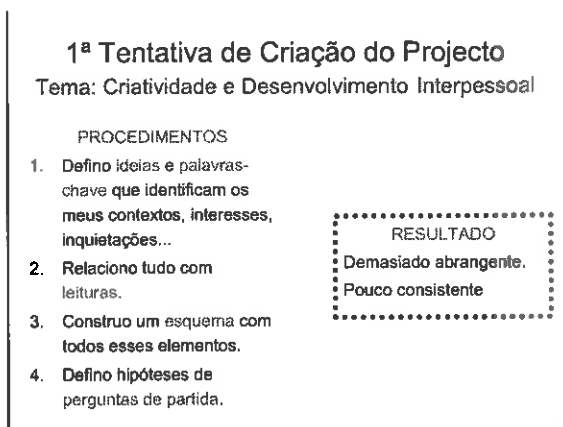


Ilustração II.3 – Primeira tentativa de definição do projecto de investigação.

Na segunda tentativa, que partia de uma vontade de sintetizar os principais interesses de estudo, estavam implícitas perguntas como estas:

- Será que a introdução do yoga e de actividades criativas no plano de estudos de formação de educadores/ professores traz benefícios ao nível da autoestima, do autoconhecimento, da performance geral, do crescimento espiritual?

- O clima criativo da sala de aula pode ser melhorado se o professor desenvolver regularmente práticas de interioridade?

Mas também este foi abandonado por não dar resposta adequada aos objectivos que me tinha proposto para a realização da tese. Contudo, se agora o refiro (e embora nessa altura tivesse ficado a sensação de trabalho perdido), é porque, tempos depois, acabei por verificar que, embora numa dimensão bem mais profunda, ele também ficou contido no projecto que se veio a definir.

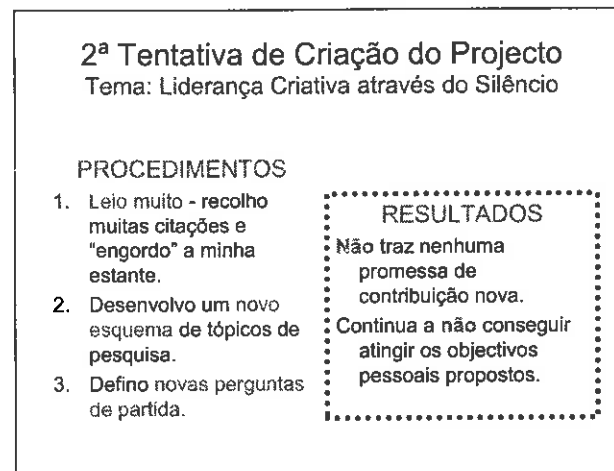
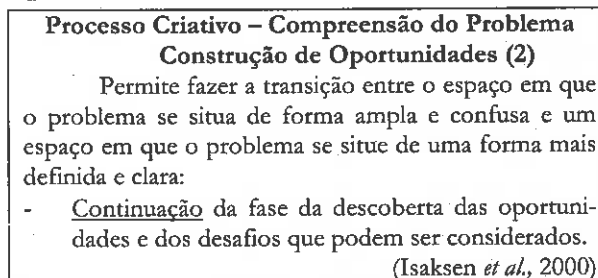


Ilustração II.4 – Segunda tentativa de definição do projecto de investigação.

• **Diário da tese**

O diário da pesquisa (Anexo 8), onde desde este início fui registando os tempos, lugares, circunstâncias, tarefas e as emoções associadas, tornou-se um instrumento-testemunha fundamental, não só das fases e procedimentos da pesquisa, como do processo criativo que lhe está associado, como ainda (e com todas as suas crises de crescimento), do processo de desenvolvimento pessoal, enquadramento importante para a definição e execução do próprio projecto.

2.2.2 Etapa 1 – Na procura de caminhos



• **Fase reflexiva e de aproximação à pesquisa**

*“Recuperar a consciência histórica é um desafio pois pressupõe, por parte do intelectual, ter que abandonar o seu espaço para se*

*comprometer com a sua realidade. Mais que um compromisso, é uma paixão intelectual para encontrar o sentido do conhecimento na construção da história. Recuperar a consciência histórica no plano do conhecimento significa transformar o conhecimento em consciência” (Zemelman, 1996:33).*

A etapa 1, como primeira abordagem do trabalho de campo, começa com a decisão de me dar tempo para CENTRAR<sup>6</sup>, me pensar e ver a mim mesma no meio do mundo, examinando-me nesse processo e nas relações que aí estabeleço com os outros. Na minha própria biografia e nos temas aí emergentes procuro encontrar, não só o tema da pesquisa, mas também entendê-lo como parte da minha natureza/cultura e assumi-lo como compromisso com o observado.

### 1. Primeira abordagem do trabalho de campo – histórias de vida e definição do tema de investigação

Tendo como condição o “abandono” do trabalho académico para me dedicar à tarefa de busca interior, dou início à criação das minhas próprias HISTÓRIAS DE VIDA (1). São estes os objectivos:

- utilizar diferentes linguagens para compreender onde estou e como me sinto;
- procurar a união natural entre o crescimento pessoal e a acção profissional;
- descobrir que no eixo fundamental da minha vida está o tema da pesquisa.

A técnica de criação, embora por diversas vezes também utilize mais do que uma linguagem, é, essencialmente, a ESCRITA DO EU. Utilizando a escrita livre, procuro deixar fluir a mão e o pensamento para escrever (desenhar/pintar/dançar...) tudo o que surja, com o mínimo de censura possível.

*“Quando usamos a expressão Escrita do Eu, referimo-nos a um exercício de investigação existencial que permite à pessoa tomar partes da sua vida concreta e analisá-las numa forma escrita com o objectivo de conseguir uma maior e mais progressiva vigilância activa sobre si mesma. Ao escrevê-las, a pessoa tenta ver as circunstâncias*

<sup>6</sup> O primeiro dos três caminhos de criação referidos por Sturmer (1996).

*da vida de uma forma mais clara. A vida, tornada objectiva no texto escrito, exige que a pessoa assuma a responsabilidade de fazer a ligação entre “o que é” e “o que pode ser” (Azevedo & Gil da Costa, 2005:1329).*

Ao fim de vários meses e de muitas páginas escritas, é possível identificar no conjunto dos trabalhos produzidos, a recorrência (explícita ou não) do tema do medo e da inquietação por níveis mais elevados de crescimento e amadurecimento pessoal. Fica definido o tema da pesquisa – “O Medo no Desenvolvimento Humano”.

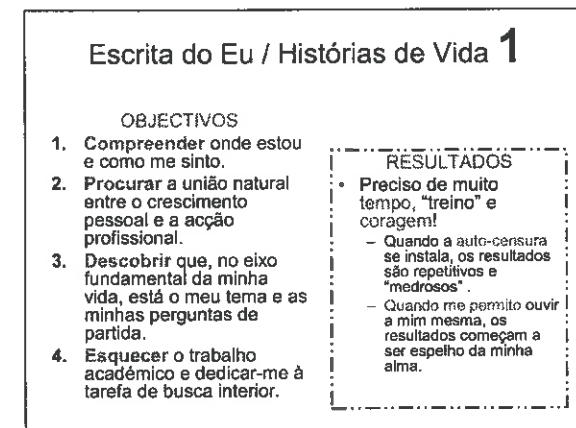


Ilustração II.5 – Objectivos e resultados da primeira fase das histórias de vida / escrita do eu.

Daqui cresce a necessidade de continuar a escrever histórias de vida, mas agora a partir dos diferentes enfoques sugeridos pelo tema da pesquisa identificado (HISTÓRIAS DE VIDA 2). É a forma de, pela análise em profundidade do tema de estudo, ir fazendo a descoberta de uma cultura que (também) se concretiza na minha mente e nas minhas acções (Zemelman, 1996; Jaramillo, 2006b).

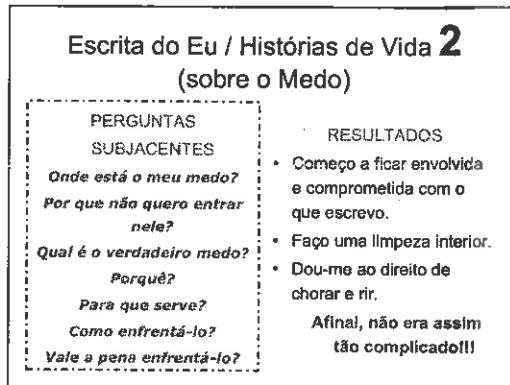


Ilustração II.6 – Objectivos e resultados da segunda fase das histórias de vida / escrita do eu.

E começo a vislumbrar outras perguntas de investigação. O primeiro esboço é este:

- Como podemos explorar novas maneiras de lidar com o nosso medo?

Fica, por isso, e a partir daqui, definido o propósito da pesquisa – dar resposta à necessidade sentida de criar uma proposta educativa para lidar com o medo em contexto de educação de adultos.

*“O objectivo é a força de comando de uma pesquisa. As decisões sobre o tipo de desenho, de medida, de análise e de formas de apresentação da informação fluem do objectivo.*

*(...) O objectivo da investigação aplicada é contribuir com conhecimento que ajude as pessoas a compreenderem a natureza de um problema de forma a intervir, ou até controlar o seu meio.*

*(...) Na investigação aplicada os campos são interdisciplinares e estão mais orientados em função do problema do que em função de uma disciplina.*

*(...) Os investigadores da pesquisa aplicada são capazes de trazer os seus insights e experiências pessoais para dentro de todas as recomendações que possam surgir porque durante o trabalho de campo estão especialmente perto dos problemas que estão a estudar (Patton, 2002: 213, 217)<sup>ix</sup>*

### 3. Referencial Interno

*“Brinque com metáforas, analogias e conceitos. Na maioria das investigações a rigidez de pensamento constitui uma praga. Envolvemo-nos com a recolha de dados num local específico e ficamos tão agarrados ao que lhe é particular, isto é, aos seus pormenores, que não conseguimos estabelecer relações com outras situações ou com todo o arsenal de experiências pessoais que trazemos connosco. Relativamente à situação, pergunte-se: «o que é que isto me faz lembrar?»” (Bogdan & Biklen, 2006:216).*

A partir das histórias de vida (e continuando a deixar de lado todo o trabalho de revisão de literatura para que a análise indutiva não fique limitada – Bogdan & Biklen, 2006:105), escrevo um texto sobre o tema do Medo e do Desenvolvimento Humano sob a forma de uma METÁFORA. Com a redacção deste texto, com as interpretações e explicações que aí vão emergindo, vou criando o meu REFERENCIAL INTERNO – conhecimento extra-teórico, empírico, resultante do primeiro acesso ao campo do estudo (Jaramillo, 2006b).

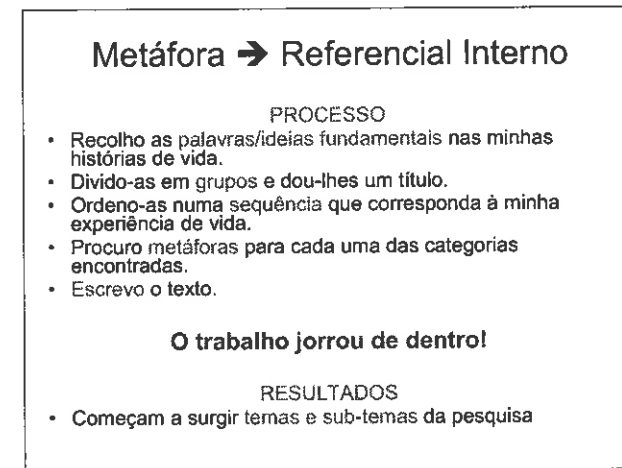


Ilustração II.7 – Construção do referencial interno.

E, a partir do referencial interno assim criado, surge um CONJUNTO DE TEMAS E SUB-TEMAS DE ESTUDO que há-de orientar a revisão da literatura:

- o medo enquanto facto natural inerente ao ser humano;

- o medo bloqueador;
- o lado positivo do medo;
- tipos de medo;
- consequências do medo;
- a inquietação do Ser;
- como enfrentar o medo;
- efeitos esperados depois do processo de intervenção dialógica: aproximação à natureza do Ser; liderança; Paz.

#### 4. Revisão bibliográfica e linhas de orientação geral

**Processo Criativo – Compreensão do Problema**  
**Exploração de Dados**

Continuação da transição entre o espaço em que o problema se situa de forma ampla e confusa e um espaço em que o problema se situa de uma forma mais definida e clara:

- Fase da identificação, a partir de diferentes pontos de vista, dos dados mais importantes.


(Isaksen *et al.*, 2000)

*“A revisão bibliográfica mais relevante pode ajudar a enfocar um estudo (...). Contudo, essa revisão pode criar dificuldades num estudo qualitativo porque gera predisposições no pensamento do investigador reduzindo a sua abertura para o que surja dentro do campo. É por isso que, por vezes, a revisão da literatura pode não surgir senão depois da colecta de dados. Alternativamente, a revisão da literatura pode ser simultânea ao trabalho de campo, permitindo uma interação criativa entre o processo de colecta de dados, a revisão da literatura e a introspecção do investigador. Como em quaisquer outras questões do desenho qualitativo, a qualquer momento podem aparecer “trade-offs”<sup>x</sup>; pelo que há sempre vantagens e desvantagens em que a revisão seja feita antes, durante ou depois – ou num base contínua ao longo de todo o estudo” (Patton, 2002:226)<sup>xi</sup>.*

**Revisão Bibliográfica**  
Ler → Reflectir → Registrar → Posicionar → Enlaçar

Deixo de querer encaixar-me no pensamento dos autores:  
Eles tomam-se meus aliados.  
Eles ajudam-me a aprofundar o meu pensamento e as minhas intuições.

São imensas as fontes de informação:  
Em muitos tipos de livros.  
Nas pessoas com quem vivo e trabalho  
Nos espaços em que me movo...



O desenho do projecto vai tomando forma!

Ilustração II.8 – Processo de revisão bibliográfica.

Tendo por base o conjunto de temas e sub-temas antes encontrado, dou início ao trabalho de REVISÃO BIBLIOGRÁFICA (Ilustração I.12). Foi este o processo de leitura que, COMBINANDO O REFERENCIAL INTERNO COM O CORPO TEÓRICO, permitiu escrever / associar / escrever / projectar:

- ler e sublinhar textos de autores diversos e de origens diversas numa perspectiva da ecologia dos saberes (Moraes, Apud Torre, 2008<sup>xii</sup>);
- escrever, sempre que adequado e necessário, uma reflexão sobre o texto lido;
- registar os temas, ideias e conceitos mais relevantes das leituras realizadas no programa *EndNote*, versão 6;
- recolher indicações de bibliografia e informações para consulta posterior;
- posicionar as ideias mais importantes no conjunto temas antes definido.

Aos poucos, a partir de PROCESSOS INDUTIVOS E DEDUTIVOS (e com o auxílio do programa *Visual Mind* para construção de mapas mentais), vou reformulando-refinando os temas e sub-temas anteriores e, a partir deles, encontro as LINHAS DE ORIENTAÇÃO GERAL que me vão permitir avançar na construção do itinerário da pesquisa e, mais tarde, começar a observar e compreender o que vai ocorrendo na segunda fase de acesso ao trabalho de campo (ilustração I.13).

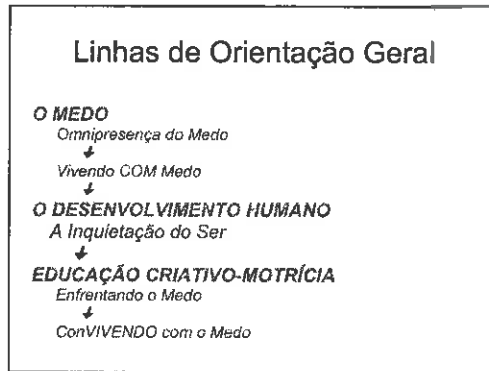


Ilustração II.9 – Linhas de orientação geral para a construção do itinerário da pesquisa e observação do trabalho de campo.

### 5. Definição das perguntas de investigação

**Processo Criativo – Compreensão do Problema  
Enunciar Problemas**

Última parte da transição entre o espaço em que o problema se situa de forma ampla e confusa e um espaço em que o problema se situe de uma forma mais definida e clara:

- Fase da formação de enunciados específicos para o problema.

(Isaksen *et al.*, 2000)

No processo de construção das linhas de orientação geral atrás descrito (ou, dito de outra maneira, das múltiplas interrogações suscitadas pela conjugação da base pessoal, com o que vai surgindo da base teórica), as perguntas de investigação vão ganhando uma forma mais definida.

Primeiro, de uma forma mais lenta e subtil, vai-se instalando a PERGUNTA CENTRAL (a indagação que dará directamente resposta ao propósito da investigação), a pergunta processual (*como...*). Depois, para completar o círculo, a formulação das PERGUNTAS DERIVADAS – a pergunta conceptual (*o quê...*), a pergunta da memória (*porquê...*), que até já estava contida na pergunta processual, e a pergunta existencial (*para quê...*):

- Como pode o educador lidar com o seu medo e, por isso, ajudar as pessoas a enfrentarem os seus medos e a terem uma vida serena, útil e corajosa?

- O que faz com que uma vida seja serena, útil e corajosa?

- Por que razão o educador só pode ajudar outros a enfrentarem os seus medos (e a terem uma vida serena, útil e corajosa), depois de ele próprio ter entrado no processo de enfrentar os seus?

- Para que serve uma vida serena, útil e corajosa?

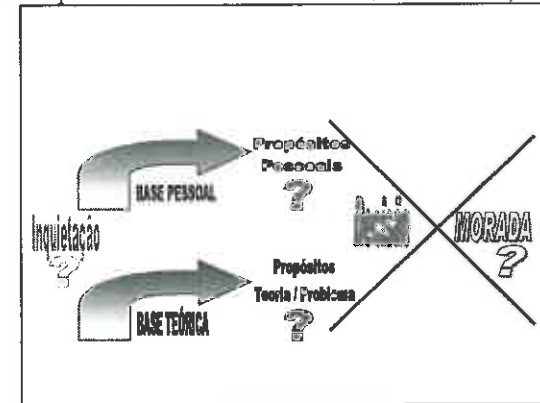


Ilustração II.10 – A pergunta como morada: caminho de construção.

Assim, sentindo-a(s) minha(s), e neste longo caminho de ir “habitando a pergunta”, vai surgindo a consciência do quanto nela(s) está abrangido e das múltiplas perspectivas com que podem ser encaradas.

### 2.2.3 Etapa 2 – Caminhando

**Processo Criativo – Produção de Ideias  
Produção de Ideias (1)**

Procurando romper com padrões e hábitos estabelecidos, permite gerar um grande número de ideias e a abertura a novas perspectivas:

- Preparação do espaço de trabalho.

(Isaksen *et al.*, 2000)

• **Fase de aprofundamento – trabalho com o grupo**

Concretizado que está o propósito, formulado que está o conjunto das perguntas de investigação, novas opções devem ser feitas para que possa passar à EXTERIORIZAÇÃO<sup>7</sup> e segunda fase do TRABALHO DE CAMPO. Contudo, e antes disso, dedico um tempo à formação e participo num “Seminário de Tesis Doctoral”, sobre Investigação Qualitativa em Ciências da Educação, na Universidad del Cauca – Popayán/Colômbia, orientado pelos Professores Eugenia Trigo e Luis Guillermo Jaramillo, daquela Universidade, e pela Professora Maria da Conceição Azevedo, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Com o apoio, a partir daqui, do Professor Luis Guillermo Jaramillo, na qualidade de ESPECIALISTA EXTERNO para fazer o seguimento do processo, decido vincular investigação e desenvolvimento através da conjugação entre PROCESSO FORMATIVO de acção-reflexão-acção, PESQUISA COLABORATIVA, ESTUDO DE CASO e OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.

**1. Estudo de caso – constituição e trabalho do grupo de pesquisa colaborativa**

Recorro a um estudo de caso baseado na singularidade das vivências de um grupo de pessoas que, em regime de voluntariado, se constitua para trabalhar processos (1) de PROCURA PESSOAL e (2) de CRIAÇÃO DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA para lidar com o medo. Nessa sequência, procuro que o trabalho do grupo se desenvolva ao longo de um tempo e de um lugar que seja, simultaneamente, (1) de EDUCAÇÃO DE ADULTOS e (2) de PESQUISA COLABORATIVA.

A primeira tarefa é formar esse grupo. São feitos contactos pessoais com potenciais interessados de diferentes áreas, para apresentação do projecto e da proposta para participar. Os critérios de escolha dos participantes são os seguintes:

- pessoas que, directa ou indirectamente, estejam ligadas à formação e educação de adultos;

<sup>7</sup> O segundo dos três caminhos de criação referidos por Sturmer (1996).

- pessoas que sintam a necessidade de abrandar o ritmo, de mexer com o tema, de conversar sobre ele para, em conjunto, descortinarem situações-respostas que, para cada uma, sejam importantes;

- pessoas com vontade de serem desafiadas pelas ideias dos outros;

- pessoas dispostas a se encontrarem como pares, não como “papéis”;

- pessoas que não tenham medo de se virem a sentir confusas ao longo do processo;

- pessoas com disponibilidade para reunirem uma vez por semana,

- pessoas que tirem vantagens de publicações e participação em congressos sobre o tema da pesquisa.

Rapidamente nove pessoas aceitam a proposta:

- GÉNERO – 5 mulheres e 5 homens.

- IDADES – entre os 27 e os 61 anos (média – 38.3).

- HABILITAÇÕES ACADÉMICAS – mínimas, licenciatura ou equivalente (concluída ou em fase de conclusão); máximas, doutoramento (concluído ou em fase de conclusão).

- ÁREAS DE FORMAÇÃO ACADÉMICA – artes, biologia, criatividade, direito, educação, educação da infância, filosofia, música, psicologia social, sociologia, teologia.

- ACTIVIDADES PROFISSIONAIS ENVOLVIDAS – professores ou equivalente (5); editor de conteúdos (1); padre (1); realizador de cinema (1); estudantes (3).

- NACIONALIDADES – portugueses (8); 1 espanhol (1); 1 angolano (1).

Contudo, e porque, a partir da terceira sessão, há uma desistência, o grupo fica constituído por: Maria da Conceição Barbosa da Cunha, Maria da Conceição Azevedo, Joana Cunha e

Costa, Mariana Salvador, André Vela, Ricardo Mota Leite, Rui Pedro Pereira, Vítor Briga e eu própria<sup>8</sup>.

A segunda tarefa é encontrar um espaço disponível para os encontros do grupo de pesquisa. A coordenadora de um jardim de infância, que faz parte do grupo, faculta o espaço: uma sala de motricidade, grande, arejada, tranquila, cheia de colchões, onde nos podemos sentar, deitar, correr, dançar, andar descalços e, por isso, desde o primeiro dia, ultrapassar as “cerimónias” e entrar na informalidade.

## 2. Segunda fase do trabalho de campo – trabalho com o grupo

### Processo Criativo – Produção de Ideias Produção de Ideias (2)

Procurando romper com padrões e hábitos estabelecidos, permite gerar um grande número de ideias e a abertura a novas perspectivas:

- Criar e identificar ideias com potencial interessante para usar ou desenvolver posteriormente.

(Isaksen *et al.*, 2000)

*“Desde Dilthey, a investigação nas ciências sociais é a transformação de experiências em vivências, facto que é resultado de uma interpretação subjectiva e, por isso, de um processo fenomenológico. As experiências não se podem viver desde fora; apreender a vivência implica estar dentro dela, fazê-la imanente, encarná-la. Para isso, é preciso situar-se no plano em que o sujeito e o objecto se tornam indissociáveis numa conexão de convergência no conhecer, sentir e querer”<sup>8iii</sup> (Córdoba, Bohórquez *et al.* 2005:210).*

O tempo de formação/educação de adultos e da primeira parte da pesquisa colaborativa é composto por:

- uma reunião semanal preparatória entre mim e cada uma das pessoas do grupo que, rotativamente, se dispõe a orientar a sessão;

<sup>8</sup> Apesar da identificação, com sua autorização e interesse, dos nomes dos membros do grupo de pesquisa colaborativa, o anonimato do que foi dito nas sessões de trabalho está garantido pela utilização de códigos (ver ponto 2.2.4 deste capítulo: etapa 3 – fase de leitura da informação recebida).

- onze encontros do grupo, em fim de tarde, ao longo de três meses;

- um encontro de fim de semana no Gerês, onde, confrontados com a natureza e actividades de *outdoor*, podemos viver diferentes tipos de experiências pessoais e grupais.

Utilizamos uma metodologia de acção-reflexão-acção que, no contexto de uma educação criativo-motricia, estimula a vivência e a discussão do tema da pesquisa.

*“Acredito que podemos mudar o mundo se nos começarmos a ouvir uns aos outros. Conversas simples, honestas, com dimensão humana. Não são mediação, negociação, resolução de problemas, debates ou reuniões públicas. Conversas simples, verdadeiras, onde cada um tenha possibilidade de falar, onde cada um possa ouvir e ser ouvido”<sup>ixiv</sup> (Wheatley, 2002:3).*

Sem nenhuma sequência pré-definida porque, sem perder de vista o horizonte da pesquisa, o que interessa é o processo (o construir junto e o viver das situações criadas), as sessões do grupo acabam por, resumidamente, se desenrolarem da seguinte maneira:

### 1ª SESSÃO - 4 ABRIL 2005

#### PROPÓSITOS

- Dar início aos trabalhos do grupo de Pesquisa Colaborativa.
- Criar um clima adequado ao trabalho de equipa.
- Promover uma maior compreensão do âmbito do projeto.
- Esclarecer sobre os papéis e compromissos envolvidos.

#### TAREFA FEITA

- Apresentação dos participantes – dados pessoais mais relevantes, razões para participar, expectativas...
- Apresentação e discussão em grupo dos propósitos e caminhos da pesquisa, formas de trabalho, condições, exigências, vantagens, cronograma...
- Distribuição de documentação de apoio.
- Organização do trabalho futuro – orientação voluntária e rotativa das sessões, redação rotativa das atas das sessões, diários de campo individuais...

- Proposta de um plano de ação com vista à apresentação de uma comunicação no Congresso de Motricidade Humana, em Porto do Son, Espanha.

2ª SESSÃO - 11 ABRIL 2005



Ilustração II.11 – Fotografias da sessão de relaxamento e construção das “caixas do medo”.

PROPÓSITOS

- Levantar, em segurança, experiências pessoais de medo – situações, circunstâncias, efeitos, pessoas, formas de ultrapassar...
- Utilizar linguagens mais globais e menos racionais.
- Apelar ao sentido e à linguagem do corpo (um corpo disponível para ir buscar memórias e torná-las presentes de forma visual).
- Redescobrir o prazer de parar.

TAREFA FEITA

- Leitura de um trecho de “O Pequeno Livro dos Medos” de Sérgio Godinho (1991).
- Relaxamento orientado sobre o tema “medo”.
- *Brainstorming* sobre o tema “caixa”.
- Construção individual da “caixa do medo” com diversos tipos de materiais – barro, papel, arame, tecidos...
- Registo individual da experiência vivida e da memória descritiva da “caixa do medo” (porquê, para quê...).

3ª E 4ª SESSÕES - 18 ABRIL E 2 MAIO 2005

PROPÓSITOS

- Identificar experiências pessoais de medo.
- Construir conhecimento a partir das experiências pessoais.

TAREFA FEITA

- Apresentações individuais das caixas do medo e partilha das experiências da sessão anterior.
- Registo de ideias e palavras-chave para posterior trabalho de construção de um mapa mental que leve a conceptualizar sobre o tema do medo e do desenvolvimento humano.



Ilustração II.13 – Fotografias da partilha da memória descritiva da “caixa do medo”.

5ª SESSÃO – 9 MAIO 2005

PROPÓSITOS

- Utilizar o cinema como técnica pedagógica ao serviço da transformação.
- Estimular a discussão sobre o medo a partir de outras perspectivas.

TAREFA FEITA

- Apresentação do conceito do cinema formativo<sup>xv</sup>.
- Explicação da Técnica O.R.A.<sup>xvi</sup> (a ser utilizada como trabalho de casa).
- Visualização do Filme “A Vila” (de M. Night Shyamalan)<sup>xvii</sup>.

6ª E 7ª SESSÃO - 16 E 23 MAIO 2005



Ilustração II.14 – Fotografias da partilha da aplicação da técnica ORA ao filme visualizado “A Vila”.

PROPÓSITOS

- Fazer a ligação entre o filme “A Vila” e o medo na sua relação com o desenvolvimento humano.
- Interpretar as ideias principais do filme à luz do tema de reflexão.
- Fazer uma transferência das ideias do filme para a realidade de cada um.

TAREFA FEITA

- Partilha da aplicação da técnica ORA (observar, relacionar, aplicar) ao filme visualizado.
- Registo de ideias e palavras-chave.

8ª SESSÃO - 30 MAIO 2005

PROPÓSITOS

- Sintetizar as ideias gerais das sessões anteriores.
- Construir conhecimento.

TAREFA FEITA

- Trabalho em grupos – início da criação de mapas mentais a partir das áreas identificadas nos registos das sessões anteriores.



Ilustração II.15 – Fotografias da sessão de construção dos mapas mentais.

9ª SESSÃO - 4 E 5 JUNHO 2005

PROPÓSITO

- Romper com as rotinas.
- Entrar na natureza e descobrir as sensações do corpo.
- Trabalhar o contacto com o outro.
- Sentir e entrar em caminhos não explorados.
- Redescobrir o prazer de parar e de brincar.

TAREFA FEITA

1º dia

- Encontro do grupo e viagem até Fafiães, Gerês.

- Alojamento e jantar numa pensão da aldeia.
- Marcha nocturna na serra<sup>9</sup>, sem lanterna – primeiro em grupo, depois cada um sozinho.
- Reencontro na aldeia.

2º dia

- Subida à serra.
- *Rapel*.
- Almoço e descanso.
- Paralelas.
- Tempo de reflexão sobre as vivências.
- Celebração na serra.
- Regresso à aldeia. Regresso ao Porto.



Ilustração II.16 – Fotografias do fim de semana no Gerês – caminhada nocturna e subida à serra.

10ª SESSÃO - 13 JUNHO 2005

PROPÓSITO

- Proporcionar uma forma de experiência espiritual, significativa e vitalizante, que favoreça o encontro intra e interpessoal.

TAREFA FEITA

- Apresentação do conceito e da simbólica do labirinto<sup>xviii</sup>.
- Percursos de “o labirinto da construção de si” – primeiro, sozinhos, depois, em pares, com uma pessoa de olhos vendados sendo guiada por outra.
- Registo e partilha da vivência.

<sup>9</sup> As atividades de marcha nocturna, *rapel* e paralelas foram realizadas com o apoio de monitores da Javsport, especializados e certificados pelo ICN e pelo IEPF.



Ilustração II.17 – Fotografias da preparação e da sessão do labirinto.

11ª SESSÃO - 20 JUNHO 2005

PROPÓSITOS

- Sintetizar as ideias gerais das sessões anteriores.
- Construir conhecimento.

TAREFA FEITA

- Trabalho em grupos – conclusão dos mapas mentais iniciados na 8ª sessão (Anexo 3A).

12ª SESSÃO - 27 JUNHO 2005 (com a presença de um dos especialistas externos e de dois convidados)



Ilustração II.18 – Fotografias da sessão de apresentação e discussão dos mapas mentais.

PROPÓSITO

- Dar a conhecer e discutir o trabalho de síntese feito pelos grupos.
- Fazer o balanço das sessões de trabalho.

TAREFA FEITA

- Apresentação e discussão dos mapas mentais concluídos na sessão anterior.
- Avaliação individual do trabalho realizado ao longo das doze sessões.
- Planeamento de futuros encontros do grupo.
- Confraternização.

### 3. Observação Participante

*“É difícil encontrar o sentido de um grupo social só a partir da contemplação exterior a esse fenómeno; adoptando, por exemplo, uma posição de*

*observador não participante com um amplo marco teórico referencial, ou somente a partir da intervenção activa dentro do fenómeno, sem ter um conhecimento alternativo teórico do mesmo. No primeiro caso, a descrição não transcenderia a realidade de sentido causal e, no segundo, ficar-se-ia só com a lista de eventos (acções e inter-acções) sem transcendência no plano real de significado” (Murcia & Jaramillo, 2003:92).*

E, em tudo isto, o meu papel de OBSERVADORA PARTICIPANTE na vida real do grupo, como produtora e produto do processo. Trata-se de ir ao campo, não como líder, nem como orientadora, mas como membro do grupo e observadora, sem um rumo pré-definido:

- sendo discreta, procurando deixar que as coisas fluam, mas também estimulando experiências diferentes e o contacto das pessoas umas com as outras, numa atitude de “esforço prazenteiro” capaz de, também aqui, ultrapassar dicotomias;

- só ajudando, se necessário, a centrar os temas, procurando participar com o que sou, não com o que sei ou estudei;

- deixando que o processo e os temas demorem se isso corresponder às preocupações das pessoas;

- aprendendo a viver na lentidão dos processos – dando tempo para escutar, processar, dialogar;

- procurando ajudar a tomar consciência, mas respeitando o ritmo de cada um;

- estando atenta aos meus próprios sentimentos e utilizando-os, tanto como fonte de partilha com o grupo, como fonte de reflexão sobre a pesquisa;

- recorrendo à intuição para, em cada momento, decidir o que fazer, como fazer, até que ponto ser parte, até que ponto ser observador – muito “fácil” porque o clima do grupo permite e estimula a ser parte, a estar dentro, mas também “difícil” porque o propósito do trabalho obriga a ser “observador”, a estar fora...;

- tratando de nunca esquecer que as pessoas são mais importantes do que os projectos (a tese é consequência, não objectivo, do trabalho que estamos a fazer – ela nos reuniu, mas não se sobrepõe a nós), mas também que há que ter projectos para implicar as pessoas.

#### 4. Registos do trabalho com o grupo

As TRANSCRIÇÕES DOS REGISTOS ÁUDIO das sessões (Anexo 8) constituem o instrumento da pesquisa no que diz respeito ao trabalho com o grupo. São compostas por 319 páginas que, à medida que vão sendo compostas, e para garantir a sua exatidão, são enviadas a todos os participantes para correcção.

Outros registos, como os REGISTOS DAS REUNIÕES PREPARATÓRIAS entre mim e os orientadores das sessões de trabalho do grupo e os DIÁRIOS DE CAMPO, os que são facultados por outros participantes e o meu (Anexo 9), são documentos criados ao longo das sessões (e onde se anotam observações, reflexões pessoais, sentires), que constituem material de informação complementar.

#### 5. Aplicação do SOQ e do VIEW

Porque nos processos grupais o CLIMA afecta a comunicação, a resolução de problemas, a tomada de decisão, a aprendizagem e a motivação e influencia a eficácia e a produtividade da equipa na sua capacidade de inovar (Isaksen et al, 1995; Isaksen & Lauer, 2002; Isaksen, 2007), no final do conjunto das sessões é feita a aplicação de um instrumento de caracterização do clima do grupo, o SOQ<sup>xx</sup> (Anexo 6). O questionário, na sua versão portuguesa<sup>xx</sup>, é aplicado *on-line* e os resultados são apurados por Jesse Bergeron, um dos elementos da equipa de Scott Isaksen, co-autor do SOQ e Presidente do Creative Problem Solving Group, Inc.<sup>xxi</sup>, detentor do respectivo *copyright*, com quem tenho vindo a trabalhar desde há anos.

Ao mesmo tempo, e sabendo que, para além de implicações nas relações interpessoais e na dinâmica do grupo, os ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (individuais e do grupo no seu todo), também influenciam os resultados obtidos, é feita a aplicação do VIEW<sup>xxii</sup> (Anexo 7), pois permite caracterizar a forma como as pessoas percebem, processam e fazem escolhas e avaliar o estilo de criação presente no grupo (Selby et al, 2003). Aplicado também *on-line*, mas na sua versão inglesa (porque a portuguesa ainda não está disponível), os resultados são apura-

dos por Don Treffinger, um dos autores do instrumento, com quem também trabalho desde há anos.

Assim que recebo os resultados, e porque estou credenciada para tal pelo Creative Problem Solving, Inc.<sup>xxiii</sup> (Anexo 10), faço um novo encontro com o grupo de pesquisa para apresentação e discussão dos respectivos resultados e reflexão sobre o modo como as características agora reveladas podem ter afectado o desenrolar do trabalho da equipa.

#### 6. Grupo de pesquisa colaborativa – resultados alcançados, perguntas e temas

A tabela abaixo colocada (tabela I.7) foi construída a partir dos seguintes documentos:

- registos das reuniões preparatórias dos encontros do grupo de pesquisa colaborativa;
- transcrições das sessões;
- actas das sessões e diários de campo.

RESULTADOS ALCANÇADOS ORGANIZADOS EM FUNÇÃO DOS 4 P's	ALGUMAS PERGUNTAS E TEMAS EM ABERTO E SUA RELAÇÃO COM CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA
<b>1ª Sessão - 4 Abril 2005</b>	
1) Ao nível do clima/pressão: Início da construção da identidade do grupo – “nós”. Criação de um clima informal de abertura, motivação, boa disposição, tranquilidade e disponibilidade.	1) Como se lida com o medo – processo centrado no desenvolvimento humano: Como vai ser estruturado o trabalho? Como fazer com que o trabalho seja produtivo no tempo que lhe está destinado?
<b>2ª Sessão - 11 Abril 2005</b>	
1) Ao nível do clima/pressão: Compromisso de confidencialidade no grupo. Integração-construção do sentido de grupo a partir da experiência do relaxamento, da disponibilização do corpo e da linguagem das emoções. Diário de Campo – <i>“sinto que, no final de uma segunda sessão, não poderíamos estar mais longe do que estamos. É como se, pelo interesse e compromisso das pessoas, tivéssemos passado por cima do tempo de entrosamento e constrangimento inicial”</i> .	

3ª e 4ª Sessões - 18 Abril e 2 Maio 2005	
<p>1) Ao nível da pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação de medos pessoais e de figuras significativas a eles ligadas – histórias, causas, efeitos, estratégias, formas de ultrapassar.</li> </ul> <p>2) Ao nível do clima/pressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Integração no grupo a partir da forma como se fala dos medos.</li> <li>Acta da 4ª sessão: <i>“o debate foi particularmente animado – o que começou com uma partilha tornou-se motivo para outros elementos do grupo (por causa da identificação) também falarem dos seus medos e de formas de os controlar/curar”. (...) “As pessoas despediram-se e foram felizes, e inquietas, para casa...”</i></li> </ul> <p>3) Ao nível do processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Extracto do relato da 3ª sessão – <i>“Num trabalho deste tipo parece-me que, andando rápido, podemos perder coisas preciosas”. Decisão do grupo – as coisas valem por si mesmas, trabalha-se com a profundidade que o grupo precisar, demore o que demorar; não há programa para cumprir, não é preciso chegar a nenhum lugar previamente definido.</i></li> <li>Extracto de um diário de campo (3ª sessão) – <i>“Não estou ainda convencida de que tenhamos ido às «profundezas» do tema (...)”</i></li> <li>Extracto de um diário de campo (3ª sessão) – <i>“Foi uma sessão muito intensa. Não conseguimos mais do que ouvir sete pessoas. Isto é, ficámos pelo primeiro passo da sessão e, mesmo assim, não terminámos.</i></li> </ul>	<p>1) Definição de medo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>As polaridades do medo – realismo-fuga; constructor-bloqueador; imperceptível-atrapalhador; utilidade-inutilidade; força-fraqueza; ameaça-tentação, um tudo e um nada...</li> </ul> <p>2) Como se lida com o medo – processo centrado no desenvolvimento humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A importância da presença de uma figura significativa que seja testemunho de fortaleza.</li> <li>Distinção entre medo e objecto de medo – a necessidade de enfrentar o medo eliminando o objecto do medo.</li> <li>A importância de saber viver bem com os medos.</li> <li>Como ganhar consciência das próprias limitações-possibilidades? <i>“Sei que sou [capaz, inteligente, corajoso...], mas não sinto que sou”.</i></li> <li>Por que é tudo tão claro no pensar, mas não no sentir?</li> <li>Como reconhecer e trabalhar as emoções? Como passar do pensar ao sentir? Como evitar estratégias exclusivamente ligadas à razão?</li> <li>De que sentires reais estamos a fugir?</li> <li>Como utilizar vivências que nos ponham a sentir coisas não sentidas?</li> <li>Como sentir o que está colado na pele?</li> <li>Como mexer, de verdade, com os medos ligados à pele, ao toque, ao corpo?</li> </ul> <p>3) Para quê – o lado positivo do medo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O medo como factor de maior consciência e aprendizagem; o medo que ajuda a superar objectivos.</li> </ul>
5ª Sessão - 9 Maio 2005	
<p>1) Ao nível do clima/pressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Extracto de um diário de campo – <i>“No final do filme, que é intenso, o silêncio era total. Foram precisos minutos para começarmos a reagir. Toda a gente ficou mexida com o que vimos”.</i></li> <li>Acta da 5ª sessão: <i>“Após uma brevíssima</i></li> </ul>	

<p><i>reflexão conjunta sobre o filme (que a todos tinha deixado uma forte impressão), o nosso encontro terminou pelas 20.20 horas e, como se vem tornando hábito, as pessoas despediram-se e foram felizes e inquietas para casa...”</i></p>	
6ª e 7ª Sessões - 16 e 23 Maio 2005	
<p>1) Ao nível do clima/pressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Extracto de um diário de campo – <i>“(...) sinto as pessoas muito interessadas; mas sinto também (pelo menos nalgumas situações), que não abordam os seus sentires, mas os seus saberes, sobre o tema do medo – em termos individuais e em termos sociais. (...) Mas também sinto que as pessoas estão bem umas com as outras, desfrutam da companhia e que este trabalho está a fazer bem a todos”.</i></li> </ul> <p>2) Ao nível do produto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Extracto de um diário de campo – <i>“Pelo caminho, de regresso a casa, conversei muito com a A. sobre os nossos trabalhos, sobretudo sobre o bem que nos têm proporcionado – contribuem muito para aliviar o stress do dia. Também nos interrogamos se, na verdade, estamos a ajudar (...) a alcançar o objectivo porque, às vezes, pode-se correr o risco de nos esquecermos que estamos no grupo para uma investigação!”</i></li> </ul>	<p>1) O quê – efeitos do medo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relação entre medo e mentira, fantasia e criação de mundos.</li> <li>Quais as consequências de viver “congelado-paralisado” no medo? Vive-se melhor, ou pior, sendo alienado?</li> <li>O medo entranhado (como parte de si, do corpo, do sentir, do viver), que leva a ter medo mesmo daquilo que se sabe não ser real.</li> </ul> <p>2) Porquê – causas do medo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relação entre medo, sentimento de culpa e religiosidade.</li> </ul> <p>3) Para quê – o medo para a conservação social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relação entre controlo social e medo. O medo como alavanca ao controlo social; o medo como factor de coesão e isolamento; a utilização da mentira para deter o poder e governar.</li> </ul> <p>4) Como se lida com o medo – processo centrado no desenvolvimento humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>De tanto pensar, de tanto analisar, de tanto raciocinar, o que estou a esconder de mim mesmo? O que estou a evitar?</li> <li>A importância dos processos interiores para superar o medo. A necessidade-capacidade de entrar em contacto consigo mesmo, com os valores profundos, para ter força para enfrentar os medos.</li> <li>Se não houvesse limitações, se não houvesse medo, o que poderia ser feito?</li> </ul>
9ª Sessão - 4 e 5 Junho 2005	
<p>1) Ao nível da pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sentimento de identificação e fusão com o universo – pacificação interior.</li> <li>Somatização de emoções.</li> <li>Experiência de ir até ao próprio limite num momento dado.</li> <li>Extracto de um diário de campo – <i>“(...) na vida há momentos tão profundos que, por serem tão profundos, sentimos medos de os partilhar! Sentimos medo, sim, porque às vezes</i></li> </ul>	<p>1) Porquê – causas do medo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O papel do pensamento na construção do medo.</li> </ul> <p>2) Como se lida com o medo – processo centrado no desenvolvimento humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como explicar o que são medos interiores a quem só é capaz de entender os físicos-exteriores?</li> <li>Como permitir o soltar das emoções e</li> </ul>

<p><i>as nossas palavras são ineficazes para expressar o verdadeiramente profundo que uma pessoa possa sentir!"</i></p> <p>2) Ao nível do clima/pressão:</p> <p>Sentimento de protecção, de segurança e de pertença que nasceu da sintonia do grupo no silêncio e nas passadas do caminho.</p> <p>Extracto de um diário de campo – <i>"Com a sua sensibilidade, o K. soube tornar aquele momento num momento mágico de relação entre as pessoas. E no final alguma coisa tinha mudado. Posso dizer que foi um momento essencial de comunicação de almas e entrosamento das pessoas. Por tudo o que em conjunto vivemos, a serenidade e a paz que ali estavam presentes, tornámo-nos companheiros de viagem".</i></p> <p>3) Ao nível do processo:</p> <p>Consciência da necessidade de dar tempo para que as vivências ganhem maior sentido.</p>	<p>evitar o elogio fácil que as faz conter?</p> <p>Como aprender a não duvidar de si mesmo e a ter a força e a confiança suficientes quando, contra todos, se intui estar no caminho certo?</p> <p>A importância do sentido de missão como forma de lidar com o medo – <i>"faz o que tem de ser feito sem te preocupares com as consequências, se isso fizer parte da tua missão".</i></p>
<p><b>10ª Sessão - 13 Junho 2005</b></p>	
	<p>1) Porquê – causas do medo:</p> <p>O medo e o desejo da liberdade. O medo de falhar nas escolhas e de não chegar tão longe como se poderia.</p> <p>2) Como se lida com o medo – processo centrado no desenvolvimento humano:</p> <p>Qual é o labirinto da minha vida? Qual o monstro que hoje está lá no centro à minha espera?</p> <p>O que se consegue no centro é uma conquista dolorosa.</p> <p>O caminho que vai desde "pensar" o meu centro a "sentir" o meu centro.</p> <p>A confiança de quando se acredita numa coisa muito forte e se sente que essa coisa muito forte está a indicar o caminho.</p> <p>Deixando acontecer o não planeado recebe-se mais do que o sonhado.</p>
<p><b>11ª Sessão - 20 Junho 2005</b></p>	
<p>1) Ao nível do produto:</p> <p>Mapas mentais dos seguintes temas (Anexo 3A)</p> <p>Medo – categorias de medos.</p> <p>Estratégias para lidar com o medo.</p> <p>Medo e Desenvolvimento Humano – medo destrutivo/bloqueador; medo</p>	

<p>impulsionador.</p> <p>2) Ao nível do clima/pressão:</p> <p>Extracto de um diário de campo: <i>"Ao nosso grupo juntou-se o J. Foi bonito o seu contributo. Trabalhámos em harmonia. Trabalhámos e conversámos."</i></p>	
<p><b>12ª Sessão - 27 Junho 2005</b></p>	
	<p>1) Como se lida com o medo – processo centrado no desenvolvimento humano:</p> <p>Lidar com o medo e transformá-lo em energia positiva. Distinção entre medo bloqueador e medo impulsionador:</p> <p>O medo bloqueador provoca: tensão, ansiedade, angústia, perda da noção do real, aumento do medo de nós próprios, viver para o exterior, excesso de projectos, viver em função da imagem, afastamento da própria essência.</p> <p>O medo impulsionador possibilita: consciência, novas energias, auto-conhecimento, paz de espírito, viver no presente, liderança.</p> <p>Não gostamos das pessoas por aquilo que temos em comum, mas por aquilo que vivemos em comum.</p>

Tabela II.3 – Sessões do grupo – síntese por sessão dos resultados alcançados e das perguntas e temas em aberto.

**Síntese dos resultados alcançados e perguntas e temas em aberto nas sessões do grupo de pesquisa colaborativa**  
**Resultados alcançados – organizados em função dos 4 P's da criatividade:**

1. Ao nível da pessoa.
  - Identificação de medos pessoais e de figuras significativas a eles ligados.
  - Experiência de ir até ao próprio limite.
  - Somatização de emoções
2. Ao nível do clima /pressão.
  - Integração-construção do sentido de grupo.
  - As pessoas estão interessadas, mas muitas vezes não se abordam os sentires, mas os saberes sobre o tema do medo.
  - As pessoas estão bem umas com as outras, desfrutam da companhia, o trabalho está a fazer bem a todos.
3. Ao nível do processo.
  - As coisas valem por si mesmas. Trabalha-se com a profundidade

que o grupo precisar, demore o que demorar; não há programa para cumprir, não é preciso chegar a nenhum lugar previamente definido.

- Consciência da necessidade de dar tempo para que as vivências ganhem maior sentido.

4. Ao nível do produto.

- Os nossos trabalhos contribuem muito para aliviar o stress do dia.

- Categorização de: medos; estratégias para lidar com o medo.

- Distinção entre medo destrutivo/bloqueador e medo impulsivo.

Perguntas e temas em aberto – organizados em função das categorias de análise da pesquisa.

1. O quê.

- As polaridades do medo.

- O medo entranhado que leva a ter medo mesmo daquilo que se sabe não ser real.

2. Como.

- Como se lida com o medo – processo centrado no desenvolvimento humano.

- A importância de saber viver bem com os medos.

- A importância dos processos interiores para superar os medos.

- A importância do sentido de missão como forma de lidar com o medo.

- Lidar com o medo e transformá-lo em energia positiva.

- De tanto pensar e analisar, o que estou a esconder de mim mesmo?

- Como ganhar consciência das próprias limitações-possibilidades?

- Como passar do pensar ao sentir?

- Como utilizar vivências que nos ponham a sentir coisas não sentidas? Como sentir o que está colado à pele?

- Como mexer, de verdade, com os medos ligados à pele, ao toque, ao corpo?

3. Porquê.

- A importância da presença de uma figura significativa que seja testemunho de fortaleza.

- O papel do pensamento na construção do medo.

- Relação entre medo, sentimento de culpa e religiosidade.

4. Para quê.

- O medo para o controlo social – o medo como factor de coesão e

isolamento; a utilização do medo para deter o poder e governar

- O medo para o desenvolvimento humano - o medo como factor de maior consciência e aprendizagem; o medo que ajuda a superar objectivos.

## 2.2.4 Etapa 3 – Achando Luzes

### Processo Criativo – Produção de Ideias

#### Produção de Ideias (3)

Procurando romper com padrões e hábitos estabelecidos, permite a geração de um grande número de ideias e de abertura a novas perspectivas:

Continuação da criação e identificação de ideias com potencial interessante para usar ou desenvolver posteriormente.

(Isaksen et al., 2000)

A terceira etapa pode ser dividida em três fases distintas – leitura da informação recebida, construção de sentido e apresentação e discussão dos significados encontrados. A pesquisa colaborativa, embora ainda ocorra no início da primeira fase, sofre depois uma interrupção para só voltar a ser retomada na realização da última.

### • Fase de leitura da informação recebida

#### 1. Análise de dados

*“Por «dados» entendemos as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, memorandos escritos pelos sujeitos, etc. Os seus próprios memorandos, notas de pensamentos que teve, comentários do observador, diagramas e a compreensão que adquiriu e registou devem ser manipulados da mesma maneira (...). Deve organizá-los de modo a ser capaz de ler e recuperar os dados à medida que se apercebe do seu potencial de informação e do que pretende escrever” (Bogdan & Biklen, 2006:232).*

Com a colaboração de seis membros do grupo de pesquisa, que se dispõem a continuar a participar na qualidade de informantes-chave, começa o trabalho de análise dos dados.

As transcrições das sessões são divididas por pequenos grupos de colaboradores para um trabalho preparatório de iden-

tificação-criação de categorias e sub-categorias. Depois reúnem-se e discutem-se os resultados parcelares e os dados são recategorizados até, em CONSENSO e por uma SATURAÇÃO DOS DADOS que garanta a neutralidade na análise, chegarmos ao conjunto final das categorias. O desenho de uma proposta educativa para lidar com o medo em contexto de educação de adultos (propósito da pesquisa) está contido neste conjunto final.



Ilustração II.18 – Fotografias do trabalho de construção de subcategorias.

Em termos gerais (e com mais ou menos detalhe de acordo com a necessidade sentida, e conforme se pode ver nos documentos contidos no Anexo 5, os passos dados para a construção das CATEGORIAS DE ANÁLISE foram os seguintes:

1. Criação de códigos de localização de todos os trechos dos relatos. Exemplo:

**1A1/4**  
 ... não sei se já senti medo... Não, sinto medo de ter medo, acho que é o único medo que eu tenho.  
*1A1/4 = primeira sessão, código de participante, primeira intervenção / parágrafo 4.*

2. Leitura, análise, criação de categorias e sub-categorias de análise e marcação a cores do texto dos relatos das sessões – uma cor para cada categoria. Exemplos:

**1A1/4**  
 A) ... não sei se já senti medo... Não, sinto B) **medo de ter medo**, acho que é o único medo que eu tenho.  
 A. **Quem**, caract. pp  
 B. **O Quê**, relação de medos

**2V1/4**  
 A) E, nestes 9 anos, todas as semanas estou a ser avaliado, porque todas as semanas estou a trabalhar com grupos diferentes e todas as semanas (e já são algumas centenas de grupos), mas todas as semanas tenho medo quando vou começar um trabalho. B) **O medo** meus amigos dizem-me: "Já andas muito há tantos anos... Como é que é possível?".

A) **O quê**, relação de medos  
 B) **Como**, como reagem as outras pessoas

**9I9/1**  
 Gostava de dizer uma coisa – eu tenho um bocado a ideia que, A) se eu hoje não tive medo no rapxel, em grande medida era porque tinha que chegar lá em baixo rapidamente.  
**9J2/1**  
 A') Tinha uma missão, tinha um valor muito grande.  
**9I10/1**  
 A'') Nem beurei, só tinha que descer.

**Porquê**, razões para não ter medo CONTINUA EM 9J2/1; 9I10/1  
 CONTINUAÇÃO DE 9I9/1  
 CONTINUAÇÃO DE 9I9/1

**10U2/3**  
 (...) E depois, deixando acontecer, surgiram-me coisas que não estavam planeadas: recebi uma flor, recebi e dei abraços; dancei; dancei a valsa, tive namoros.

**Para Quê**, desenvolvimento humano, outros

1. Compilação dos excertos do texto em função das categorias e subcategorias de análise encontradas. Exemplo:

Categoria: o quê / Subcategoria: relação de medos
1A1/4 – (...) medo de ter medo
1CA1/3 – (...) ter receio de fazer uma coisa.
1CA1/3 – (...) queremos uma coisa, ou um sentimento de amor, ou qualquer tipo de sentimento que não sou capaz de expressar por medo.
2V1/4 - E, nestes 9 anos, todas as semanas estou a ser avaliado, porque todas as semanas estou a trabalhar com grupos diferentes e todas as semanas (e já são algumas centenas de grupos), mas todas as semanas tenho medo quando vou começar um trabalho.

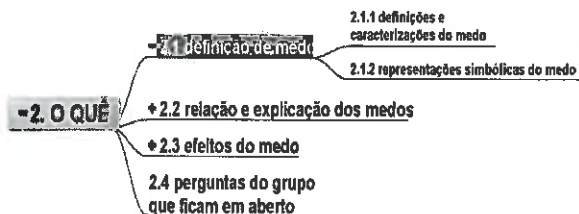
3. Identificação, quando necessário, de sub-subcategorias nos excertos compilados. Exemplo:

Categoria: o quê / Subcategoria: relação de medos	Sub-subcategorias
1A1/4 – (...) medo de ter medo	1. Medo de ter medo
1CA1/3 - (...) ter receio de fazer uma coisa.	2. Medo de fazer alguma coisa
1CA1/3 – (...) queremos uma coisa, ou um sentimento de amor, ou qualquer tipo de sentimento que não sou capaz de expressar por medo.	3. Medo de expressar emoções ou sentimentos
2V1/4 – E, nestes 9 anos, todas as semanas estou a ser avaliado (...), mas todas as semanas tenho medo quando vou começar um trabalho.	4. Medo de ser avaliado

4. Criação, quando necessário, de sub-sub-subcategorias – agrupando, cruzando, ordenando... desagrupando, descruzando, desordenando... sub-sub-subcategorias. Exemplo:

Categoria: o quê / Subcategoria: relação de medos			
Sub-subcategorias	Sub-sub-subcategorias		
Identificação do Medo	Classificação	Relação Eu-Outros-Cosmos	Corpo de Origem
1. Medo de ter medo	Medo do medo	Eu	Corpo mental
2. Medo de fazer algo	Medo do compromisso	Outros	Corpo cultural
3. Medo de expressar emoções ou sentimentos	Medo da intimidade	Outros	Corpo emocional
4. Medo de ser avaliado	Medo da avaliação dos outros	Outros	Corpo cultural

5. Construção de um mapa mental para posicionamento de todas as categorias e subcategorias de análise. Excerto:



6. Descrição das categorias: identificação da categoria e das sub-categorias com indicação do respectivo código de localização no mapa mental geral; explanação dos conceitos subjacentes; apresentação, sempre que considerado necessário, de um conjunto de palavras-chave; um exemplo dessa subcategoria com identificação do respectivo código da localização no texto de análise.

7. Consulta de especialistas externos ao grupo de pesquisa, como garantia da sua fiabilidade interna, para validação dos resultados – a Prof. Eugenia Trigo, da Universidade del Cauca, o Prof. Doutor Manuel Sérgio, da Universidade Técnica de Lisboa e a Prof. Doutora Clara Costa Oliveira, da Universidade do Minho.

## 2. Interpretação/triangulação da informação recebida

É o tempo do meu regresso ao trabalho de investigador solitário para fazer a triangulação e interpretação dos dados.

*“Bertraux recorda que os "objectos" que as ciências sociais examinam são falantes, mais do que isso, são pensantes e o que dizem tem significado; além disso, o investigador é um deles, um ser humano entre seres humanos. Com frequência as pessoas que ele estuda sabem mais do que se passa do que o investigador mesmo; contudo, este último tem algo a acrescentar, porque cada pessoa tem um campo de percepção limitado e é aí que começa o desafio da investigação: trata-se de dizer algo mais sobre o todo de que forma parte o grupo em estudo, de unir os fragmentos do conhecimento que encontrou por um e outro lado. É este o sentido que o autor reconhece à frase "análise da informação": um processo não só de análise, mas de síntese, um processo contínuo de concentração no âmbito tanto invisível como omnipresente das relações sociais” (Martínez Salgado, 1996:48).*

Tentando sentir-me livre para interpretar, são estes os passos que dou para cada uma das perguntas e categorias de análise:

- faço uma introdução para identificar a palavra-chave, a perspectiva geral, o eixo da categoria;
- explico como fui fazendo e como foi achado esse eixo;
- faço a interpretação dos dados da categoria a partir desse eixo;
- escrevo sobre todas as subcategorias à luz do eixo central;

- preparo e envio para anexos os mapas intermédios, tudo o que foi feito para chegar a esta construção.

É um tempo longo de criação em que (utilizando a lógica, o raciocínio, mas também a percepção) procuro fazer como que uma hermenêutica – um texto interpretativo onde, em processo de triangulação, e a partir da minha subjectividade de investigadora, dialogo com as pessoas do grupo, com os autores, com o meu diário de campo.

É o verdadeiro acto criador do pesquisador. É um tempo de ligação entre tudo, de coerência da tese. É, inclusive, o tempo em que descubro que o tema do projeto antes abandonado (Etapa 0), também aqui está contido, mas agora de uma maneira mais profunda, porque vivenciado – afinal, “por outros caminhos”.

• Fase de construção de sentido

**Processo Criativo – Planeamento da Acção  
Desenvolvimento de Soluções**

Permite trabalhar uma solução promissora para que se torne exequível.

Fase de desenvolvimento, fortalecimento, análise, avaliação, selecção e estabelecimento de prioridades de ideias e possibilidades promissoras.

(Isaksen et al., 2000)

É, finalmente, o retomar todas as partes da obra feita – lembrando, actualizando, conjugando, sintetizando. Identificando a imagem global do que foi construído ao longo de muitos meses, compreendendo o que é essencial, concretizando a proposta educativa

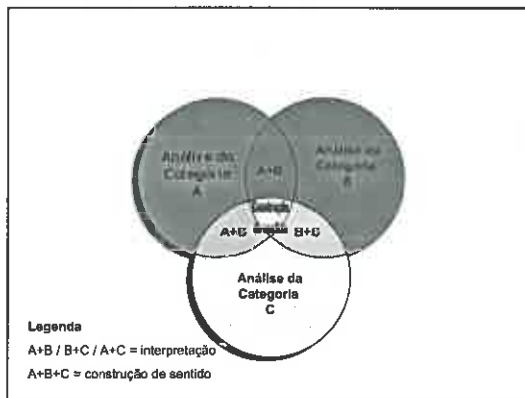


Ilustração II.19 – Construção de sentido

– para cumprir os propósitos. Para fazer (e encontrar o) sentido.

*“[Bertranc] descreve a etapa da comunicação dos resultados. Esta exige, em seu entender, algo mais que um simples informe; o que importa é que a comunicação seja lida e que tenha sentido para as pessoas. Para isso estas requerem, entre outras, modalidades narrativas elaboradas com uma estrutura e uma linguagem muito distintas das que são usadas no artigo científico básico” (Martínez Salgado, 1996:48).*

• Fase de apresentação e discussão dos significados encontrados

**Processo Criativo – Planeamento da Acção  
Construção da Aceitação**

Permite trabalhar uma solução promissora para que se torne exequível.

- Fase de consideração de diversas fontes de apoio e de resistência para desenvolver e avaliar as soluções.

(Isaksen et al., 2000)

*“A relação sujeito-objecto, além de cumprir uma função gnoseológica de apropriação, constitui o próprio objecto do conhecimento; daqui que não possamos aceitar que o desenvolvimento do conhecimento seja dissociável do desenvolvimento da consciência e auto-consciência do sujeito, de modo que permita avançar não só para etapas superiores do conhecimento, mas também da consciência do homem” (Zemelman, 1996:47).*

Com tudo escrito, volto a convocar o grupo de pesquisa para apresentação e discussão da proposta educativa e dos significados encontrados no quadro de leitura da pesquisa. Dos nove, estávamos sete. Os outros dois estavam geograficamente muito longe.

É tempo de dar conta da tarefa feita, das decisões tomadas e das soluções encontradas. É, essencialmente, tempo para escutar e estar disponível para mudar o que, a partir daí, precise de ser mudado. Mas foi também, e de alguma maneira, tempo de festa, porque foi tempo de encontro.

Embora, depois da conclusão do trabalho conjunto, já nos tivéssemos voltado a encontrar em diversas ocasiões, esta foi a primeira vez em que, formalmente, nos voltamos a juntar para tratar do tema da pesquisa. Assim, e tendo também utiliza-

do algum tempo para partilhar o que, para cada um, significa “dois anos e meio depois”, a grande decisão foi que vamos retomar os nossos encontros (já não para a tese, quiçá para outras teses), mas para nós mesmos – com uma forte componente vivencial, como espaço de reflexão, de desenvolvimento e amadurecimento pessoal. Dos nove, estamos nove.

2.2.5 Etapa 4 – Novos caminhos

**Processo Criativo – Compreensão do Problema**  
**Construção de Oportunidades (1)**  
 Permite fazer a transição entre o espaço em que o problema se situa de forma ampla e confusa e um espaço em que o problema se situe de uma forma mais definida e clara:  
 - Fase da descoberta das oportunidades e dos desafios que podem ser considerados.  
 (Isaksen *et al.*, 2000)

- Identificação de novos projectos e novas perguntas / conclusão do relatório da investigação

“Os investigadores qualitativos têm a sorte de não terem um modo único de apresentar os resultados (...). Com a prática, o seu estilo particular de apresentação acabará por surgir. Os estilos de apresentação podem ser visualizados num contínuo. Num dos extremos encontram-se os modos formais ou tradicionais de organizar uma apresentação. (...) No extremo oposto podem encontrar-se os modos de escrita mais informais ou não tradicionais” (Bogdan & Biklen, 2006:256).

“Utilize auxiliares visuais. Uma técnica de análise que tem recebido cada vez mais atenção diz respeito à utilização de auxiliares visuais (...). Figuras como diagramas, matrizes, tabelas, e gráficos podem ser utilizadas em todas as fases da análise de dados, desde o planeamento até aos produtos finais. (...) Podem ajudá-lo a resumir o seu pensamento, permitindo-lhe apresentar mais facilmente os seus resultados a outras pessoas” (Bogdan & Biklen, 2006:217).

É também um tempo que demora tempo – porque é tempo de ler e reler e de dar a ler – ganhando distância, olhando o detalhe, confirmando a coerência.

É o tempo de fechar, de agradecer, repousar e CELEBRAR<sup>10</sup>.

Mas é também o tempo de, procurando e aceitando a importância do trabalho feito, aí descortinar novos caminhos, oportunidades, desafios e energias que o permitam reabrir. Logo que for o seu tempo.

2.2.6 Correspondência entre processo criativo (CPS), processo da pesquisa e relatório da pesquisa

CPS Componentes	PROCESSO DA PESQUISA		RELATÓRIO DA PESQUISA	
	Temas e fase de pesquisa	Produtos da pesquisa	Capítulos e sub-capítulos da elaboração do relatório	
			I Processo da Pesquisa	Introdução - Fundamento epistémico - O tema da tese - Cap. 1 Roteiro - Criação do desenho da investigação - Itinerário e crónicas do caminho
Compreensão do Problema 1	Etapa 0 – Por outros caminhos  Etapa 1 – Na procura de caminhos Fase reflexiva e de aproximação à pesquisa. 1. Histórias de vida (trabalho de campo I) 2. Revisão bibliográfica	Referencial Interno ↓ Temas e sub-temas de estudo ↓ Linhas de Orientação Geral ↓ Perguntas da Investigação	II Centrar	Cap. 2 Descobrir os próprios caminhos - Eu Pessoa; já alguma vez? - Eu Educadora: memórias  Cap. 3 Descobrir caminhos de outros - O medo - O desenvolvimento humano - Campo de criação - Educação criativo-nutricia
Produção de Ideias	Etapa 2 – Caminhando Fase de aprofundamento. 1. Sessões de trabalho com o grupo de pesquisa colaborativa (trabalho de campo II)  Etapa 3 – Achando luzes Fase de leitura da informação recebida. 1. Análise de dados (c/ informantes-chave) 2. Interpretação/triangulação Fase de construção de sentido. 3. Síntese e proposta educativa	↓ Observação-participação no trabalho de campo ↓ Categorias de Análise ↓ Quadro de Leitura da Informação Recolhida	III Agir	Cap. 4 Criar o caminho - Quem? - O quê? - Como? - Porquê? - Para quê?
Planeamento da Ação	Fase de apresentação e discussão dos significados encontrados. 4. Sessão com o grupo de pesquisa	↓ Síntese + Princípios Educativos	IV Celebrar	O sentido do caminho - A maneira de conclusão - Princípios da Educação de Adultos
Comp. Problema 2	Etapa 4 – Novos caminhos Fase de identificação de novos projetos e novas perguntas.	↓ Novas perguntas		Para abrir um novo caminho - Fechar o ciclo - Reabrir o ciclo

<sup>10</sup> O terceiro dos três caminhos de criação referidos por Sturmer (1996)

### 2.3 Processo de Orientação da Tese

**Mentor**

When no one noticed  
 You saw me struggling.  
 You could have passed but didn't:  
 Your thinking and your smiles  
 Convinced me to excel.  
 Your steadfast faith in me  
 Compelled me to succeed.  
 And if by chance I didn't  
 You'd still be there for me.  
 It is good to have  
 Some one like you.  
 Richard Kramer

O processo de orientação da tese, que permitiu e incentivou a abertura e disponibilidade para avanços, retrocessos e reconfigurações da pesquisa, foi um dos elementos essenciais do percurso metodológico-criativo atrás descrito. Estando vivamente presente em todas as suas fases (e não sendo, também ele, nem independente, nem linear), foi mais um dos fios que configurou o tecido criado. Entre ambos, processo de orientação e caminho percorrido, criou-se uma relação que, à maneira de Morin (2003), é uma relação-realidade complexa pois, mantendo-se duos na unidade, situaram-se simultaneamente no interior e no exterior um do outro e tornaram-se produto e produtores de si mesmos.

É, por isso (e, ao mesmo tempo, apesar disso), que, quando atrás fiz a descrição dos procedimentos e técnicas desta tese, não fiz a explicação do processo da sua orientação. Mas, é porque se trata também, e fundamentalmente, de um acto criador, que, sob o risco de omitir um elemento vital da pesquisa, não posso deixar de a fazer agora. Nessa continuidade, vou colocar esta descrição na mesma matriz (a matriz dos 4 P's), já antes utilizada para situar o processo metodológico. Assim (e na medida das possibilidades de uma descrição que não deve tornar-se demasiado extensa), começo pela repetição do que, noutras ocasiões, já serviu para a caracterização do produto desejado para que, também aqui, possa perceber-se como implicou e se conjugou com restantes partes do sistema.

• **Produto**

Os propósitos gerais desta tese, que passo a renomear, incorporam os seguintes enunciados:

- Um conceito multidimensional, ético, solidário e responsável de Desenvolvimento Humano (Morin, 2006).

- A escuta das emoções como meio para entender o que acontece na profundidade de cada pessoa (Damásio, 2003:183).

- A consciência de que a vida é um fenómeno complexo de auto-eco-organização, de inter-relação com o universo e com o outros (Morin, 2003).

- A ideia de responsabilidade pelo nosso destino e pelo destino do nosso planeta (Berman, 1981).

- A noção de que todos os discursos são encarnados e que o investigador influi na construção do objecto do conhecimento (Morin, 2003; Sérgio & Toro, 2005; Varela, 2000).

- Diferentes cosmovisões, diferentes maneiras de conhecer e diferentes linguagens (Sousa Santos, 1988; Zemelman, 1996; Feitosa, 1999; Capra, 1982; Sisk & Torrance, 2001; Sousa & al, 1998; Bachelard, 2002; McCall, 2003).

• **Pessoa(s) e Pressão-Clima**

Tal como já tive oportunidade de referir na Introdução desta tese, ao longo da pesquisa pude contar (num trabalho feito em parceria), com a orientação de três Professores com formações, sistemas e, até, nacionalidades diferentes. De uma forma continuada, com a orientação da Prof. Doutora Eugenia Trigo (da Galiza, Espanha, vinculada à Universidade del Cauca, na Colômbia); no início e escolha do tema e na fase da pesquisa colaborativa, com a Prof. Doutora Maria da Conceição Azevedo (Portugal, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro); em momentos pontuais de assessoria metodológica, com a orientação do Prof. Doutor Luís Guillermo Jaramillo (Colômbia, Universidade del Cauca).

Orientadora(es) e Orientada, com papéis e responsabilidades diferentes, mas que, na complexidade e pela intercomunicação, se tornaram, à maneira dialógica de Freire, orientadora(es)-orientada(os) e orientada-orientadora — *“porque a educação*

*autêntica (...) não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2003:84).*



Ilustração II.20 – Fotografias de Orientadores e Orientanda.

Não quero, por isso, mas também por uma economia de palavras, separar aqui a descrição da dimensão pessoa da dimensão clima. Aliás, se tivesse de escolher uma única palavra que caracterizasse ambas, escolhia “cumplicidade” – pelo que pressupõe de confiança, discrição e compromisso; pelo que integra de comportamentos de escuta, de comunicação, de permanente trabalho de equipa.

Do lado da(os) Orientadora(es) – tendo como primeira responsabilidade a focalização no processo, o jeito da(os) Orientadora(es) caracterizou-se globalmente por:

- Buscar coerência e equilíbrio entre processo-conteúdo, tarefa-pessoa, divergência-convergência, inovação-adaptação.
- Colocar e estimular um grande nível de energia e de desafio, um elevado grau de preocupação, interesse e sensibilidade.
- Respeitar, mas também incentivar, o meu ritmo de produção.
- Promover, sempre que necessário, e pela gestão de instrumentos e processos diversos, situações de ensino-aprendizagem.
- Promover, sempre que necessário, e pela oferta (ou sugestão) de actividades diversas, tempos fortes de distanciamento e incubação.
- Apontar o sentido, mas não a forma de lá chegar – de modo a que, mostrando que são possíveis muitos caminhos, preservar a minha autonomia, a minha responsabilidade e a minha capacidade de criação e de decisão.

- Exigir tudo o que acreditaram ser possível – não numa atitude de quem aponta o errado (nem de quem corrige e faz pelo outro o que só ele deve fazer), mas ajudando a encontrar em mim aquilo que se acreditou ser possível encontrar.

Do lado da Orientanda – sendo a pessoa a quem, em última análise, cabe a responsabilidade pelas decisões tomadas, por providenciar e organizar recursos e promover a acção, a atitude caracterizou-se por:

- Estar genuinamente comprometida com o processo de desenvolvimento teórico-disciplinar e de desenvolvimento pessoal da pesquisa.
- Ter flexibilidade de pensamento e abertura de coração para, em diversos pontos do percurso, aceitar o desafio de explorar caminhos diferentes dos inicialmente previstos.
- Confiar na orientação e, por isso, fornecer e pedir toda a informação necessária, tanto do ponto de vista conceptual e metodológico, como do ponto de vista pessoal e relacional.

#### • Processo

Acompanhando todas as fases da pesquisa, o processo de orientação foi, também ele, constituído por uma grande diversidade de tempos de encontro:

##### Tempos de tutoria presencial

Em Portugal, em Espanha e na Colômbia, com uma periodicidade que variou entre semanal e anual (mas esta com a duração de duas a três semanas a tempo inteiro), foram sempre tempos de questionamento muito fortes, de criação de novos impulsos e/ou de mudança de alguns rumos que se tornavam demasiado rígidos ou inadequados.

Mas foram também ocasiões de encontro em que, às vezes, e à primeira vista, parecia que o foco de atenção não se colocava na tese. Porque a tese é vida e a vida é tese, os tempos de tutoria presencial também englobaram a proposta e execução de actividades e vivências muito diversas que, pelas sinergias desencadeadas, vieram a dar origem a novos espaços de criação.

##### Tempos de tutoria virtual

Inicialmente encarados, pela minha parte, com alguma preocupação, vieram a revelar-se uma forma diferente, mas

também produtiva e eficaz, de ser orientada no processo da pesquisa. Com uma frequência que, em diversas épocas, chegou a ser diária, a tutoria virtual (tanto escrita, como falada), teve, inclusive, a vantagem de obrigar a uma maior disciplina, organização e estruturação do plano conjunto de trabalho.

#### Tempos de formação

Integrados em contextos variados, e com o envolvimento de outros investigadores e especialistas, os tempos de formação incluíram: acções de formação no Departamento de Doutorado da Universidade del Cauca, em Popayán<sup>xxiv</sup>; a presença em congressos, painéis e mesas redondas (em Portugal, Espanha e Colômbia)<sup>xxv</sup>, para que, a partir da experiência de apresentação e discussão pública do projecto da pesquisa, fosse possível repensar e/ou dar resposta às questões e situações que ali fossem colocadas.

#### Tempos de tutoria colectiva

Conduzidos pelos Orientadores, e no prolongamento dos programas de formação, foram oportunidades de conhecer e reflectir com outros colegas de doutoramento sobre os diversos projectos envolvidos.

#### Tempos de assessorias diversas

Tempos em que, por força da rede solidária criada nas atividades atrás referidas, doutorandos de diferentes proveniências, por sugestão dos Orientadores e/ou por nossa própria iniciativa, trocámos inquietações e respostas, textos e experiências – e, com isso, e pela minha parte, não só a possibilidade de realizar novos avanços e configurações da pesquisa, mas também de me abrir a novas possibilidades de acção e de relação.

## 2.4 Processamento de Dados

As coisas têm vida própria. É tudo uma questão de lhes acordar a alma.

Gabriel Garcia Marquez

Tal como já tive oportunidade de explicar, o trabalho de criação do quadro de categorias de análise foi feito com o grupo de informantes-chave, em CONSENSO (não por votação), sobre as 319 páginas de texto de transcrição das sessões do grupo de pesquisa e, posteriormente, revisto e aceite por três especialistas

externos ao grupo de pesquisa – a Prof. Doutora Eugenia Trigo, o Prof. Doutor Manuel Sérgio e a Prof. Doutora Clara Costa Oliveira. Mais adiante, neste mesmo capítulo, coloco um mapa mental, síntese do resultado encontrado, e, no Anexo 4, a descrição detalhada de cada uma das categorias e sub-categorias nele contidas.

Porque as perguntas da investigação estão redigidas no sentido de querer compreender o “como”, o “o quê”, o “porquê” e o “para quê” de uma vida “serena, útil e corajosa”, as primeiras categorias de análise a emergir foram aquelas que correspondiam directamente a essas interrogações.

Depois, e a partir delas (e da categoria “quem” que caracteriza a população em estudo), foi um processo de criação feito de permanente agrupamento/ desagrupamento, construção/ desconstrução/reorganização, que levou à emergência de um novo conjunto de sub-categorias que, em muitos casos, o grupo nem imaginava que lá estivessem contidas.

Foram utilizadas duas vias de criação:

- A VIA DEDUTIVA – a da criação a partir do referencial interno e da revisão bibliográfica, tal como vinham sendo conjugadas nas linhas de orientação geral.

- A VIA INDUTIVA – a da criação a partir das (novas) “sugestões” que emanavam das narrativas do grupo de pesquisa e de que a participação activa no trabalho do grupo permitiu fazer uma leitura.

São resultado da primeira, da via dedutiva, tanto algumas das sub-categorias directamente relacionadas com a identificação e caracterização do grupo de pesquisa (1. Quem), como algumas das sub-categorias relacionadas com a procura de respostas às perguntas de investigação (2. O Quê; 3. Porquê; 4. Como; 5. Para Quê). São elas:

1. As sub-categorias que contêm:
  - os conceitos de autoconceito e de identidade (Quem – 1.1.1.1 e 1.1.1.2);
  - o conceito corporeidade (ex: O Quê – 2.2.1.1.1 a 2.2.3.1.2);
  - o conceito de motricidade humana (Como – 3.2.2.2.1 e 3.2.2.2.2) e a compreensão do intercâmbio energético

co da interacção do ser humano consigo mesmo, com os outros e com o cosmos (ex: O Quê – 2.2.1, 2.2.2 e 2.2.3);

- o conceito de desenvolvimento humano (Como – 3.2.2);
- o conceito de acção (Como – 3.2.2.2), e os quatro momentos em que esta desenvolve – tomada de consciência (3.2.2.2.1.1), assumir (3.2.2.2.1.2), tomada de decisão (3.2.2.2.1.3) ; execução (3.2.2.2.1.4);
- os conceitos de *habitus*, controlo e reprodução social (Como – 3.2.1 e Para Quê – 5.1).

2. As sub-categorias constituídas pelas dimensões do Situational Outlook Questionnaire - SOQ (Quem – 1.2.1) e do VIEW (Quem – 1.2.2) para que se pudesse fazer a ligação entre duas fontes de dados – a espontânea, dos relatos dos participantes, e a formal, dos resultados da aplicação destes questionários ao grupo de pesquisa e, com isso conseguir melhor compreender:

a) a percepção que os participantes tinham sobre o clima para a criatividade e inovação gerado no grupo (SOQ), respectivas implicações no tipo de resultados obtidos na pesquisa e onde, por isso, se colocam novos caminhos-desafios de investigação;

b) os estilos de resolução de problemas presentes no grupo (VIEW) e, também aqui, as respectivas implicações no tipo de resultados obtidos na pesquisa e onde, também por isso, se colocam novos caminhos-desafios de investigação.

São resultado da segunda via de criação de categorias de análise, isto é, da via indutiva, todas as outras não referidas nos parágrafos anteriores.

Importa ainda dizer que, em diversas situações, foram feitas subcategorizações em função do significado atribuído ao contexto do discurso de que fazem parte, e não pelo que, eventualmente, pudessem parecer indicar fora desse mesmo contexto. Por exemplo, o “medo da normalidade” foi subcategorizado como “medo de não corresponder às próprias expectativas”, e o “medo do exercício físico” foi classificado como “medo da intimidade-comunicação

*consigo próprio*”, pois assim se considerou ser o sentido do discurso de origem.

Chegámos, desta maneira, a um quadro de análise muito simples, despretensioso, possivelmente quase óbvio e, com isso (ou, talvez por isso), a uma certa coerência interna que, quando conseguida desta maneira, não se quis mais abandonar. É que, à medida que avançávamos em direção à saturação de dados (o que aconteceu a pouco mais de dois terços da análise das sessões), fomos ganhando consciência de que estávamos num processo de criação que evoluía (e, com isso, ganhava sentido), do complicado para o simples e que esse simples era, simultaneamente, complexo pois, na rede das ligações estabelecidas (o que nos levou, em diversos casos, a atribuir títulos muito próximos a várias das sub-categorias criadas), parecia ter sido encontrado o sinal do princípio hologramático de que fala Morín (2003).

#### 2.4.1 Mapa mental das categorias de análise



(ver mapas mentais nos anexos)

#### 2.5 Aspectos Éticos

*“Ao assumir uma postura ética, um indivíduo tenta compreender o seu papel como trabalhador e o seu papel como cidadão de uma região, de uma nação, do planeta. No meu caso, eu pergunto: quais são as minhas obrigações como investigador científico, como escritor, como líder? Se estivesse sentado do outro lado da mesa, se ocupasse um nicho diferente na sociedade, que direito teria a esperar daqueles outros que pesquisam, escrevem, gerem, lideram? E, para ter uma perspectiva ainda mais alargada, em que tipo de mundo eu gostaria de viver (...)? Qual é a minha responsabilidade em fazer com que esse mundo aconteça? Qualquer [pessoa] deveria ser capaz de se colocar (ou de responder) este conjunto de perguntas relacionadas com o seu nicho ocupacional e cívico”* (Gardner, 2006:8)<sup>xxvi</sup>.

É sob a inspiração das perguntas colocadas por um grande investigador, Howard Gardner, que, para terminar este capítulo, procurarei fazer uma síntese dos aspectos éticos envolvidos no processo da pesquisa, de uma forma especial ao longo

do trabalho com o grupo e no meu papel de observadora participante. Começo, por isso, por colocar algumas ideias retiradas do meu diário de tese e do meu diário de campo:

Antes do início do trabalho com o grupo

- Vou começando (...) a preparar o primeiro encontro. Queria que a primeira reunião fosse um tempo de apresentação e de “tirar dúvidas”, mas também um exemplo do esforço prazenteiro que deverá definir a nossa forma de trabalho em equipa.

- Tento ter tudo muito em ordem – sinal de que não me sinto completamente segura? (...) Até que ponto devo dar informação? Dar muita, incomoda com dados e condiciona o trabalho; dar demasiado pouca, pode fazer dispersar por caminhos que não são os que interessam...

- Preparo diversos ficheiros em *powerpoint* para levar para a reunião e começo a sentir que estão concisos e claros. Alguns servirão de apoio à discussão durante o encontro; outros são para que cada um leve para sua casa e, a seu tempo, vá tomando contacto com eles.

Como Trabalhar: <b>esforço prazenteiro</b>	
<p><b>Tema e Propósitos claros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O tema:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>O Medo no Desenvolvimento Humano</li> </ul> </li> <li>Propósitos / "o para quê":                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Procura pessoal</li> <li>Criação de uma estratégia didáctica</li> <li>...</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Instrumentos da Pesquisa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Registos das sessões (audio e/ou vídeo).</li> <li>Histórias de vida.</li> <li>Diário(s) em que cada pessoa recolhe o que acontece consigo própria.</li> </ul>
<p><b>Eixo de cada sessão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uma sessão semanal de 2 horas.</li> <li>Trabalhos orientados por diferentes pessoas do grupo.</li> <li>Utilização de múltiplas estratégias – diferentes técnicas de criatividade.</li> <li>Explorar/ estudar o medo tendo em vista a criação de um documento.</li> <li>Síntese de cada sessão.</li> </ul>	<p><b>Vantagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento pessoal de cada um.</li> <li>Tese de doutoramento de Helena Gil da Costa com a indicação da participação de todos.</li> <li>Comunicação de todos no IV Congresso Internacional de Motricidade Humana.</li> <li>Publicação em co-autoria de documento(s) de natureza escrita ou outros.</li> </ul>

Ilustração II.22 – Exemplo de um dos slides utilizados no primeiro encontro do grupo de pesquisa colaborativa

- Faço cópias do desdobrável do IV Congresso Internacional de Motricidade e Desenvolvimento Humano que, em Julho, se vai realizar em Porto de Som, na Galiza. É uma oportunidade interessantíssima para nos apresentarmos como equipa

de pesquisa e darmos a conhecer o nosso trabalho perante um grupo de investigadores internacionais (...).

Ao longo das sessões do grupo

- Tendo em conta o meu próprio processo, preciso lembrar-me da importância de não contaminar – pedir ao grupo o seu conceito de medo e de desenvolvimento humano antes de colocar definições de autores.

- Foi abordada a questão da confidencialidade do nosso trabalho (...). Julgo que isso tanto passa por alguma insegurança relativamente ao resto das pessoas, que ainda são desconhecidas, como também pelas nossas próprias inseguranças relativamente ao tema. Mas todos assumimos esse compromisso.

- Todo o trabalho se desenvolveu com seriedade. Sinto que, no final de uma segunda sessão, não poderíamos estar mais longe do que estamos. É como se, pelo interesse e compromisso das pessoas, tivéssemos passado por cima do tempo habitual de entrosamento e de constrangimento inicial.

- (...) A descoberta de que vivemos um permanente deixarmo-nos conduzir e envolver pelo tema que nos congregou (que faz com que tudo demore mais tempo do que o previsto), um ir muito mais a fundo do que aquilo que alguma vez supussemos ser possível num grupo que, enquanto tal, nunca antes se tinha encontrado.

- Muitas vezes nos colocamos esta pergunta: “será que, com este ritmo, conseguimos chegar onde queremos?”. (...) Aos poucos vamos percebendo que é tudo parte da dinâmica de um grupo – há que deixar que flua. Uma coisa é a tese, a outra, as necessidades das pessoas com um tema que também é delas.

- Estou a aprender a levar os dois ritmos em paralelo – a tese é o pretexto para o que está a acontecer. Em pesquisa colaborativa não é preciso chegar a lugar nenhum previamente estipulado. Trabalha-se com a profundidade que o grupo precisa, demore o que demorar. Só tenho de fazer o grupo andar para a frente se ele estiver parado.

- Quanto à minha forma de estar e sentir ao longo das primeiras sessões – oscilo entre a necessidade-vontade de estar completamente engajada e presente no trabalho que estamos a fazer, e a consciência de que me cabe um papel especial: uma

visão mais ampla, uma atenção de observador constante e a responsabilidade com a logística, a atenção ao gravador, o fazer fotografias, etc.

- As minhas sempre inquietações interiores – Até que ponto sou parte do grupo? Até que ponto, participando “demasiado” (isto é, fazendo muitas perguntas ou comentários), posso estar a arrastar o grupo para o trabalho que eu já fiz (por exemplo, induzindo-os para as categorias que eu, há tempos, construí)? Porque, na verdade, à medida que vamos avançando, falando e vivendo, eu não consigo deixar de, mentalmente, ir fazendo a triangulação com os outros momentos da pesquisa. Opto, por isso e em princípio, por uma posição mais discreta – deixar que as coisas fluam para, posteriormente, melhor poder triangular. Mas, procuro, também, ter sempre presente os princípios de uma investigação colaborativa – as coisas vão-se construindo entre todos, mas eu também sou parte e é justo e importante que coloque as minhas aportações. O grupo só agora começou, mas a tese já está a ser feita há muito tempo e o meu ponto de vista é mais um ponto no grupo. Preciso de me deixar levar pelas minhas intuições e pela minha experiência.

Julgo, então, estar em condições de dizer que foram cumpridos os princípios éticos de uma investigação qualitativa:

1. Foram apresentadas e cumpridas as condições estipuladas para o funcionamento do grupo.

2. Cada pessoa do grupo aderiu voluntariamente e soube de antemão em que projecto se estava a envolver.

3. Cada pessoa tinha consciência do meu papel de observadora participante. Procurei sempre manter a minha posição como membro do grupo, não como líder, nem como orientadora, nem como quem já estudou ou “sabe tudo”.

4. Foi pedida autorização para fazer a gravação áudio das sessões e fazer uso das suas transcrições.

5. Foi pedida autorização para fazer e utilizar as fotografias do grupo.

6. Sem embargo de, com o seu consentimento e interesse, ser feita a apresentação dos nomes dos participantes no grupo como colaboradores no projecto da pesquisa, está garantido o anonimato do que foi dito em cada sessão.

7. Os resultados do trabalho foram apresentados ao grupo e as suas sugestões foram utilizadas para fazer a afinação da análise.

## 2. FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ESPECÍFICAS DESTE CAPÍTULO

- Arnal, J., D. del Ricón, et al. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona, Labor.
- Azevedo, M. C. & Gil da Costa, M.H. (2001). Children Spirituality and Teacher Training. T. S. I. C. o. C. Spirituality. Haifa, The Center for Jewish Education.
- Azevedo, M. C. & Louro, M. (2006). *A Luz Viva da Morte*, Edição dos Autores.
- Bachelard, G. (2002). *La poética de la ensoñación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Berman, M. (1981). *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile, Cuatro Vientos.
- Boff, L. (1998). *A Águia e a Galinha - uma metáfora da condição humana*. Lisboa, Multinova.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- Bohm, D. & Peat, D. (1988). *Ciencia, Orden y Creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y la vida*. Barcelona, Kairós.
- Briga, V. (2003). Cine Formativo - el cine como técnica pedagógica en el desarrollo personal y social. *I Master en Historia y Estética de la Cinematografía*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Capra, F. (1982). *O Tao da Física*. São Paulo, Cultrix.
- Castro, R. (1996). En Busca del Significado: Supuestos, Alcances y Limitaciones del Análisis Cualitativo. *Para Comprender la Subjectividad. Investigación Cualitativa en Salud Reproductiva y Sexualidad*. I. Szasz and S. Lerner. México, El Colegio de México: 57-85.
- Córdoba, C. I., F. Bohórquez, et al. (2005). Motricidad y Desarrollo Humano - praxis desde el grupo UNICAUCA. *IV*

- Congreso Internacional de Motricidad y Desarrollo Humano. Porto del Son, Asociación de Motricidad.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a Fluir*. Barcelona, Kairós.
- Damáso, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Mem Martins, Publicações Europa-América.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- Feitosa, A. (1999). *Ciência da Motricidade Humana (C.M.H.). O Sentido e a Acção*. Lisboa, I. Piaget.
- Feitosa, A. (2006). La Problemática de la Mudanza - epistemología de la motricidad humana. *Mudanza, horizontes desde la Motricidad*. Colombia, En-acción / Unicauca.
- Frankl, V. E. (1994). *La Voluntad de Sentido*. Barcelona, Editorial Herder.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra.
- Gardner, H. (2006). *Five Minds for the Future*. Boston, Harvard Business School Press.
- Godinho, S. (2002). *O Pequeno Livro dos Medos*. Lisboa, Assírio de Alvim.
- Guenther, Z. & Combs, A. (1980). *Educação de Pessoas*. Belo Horizonte, UCMG/FUMARC.
- Hesse, H. (1982). *Siddhartha*. Lisboa, Editorial Minerva.
- Isaksen, S. G., K. B. Dorval, et al. (1994). *Creative Approaches to Problem Solving*. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing Company.
- Isaksen, S. G., K. J. Lauer, et al. (1995). *Situational Outlook Questionnaire: Understanding the Climate for Creativity and Change (SOQ) - a technical manual*. Buffalo, The Creative Problem Solving Group.
- Jaramillo, L. G. (2005a). "La Complementaridad como Posibilidad para Investigar en Motricidad y Desarrollo Humano." *Consentido* 1: 85-99.
- Jaramillo, L. G. (2005b). Investigación Y Subjectividad. L. d. A.-I. C. I. d. M. Humana. Porto de Son (A Coruña), Diputación Provincial de A Coruña.
- Jaramillo, L. G. (2006a). "Ser Sujeto en la Investigación - investigando desde nuestra subjectividad." *Revista Colombiana de Educación* 50: 105-116.

- Jaramillo, L. G. (2006b). Investigación y Subjectividad. *Departamento de Educação e Psicologia*. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Kolyniak, C. (2005). "Propuesta de un Glosario Inicial para la Ciencia de la Motricidad Humana." *Consentido En-Acción* 1: 29-37.
- Martínez Salgado, C. (1996). Introducción al Trabajo Cualitativo de Investigación. *Para Comprender la Subjectividad. Investigación Cualitativa en Salud Reproductiva y Sexualidad*. I. Szasz and S. Lerner. México, El Colegio de México: 33-55.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid, Ediciones Diaz de Santos S.A.
- Maturana, H. & Rezepka, R.N. (2000). *Formação Humana e Capacitação*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Max-Neef, M. A. (1994). *Desarrollo a Escala Humana - conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona, Editorial Nordand-Comunidad.
- McCall, T. (2003). Western Science vs. Eastern Wisdom, <http://www.yogajournal.com/health/844> (2004).
- Moraes, M.C. & de la Torre, S. (2004). Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. São Paulo, Vozes.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Morin, E. (2003). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2006). Estamos en un Titanic. *Ética y Desarrollo*, Banco Interamericano de Desarrollo. Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo: 180.
- Murcia Peña, N. & Jaramillo, L.G. (2003). *Investigación Cualitativa - el principio de la complementariedad etnográfica*. Armenia, Editorial Kinesis.
- Nolan, L. (2001). *Meditation, Creative Expression and Music. Meditation in Schools - calmer classrooms*. C. Erricker and J. Erricker. London, Continuum: 95-101.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. USA, Sage Publications.

- Pazos Couto, J. M. (2003). "El Proceso de Revisión Bibliográfica en el Ámbito de la Motricidad Humana: Instrumentos y Procedimientos, un Ejemplo sobre el Tema: "Creatividad, motricidad y estilo de vida en niños e jóvenes"." *Publismai* Ano 6, Número 10, 2º Semestre (*Perspectivas XXI - Sociedade, Espaço e Tecnologias: Motricidade e Desenvolvimento Humano sob uma Perspectiva Fenomenológica*): 68-79.
- Prigogine, I. (1983). *¿Tan solo una ilusión?* Barcelona, Tusquets Editores.
- Ribeiro Dias, J. (2000). *A Realização do Ser Humano - para a História das Ideias em Educação e Pedagogia*. Lisboa, Didáctica Editora.
- Rogers, C. (1970). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa, Moraes Editores.
- Saint-Exupéry, A. (s.d.). *O Príncipezinho*. Lisboa, Editorial Aster.
- Selby, E. C., D. J. Treffinger, et al. (2003). *VIEW : An Assessment of Problem Solving Style - practical applications*. Sarasota, Center for Creative Learning, Inc.
- Sérgio Cunha, M. (1986). *Motricidade humana - uma ciência do homem!* Lisboa, Ministério da Educação e Cultura.
- Sérgio Cunha, M. (2005a). "La Epistemología Hoy!" *Consentido* 1: 19-26.
- Sérgio Cunha, M. (2005b). *Para um Novo Paradigma do Saber e... do Ser*. Coimbra, Ariadne Editora.
- Sergio, M. & Toro, S. (2005). "La Motricidad Humana - un corte epistemológico de la educación física." *En-Acción Consentido* 1: 101-109.
- Sisk, D. & Torrance, P. (2001). *Spiritual Intelligence - developing higher consciousness*. Buffalo, New York, Creative Education Foundation.
- Sousa Santos, B. (1988). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto, Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2002). *A Crítica da Razão Indolente - contra o desperdício da experiência*. Porto, Edições Afrontamento.
- Sousa, F., A. Machado, et al. (1998). *A Criatividade como Disciplina Científica*. Santiago de Compostela, Master Internacional "Creatividad Aplicada Total" - Universidade de Santiago de Compostela.

- Sturner, W. F. (1996). *Liderazgo Creativo*. Santiago de Compostela, MICAT.
- Torre, S. Estrategias Creativas para la Educación Emocional, [www.iacat.com/1-cientifica/Estrategiascreativas.htm](http://www.iacat.com/1-cientifica/Estrategiascreativas.htm). 2006.
- Trigo Aza, E. & "Kon-Traste" (2001). *Motricidad Creativa - una forma de investigar*. Coruña, Universidad da Coruña, Servicio de Publicaciones.
- Trigo Aza, E. & Coego, J.M. (2003). El Deporte, Cabe en el Proyecto Motricidad y Desarrollo Humano? *Deporte y Postmodernidad*. G. Mosquera, Sánchez y Puajadas (comps). Madrid, Esteban Sanz: 213-226.
- Trigo Aza, E. (2005a). "Ciencia Encarnada." *Consentido*: 39-53.
- Trigo Aza, E. (2005b). La Formación y Creación de Equipos de Investigación. *Sentidos de la Motricidad en el Escenario Escolar*. G. d. i. e. d. e. corporal. Colombia, Grupo de Investigación de Estudios de Educación Corporal. 1: 35-60.
- Trigo Aza, E. (2006). *Inteligencia Creadora, Ludismo y Motricidad*. Colombia, En-acción / Unicauca.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile, Dolmen.
- Wheatley, M. J. (2002). *Turning to One Another - simple conversations to restore hope to the future*. San Francisco, Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Zemelman, H. (1996). *Problemas Antropológicos y Utópicos del Conocimiento*. México, El Colegio de México.

### 3. REFLEXÕES QUATRO ANOS DEPOIS

Enquanto me preparo para começar a escrever este texto, vem-me à memória o final da sessão de defesa da minha tese de doutoramento – quando o último membro do júri toma a palavra e eu, já cansada, procuro um novo fôlego para responder (imaginava eu), a mais perguntas sobre o processo metodológico da pesquisa. Mas esse professor, depois de algumas considerações gerais sobre o meu trabalho, diz que me quer fazer uma única pergunta e que, da minha parte, quer uma resposta muito

breve. E, com isso, fez-me a pergunta mais pequena, mas também a mais difícil de todas a que tive de responder nesse dia: *“em que é que a Helena está diferente por ter feito uma tese sobre o medo e o desenvolvimento humano?”*

Foi a única pergunta em que demorei algum tempo para começar a responder. Em todas as outras fui muito rápida (até porque, na defesa de uma tese, não podemos hesitar, temos de dar “aquele ar” de confiança e de domínio do tema, não é?). Mas, com esta, foi diferente – porque, naquele momento, não contava com a pergunta; porque, num momento, tive de decidir se estava disposta a dizer o que, realmente, estava a pensar. Mas corri o risco e respondi: *“hoje sou mais bonita do que era há sete anos atrás”*. E felizmente ninguém me pediu para explicar o que queria dizer “mais bonita”.

Mas hoje, quatro anos depois, vejo-me aqui perante o desafio de tentar responder a duas perguntas em tudo semelhantes àquela: *“O que aconteceu (ou está acontecer) com a Helena por ter feito aquela tese? Para que serviu tudo isso?”*. E a resposta, que me obriga a um novo exercício de busca de sentido, já não pode ser tão breve.

Assim, e colocando o foco da atenção na minha atividade profissional (mas também com a certeza de que pessoal e profissional se cruzam e interpenetram), começo pela primeira. Será este o meu caminho para, depois de alinhar algumas ideias, poder responder (e aí, sim, brevemente), à segunda.

Durante a tese passei meses a ouvir ou, melhor, a escutar – com os ouvidos, com os olhos, com a pele...

Em primeiro lugar, a escutar a mim mesma – na difícil construção da minha história de vida, na exigente redação do diário da pesquisa e do diário de campo. Depois, a escutar outros, pessoas e circunstâncias – em todo o processo de revisão bibliográfica e no grupo de investigação, mas também no mundo e na vida que, sendo fonte inesgotável de informação e de alimento, não podiam ficar de fora. E, no fim de tudo, a escutar o que, deste processo foi ficando, literalmente, em cima da minha mesa de trabalho – para que, do ponto em que me encontrava, pudesse dar sentido ao escutado.

Foi esta a minha forma de fazer ciência encarnada – não fazendo separação entre o objeto do conhecimento e o sujeito que conhece; sistematizando o que estava desestruturado; tentando não ser reprodutora, mas produtora (na medida das minhas capacidades), de uma nova consciência – em mim, talvez nos outros, quem sabe, nalgum mundo.

Hoje, com os meus alunos, procuro que o processo de ensino-aprendizagem os incentive mais a fazer perguntas do que a dar respostas – especialmente as que são fechadas, finais, pretensamente tranquilizadoras. Procuro também que, numa atitude de respeito pelas pessoas contactadas e pelas situações encontradas, realizem trabalhos que os aproximem da realidade social dos temas em estudo – indagando sobre outros “quem’s”, “o quê’s”, “como’s”, “porquê’s”, “onde’s” e/ou “para quê’s”. Procuro ainda que, a partir da reflexão feita sobre as problemáticas em causa, identifiquem os desafios e as alternativas que se colocam a quem se permite uma maior consciência de si, uma maior consciência dos outros, uma maior consciência do mundo.

Mas a tese fez-me também ser parte de duas equipas e do que isso implica de compromisso de um conjunto de pessoas (com papéis e responsabilidades diferentes), com o objetivo, processo e resultado de um projeto comum. Uma delas, descrita em pormenor no capítulo de metodologia e no diário de campo, foi o grupo de pesquisa colaborativa. A outra, mais complexa, foi a equipa orientadora-orientada/doutora-doutoranda, pedra angular de todo o processo.

Porquê pedra-angular? Porquê mais complexa? Porque quem ensinou aprendeu e quem aprendeu ensinou – uma com a outra, uma por causa da outra – entendendo, à maneira de Freire, que o pensar certo é produzido por quem aprende em comunhão com quem ensina. Porque antecedeu, acompanhou e se prolonga para lá da pesquisa. Porque, não sendo cópia de modelos pré-estabelecidos (muitas vezes meramente circunstanciais, formais e académicos), permitiu um reinventar permanente de formas e meios de lidar com os desafios que, inevitável e desejavelmente, surgiram pelo caminho. Porque, não tendo sido assumida de ânimo leve, foi a equipa que permitiu o clima ne-

cessário para entender e viver o processo da pesquisa como um ato criador.

Hoje, na coordenação de um programa inovador de pensamento crítico-criativo que está a ser implementado na Universidade Católica do Porto, procuro levar para este novo projeto o testemunho do aprendido-vivido. Numa equipa multidisciplinar, que congrega docentes de todas as faculdades, assumimo-nos como comunidade de aprendentes e desenvolvemos a nossa ação em dois grandes eixos – o eixo fundante, o eixo da investigação (de vertente inter e transdisciplinar), e o eixo do ensino (que integra a formação de docentes e colaboradores da universidade e a lecionação de seminários para todos os alunos de licenciatura). São, também por isso, princípios orientadores deste projeto – a dignidade da pessoa e do desenvolvimento humano; a liberdade de pensamento, sentimento e expressão; o trabalho colaborativo de intercâmbio de saberes e de culturas; a transformação do conhecimento em consciência e compromisso social.

E chego, finalmente, à segunda pergunta: “*Para que serviu tudo isso?*”.

Quatro anos depois, a minha resposta breve é: serviu para me preparar para fazer o que sempre fiz – trabalhar com pessoas. Mas agora (e também aqui, acredito, “mais bonita”), num ponto diferente da espiral que a minha vida desenha.

Helena Gil da Costa  
Porto, 27 Abril 2013

#### 4. ANEXOS

##### 4.1. EXEMPLO DO DIÁRIO DA TESE (Extractos do diário da tese)

Julho 2004

03-10.07	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Início da Construção dos mapas mentais síntese do textos “Já alguma vez” e da minha revisão bibliográfica</li> <li>▪ Perguntas de Partida da Investigação</li> </ul> <p>Foi difícil – no final resultou uma coisa simples – fiquei sempre com muitas dúvidas.</p>
----------	--

	Software para a construção de mapas mentais – Visual Mind Passei para o End Note todas as anotações que tinha no computador sobre as leituras realizadas.
11.07.04	Reunião com Uxía – Abelaido Análise das Perguntas de partida Análise dos Mapas Mentais – síntese do texto “Já alguma vez” e da Revisão Bibliográfica – aprovado. Organização das partes da tese. As coisas agora passaram a fazer sentido. Consegui integrar o trabalho que estava a fazer com as orientações que a Uxía me deu.
12-14	Mapas Mentais Síntese – Visual Mind Melhoramento de alguns pontos
	Perguntas de Partida (2) Reorganização de acordo com as orientações da Uxía – dado por concluído
	Comecei a escrever o ponto 2 da Introdução Eu professora - lembranças
	Esquema / paralelo sobre as partes da tese Para que me fique claro em que terreno estou a pisar. Leitura do dicionário de símbolos – nº 7
15.07.04	Reunião com M.Conceição e Uxía – Abelaido UM DIA EXCELENTE Aprovação de: - Perguntas de partida (2) - Mapas Mentais – síntese do texto “Já alguma vez” e da Revisão Bibliográfica – Visual Mind - Acerto de detalhes administrativos para inscrição na UTAD
17.07.04	Início da construção do Mapa Mental 6 Recolha / organização das ideias surgidas na nossa reunião em casa da Uxía
18 - 29	Projecto de Tese de Doutoramento a apresentar na UTAD Organização do curriculum a apresentar na UTAD
18 - 27	Capítulo Introdução – Eu Professora: Recordações Enviado para a M. Conceição e Uxía
29.07.04	Email Uxía Comentários ao Capítulo de Introdução e Projecto UTAD

Dezembro 2004

19 e 20.12.04	Nesta data recomecei a ler o livro do L. Guillermo. No fundo, acho que estes dias foram dedicados a encerrar o ano de 2004. Tinha algumas pontas soltas, coisas que estava para fazer há muito tempo e agora fi-las todas de uma vez. Senti a
------------------	--

	<p>urgência de as fazer. Agora tenho em projecto continuar a ler o livro (que continua a ser difícil), fazer pequenos mapas mentais de alguns dos pontos mais relacionados com a minha tese, e começar a escrever a partir das leituras realizadas.</p>
21 <sup>a</sup> 27.12.04	<p><b>Capítulo Desenvolvimento – Fundamentação Teórica + Pesquisa</b> Estou a tentar começar a escrever um novo capítulo. Está a ser difícil. Quero retomar as leituras que fiz e escrever a partir delas. Mas já me sinto muito distante. As ideias não fluem e tudo o que li parece muito distante. Fica a sensação de que deveria ter feito isto há muito tempo – e que perdi “energias” e as ideias que me acompanharam à medida que fazia as leituras. Por outro lado sinto que me distanciei do tema. Há demasiado tempo que não trabalho na tese e muitas coisas aconteceram e muitas coisas tive de fazer. Agora estou a tentar apanhar o ritmo de trabalho, mas é tudo muito lento. Estou nervosa e as coisas não andam para a frente. Por outro lado ainda sinto que corresponde ao meu padrão típico de criação – demora a arrancar, mas depois arranca. Mas no meio fica sempre o medo de não ser capaz. Sinto os dias a passarem e as coisas a não avançarem conforme eu queria!!!!</p>
29 <sup>e</sup> 30.12.04	<p><b>Interligação / Conjugação</b> Capítulos da Tese (Uxía) + Síntese Visual Mind + Revisão Bibliográfica Para além das razões que já escrevi antes, acho que me estava a ser difícil arrancar com a escrita sobre os temas porque os meus mapas orientadores dos estudos até aqui feitos não estavam conjugados uns com os outros. Passei parte do dia de ontem e de hoje a interligar esses mapas. Agora parece-me que tudo faz mais sentido. Além disso, acho que teve o efeito de me voltar a mergulhar no tema que já me parecia distante.</p>

Maio 2008

4	<p>Email para a Uxía A “<b>organização da tese</b>” está pronta. Envio ficheiro. Não procurei muito uma “conclusão”. Fui ao que já estava feito e retirei de lá. Algumas delas são quase que subtítulos. Logo me dirás se é suficiente O meu pai já me deu a <b>definição de amor</b> (pilares da motricidade humana). Fica assim: AMOR: amar é encontrar na felicidade do ser amado a própria felicidade. Tenho outras questões: <b>Capítulo 4</b> Corresponde à fase de construção de sentido e integra dois pontos:</p>
---	--

	<p>construção de sentido e proposta didáctica. A minha pergunta é se não achas melhor que continue correspondendo à fase de construção de sentido, mas que os pontos do capítulo de chamem síntese e proposta didáctica. Daquilo que eu compreendo do que significa “construção de sentido”, fico com a sensação de que a proposta didáctica também é construção de sentido (construção de sentido = síntese + proposta didáctica). O que pensas? <b>Referencial Interno - Memórias</b> Neste capítulo tenho referências a vários autores que foram citados de memória. Dada a forma como este trabalho foi feito, parece-me que não faz muito sentido ir agora procurar as referências bibliográficas.</p>
6	<p>Email para a Uxía A “<b>organização da tese</b>” está pronta. Envio ficheiro. Não procurei muito uma “conclusão”. Fui ao que já estava feito e retirei de lá. Algumas delas são quase que subtítulos. Logo me dirás se é suficiente. O.K. O meu pai já me deu a <b>definição de amor</b> (pilares da motricidade humana). Fica assim: Amor: amar é encontrar na felicidade do ser amado a própria felicidade. Agora eu integrei no nosso glosaria de esta maneira:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El Amor.</b> El sentimiento que nos integra, nos armoniza, nos une, no sólo entre los seres humanos, sino con Gaia, y todo el sistema vivo planetario. Amar es encontrar en la felicidad del ser amado la propia felicidad (Gil, 2008).</li> </ul> <b>Capítulo 4</b> Corresponde à fase de construção de sentido e integra dois pontos: construção de sentido e proposta didáctica. A minha pergunta é se não achas melhor que continue correspondendo à fase de construção de sentido, mas que os pontos do capítulo de chamem síntese e proposta didáctica. Daquilo que eu compreendo do que significa “construção de sentido”, fico com a sensação de que a proposta didáctica também é construção de sentido (construção de sentido = síntese + proposta didáctica). O que pensas? HELENA, EU JÁ ENTENDERA DE ESSA MANEIRA. NO ÚLTIMO ÍNDICE APARECE ASSÍ <b>Cap. 5 – Síntese</b> Introdução 1. Fechando o círculo  <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Construção de Sentido Vital</li> <li>1.2. Proposta Didáctica</li> </ol> 2. Reabrindo o círculo  <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. De Novo eu, de novo nós</li> <li>2.2. Conquistas e Dificuldades desta tese: novos caminhos; novas perguntas</li> </ol> </p>
8	<p>Email para a Uxía <b>Conquistas e dificuldades - Ontológico</b> Acho que percebi. Primeiro ficou-me a dúvida se isso não era o que eu</p>

	<p>já tinha feito com “de novo eu”, mas depois da conferência de ontem acho que tenho pé para lhe pegar. Vou fazer e depois envio.</p> <p><b>Capítulo construção de sentido / síntese</b>  Acho que não me fiz explicar. Aquilo que colocas não é o que eu quero dizer. Talvez seja o que está no índice, mas isso já foi alterado nos quadros do texto.</p> <p>1) O que colocas num único capítulo já foi dividido em dois.  2) Vejo de maneira diferente a questão da construção de sentido.</p> <p>Por isso, e considerando que estes não são os títulos, mas os conceitos por detrás dos títulos, a minha proposta está no ficheiro anexo (com alterações a rosa):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capítulo 4 – ainda é parte da etapa 3 (achando luzes), na fase “construção de sentido”. E isso inclui uma síntese + a proposta didáctica. Porquê: porque o significado que atribuo ao conceito “construção de sentido” também inclui a proposta didáctica e não só o texto que apresenta os modelos das distintas formas de lidar com o medo. <ul style="list-style-type: none"> <li>a. O título que prevejo para o capítulo 4 é “o sentido do caminho”.</li> </ul> </li> <li>• Capítulo 5 – é o capítulo da etapa 4 (novos caminhos) na sua fase única de “identificação de novos projectos e novas perguntas”. É o capítulo que encerra um ciclo (de novo eu, de novo nós) e abre um novo ciclo (conquistas e dificuldades). <ul style="list-style-type: none"> <li>b. O título para o capítulo 5 ainda está por descobrir.</li> </ul> </li> </ul> <p>Isto significa também que (comparando com o processo de CPS), a interpretação /triangulação ainda são “produção de ideias” e que só construção de sentido e discussão dos significados encontrados fazem parte do “planeamento da acção”.  Faz sentido?</p>
10	<p>Email para a Uxía</p> <p>Estou a enviar OS ÚLTIMOS TEXTOS!!!!!!! Quer dizer, ainda precisam da tua aprovação, admito que necessitem alguma mudança, mas, na verdade, ontem à noite escrevi as últimas palavras. Coloquei o meu nome e a data e tive a sensação da obra feita.</p> <p>Hoje estive a rever e agora é a tua vez de te pronunciares. O que estou a enviar e meus comentários:</p> <p>1. Cap. 4 (construção de sentido) – o ficheiro com a Introdução. Fiz umas alterações. Aumentei e diminuí. Isto é, coloquei alguma coisa nova e passei outras para o cap. 5. Como o resto do capítulo está igual, não envio.</p> <p>2. Cap. 5 (conquistas e dificuldades) – envio três ficheiros. A introdução, porque fiz algumas alterações. Fechando o ciclo – porque alterei o nome e fiz mudanças “gráficas”. Reabrindo o ciclo – porque concluí o trabalho.</p>

	<p>Contudo, e relativamente a este último, reabrindo o ciclo, os meus comentários são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tentei avançar de acordo com as indicações que me deste - senti algumas dificuldades mas tentei encontrar soluções. Logo me dirás se são adequadas.</li> <li>• Juntei o epistémico com o metodológico – foi-me difícil perceber o que poderia ser dito de novo, que não tivesse já sido dito anteriormente, inclusive porque a introdução à tese já tinha sido escrita em tom de fim de tese .</li> <li>• Os novos projectos e novas perguntas ficaram agregados a cada um dos planos que lhes diziam respeito.</li> <li>• O plano ontológico também é muito curto – porque também senti dificuldade em encontrar coisas que já não estivessem ditas noutras pontos da tese, nomeadamente no capítulo 4.</li> </ul>
12	<p>Email da Uxía</p> <p>Tudo bem minha amiga. Acabei de ler.GOSTEI IMENSO O QUE AÍ ESTA COLOCADO E ACABADO, POM O PONTO FINAL, não fez nenhuma coisa máis. Só espera as correções do teu pai e fez o ficheiro final em PDF para enviar. Organiza os anexos e MAIS NADA.</p> <p>Quero já a tese na minha mesa, no meu computador. A tese completa, já não quero mais ficheiros. O meu computador, na capa que di TESE HELENA, está cheiaaaaaaaaaa</p> <p>PARABENS MINHA AMIGA, PARABENS MINHA DOUTORANTE CORAJOSA, AGORA VAI DESCANSAR. Este grande tempõn acabou, agora vai pasear, vai o cinema, vai a praia (o sol já vai chegar) porque cá ESTÁ FRÍO, a praia estava frio e não dou para aproveitar. Eu consegui um pequeno mergulho no domingo de manhã, mais nada máis.</p>
12	<p>Email para a Uxía</p> <p>Minha Amiga</p> <p>Obrigada pela experiência do caminho.</p> <p>Já imprimi o teu email. Daqui a pouco saio para casa dos Pais para lhes mostrar e festejarmos juntos.</p> <p>Tens um número de telefone para onde possa ligar?</p> <p>Um beijinho. Helena</p>

4.2. DIÁRIO DE CAMPO (Seleção)

23 Maio 05 – 7ª Sessão do Grupo de Pesquisa

- Planeamento da sessão: construção de um mapa mental/conceptual síntese das discussões anteriores.
- Orientador: I.

### Os meus sentires da sessão

Tenho uma série de sentimentos difusos e contraditórios em relação à sessão de ontem. Estava previsto fazermos o mapa mental síntese das discussões anteriores. Mas, no início da sessão, a I. lembrou que ela ainda não tinha falado da sua caixa do medo. Eu estava lembrada disso mas, como numa sessão anterior lhe tinha perguntado se ela queria falar disso e ela tinha dito que naquele dia não, eu não quis voltar a tocar no assunto. (...)

Enfim: a I falou brevemente da sua caixa, o K. falou depois também e trouxe à memória questões que tinham ficado pendentes e que ele, pela primeira vez na vida, estava a revelar e, daí em diante, até às 20.30 horas seguiu-se a discussão do tema e não fizemos, de novo, o mapa mental.

Em resumo: ficam-me os seguintes sentires:

1. Por um lado – a sensação de que a discussão avançou em variadíssimos momentos, para coisas MUITO importantes – como é a questão da relação entre o medo e a culpa, a questão da dimensão da interioridade / espiritualidade / o sentido do universo dentro de nós (o que tem implícito, embora não verbalizada, a trilogia eu-outros-cosmos).
2. Por outro lado – durante muito tempo se discutiu religião, fé – isto é, de um lado os que acreditam, do outro lado os que não acreditam. A discussão até era interessante, mas perdemos, do meu ponto de vista, muito tempo com isto. Eu ainda tentei encontrar um vocabulário comum – isto é, substituir a questão de Deus, religião ou fé por interioridade, dimensão espiritual, sentido de transcendência. Mas, no fundo, não consegui.

E, mais uma vez, me ficou a questão – até que ponto o meu papel de líder interventor; até que ponto o meu papel de líder observador/expectante que deixa que as coisas vão tomando o seu rumo para poder depois ler os acontecimentos. Ainda que com dúvidas, fui procurando fazer um pouquinho dos dois.

No final, coloquei uma pergunta: “quem vai orientar a próxima sessão?”. Eu sabia que era uma pergunta “não-neutra” – poderia ter implícita a ideia de que, na próxima sessão, não faríamos o mapa mental. E, de facto, tinha. Mas o grupo foi muito claro – a próxima sessão é para fazer o mapa mental. Tudo bem. Mas sinto o tempo a escoar e nunca mais avançamos para além da discussão (isto é, do mental).

A minha tranquilidade vem, de alguma maneira, do facto de saber que todos estão interessados em fazer a caminhada no Gerês. Falta agora encontrar o dia possível para todos.

No final estive um bocado a falar com o L. Ele estava muito satisfeito com a sessão – pelo facto de se ter abordado o tema da culpa e da dimensão espiritual. Ainda que muito discretamente, falei-lhe da necessidade que eu sentia de avançarmos para outro tipo de acção – para que não estivéssemos só falando das emoções, mas vivendo essas mesmas emoções.

À noite, falei com a E. e desabafei sobre estas minhas preocupações. E acho que ela compreendeu. E estivemos a pensar que, na caminhada no Gerês, seria interessante, para além da actividade mais “física”, acrescentar o

labirinto como actividade vivencial que ajude a passar do eventual medo da integridade física à reflexão sobre o medo entranhado – aquele que me impede ser eu.

Logo que a caminhada no Gerês estiver com data marcada, vou precisar da ajuda da Uxía. Está previsto estarmos lá uma noite e um dia. Na noite, depois no jantar, vamos fazer uma marcha nocturna. No dia seguinte vamos fazer uma caminhada que engloba duas ou três actividades um pouco mais “radicais”. No final a E. irá orientar um labirinto. E eu queria que este tempo que iremos passar juntos fosse um tempo muito rico de experiências – para o grupo e para a tese.

### 4.3. APONTAMENTOS BIOGRÁFICOS DE ALGUNS DOS AUTORES CITADOS (Seleção)

**Alberoni, Francesco (1929).** Itália.

Sociólogo e jornalista do Corriere della Sera onde tem uma coluna intitulada “Público & Privado” na edição de segunda feira. Professor de Sociologia na Universidade de Milão. Fonte: wikipedia enciclopedia

**Albisetti, Valerio.** Suíça.

Psicanalista. Fundador da Psicoterapia Personalista. Professor de Psicologia e de Ciências Políticas na Universidade Nacional de Huacho (Peru) onde também é director do Instituto Internacional de Escrita, Cinema e Televisão e do Instituto Internacional para a Formação da Pessoa. Fonte: Albisetti, V. (2003). *Pode Vencer-se o Medo?* Lisboa, Paulinas.

**Aldana, Graciela.** Colômbia. Licenciada em Psicologia. Master em Investigação e Tecnologia Educativa pela Universidade Javeriana. Consultora de várias empresas. Fonte: Master Internacional de Criatividade

### 4.4. GLOSSÁRIO (Seleção)

<b>COMUNICAÇÃO OBJECTAL</b>	Conotação como não único; reduzível a um tempo e um espaço; considera o outro capaz de reagir, mas não de iniciar movimentos. Diferente de comunicação pessoal (Marroquín, 1995).
<b>CONDUTAS PATOLÓGICAS</b>	“As condutas que incapacitam para uma vida aceitável – as que são destrutivas para o sujeito e as que produzem dano a outras pessoas” (Marina, 2006:111).
<b>CONGRUÊNCIA</b>	O que estou vivenciando num determinado momento está presente na minha consciência e o que está presente na minha consciência está presente na minha comunicação - estar integrado, estar íntegro (Rogers, 1970).
<b>CONSCIÊNCIA</b>	“Possibilidade e acto de construir e combinar representações mentais sobre objectos e eventos e de as relacio-

nar consigo mesmo” (Kolyniak, 2005:33)  
 “Construção do conhecimento sobre dois factores: que o organismos está envolvido numa relação com um objecto e que o objecto presente nessa relação provoca uma modificação no organismo” (Damásio, 2004:40).  
 “É essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação” (Freire, 2003:14).

**CONTROLO SOCIAL**

“Consiste nos meios e processos pelos quais um grupo ou uma sociedade obtêm conformidade dos seus membros às suas expectativa” (Dicionário de Sociologia, 2002:84).

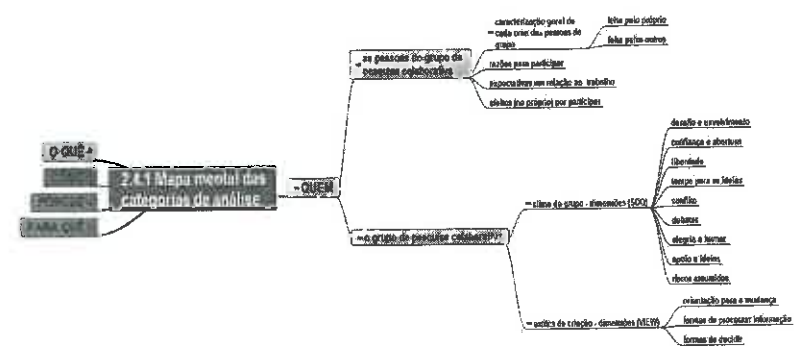
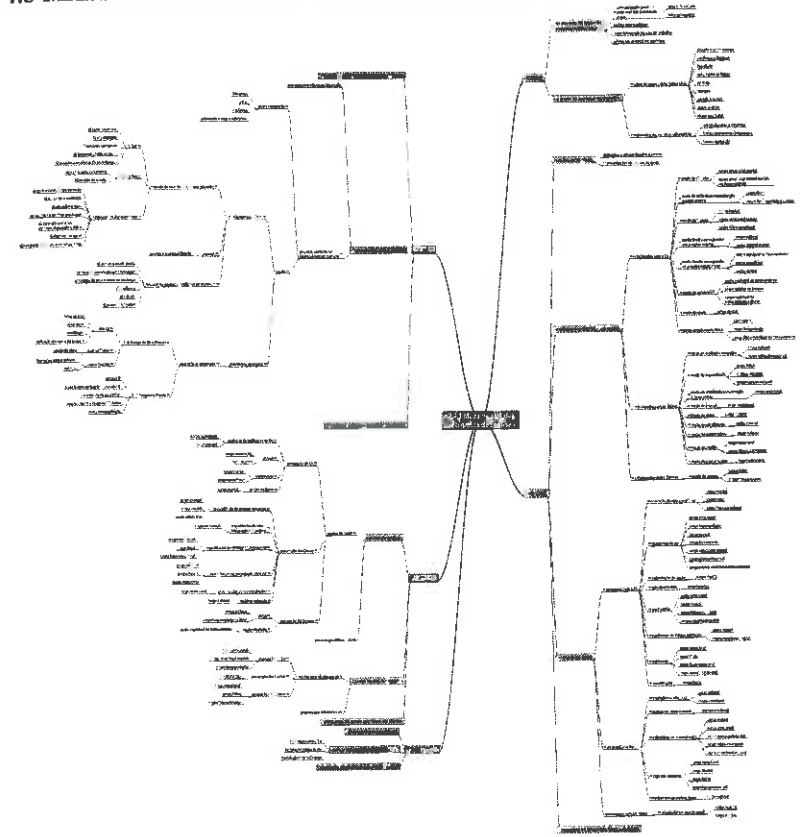
**COPING**

“Os esforços cognitivos e comportamentais que se desenvolvem para lidar com exigências externas ou internas que o sujeito avalia como superiores aos seus próprios recursos” (Richard S. Lazarus citado por Marina, 2006:40).

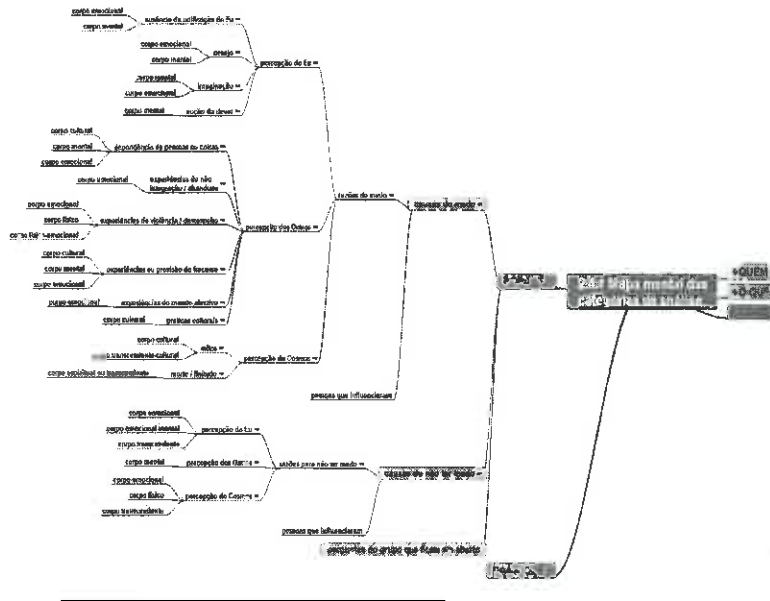
**CORPOREIDADE**

“Condição concreta de presença, participação e significação do homem no mundo. Como condição objectiva, a corporeidade é o substracto sobre o qual se constrói a motricidade. Como vivência subjectiva, a corporeidade é fruto da construção da motricidade” (Kolyniak, 2005:34).

**4.5 MAPA MENTAL DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE**







NOTAS

<sup>i</sup> Naquele mesmo texto acima referenciado, Saturnino de la Torre também escreve que “a perspectiva objectiva, estática, coisificada, a que nos acostumou o realismo científico, começa a vacilar à luz dos novos saberes que vão desde a neurociência à transpersonalidade e da física mecânica à teologia quântica”. Argumenta, por isso, sobre a necessidade de um encontro de saberes que, fluindo através de campos muito diversos, seja resposta à “ecologia dos saberes” de Moraes e à “religação dos saberes” de Morin.

<sup>ii</sup> De acordo com Patton (2002) o trabalho dos investigadores na investigação qualitativa aplicada pode ser assim, resumidamente, descrito:

- Trabalham com problemas humanos e sociais.
- A fonte das questões está nos problemas e preocupações vividas pelas pessoas e articuladas pelos “policymakers”.
- Conduzem estudos que testam as aplicações da teoria básica e do conhecimento disciplinar em experiências e problemas do mundo real.
- Utilizam campos interdisciplinares mais orientados para os problemas do que para as disciplinas.
- Respondem a questões interdisciplinares do campo da economia antropológica, da psicologia social, da geografia política, do desenvolvimento educacional e organizacional, etc.
- Apresentam as suas experiências e *insights* pessoais nas recomendações que possam emergir porque, durante o trabalho de campo, se colocaram especialmente próximos dos problemas estudados.

- Têm consciência de que os problemas surgem dentro das fronteiras de um tempo e espaço específicos.

Tipologia de Propósitos da Investigação Qualitativa (Patton, 2002:213):

- a) Pesquisa básica (*basic research*): contribuir para o conhecimento fundamental e para a teoria.
- b) Pesquisa aplicada (*applied research*): esclarecer uma preocupação social.
- c) Avaliação sumativa (*summative evaluation*): determinar a eficácia de um programa.
- d) Avaliação formativa (*formative evaluation*): melhorar um programa.
- e) Investigação-acção (*action research*): resolver um problema específico.

<sup>iii</sup> “The purpose of applied research is to contribute knowledge that will help understand the nature of a problem in order to intervene, thereby allowing human beings to more effectively control their environment” (Patton, 2002:217).

<sup>iv</sup> “Desenvolvimento Humano: processo contínuo e imprevisível de construção do ser humano, como espécie e como indivíduo, que ocorre na dialéctica entre natureza e cultura, referindo-se à totalidade complexa que se expressa como motricidade, afectividade e cognição, envolvendo, como constituinte, a praxis orientada por valores como busca de condições de existência material e espiritual dignas para todos os seres humanos, a ampliação da liberdade de pensamento, sentimento e expressão crítico-criativa, a promoção da solidariedade e do respeito à alteridade” (Kolyniak, 2005:33).

<sup>v</sup> São patológicas as condutas que incapacitam para uma vida aceitável – as que são destrutivas para o sujeito e as que produzem dano a outras pessoas (Marina, 2006:111)

<sup>vi</sup> Acção – “qualquer acto intencional (interno e externo; observável e não observável) – a interrelação entre pensamento, emoção, intenção, inquietude, consciência, energia” (Trigo, 2006:64).

<sup>vii</sup> CPS – *Creative Problem Solving*, na sua versão original.

“A Resolução Criativa de Problemas é um processo, um método, um sistema de abordagem de um problema de forma imaginativa que resulte numa acção eficaz” (Ruth Noller, Apud Isaksen, 1994:31). A abordagem do processo de Resolução Criativa de Problemas usa, de forma complementar, o pensamento criativo e o pensamento crítico para lidar com situações desconhecidas ou ambíguas.

A um nível global, a versão 6.0 do Processo de Resolução Criativa de Problemas (CPS) compreende três componentes e seis fases:

- Compreensão do Problema – construção de oportunidades; exploração de dados; enunciar problemas.
- Produção de Ideias – produção de ideias.
- Planeamento da Acção – desenvolvimento de soluções; construção da aceitação.
- A um nível mais específico, cada um dos estádios compreende duas fases que, no seu conjunto, enfatizam o equilíbrio dinâmico entre o pensamento divergente e o pensamento convergente. A primeira fase, de produção, é utilizada para produzir opções diferentes e invulgares. A se-

gunda, de análise, é utilizada para analisar, desenvolver ou aperfeiçoar as opções anteriormente produzidas (Isaksen, 1994; 2000).

<sup>viii</sup> De acordo com os autores, e baseando-se em Hord e Devís, embora a investigação colaborativa possa também ser apelidada de “investigação cooperativa”, cooperação e colaboração são conceitos diferentes: A “cooperação” remete para uma forma imperfeita de participação; a “colaboração” exige o compromisso de cada um dos membros da equipa em todas as fases do projeto da pesquisa (Trigo & Kon-Traste, 2001:57).

<sup>ix</sup> *Purpose is the controlling force in research. Decisions about design, measurement, analysis, and reporting all flow from purpose.*

*(...) The purpose of applied research is to contribute knowledge that will help people understand the nature of a problem in order to intervene, thereby allowing human beings to more effectively control their environment.*

*(...) Applied interdisciplinary fields are especially problem oriented rather than discipline oriented.*

*(...) Applied qualitative researchers are able to bring their personal insights and experiences into any recommendations that may emerge because they get especially close to the problems under study during fieldwork” (Patton, 2002: 213, 217).*

<sup>x</sup> Expressão que designa uma situação em que há conflito de escolha, em que se perde uma qualidade em troca de outra qualidade ou aspecto (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Trade-off> - 28.04.08).

<sup>xi</sup> *“Review of relevant literature can bring focus to a study (...). Yet, reviewing the literature can present a quandary in qualitative inquiry because it may bias the researcher's thinking and reduce openness to whatever emerges in the field. Thus, sometimes a literature review may not take place until after data collection. Alternatively, the literature review may go on simultaneously with the fieldwork, permitting a creative interplay among the process of data collection, literature review, and researcher introspection” (Patton, 2002:226).*

<sup>xii</sup> Ecologia dos saberes: um encontro de saberes que fluem através de campos como a física quântica, a neurociência, a psicologia positiva, as organizações, a epistemologia e os escritos sobre transpessoalidade e espiritualidade de alguns engenheiros como Deslauriers ou científicos como Goswami, Lazlo, Sheldrake, Capra, Zancollo (Torre, 2007:1).

<sup>xiii</sup> *“Desde Dilthey, la investigación en las ciencias sociales es la transformación de experiencias en vivencias, hecho que es resultado de una interpretación subjetiva y por tanto de un proceso fenomenológico. Las experiencias no se pueden vivir desde afuera; aprehender la vivencia implica estar dentro de ella, hacerlas inmanentes, encarnalas. Para ello, es preciso situarse en el plano donde el objeto y el sujeto resultan indisolubles en una conexión de convergencia en el conocer, sentir y querer hacer” (Córdoba, Bohórquez et al. 2005:210).*

<sup>xiv</sup> *“I believe we can change the world if we start listening to one another again. Simple, honest, human conversations. Not mediation, negotiation, problem-solving, debate, or public meetings. Simple, truthful conversation where we each have a chance to speak, we each feel heard, and we each listen well” (Wheatley, 2002:3).*

<sup>xv</sup> Cinema Formativo:

“Emissão e recepção intencional de filmes portadores de valores culturais, humanos, técnico-científicos ou artísticos com a finalidade de melhorar o conhecimento, as estratégias ou as atitudes e comportamentos dos espectadores” (Saturnino de la Torre, citado por Briga, 2003).

<sup>xvi</sup> Técnica O.R.A (Briga, 2003):

- Observação e Compreensão – descrição do contexto do filme; descrição do filme; compreensão do tema em reflexão, “o medo no desenvolvimento humano”.
- Relacionar – destacar as (minhas) ideias principais do filme; relacionar as ideias com o tema em reflexão; interpretar as ideias à luz do tema em reflexão e retirar conclusões.
- Aplicar – transferência para a realidade pessoal; inovação – aprendizagens para a vida: como aplicar as conclusões à minha realidade? Reflexão sobre a aprendizagem.

<sup>xvii</sup> Título Original – The Village. Ano de Lançamento (EUA) – 2004. Estúdio – Touchstone Pictures / Scott Rudin Productions.

Sinopse do Filme: *Em 1897, uma vila parece ser o local ideal para viver – tranquila e isolada e com os moradores vivendo em harmonia. Porém, este local perfeito passa por mudanças quando os habitantes descobrem que o bosque que o cerca esconde uma raça de misteriosas e perigosas criaturas, por eles chamados “aqueles de quem não falamos”. O medo de ser a próxima vítima destas criaturas faz com que nenhum habitante da vila se arrisque a entrar no bosque. Apesar dos constantes avisos de Edward Walker (William Hurt), o líder local, e de sua mãe (Sigourney Weaver), o jovem Lucius Hunt (Joaquín Phoenix) tem um grande desejo de ultrapassar os limites da vida rumo ao desconhecido. Lucius é apaixonado por Ivy Walker (Bryce Dallas Howard), uma jovem cega que também atrai a atenção do desequilibrado Noah Percy (Adrien Brody). O amor de Noah acaba por colocar a vida de Ivy em perigo, fazendo com que verdades sejam reveladas e o caos tome conta da vila.*

<sup>xviii</sup> *“A forma do labirinto é um arquétipo que se encontra por todo o mundo. No Ocidente, está associado ao palácio cretense de Minos onde estava encerrado o Minotauro. Contudo, encontramos formas semelhantes em outros locais como na China, no Egipto e mesmo nos corredores de acesso a certas grutas pré-históricas. Os labirintos foram muito populares na Idade Média, havendo vários nas catedrais góticas, dos quais o mais conhecido é, por certo, o de Chartres, que data do século XII. Uma enorme carga simbólica está associada à forma do labirinto, facto que não é alheio ao seu uso no âmbito da educação espiritual que recentemente tem aumentado.*

*(...) Nos dias de hoje, muitas comunidades e grupos vêm redescobrimo os labirintos como forma de experiência espiritual: pelo facto de confiar no caminho, perdendo a necessidade de ter um controlo consciente sobre as coisas exteriores, as pessoas tornam-se mais receptivas aos seus estados interiores e abrem-se à surpresa e aceitação da realidade que as rodeia. Caminhando em direcção ao centro, aproximam-se também do centro de si mesmas e dispõem-se a receber como um presente a experiência que é atingir o centro do labirinto” (Azevedo, no prelo).*

<sup>xix</sup> SOQ – Situational Outlook Questionnaire. Dimensões do SOQ:

- Desafio e Envolvimento – o nível em que as pessoas estão envolvidas nas tarefas diárias, nos objectivos a longo prazo e na visão do futuro.
- Liberdade – a independência de comportamento exercida pelas pessoas do grupo.
- Confiança e Abertura – a segurança emocional nas relações.
- Tempo para as Ideias – a quantidade de tempo que as pessoas podem ocupar (e ocupam efectivamente) na elaboração de novas ideias.
- Alegria e Humor – a espontaneidade e o à vontade dentro do espaço de trabalho.
- Conflitos – a presença de tensões pessoais e emocionais (em contraste com a tensão de ideias na dimensão “debates”).
- Apoio às Ideias – o modo como são tratadas as ideias novas.
- Debates – a ocorrência de acordos e desacordos entre pontos de vista, ideias, diferentes experiências e diferentes conhecimentos.
- Riscos Assumidos – a tolerância da incerteza e da ambiguidade presentes no local de trabalho.

<sup>xx</sup> Em 1997, e trabalhando com Ken Lauer, na altura Director de Investigação do Creative Problem Solving Group, Inc., fiz a primeira tradução do SOQ. Em 2004, Maria Oliveira juntou-se a esta equipa e a versão que, neste momento, está disponível *on line* tem a assinatura de nós as duas.

<sup>xxi</sup> O “Creative Problem Solving Group, Inc., CPSB, é uma organização que se dedica à pesquisa e ao desenvolvimento que congrega um conjunto internacional de facilitadores, formadores e consultores altamente especializados no uso do Processo de Resolução Criativa de Problemas. Tem como missão: ajudar as pessoas a compreenderem e usarem os seus talentos criativos em desafios novos, importantes e complexos: ajudar as pessoas a promoverem sinergias, a diversidade e o trabalho de equipa; aumentar o uso produtivo do talento humano dentro das organizações de modo a melhorar a qualidade de vida numa sociedade (www.cpsb.com).

<sup>xxii</sup> Dimensões do VIEW:

- Orientação para a Mudança – descreve as preferências de resposta e de formas de lidar com a estrutura, a novidade e a autoridade quando se enfrenta a mudança ou a resolução de problemas.
- Processamento da Informação – descreve as preferências sobre o como e o tempo em que a pessoa usa a sua energia interna e os seus recursos, e a energia e os recursos dos outros e do ambiente.
- Formas de Decidir – descreve as preferências sobre o modo como, na análise de opções, na tomada de decisão e na execução, se equilibram e se enfatizam as preocupações com a tarefa e as necessidades pessoais ou interpessoais.

<sup>xxiii</sup> SOQ Certification Program (1997) e VIEW Certification Program (2003) do Creative Problem Solving Group, Inc (Buffalo – NY / USA).

<sup>xxiv</sup> 2005 – 30 Janeiro a 12 Fevereiro

- Seminário de Tesis Doctoral, com los estudiantes de la Tercera Promoción, Área Currículo, Doctorado en Ciencias de la Educación, Popayán, Colômbia, orientado por los profesores Eugenia Trigo Aza, Maria da Conceição Azevedo e Luís Guillermo Jaramillo.  
2006 - 23 Janeiro a 8 Fevereiro
- “Educación y Pedagogía Contemporáneas en el marco de la configuración de las Ciencias Sociales y Humanas. Una visión prospectiva para la formación de posgrado” – Seminario organizado por Rudecolombia, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Seminario de Tesis Doctoral, com los estudiantes de la Tercera Promoción, Área Currículo, orientado por los profesores Magnólia Aristizábal, Eugenia Trigo y Luís Evelio Alvarez, Rudecolombia, Doctorado en Ciencias de la Educación, Popayán, Colômbia.
- Comunicação no II Encontro Internacional de Experiencias Significativas en Motricidad y Desarrollo Humano, entre 9 e 11 Fevereiro 2005, organizado pelo Departamento de Educación Física, Recreación y Deporte da Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, da Universidad del Cauca, em Popayán, Colômbia.
- Comunicação “O Medo no Desenvolvimento Humano – uma perspectiva curricular” no Colóquio/Debate “Problemas e Desafios da Educação Contemporânea”, em 24 Junho 2005, no âmbito do Curso de Mestrado “História e Problemas Actuais da Educação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Pólo de Chaves.
- Comunicação “O Medo no Desenvolvimento Humano – do medo da subjetividade à subjetividade do medo” no IV Congreso Internacional de Motricidad Humana – Motricidad y Desarrollo Humano, organizado pela Asociación Internacional de Motricidad Humana, entre 30 de Junho e 3 de Julho 2005, em Porto do Son (A Coruña).

<sup>xxvi</sup> “As I use the term, “ethics” also relates to other persons, but in a more abstract way. In taking ethical stances, an individual tries to understand his or her role as a worker and his or her role as a citizen of a region, a nation, and the planet. In my own case, I ask: What are my obligations as a scientific researcher, a writer, a manager, a leader? If I were sitting on the other side of the table, if I occupied a different niche in society, what would I have the right to expect from those “others” who research, write, manage, lead? And, to take an even wider perspective, what kind of a world would I like to live in, if (...) I were cloaked in a “veil of ignorance” with respect to my ultimate position in the world? What is my responsibility in bringing such a world into being? Every reader should be able to pose, in not answer, the same set of questions with respect to his or her occupational and civic niche” (Gardner, 2006:8).